

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Pille Leola

Loovkirjutamine *mina*-pildi kujundamise abivahendina

Magistritöö

Juhendaja PhD Kersti Lepajõe

TARTU 2012

SISUKORD

Sissejuhatus.....	5
1. Kirjutamise roll kooliõpetuses	8
2. Loovkirjutamine.....	10
2.1. Loovkirjutamise mõistest	10
2.2. Loovad kirjutamismeetodid.....	15
3. <i>Mina</i>-pilt.....	20
3.1. <i>Mina</i> -pildi mõistest.....	20
3.2. <i>Mina</i> -pildi sotsiaalsus.....	21
3.3. Enesehinnang.....	22
3.4. Identiteedi areng. Noorukiiga.....	24
3.5. Identiteediprobleemid.....	27
4. Kool identiteedi arengu toetajana	28
4.1. Õpilase enesekohane pädevus	28
4.2. Intrapersonaalne ja interpersonaalne dimensioon põhikooli riiklikus õppekavas	30
5. Loovkirjutamine kui <i>mina</i>-pildi kujundaja koolis.....	34
5.1. Loovuse roll koolis	34
5.2. Loovkirjutamine koolikontekstis.....	37
6. Programm „<i>Mina</i>-pildipusle“	43
6.1. Programmi „ <i>Mina</i> -pildipusle“ üldkirjeldus.....	43
6.2. Kohtumiste kirjeldused.....	48
6.2.1. Esimene kohtumine. Sissejuhatus. Koostööreeglite kehtestamine	48
6.2.2. Teine kohtumine. Kes ma olen?	52
6.2.3. Kolmas kohtumine. Positiivne <i>mina</i> , negatiivne <i>mina</i>	55
6.2.4. Neljas kohtumine. Enesehinnang.....	58
6.2.5. Viies kohtumine. Polaarsused minus.....	61
6.2.6. Kuues kohtumine. Teiste ootused. Aeg iseendale	65
6.2.7. Seitsmes kohtumine. <i>Mina</i> ja teised	69

6.2.8. Kaheksas kohtumine. Eesmärkide seadmine.....	73
6.2.9. Üheksas kohtumine. Minu tulevik.....	76
6.2.10. Kümnes kohtumine. Kokkuvõte.....	79
Kokkuvõte.....	81
Creative Writing as a Tool of Self-Image Development.....	85
Summary.....	85
Kirjandus.....	88
Lisa A. Töölehed.....	95
A1. Tööleht nr 1. Kirjutamisskaala.....	96
A2. Tööleht nr 2. Vabakirjutamine.....	97
A3. Tööleht nr 3. Elujoon.....	98
A4. Tööleht nr 4. Mina sõbrana.....	99
A5. Tööleht nr 5. Polaarsused minus.....	100
A6. Tööleht nr 6. Numbrikaardid.....	102
A7. Tööleht nr 7. Täringuluuletus.....	103
A8. Tööleht nr 8. Genogramm.....	104
A9. Tööleht nr 9. Muinasjututekstit.....	105
A10. Tööleht nr 10. Sooviämblikud.....	108
A11. Tööleht nr 11. Leping iseendaga.....	110
A12. Tööleht nr 12. Tumma jutustus.....	111
A13. Tööleht nr 13. Tähestikluuletus.....	112
A14. Tööleht nr 14. Tagasisideleht.....	113
Lisa B. Slaidid.....	114
B1. Slaid nr 1. Kirjutamisskaala.....	115
B2. Slaid nr 2. Loovkirjutamise põhimõtted.....	115
B3. Slaid nr 3. Elujoon.....	116
B4. Slaid nr 4. Elujoone analüüsiküsimused.....	116
B5. Slaid nr 5. Sildistamine.....	117
B6. Slaid nr 6. Peegeldamine.....	117
B7. Slaid nr 7. Ideaal- <i>mina</i>	118
B8. Slaid nr 8. Polaarsused minus.....	118

B9. Slaid nr 9. Varjus	119
B10. Slaid nr 10. Täringumängu laud.....	119
B11. Slaid nr 11. Genogramm	120
B12. Slaid nr 12. Sooviämblikud.....	120
B13. Slaid nr 13. Leping iseendaga	121
B14. Slaid nr 14. Mina tulevikus	121
B15. Slaid nr 15. Tähestikluuletus.....	122

Sissejuhatus

Sageli kõlavad väited, „me kõik oleme head kirjutajad, me kõik oleme loovad, me kõik suudame loomisest, sh kirjutamisest rõõmu tunda“, mõjuvad liialdusena või tunduvad vääranalt igapähele, kes kirjalike tekstide loomise õpetamisega kokku puutunud on. Ikka on õpilasi, kes ei suuda olla nii üldistusjõulised ja isikupärased, kui õppekava seda ette näeb, kes ei suuda teksti struktureerida, olla oma väljenduses loogilised ja sidusad, kes teevad õigekirjavigu ning jäävad lausestuses ühekülgsiks.

Neid ilminguid kinnitab ka statistika. Nimelt kogeb õpetajate hinnangul erinevatel andmetel umbes 25% (protsent kõigub 8-st 40-ni) põhikooliõpilastest kirjutamisraskusi. Seega on igalt neljandalt õpilaselt juba eeldusena võetud võimalus olla hea kirjutaja ja väide – me kõik oleme head kirjutajad – on ümber lükatud.

Kõikumisi on ka kooliealiste loovuse arengus. 5.–6. eluaastal toimub esimene märgatav tõus, 7. eluaastast algab langus, millele järgneb uus tõus umbes 10. eluaastal. Puberteedieaga kaasnev segadus, madal enesetunnetus ning sõltuvus eakaaslastest langetab loovuse koguni 7-aastase tasemele. (Sepp 2010: 36)

Samas on loomingulisus pea igapähe sünnipäraselt olemas. Seda näitavad divergentse mõtlemise uuringud. Näiteks uuriti 1500 lasteaiast, kellest 98% saavutas testis sama taseme, mida võrdsustatakse täiskasvanute puhul geniaalsusega. Viis aastat hiljem katset samade lastega korrates oli vastav protsent vaid 50. Viie aasta möödudes oli sama näitaja veelgi langenud. (Robinson 2010). Tõsi, siinkohal ei tohi unustada, et divergentne mõtlemine pole sama, mis loomingulisus, kuid moodustab siiski loomingulisuse olulise, ja võib isegi öelda, määrava komponendi. Samas on muutused seotud kognitiivsete protsesside jm arenguliste erisustega.

Siiski on loovuse arengul olulisi mõjureid formaalne haridus. Ühe tegurina paljudest võib näiteks tuua motivatsiooni, mis formaalses hariduses on suuresti väline. Motivatsiooniteooriad aga kinnitavad, et süsteem, mida arvatakse koolis toimivat, tegelikkuses ei toimi. Kui lubada noorele tehtu eest tasu, nt hinnet, täidab õpilane küll

käsu, kuid kaotab iga sunnitud või väliselt motiveeritud tegevuse kaudu huvi tehtava vastu. (Pink 2011: 166)

Teine tegur on haridussüsteemis nõutav faktiderohkus ja -kesksus. Ikka veel on õppes liialt palju biheivioristlikku lähenemist. Kerge on anda teadmisi ning nende olemasolu või puudumist kontrollida, selline õppeprotsess on lihtsalt juhitav ning reguleeritav. Loominguline noor seevastu on koolikontekstis üpris tülikas, sest ta ei allu nii kergelt, on isepäine ning pole reeglina süsteemne. Paradoksaalne on aga see, et erinevates rollides, nt tööl ja isiklikus elus, milles toimetulekut ka põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS 2011: § 4 lg 1) ühe põhikooli sihiseadena nimetab, on loominguks üks hinnatumaid omadusi. Ülo Vooglaid ütleb, et „subjekti arengu põhitegur on siiski looming, mitte kontrollitöö. Mida rohkem on aega ja ruumi loominguks, seda rohkem on aega ja võimalusi arenguks.“ (Vooglaid 2010)

Samast ideest lähtub ka sinne töö, mille eesmärk on leida vastus küsimusele, mis saab siis, kui eemaldada osa formaalses hariduses olevaist piiranguist. Õppemeetodina kasutatakse loovkirjutamist, mille kaudu asetatakse õppe keskmesse noor varateismeline oma *mina*-otsingutega. Esmatähtis on looja ise, loomeprotsess, mitte tulemus, noorelt eemaldatakse kohustus olla veatu ja loogiline, ta saab võimaluse ka n-ö üle joonte värvida. Õpilase eesmärk on kirjutamise kaudu iseendale lähemale jõuda, mõista oma tugevusi ja nõrkusi, näha end toimimas erinevates rollides, õppida valikuid tegema. Samuti on eesmärk süstida noortesse usku, et kõik nad on loovad ning head kirjutajad.

Loovkirjutamise meetod ei vastandu praegu koolikirjutamises domineerivale protsessikirjutamisele, vaid pakub alternatiivi, mis võiks sobida näiteks neile, kellel on kirjutamisraskusi, kelle hoiak kirjutamise suhtes on negatiivne, kes kogevad nn valge paberi hirmu, kes tahavad end paremini mõista või kes tahavad lihtsalt midagi teistsugust kogeda.

Sellise lähenemise kasutegur võiks olla, et adekvaatse enesehinnangu ja selge *mina*-pildiga noor on autonoomsem, loovam, uuele enam avatud ning ka õppetöös edukam, kuna on teadlik oma soovidest ning oskab ka raskustega kergemini toime tulla.

Magistritöö koosneb kuuest peatükist, millest esimeses vaadeldakse, milline on kirjanduse roll kooli- ja emakeeleõpetuses. Teine ja kolmas peatükk keskenduvad mõistete teoreetilisele raamistamisele. Vaadeldakse loovkirjutamise üldiseid

põhimõtteid ning loovaid kirjutamismeetodeid. *Mina*-pildi mõiste avamisel käsitletakse selle personaalset ja sotsiaalset osa, samuti ka enesehinnangu rolli *mina*-kontseptsioonis. Seejärel antakse ülevaade identiteedi arengust noorukieas ning identiteediprobleemidest.

Töö neljas peatükk keskendub kooli rollile identiteedi arengu toetajana, vaadeldakse õpilase enesekohaseid oskuseid ning tingimusi, mis nende arendamiseks täidetud peaksid olema. Samuti otsitakse vastust küsimusele, milline roll interpersonaalsel ja intrapersonaalsel dimensioonil põhikooli riiklikus õppekavas on.

Viies peatükk kirjeldab loovuse arendamise võimalusi koolikontekstis, seda ennekõike loovkirjutamise meetodeid kasutades. Vaadeldakse ka õpetaja rolli töö läbiviija, õhustiku looja, tagasiside andja ja hindajana.

Kuuendas peatükis on esitatud kümnest kohtumisest koosnev programm, mis aitab loovkirjutamise võtteid kasutades *mina*-pildis selgust saada ning kirjutamisoskust arendada. Peatüki alguses on kirjeldatud programmi eesmärgid ning üldiseid läbiviimise põhimõtteid nii õpetajale kui õpilasele. Seejärel on kohtumiste kaupa ülesannete ja harjutuste kirjeldused.

1. Kirjutamise roll kooliõpetuses

Kirjutamisoskus on Eesti üldhariduskoolis tähtsal kohal. Kuigi suutlikkus end kirjalikult korrektselt väljendada ja tekste luua on tähtis kõigis ainetes, lasub põhiline roll selle arendamisel emakeeleõpetajal.

Anne Uusen (Uusen 2006: 13) defineerib kirjutamist kui paljusid erinevaid komponente sisaldavat kompleksset tekstiloomeprotsessi. Komponentidest eristab ta kahte gruppi: sisu ja vormi. Esimene neist hõlmab mõtteid, ideid, kirjutamise eesmärki, sõnavara, teksti ülesehitust, selgust ja lugeja arvestamist; teine käekirja, õigekirja ja süntaksit. Selline lähenemisviis on tavaline, kui arendatakse noorte kirjutajate tekstiloomeski.

Selle saavutamisel räägitakse protsesskirjutamisest, mis koosneb häälestumisest, kavandamisest, mustandi kirjutamisest, sisu ja struktuuri parandamisest, keele ja stiili täpsustamisest, õigekirja viimistlemisest ning töö lõplikust vormistamisest (Uusen 2006: 34, Ehala 2000). Koolis käsitletakse kirjutamist seega kui mõtestatud järjepidevalt loogiliselt üles ehitatud protsessi, mille tulemuslikkust hinnatakse tulemi (kirjand, essee vm omaloominguline tekst) sisukuse, korrektsuse ja struktureerituse põhjal.

Kirjalikku eneseväljendusoskust peetakse hariduse kõige nähtavamaks tulemuseks; korrapärase kirjutise ja õigekirjavigade tegemise põhjal otsustatakse, kas õpilane on koolis edukas või mitte. (Uusen 2006: 12–13)

Koolis tegeletakse küll erižanriliste tekstidega, kuid juba pea 70 aastat on põhilisi tekstiloomes õpetamise ja õppimise vahendeid olnud kirjand (Lepajõe 2011: 117). 1997.–2011. aastani oli kirjand ka riigieksam. Žanrina on kirjand olnud pikalt aktuaalne aruteluteema, viimasel ajal just eksamivormi muutmisega seoses. Tuliselt on seistud nii kirjandi eest kui võideldud vastu.

Kirjandi poolt on nt Külliki Kask, kes väidab, et argumenteerimisoskus on eluks vajalik ning kirjand on hea žanr oma seisukohtade veenvaks esitamiseks ja kaitsmiseks (Kask 2009: 3).

Vastuväiteid esitab nt Tiit Hennoste, kelle sõnul kindlat tüüpi ja kätte õpetatud võtetega loodud tekst ei näita noorte mõtlemisvõimet, on klišeelik, raskendab teiste žanride omandamist ning hilisema tekstilooma puhul, nt ülikoolis, tuleb omandatud vorm funktsionaalsemate tekstide loomiseks välja juurida (Kerb 2012).

Ka Kersti Lepajõe (2011) leiab oma doktoriväitekirjas, kus analüüsiti 400 eksamitööd, et kirjandil puudub kommunikatiivne funktsioon. Tekstuaalsete, retooriliste ja diskursiivsete omaduste analüüsi põhjal järeldeb Lepajõe, et kirjandile on omane kindel struktuur ja retoorilise ülesehituse tavad, mis on hästi selgeks õpetatud, kuid diskursiivne eesmärk on jäänud ähmaseks nii õpilastele kui õpetajatele. Seega on keskendunud struktuurikomponentide õpetamisele, jättes funktsionaalse poole teenimatult tagaplaanile. Õpilased ei oska eri komponente tähendusega terviktekstiks siduda osalt seetõttu, et lugeja pole teada ning kirjutaja peab selle oma peas konstrueerima. (Lepajõe 2011: 9, 26, 117, 121–122)

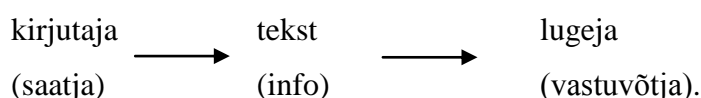
Seega on argumente nii kirjandi poolt kui vastu ning ei saa üheselt väita, et kirjand peaks või ei peaks kirjaliku eneseväljenduse õpetamisel keskne olema. Tõsiasi on aga, et praegu mängib kirjand žanrina koolis tähtsat rolli ning mööda sellest vaadata ei saa.

Siinse töö eesmärk pole kirjandile vastanduda, vaid pakkuda välja meetod, mis lisab kirjalikule tekstile isikliku mõõtme, aitab teksti loojal end kirjutajana paremini mõista ning toetab teiste kirjalike žanride edaspidist omandamist.

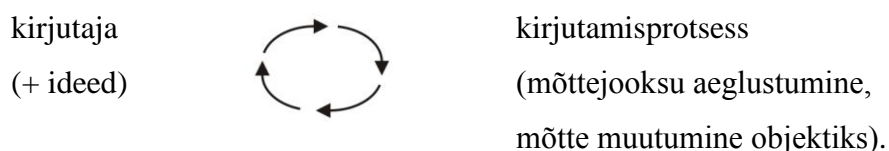
2. Loovkirjutamine

2.1. Loovkirjutamise mõistest

Traditsiooniliselt põhineb kirjutamisel informatsiooni edastamine mudelil (Merilai, Saro, Annus 2003: 21)



Loovkirjutamise puhul, mil eesmärk on mõtete ja tunnete väljendamine, kulg, mitte tulem, on protsess aga ringikujuline (Jung 2000: 52):



Mõtted, ideed ja arusaamad pole inimeses alati valmiskujul olemas, vaid tekkivad ja muunduvad kirjutamise käigus. Seetõttu toimub pidev perspektiivivahetus tulemit protsessile ja tekstilt kirjutajale. (Jung 2000: 52)

Loovkirjutamises ongi keskne protsess. Samuti on sel traditsioonilisele koolikirjutamisele mõneti vastanduv, kuid oluline komponent, mille juured põhinevad mängus. Nimelt loob laps mängides oma esimesed lood, narratiivid, milles ta jäljendab täiskasvanute maailma ning püüab seda iseenda jaoks mõtestada. Kirja pandud lugu on mängu edasiarendus. Süžee areng sõltub sellest, kuidas lapse loodud tegelased tegutsema asuvad, kuidas nad vastastik- või koostoimes sündmustele reageerivad. Milline on tegevuse kulg, sõltub seega teksti struktuuris sisalduvate loo metafooride seostest lapse sisemaailmaga. Kirjutamise abil kannavad lapsed oma arusaamad, tunded ja mõtted erinevatesse tegelastesse ning eksperimenteerivad, kuidas need tekitatud olukorras käituda võiksid. (Waters 2005: 1–2)

Loovkirjutamine lähtub peaaegu alati isiklikust kogemusest ning sisaldab endas subjektiivset tõe, isegi kui see on fiktsiooni taha peidetud. Kirjanduse toimet seostataksegi laenguga, mis põhineb kirjutaja ja kirjutatu emotsionaalsel suhtel. Seega,

mida isiklikum seos kirjatüki ja selle looja vahel on, seda suurem on teksti mõju nii kirjutajale kui lugejale. (Bolton 1999: 13)

Loovkirjutamislaine sai alguse 1970. aastatel USA-s psühholoogilise teraapia valdkonnas. Metoodika ja ideed kandusid kiiresti koolisüsteemi ja kirjutamisdidaktikasse. Senimaani on vaieldud selle kombineerimise üle õppetöle analüütilis-interpreteeriva lähenemisega. Iseloomulike tunnustena tuuakse välja alateadvuse päevavalgele toomist, tunnete ja mõtete vaba väljendamist, põnevust, huumorit, mängulisust, spontaansust jms. Siiski on tegu vaid märksõnadega ning ühest definitsiooni pole, sest pärast 1970. aastaid on valdkonnas toimunud laienemine ja jagunemine, mistõttu kasutatakse mõistet *loovkirjutamine* paralleelselt näiteks meditsiinis, psühhoteraapias ja hariduses. (Jung 2000: 53, Jung 2006: 10, Keldo 2000: 9)

Loovkirjutamist (ingl *creative writing*) defineeritaksegi seetõttu tavaliselt kontekstispetsiifiliselt. Laiemas tähenduses vastandatakse see teaduslikule kirjutamisele, kitsamalt vaadeldakse seda kui eri liiki poeetiliste tekstide loomist. Samas on loovkirjutamist personaalse mõõtme ulatusest lähtuvalt defineeritud ka kui enesearenduslikku kirjutamist (ingl *writing in personal development*) (Campbell 2005, Hunt 2005, Moskowitz 2005, Sampson 2005, Stuart 2005) või kui terapeutilist kirjutamist (ingl *therapeutic writing*) (Bolton 1999, Pennebaker 2004).

Siinses töös defineeritakse loovkirjutamist kui enesearenduslikku kirjutamist, mis aitab erinevaid poeetilisi ja mittepoeetilisi tekste luues *mina*-pildis selgusele jõuda ning selle kaudu isiklikus, sotsiaalses ja ühiskondlikus võrgustikus efektiivsemalt toimida, eesmärgiga õppida ennast analüüsima, oma tundeid austama ning nendega kontaktis olema. Sellises määratlustes taanduvad nii žanripuhtus kui ortograafiareeglite järgimine ning keskseks saab kirjutamise protsess, mitte tulemus.

Ka mitmed kirjanikud (vt nt Woolf 1997, Hesse 1970) on rääkinud kirjutamise kaudu enese paremast tundmaõppimisest ning isiksuslikust arengust kui kirjutamise lisaväärtusest. Vajadust end tekstide kaudu väljendada ja teisega suhestuda illustreerib hästi ka viimastel aastatel Eestis üha populaarsust kogunud elulooraamatute traditsioon.

Ühe näitena võibki tuua autobiograafia kui loovkirjutamise laialt levinud lähtepunkti. Näiteks praktiseerib sellist lähenemist Celia Hunt (2005). Tema sõnul on paljudele ta

õpilastele autobiograafia kirjutamine positiivset mõju avaldanud ning nad on selle kaudu ennast paremini tundma õppinud. Tema metoodika, mis keskendub esimeste mälestuste fiktsionaliseerimisele, ei tegele mitte ainult lapsepõlve *mina*-pildi, vaid ka kirjutamishetke *mina*-kontseptsiooniga. (Hunt 2005: 12, 21–34)

Samas tekkitab küsimus, miks üldse kirjutamine, mitte näiteks kõnelemine.

Kui kõnelemist ja kirjutamist eraldi käsitleda, pole tõestatud, et kõnelemine oleks ebaefektiivsem, kuid on välja toodud mitmed kirjutamise eelised (Bolton 1999: 22):

- 1) kirjutamine tekitab seose mälestuste, tunnete ja mõtetega, mille olemasolust kirjutaja ei pruugi teadlik olla. Kirjutamine pakub võimalust uusi mõtteid ja ideid avastada ja uurida ning neis selgusele jõuda;
- 2) kirjutades saab endas ja oma mõtetes selgusele jõudmiseks aega võtta, nt hiljem teksti juurde tagasi pöörduda ja seda restruktureerida;
- 3) kirjutamine on suhtlus iseendaga;
- 4) kirjutamine pakub võimalust talletada iseend, suhteid oma lähedaste ja sõpradega;
- 5) kirjutamine kui loominguline tegevus pakub rahuldust, suurendab enesekindlust ning enesehinnangut;
- 6) kirjutamine aeglustab mõtlemisprotsessi.

Olulise aspekti loovkirjutamises suulise ja kirjaliku kõne seose kohta toob Massachusettsi ülikooli professor Peter Elbow, kes loobub oma kirjutamisõpetuse kaanonit murdvates teostes „Writing with Power“ (Elbow 1998a) ja „Writing without Teachers“ (Elbow 1998b) loova vabakirjutamise kasuks grammatikakesksest ja traditsioonilisest kirjutamisdidaktikast. Oma viimases teoses „Vernacular Eloquence“ (Elbow 2012) näitab ta, kuidas suulise teksti mõjud, nagu spontaansus, väljenduse loomulikkus, mõtte voolavus jms, kirjalikku teksti rikastada võivad. Selle tulemusel on tekst Elbow sõnul loomulikum, veenvam ja puhtam, sellest on kadunud sisse õpetatud jäikus ja üleliigne muretsemine kvaliteedi pärast, mille tõttu lugeja sageli ennast tekstist eemalseisvana tunneb.

Kuna loovkirjutamine on defineeritav vaid kontekstipõhiselt, ei ole selle kirjeldamiseks ka ühtseid lähtepunkte ega teooriaid. Pigem on tendents vastupidine: praktikud püüavad oma tööd teoreetiliselt raamistada. Kirjutamise mõjust ja

kasulikkusest on tehtud vähe uuringuid, eriti noorte kirjutajate puhul (vt nt Chandler 1999), ning avaldatud kirjeldused ei põhine statistiliselt analüüsitud andmestikul, vaid konkreetsetel (edu)lugudel.

Praktikud on aga üksmeelel selles, et ükski teooria ei kata mõiste erinevaid tahke. Märksõnad, mis paljudest töödest läbi käivad, on nt autobiograafia; tekstid, mis defineerivad arusaama *minast*; tunnete tähtsus; humanism, mille keskmes on üksikisik oma soovide ja vajaduste ning usuga, et soovitud muutused on võimalik ellu viia. (Hunt 2005: 14–15)

Järgnevalt on toodud näiteid eri teoreetilistest lähtekohtadest.

Fiona Sampson vaatleb filosoofilisi ja teoreetilisi mudeleid, kus kasutatakse keelt, et luua individuaalset diskursiivset ruumi, milles *mina* oma olemust kannab. Inimene soovib end keele vahendusel arusaadavaks ja mõistetavaks teha. (Hunt 2005: 15, Sampson 2005: 129–141)

Tema sõnul kasutab iga inimene keelt individuaalsel moel. See on oluline ka nende puhul, kes ei näe end autoriteetsete kirjanikena. Kirjutades ja eriti loovkirjutades luuakse teksti, mis võib, kuid ei pruugi lugejaid köita. Esmane pole kunstiline väärtus, vaid oma hääle leidmine. (Sampson 2005: 132, 140)

Mary Stuart (Hunt 2005: 15, Stuart 2005: 142–151) kirjeldab sotsiaalse aspekti osatähtsust *mina*-pildi kujunemises tekstilise suhtluse kaudu. Ta keskendub narratiivi rollile *mina*-kontseptsiooni loomisel ning keelele (olgu see suuline, kirjalik, kehakeel vm) ja kirjutamisele kui selle saavutamise vahendile. Kirjaliku teksti loomine on sama palju enese esitlemine kui tänaval teise inimesega suhtlemine. Stuarti sõnul sulanduvad kokku see, millisena inimene end näeb ja millisena ta end esitleb. (Stuart 2005: 148–149)

Kirjutamine tekitab Stuarti sõnul ärevust seetõttu, et on liigselt hariduse teenistusse viidud. Samas tõdeb ta, et kirjutamisel, nii akadeemilisel kui looval, nagu igal sotsiaalsel protsessil, on oluline roll inimese enesehinnangu kujunemisel või ka häbi ja hirmu tekkimisel. Seega on ka loovkirjutamine *mina*-pildi kujundajana võimas, kuid vastuoluline vahend. (Stuart 2005: 151)

Trevor Pateman (Pateman 2005: 153–163) väidab, et kirjutamisprotsess pole eneseavastamisprotsess ega paku võimalust jutustajal eneses selgusele jõuda.

Kirjutamine – nii protsess kui tulem – on üks võimalus, milles *mina*-pilt n-ö jõustub. Näiteks on nn valge paberi hirm tema sõnul seotud emotsioonide allasurumisega, sest kirjutamistakistused tekkivad juhul, kui sõnadega pole emotsionaalset seost ning nende taga pole (isiklikku) tõde.

Jan Campbell (Campbell 2005: 164–180) rõhutab samuti, et lugeja suhtleb kirjutatud tekstiga. Ta näitab, et lugemine ei muuda arusaama ainult maailmast, vaid ka iseendast. Campbell tugineb hermeneutilisele retseptsiooniteooriale, milles *mina* kujundab enda pilti uue lugemiskogemuse valguses pidevalt ümber, kombineerib seda poststrukturealistliku psühhoanalüüsiga ning näitab, millist rolli tekstid vastuvõtja *mina*-pildi loomisel mängivad. Sama mudel toimib ise tekste luues.

Paul Mills (Mills 2006: 66–68) keskendub küll loovkirjutamistehnikatele, mis on mõeldud kirjanikele professionaalseks arenguks, kuid tõdeb, et igasuguse kirjutamis(oskus)e alus on iseendaga kontaktisolek, mis saavutatakse erinevate isiklike narratiivide loomise (autobiograafia, mälestused) kaudu. Samuti tõdeb ta, et iseendast kirjutamine pole kunagi isoleeritud protsess, vaid on dialoogis kultuurikonteksti ja erinevate sotsiaalsete aspektidega.

Narratiive luues ei tea kirjutaja sageli, kuhu ta oma mõtetega jõuab. Küll aga on iga loodud lugu kirjutaja jaoks suuremal või vähemal määral reaalsus. Kirjutamise toel selgubki, miks ja mil moel mingi lugu oluline on. Refleksioon annab sageli mälestustele selguse ja koha iseenda identiteedis ja loos. Mälestustega tegeledes on alati oluline, miks kirjeldatav sündmus mällu sööbinud on ning miks teised sündmused seda pole. Kirjutamine annab hea võimaluse mälestustega töötada, sest protsessi käigus selgub tavaliselt rohkem, kui kirjutaja arvas end teadvat. (Mills 2006: 66–67)

Eelnevad näited tõestavad loovkirjutamise mõiste mitmetahulisust. Seega on keeruline ennustada, millises suunas kirjutaja areng kulgeb. Samuti on raske öelda, kas mõni suundadest muutub domineerivaks või jäävadki erinevad kontseptsioonid omavahelisse dialoogi. (Hunt 2005: 17)

Eestis on loovkirjutamine alles lapsekingades. Küll on vastav aine Tartu ja Tallinna ülikooli mitmetes õppekavades, samuti on korraldatud täiendkoolituskursusi ja õpitubasid. Neid viivad läbi eri valdkondade esindajad, nt luuletaja ja proosakirjanik

Kristiina Ehin, psühholoog Meelika Saarna, teatri valdkonnas tegutsevad Drakadeemia koolitajad Siret Paju, Mari-Liis Mägi ning Eva Samolberg jt.

Luuleteraapiaga on süvitsi tegelenud psühholoogiadoktor Maria Teiverlaur (vt Teiverlaur 2007), kel on praktilised kogemused Jämejala Psühhiaatriaiglast, kus ta töötas kliinilise psühholoogina. Teoses „Luuleteraapia“ (Teiverlaur 2007) on siiski fookuses luule biblioteraapiline efekt, ise loomine moodustab vaid väikse osa Teiverlauri monograafiast.

Loovkirjutamist võõrkeeleõpetuses on uurinud Merle Jung ning teinud sellest ka oma doktoritöö (vt analüütilist ülevaadet Jung 2006). Samuti on analüüsitud meetodi rakendamist emakeeleõpetuses ning koostatud on ka selleteemalisi diplomitöid (vt nt Ubaleht 2000, Keldo 2000 ja Tomassova 2003), kuid nende rõhuasetus on erinev siinse töö omast.

2.2. Loovad kirjutamismeetodid

Kuna üldkehtivat loovtehnikate klassifikatsiooni pole, on järgnevalt vaadeldud erinevates allikates enam levinud tehnikaid ja põhimõtteid.

Loovkirjutamine põhineb viiel uskumusel: 1) igapähele on midagi öelda; 2) igas inimeses on kaasasündinud loovus; 3) kirjutamisoskus ei sõltu haridustasemest; 4) kirjutamisoskust saab õpetada kirjutaja isikupära ning enesehinnangut kahjustamata; 5) kirjanik on keegi, kes kirjutab. Need uskumused rõhutavad kirjutamist kui kunstivormi, mis on kättesaadav kõigile. (Schneider 2003: 186)

Loovkirjutamise kaudu saab isiklikud kogemused ennekõike iseenda ning lugeja jaoks elavaks ja reaalseks muuta. Juhendaja ülesanne on kirjutamist suunata nii, et kirjutaja oleks valmis minema oma mugavustsoonist natuke kaugemale, analüüsima oma käike ning oma narratiivi looma ja/või ümber struktureerima. Selleks, et tekkiks midagi uut, on vaja vanast lahti öelda. Loovkirjutamise eesmärk on ilmselge tagasi lükata ning üks lisaamm tõele lähemale astuda.

Paul Mills (Mills 2006: 67–69) on välja toonud viis soovitus loovkirjutamise kaudu *mina*-pildi selguse saavutamiseks.

1. Lapsepõlvest kirjutamine.

Sellise kirjutamise keskmes on mälestused, millest mingit aspekti või sündmust fokuseeritakse ning analüüsitakse. Idee allikatena kasutatakse objekte, isikuid, kohti, sündmusi vms. Samuti võivad mälestusi elustada ning ununenud lünki täita erinevad meeltega tajutavad stiimulid, nagu värvid, helid jm. Narratiiv, dialoog, detailiderohkus, süžee ning tegevuspaik aitavad sündmuseid lahti mõtestada. Mälestusi võib kasutada ka fiktsiooni alusena, kuid esmane väärtus on neil iseenda mõtestamine.

2. Ideed ja arusaamad.

Isiklikud narratiivid sisaldavad ideid ja arusaamu, mis kõnetavad ning aitavad iseendaga kontakti luua ning hoida. Seiskohti ja arusaamu on lihtsam teistega jagada, kui nendega tekitab isiklik seos.

3. Pöördepunktid.

Pöördepunktid on head isikliku analüüsi allikad. Need võivad olla seotud nii füüsilise kui emotsionaalse muutusega (nt kolimine, millega kaasneb vanade suhete jahenemine või kadumine ning uute tekkimine). Ka need nõuavad pilguheitmist iseendasse. Stiimulitena soovitatakse kasutada näiteks fotosid ning vaadelda, mis toimus enne ja pärast foto tegemist, millisenä inimene end siis määratles ning mis muutuse põhjustas.

4. Rännakud.

Nii kujutlusrännud kui ka reaalsed rännakud on head eneseanalüüsi allikad. Samuti võib kasutada metafoorseid rännakuid, nt mingi eesmärgi saavutamiseks, oma identiteedi ümberhindamiseks vms. Oluline on jõuda teekonna tähenduseni, seda nii iseenda kui ka lähedaste jaoks. Tekstiloome käigus tekitatakse kaasatuse tunne.

5. Mitmiknarratiivid.

Sellised narratiivid konstrueeritakse sarnaste eesmärkide, väärtuste ja mõtteviisiga inimeste ühisloominguna, mis ei tähenda seda, et loojad kõikides aspektides üksmeelel peaksid olema. Analüüsitakse, mis neid koos hoiab ning mis neid lahku võiks viia. See on hea alus ka suuremate grupiprojektide läbiviimiseks.

Oluline loovkirjutamistehnika, mida paljudes teostes käsitletakse, on vaba teadvuse voolu tehnika (ingl *freewriting*).

Tegu on vabalt voolavate tajude, mälestuste, tunnete ja assotsiatsioonide vooga, mis peegeldab inimese sisemaailma ja mida püütakse just sellisena üles kirjutada (Kidron 2010: 333). Vaatluse all on seega osa, mis jääb järele, kui kirjutamiselt kõik piirangud eemaldada. Selle tehnika rakendamisel on olulised privaatsus, katkematu kirjutamine ning teemas püsimine.

Vaba teadvuse voolu loovkirjutamise seisukohalt on uurinud ning sellest kirjutanud Peter Elbow (vt Elbow 2000: 85–92).

Elbow rõhutab, et vabakirjutamisega ei kaasne hinnanguid nagu *halvasti* või *hästi*. Põhiline kriteerium on katkematus. Seega defineeritakse vabakirjutamist protsessipõhiselt. Elbow toob välja neli põhjendust, miks vabakirjutamine oluline on (Elbow 2000: 86–88).

Esimene neist on praktiline: vabakirjutamine aitab tekstiga algust teha, nn valge paberi hirmust üle saada. Selmet üritada mustandit kirjutada, saab mõtted, vastuolud, ideed jms kirja panna. Edasi on kergem liikuda, kui midagi on juba paberil, isegi kui fikseeritud mõtted on ebaloogilised. Teisisõnu, inimese meel on mõtteid täis, need on üksteisega põimunud ning need ei moodusta loogilist jada, nagu kirjandis, essees vms kirjutajalt oodatakse.

Teine vabakirjutamise eelis on mõtlemise arendamine. Kui kirjutajal ei ole ühtäkki midagi öelda või ta tunnetab, et see, mis ta kirjutab, ei ole loogiline, katkestab ta tavaliselt ning võtab aja maha. Kui aga mõtet katkestada ei tohi, hakatakse otsima põhjendusi, miks üks või teine idee on ebareaalne, ning leitakse alternatiive. Vabakirjutamine õhutab dialoogi teket iseendaga.

Kolmandaks pannakse vabakirjutamise tehnikat kasutades teksti rohkem iseennast. Efekt on sama, mis kõnelemisel. Võibki öelda, et vabakirjutamine on paberil kõnelemine.

Neljas eelis on ehk kõige olulisem. Palju inimesi ei mõtle endast kui kirjanikust. Kirjanikukujuga käib sageli kaasas mingi müüt või stereotüüp, nt loov geniaalsus ja kannatused. Ka see, kes regulaarselt kirjutab, on kirjanik. Vabakirjutamine annab igapäevase kirjanikukogemuse.

Vaba teadvuse voolu tehnikast on mitmeid variatsioone. Ühe sellise meetodi – assotsiogrammi (ingl *clustering*) – looja on Gabriele L. Rico. Ta tugines oma töösaju-

uuringutele, mis seostuvad kirjutamise ja õppimise ning teiste loovprotsessidega, nagu mäng ja improvisatsioon. (Rico 2000: 14–38)

Üks loovkirjutamises sagedasti kasutatav meetod – kujutusretk – põhineb struktureeritud visualiseerimisel, milles osalejad liiguvad erinevaid sündmuseid pidi mööda kujuteldavat sisemaastikku. Ühelt poolt selline kogemus rahustab, teisalt ärgitab leidma oma sisemisi ressursse. Noorte mõtted, nagu ka täiskasvanutel, on pidevalt täidetud erinevate kujutuspiltidega. Suurem osa sellistest piltidest on blokeeritud ning harjumuspärase mõttemustritega alla surutud. Visualiseerimisharjutustes keskenduvad osalejad mõnele konkreetsele kujundile. Selle efektiivsus seisneb võimes suhestuda otse intuiitiivse mõttenarratiiviga, kus tähendus luuakse metafooride ja kujundite, mitte analüütilis-loogiliste mõttemustrite kaudu. (Waters 2005: 101–112)

Sarnast metoodikat kasutab sugestiivõpe, mille üks väljatöötajaid on Owen L. Caskey (vt Caskey 1980).

Oluline mõtete lahtikirjutamise vorm on päevik. Lisaks päeviku klassikalisele funktsioonile, st privaatsele tunnete ja mõtete jäädvustamisele, on sel žanril veel teisigi ülesandeid.

Esmalt on päevik hea regulaarse kirjutamisharjumuse tekitaja, mille kaudu suureneb komme mõelda sõnades, teadlikult keele abil. Keelekasutus muutub voolavamaks, kujundlikumaks ning mitmekülgsemaks. (Leach, Graham 2007: 85–86) Päevikut võib kasutada ka laiemalt, kui selle klassikaline tähendus seda lubab. See võib sisaldada igasugust refleksiooni endast kui kirjutajast ning lugejast. Päevikus ei anna keegi ka hinnangut ega mõista hukka, seal võib meelt muuta, olla reeglipäratu ning ebaloogiline, võib ka iseendale vastanduda (Schneider 2003: 65–66).

Üks päeviku variatsioone on blogi. Veebipäeviku põhiline erinevus on avalikkus. Lugejate arvu saab küll piirata, kuid reeglina kirjutatakse siiski eeldusega, et vastuvõtja on olemas. Blogi pakub sarnaselt teistele internetikeskkondadele võimalust suhelda ja suhestuda.

Mis puutub žanri- ja vormipuhtusesse, siis loovkirjutamises on nende järgimine kahetine. Ühest küljest soovitatakse minna tekstiga kaasa, laskmata end žanrinõuetel piirata, vabastada oma loovus igasugustest piirangutest. Olulisel kohal on

eksperimenteerimine, mängulisus. Sel põhjusel räägitaksegi vabast teadvuse voolust ja päevikust.

Teisalt soovitatakse oma käekirja leidmiseks eri žanrides eksperimenteerida. Seda eriti luule kirjutamise puhul. Kuna luulet peetakse keeruliseks vormiks, on esialgu hea anda ette konkreetsete piirid, nt kirjutada haiku, st jaapani klassikaline lühiluuletus, mis koosneb kolmest värsist, silpide arv värssides on vastavalt 5, 7 ja 5. Samuti võib katsetada *cinquain*'i e teemantluuletust. Tegu on 5-realise luuletusega, milles traditsiooniliselt loetakse silpe (värssides vastavalt 2, 4, 6, 8 ja 2), kaasaegses versioonis sõnu. Esimeses värsis on üks nimisõna, teises kaks seda kirjeldavat omadussõna, kolmandas kolm teonime, neljandas neljasõnaline suhtumist või hinnangut väljendav lause ning viiendas esimeses värsis oleva nimisõna sünonüüm. Kolmas võimalus on kirjutada tähestikluuletus – luuletus, mille värsside algused moodustavad ülevalt alla tähestiku. Kirjutaja kogeb, et luuletamine, vastupidiselt tavaarusaamale, on igäühele jõukohane. Üldlevinud on arusaam: kui on sisu, leiab see endale vormi. Pat Schneider toob välja kaks tunnust, mis luuletusest luuletuse teevad: 1) intensiivistatud keelekasutus ja 2) lugeja saab tervikliku kogemuse osaliseks. Luules on võimalikud ka erinevad eksperimendid ning piiride lõhkumised. (Schneider 2003: 116, 119)

Häid näiteid eksperimentaalkirjandusest võib leida Vikerkaare vastavast erinumbrist (vt Kiri ja eksperimentaalkirjandus 1999) või Valdur Mikita „Äparduse rõõmust“ (Mikita 2000b). Proosakatsetustena on tuntud Raymond Queneau' keelemängud (vt Queneau 2007, ka samas Vikerkaare numbris) ning Mati Undi näidend „Stiil ehk mis on maailma nimi“ – undilik versioon queneau'likust stiilikatsetusest (Videoloeng 2005, Unt 2003).

3. *Mina*-pilt

3.1. *Mina*-pildi mõistest

Mõiste *mina(-pilt)* ühene ja selgepiiriline määratlemine on keeruline ülesanne ennekõike selle sisu ebamäärasuse ja mitmetitõlgendatavuse tõttu. Ühtse definitsiooni puudumine on *mina*-kontseptsiooni (ingl *self-concept*) uurimise kõige kriitilisem ja kesksem kitsaskoht. Paralleelselt on kasutusel ka mitmeid sünonüüme, nt *isiksus*, *eneseidentiteet*, *enesetaju*, *eneseteadvus*, *eneseteadlikkus* jt. Pilt on sarnane *enesehinnangu* mõistega. Samas on *mina* uurimine populaarne. Näiteks on viimase aja juhtivamas isiksusepsühholoogia ajakirjas *Journal of Personality and Social Psychology* ligikaudu 40% avaldatud artiklitest sisaldanud tunnussõna *self* (eesti *mina*). (Pullmann 2003: 196 – 197)

Siinses töös lähtutakse ideest, et *mina* koosneb kolmest üksteisega vastastikmõjus olevast osast: 1) vaimne ehk personaalne *mina* (interpersonaalne dimensioon); 2) sotsiaalne *mina* (intrapersonaalne dimensioon, sh kultuuriline); 3) füüsiline *mina*. Tegu on mõneti teoreetiliste käsitluste lihtsustamisega, kuid selguse huvides on siinkohal selline jaotus oluline teha. Sarnast eristust kasutatakse ka põhikooli inimeseõpetuse õpikutes (vt nt Kagadze, Kullasepp 2005: 20). Raskuskese on siinses töös kahel esimesel. Kehataju on II kooliastme inimeseõpetuses ulatuslikult kaetud ning see eeldab laiemat bioloogilist ja füsioloogilist tausta tundmist, millele emakeeleõpetuses on keeruline tähelepanu pöörata.

Järgnevad peatükid keskenduvad peamiselt vaimse ja sotsiaalse *mina* vahekorra selgitamisele, otsides vastust küsimusele, milliseid komponente *mina*-kontseptsioon sisaldab ning kuidas need inimeses struktureeritud on.

3.2. *Mina*-pildi sotsiaalsus

Mina-kontseptsiooni idee kerkis esimest korda esile 17. sajandi filosoofias Descartes'i, Locke'i ja Hume'i töödes, mis rõhutasid ideed *minast* kui teadvuse keskmest (Hayes 2002: 14).

Esimesed teaduslikud uuringud pärinevad 19. sajandi viimasest kümnendist ning seostuvad Ameerika psühholoogi William Jamesi nimega. James kirjeldas *mina* kui üht mõtlemise, tundmuse ja käitumise peamist mõjutajat. Tema sõnul on inimeses mitmed *minad*, mis asetsevad väärtuslikkusest lähtuvalt hierarhiliselt. Samuti avaldas James, et *mina*-kontseptsiooni oluliseks osaks on sotsiaalsed võrdlused, mida tehakse selle, nn olulise teise suhtes, kes on sarnane või esindab eesmärke, mille poole indiviid püüdleb. (Hayes 2002: 14, Matto, Realo 2001: 60, Valk 2003: 227)

1902. aastal arendas ka Charles Horton Cooley ideed, mille järgi on *mina*-käsitluse oluline osa teistelt saadav tagasiside. Mida inimene arvab ja teab teisi endast mõtlevat, on otsustav selles, kuidas ta endast mõtleb. Nn peegel-*mina* tekitaval *mina*-ideel on kolm komponenti: 1) kuidas inimene kujutleb end teisele inimesele näivat, 2) kuidas inimene kujutleb teist teda hindavat ja 3) nende kujutluste alusel tekkinud enesetunne. (Hayes 2002: 14)

Seega leiti juba esimestes uuringutes, et *mina* kasvab välja sotsiaalsest kogemusest ja on sotsiaalne struktuur. Inimene õpib sotsiaalset keskkonda tõlgendama ning internaliseerib oma ideed selle kohta, milline käitumine kohane on.

Jamesi struktuuriline lähenemine hüljati pikaks ajaks ja keskseks muutus *mina* terviklik käsitlus. 20. sajandi lõpul hakati taas rõhutama kognitiivseid aspekte, toonitades *mina* mitmetasandilisust, dünaamilisust ja korrastatust. Samuti leiti, et *mina* on muutuv ja aktiivne ning reguleerib kõige olulisemaid intrapersonaalseid ja interpersonaalseid funktsioone. (Matto, Realo 2001: 60)

Järgnevalt on vaadeldud identiteeti kui üht olulist *mina*-pildi komponenti, millest lähtuvalt tulevad vaimse ja sotsiaalse *mina* seosed paremini esile.

Aune Valk defineerib identiteeti kui inimese enda loodud, püsivat, mõtestatud ja integreeritud nägemust iseendast ning sotsiaalsetest suhetest. (Valk 2003: 229)

Identiteedis ongi enamiku uurijate meelest unikaalne ehk personaalne osa, mis koosneb muuhulgas spetsiifilistest eluloodetailidest, oma kogemuste, omaduste, hobide, eelistuste jms *mina*-tajust – sisemisest potentsiaalist ja tõelisest *minast*. Personaalne osa identiteedist on ka see, mis eristab üht inimest teisest (Valk 2003: 229–230).

Individualiseerivas, globaliseerivas ning kiiresti muutuvas maailmas on identiteetide paljusus oluline selleks, et ühe kadumisel teised säiliks. Uuringud on kinnitanud, et identiteetide paljusus vähendab stressi, kuid vaid juhul, kui rollid on vabalt valitud. Sotsiaalsed rollid katsetatakse läbi ja kui need sobivad, võivad need saada personaalse identiteedi osaks. (Valk 2003: 237–238)

Ka Carl R. Rogersi sõnul on vaimne ja sotsiaalne *mina* tugevalt seotud. *Mina*-käsitus areneb tema sõnul välja tingimusest, et inimene tunneb end väärtuslikuna, mis saavutatakse teistega suhetes olles. Põhivajadusi on kaks: tunnustus- ja eneseteostusvajadus. Psüühiliselt tervel inimesel on esimese neist rahuldanud esmane grupp (reeglina vanemad). See tekitab turvatunde ning võimaluse eneseteostuseks. Inimestele, kes pole positiivset suhtumist kogunud, on teistelt lähtuv positiivne tagasiside tingimuslik ehk seotud käitumisega, mille teised heaks kiidavad. Sageli ei leia nad enesearendamise teid, sest on hirmul, et teised mõistaksid tulemise hukka. (Rogers 1961: 51–52) Koolikontekstis on õpetajal võimalus primaarse grupi düsfunktsionaalset käitumist korrigeerida.

3.3. Enesehinnang

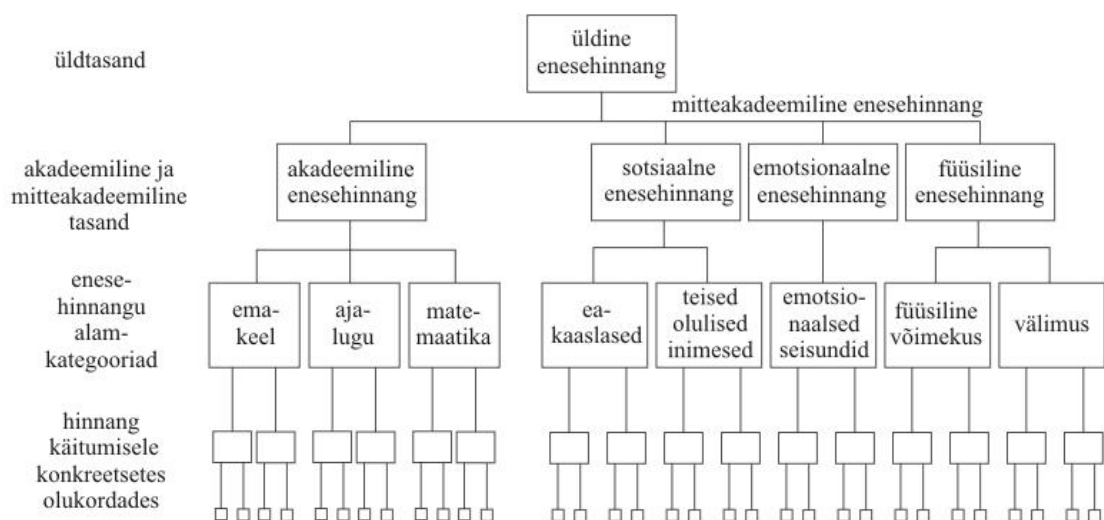
Mina-pildist ei saa terviklikku ülevaadet ilma enesekohaseid protsesse vaatlemata. See, kuidas inimene nii ennast kui teisi näeb, mõjutab oluliselt tema käitumist, tundeid ja sotsiaalseid suhteid. Ka selles vallas on teerajaja William James, kes tõdes, et inimesele on omane pidevalt püüelda võimalikult positiivse enesesse suhtumise ja seesmise rahulolu saavutamise poole. (Pullmann 2003: 195–196)

Kontseptuaalselt võib *mina*-pildi jagada kaheks: 1) kirjeldav komponent, mis sisaldab personaalseid mälestusi, semantilisi tähendusi ning kontrollib enesekohase informatsiooni töötlust. Nimetatud teadmuslik komponent koosneb nii objektiivsetest teadmistest kui isiku uskumustest enda kohta („Tean, milline ma olen“); 2) afektiivne

komponent, hinnanguline osa, mis väljendab indiviidi enesekohast suhtumist („Suhtun endasse hästi“). Strukturaalsed aspektid viitavad sellele, kuidas need arusaamad inimeses korrastatud on. Üks olulisi strukturaalseid aspekte on *mina*-kontseptsiooni selgus. (Pullmann 2003: 196, Matto, Realo 2001: 60)

Pingestatus kirjeldava ja hinnangulise osa vahel tuleneb sellest, et viimasel ei pruugi olla objektiivset alust. Siiski pole neid kahte komponenti võimalik teineteisest eraldada. Näiteks enesekohane väide „Olen kõhn“ sisaldab nii kirjeldavat kui hinnangulist informatsiooni. Ka praktiliste mõõtmiste käigus pole *mina*-kontseptsiooni ja enesehinnangut kerge eristada. On üsna ilmne, et ennast kirjeldades ei tee inimene seda kunagi hinnanguvabalt. Enesehinnang mõjutab oluliselt seda, kuidas inimesed mõtlevad, tunnevad, käituvad ja erinevates situatsioonides kohanevad. (Pullmann 2003: 196–199)

Erinevad uurijad rõhutavad enesehinnangu mitmetahulisust, käsitledes *mina* kui organiseeritud hinnangute kogumit, mille osad on üksteisega alluvussuhetes (Pullmann 2003: 202, Marsh, Shavelson 1985: 108). Hierarhilise enesehinnangu mudel on graafiliselt esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Enesehinnangu hierarhiline mudel (Marsh, Shavelson 1985)

Mudeli järgi on enesehinnang käsitletav indiviidi enesekohase tajuna, mis kujuneb kogemuse ja ümbritseva keskkonna tõlgendamise kaudu. Seejuures on üldine enesehinnang suhteliselt stabiilne ning mida spetsiifilisemaks tasand muutub, seda ebastabiilsem ning situatsioonist sõltuvam vastav enesehinnanguline näitaja on. (Marsh, Shavelson 1985: 108–109)

On leitud, et enesehinnang mõjutab oluliselt indiviidi psüühilist heaolu, tema käitumist ning on seotud paljude sotsiaalsete näitajatega, nt subjektiivne heaolu, saavutusvajadus, söömishäired, ärevus, suitsidiaalkäitumine, noorukite delikventsus jms. Eestlaste *mina*-kontseptsiooni selgust ja selle seoseid teiste isiksuslike konstruktsioonidega, sh enesehinnanguga, on uurinud Hillar Matto ja Anu Realo (vt Matto, Realo 2001).

Eestlaste hulgas läbi viidud uuringud on näidanud, et madalama enesehinnanguga inimesed pööravad enam tähelepanu oma emotsionaalsele seisundile ja tunnetele. Endast kui sotsiaalsest objektist teadlik olemine on samuti seotud madala enesehinnanguga, viidates sellele, et ebakindlamad inimesed on teiste antavate hinnangute suhtes tundlikumad. Madala enesehinnanguga on seotud ka sotsiaalne ärevus, st madalam rahulolu oma välimusega tähendab ebamugavustunnet teiste juuresolekul. (Pullmann 2003: 211)

3.4. Identiteedi areng. Noorukiiga

Identiteedi areng kestab kogu elu. Siiski võib noorukiiga pidada ajaks, kui nii identiteedi- kui ka rolliküsimus on üks peäülesandeid. Lapseeast täiskasvanuikka üleminekul on positiivse *mina*-pildi loomine edasise arengu seisukohalt määrav. Sel perioodil katsetavad noored erinevaid alternatiivseid rolle ning teevad valiku täiskasvanueaks. (Nurmi 2004: 94)

Mina-kontseptsiooni kujunemisel on noorukieas rida arengusuundi: enesekohased kirjeldused abstraheruvad, vanusega eristatakse enda juures üha enam isiksuseomadusi, enese hindamisel tuginetakse üha enam võrdlusele eakaaslastega ning vanuse kasvades muutub *mina*-pilt üha püsivamaks (Paavel 2005: 99).

Erinevad arengupsühholoogilised mudelid (Erik Eriksoni, Peter Blosi, Lawrence Kohlbergi, Robert Kegan ja Jane Loevingeri) toovad välja üpris selged *mina* kujunemise staadiumid, milles on keskne tasakaalu saavutamine *mina* ja *teise* vahel. (Kroger 1996)

Erikson nimetab noorukiea põhikonfliktina identiteedi kujunemist vastandatult identiteedi hajumisele. Seda on edasi arendanud nii Kegan kui Marcia. Kegan tõi välja, et Eriksoni noorukiea põhikonflikt, mille eesmärk on „stabiilsuse ja rahuldustunde kujunemine identiteedi ja isiksusliku suundumuse vallas“ (Krull 2000: 140) ning märksõnad soov vabaduse järele, ideoloogilised ja seksuaalsuse otsingud, on iseloomulik hilisele, mitte varasele noorukieale. Pigem toob ta varase noorukiea keskse konfliktina välja kaasatuse vastandatult hüljatusele. (Kroger 1996: 174–175)

Marcia suletud ja hajusa identiteedi staadiumid, mis jäävad suuresti varasesse noorukiikka, kirjeldavad noort, kelle ülesanne on identiteet säilitada või jõuda selgusele isiksuslike suundumuste osas. Seega on identiteedi arengul noorukieas erinevate teooriate valguses üpris erinevad lähtekohad. (Kroger 1996: 175, Marcia 1987: 163)

Eriksoni noorema kooliea konflikti töökus-vastandunult-alaväärsustundele-konflikti keskmes on individuaalsed oskused. Samuti Blosi psühhodünaamiline kirjeldus, mis teenib sarnaselt Eriksoni konfliktiga identiteedi otsingus isiklike huve (Blos 1966: 90). Kohlbergi, Loevingeri ja Kegan puhul on sarnasused kasule orienteerituse, moraalse loogika ja enese säästmise ning tasakaalu leidmise vahel. Ka nende keskmes on *mina*, kelle vajadused on esikohale seatud. Kõik mudelid joonistavad *mina*-pildi keskmesse isiklike huvide kaitse, kusjuures oskus teistega oma huvide kaitsmisel koostööd teha on alles välja arenemas. Fookuses on *mina*-pildi intrapsüühiline korrastamine. (Kroger 1996: 175)

Nooruk heitleb vihkamise ja armastuse vahel ennekõike vanemate vastu, muutub agressiivseks, provotseerivaks või reserveerituks. Need heitlused puudutavad varem kujunenud tavasid, huvisid ning suhteid kodus ja koolis. Ambivalents vanemate soovide suhtes, isegi kui need langevad nooruki omadega kokku, on suur. Kogu protsessi vältel näib noor pigem arengus tagasi liikuvat, kuid võitlus, mis tundub küll ennast hävitavana, on siiski konstruktiivne ning reeglina toob endaga kaasa positiivse muutuse. (Mangs, Martell 2000: 314)

Teismeikka kuulub objektist loobumine ja selle leidmine. Nooruk püüab leida suhteid nii omaealiste kui täiskasvanutega. Sõprussuhted selles vanuses on suuresti nartsissistlikud: otsitakse kedagi, keda imetleda, kellel on omadused, mida endale tahaks, kedagi, kes tõstab enesetunnet. Objektisuhted on suuresti eksperimenteeriva varjundiga. Varane teismeiga on ka imetlemise, iidolite ja fanatismi aeg. (Mangs, Martell 2000: 315–316)

Marcia suletud identiteedi staadium osutab identiteedi formeerumisele kriisi läbimata, mis näitab selget orienteeritust teisele. Blossi varane noorukiiga oma objektisuhetega vastandub sümbioosile (Blos 1966: 76–78). Kohlberg, Loevinger ja Kegan kirjeldavad samuti *mina* kui interpersonaalse matriitsi osa. Kohlbergi konventsionaalse moraali staadiumis asendub iseendale orienteeritus suunaga teistele ning tegevuse suunav alus on teistelt oodatav heakskiit (Krull 2000: 159). Loevingeri konformismi staadium räägib otseselt vahetu sotsiaalse grupiga kohanemusest. Kõigis teooriates on niisiis kesse kaasatusel, seda nii interpersonaalses kui intrapersonaalses mõttes. (Kroger 1996: 177) Varases noorukieas on keskmis isiklikud huvid ning võimaluste otsimine neid laiema sotsiaalse pildiga sobitada.

Marcia moratooriumi ja saavutatud identiteedi staadiumid keskenduvad isikliku autonoomsusvajaduse ning sotsiaalsete kohustuste vahel tasakaalu otsimisele ja leidmisele. Kohlberg, Loevinger ja Kegan kirjeldavad hilises noorukieas tekkivat soovi näida hea inimesena nii iseendale kui teistele. Egotsentrism väheneb, meelepärane ei püüta olla vaid kõrgema staatusega inimestele, vaid püütakse sisse seada ka vastastikuseid suhteid sugulaste ja sõpradega, iseennast samal ajal kaotamata (Krull 2000: 160). Suureneb tundlikkus küsimuse „Kes ma olen?“ suhtes, kusjuures liikumissuund on iseendalt ümbritsevale. Tasakaalu *mina* ja *teise* vahel noorukieas ei saavutatagi, see toimub reeglina hiljem. (Kroger 1996: 177)

Identiteedi kujunemisel on oluline aspekt ka narratiivide loomine. Enesesidususe suurendamise, positiivse *mina*-pildi tekkimise, adekvaatse enesehinnangu saavutamise, olulise teisega suhestumise ning kultuurilise identiteedi loomise seisukohalt on enesekohaste lugude jutustamisel identiteedi arengus määrav roll. (Nurmi 2004: 94)

Selge ja kindla identiteedi saavutamisel on hiljem oluline roll lähisuhete loomisel, loovtegevustes jm, aidates oma elu kui tervikut mõista ning mõtestada. Oluline on

seejuures erinevate variantide ja valikute läbikaalumine. Identiteedi arengu lõppfaas pakub subjektiivset heaolutunnet. (Valk 2003: 240)

Kuna *mina* areng on individuaalne, on noorele vajaliku toe pakkumiseks oluline teadvustada, millises arengufaasis ta on. Oluline on jälgida valmisolekut ühest faasist teise üleminekul ning üleminekute ajastamist. (Kroger 1996: 178) Nii välise kui sisemiste tegurite mõjul võivad tekkida identiteediprobleemid.

3.5. Identiteediprobleemid

Identiteedikriisi peetakse 20. sajandi nähtuseks, sest siis tekkis vabadus ning võimalus identiteeti valida. Probleem identiteedi valikus seisneb ühtlasi selles, et inimesest endast on tehtud väärtuste alus. (Valk 2003: 244)

Erik Eriksoni arenguteoorias on teismee arengustaadiumi põhiküsimus ehk kriisi allikas identiteet. See tekitab ühiskonna ootuste ning oma soovide vastuolu tõttu. Teismeeas lahendatakse vastuolu sageli ühiskonna nõudmisest kõrvale kaldudes ning valitakse negatiivne identiteet. Identiteedi loomine ühiskonna kiuste annab võimaluse oma identiteeti avalikult demonstreerida. Kriisi ületamiseks on oluline valikute paljusus ning võimalus ise valida. (Valk 2003: 245)

Identiteedi defitsiit on olukord, kus inimese senisest identiteedist valikute tegemiseks ei piisa. Ka seda seostatakse ennekõike teisme- ja keskeaga. Teismeeas seostub see vanematest eemaldumise ning iseseisva elu õppimisega. Identiteedikonflikt tekib siis, kui inimene on erinevates rollides, millel on talle vastandlikud ootused. See seostub süütundega ning sellele pole iseloomulik avatus uutele kogemustele. Hajusa identiteediga inimesed pole ennast kunagi leidnud, nad ei tea oma potentsiaali ning neil pole eesmärki, mis vääraks pühendumist. Nad võivad olla kuulekad, kuid reageerida ka emotsionaalselt, olla apaatsed, vihased, abitud, lootusetud, võõranduda jms. Tekkepõhjus võib peituda inimeses endas (nt soov teistele meeldida, saavutamatu eesmärkide seadmine) või sõltuda ümbritsevast. Varjatud identiteediga inimene on väliselt pühendunud, kuid probleem seisneb identiteedi eri aspektide vahel. Sageli ei vasta valitud identiteedi aspektid sisemisele potentsiaalile. (Valk 2003: 245–246)

4. Kool identiteedi arengu toetajana

4.1. Õpilase enesekohane pädevus

Erinevad uurijad (nt McCraty jt 1999, Caldarella, Merrell 1997) on tõestanud seost nii sotsiaalsete kui enesekohaste oskuste adekvaatse arengu ja hilisema elu toimetulekuoskuste vahel. Oluline on ka nende oskuste otsene õpetamine (McCraty jt 1999, Paavel 2005: 97).

Hele Paavel jagab enesekohased oskused kolmeks (Paavel 2005: 99–102):

- 1) eneseanalüüsi oskus, mis hõlmab a) emotsioonide äratundmist ja väljendamist ning b) tugevuste ja nõrkuste äratundmist ning esitlemist. Viimane neist on seotud *mina*-kontseptsiooni kujunemise ja muutumisega ajas. Õpilase eneseanalüüsi suutlikkuse areng nõuab sihipärast õpetamist ja juhendamist;
- 2) enesetõhusus ehk usk enese suutlikkusesse, mis mõjutab nii õpilase meeleolu, valikuid kui ka kognitiivsust ja motivatsiooni. Mõju avaldavate tõekspidamiste ja arvamuste kujunemist ja iseloomu mõjutab enesetaju ehk see, milliseid kogemusi ja kuidas noor enda kohta saab. Koolis on õpetajal oluline roll enesetaju ja sellega seonduva enesehinnangu kujunemisel;
- 3) oskus oma käitumist juhtida, mis hõlmab esiteks käitumist pingelises olukorras ning teiseks oskust oma käitumist vastavalt heakskiidetud reeglitele ja normidele suunata.

Enesekohase arengu toetamisel esitatakse koolile kaks peamist nõuet. Esimene neist on luua toetav atmosfäär, milles isiklik vabadus on tasakaalus välise reeglistikuga, seda nii õpetajate kui õpilaste hulgas. (Head 1997: 106) Olulisemad märksõnad sellise keskkonna loomiseks on turvalisus ja ennustatavus. Õhustiku loomine sõltub suuresti grupijuhist ja tema oskustest. Tunnused, mis proaktiivset ja enesekohaste oskuste arengut soosivat keskkonda iseloomustavad, on järgmised (Paavel 2005: 116–119):

- 1) sõbralik, aktsepteeriv ning usaldusväärne atmosfäär;
- 2) klassiruumi reeglid;
- 3) ühisarutelud, sh klassireeglite koostamine ja järgimine;

- 4) rutiini kujundamine klassis;
- 5) sõbralik ja aktsepteeriv keelekasutus;
- 6) kultuuriliste eripäradega arvestamine;
- 7) emotsioone ja emotsionaalseid reaktsioone aktsepteeriv suhtumine. Tunnetest rääkimine;
- 8) õpetaja emotsionaalne kirjaoskus;
- 9) kaaslase emotsioonide märkamine.

Põhikooli riiklik õppekava ütleb, et õpikeskkond on eelarvamuste- ja vägivallavaba, õiglane, avatud vabale arvamuse avaldusele, toetav, usalduslik, heatahtlik jms (vt RÕK 2011: § 6).

Teine nõue seisneb koolitöötajate ja noorte omavahelistes suhetes, milles arvestatakse noorukieale omast arengut. Õpilased kohanevad klassiruumis ootustega, mis õpetajal nende suhtes on, toimib nn pügmalioni efekt. Kui õpilasi kohelda lapsikute ja vastutustundetutena, siis nad suure tõenäosusega sellisteks ka jäävad. Õpilasele on oluline näidata, et omandatavad teadmised ja oskused kuuluvad neile. Seetõttu ei peeta otstarbekaks, kui õpetaja esitab teadmisi n-ö võta või jäta põhimõttel, vaid lähtuda sellest, mis on noorele oluline, väärtuslik ja kasulik. Oluline on seotus iseenda ja ümbritsevaga. Selline lähenemine tõstab õpilaste eneseteadlikkust. Omaks võetud teadmisi väärtustatakse suurema tõenäosusega kui omandatud teadmisi ning see, mida noor väärtustab, on *mina*-identiteedi oluline osa. (Head 1997: 106, Eccles 2004: 128–132)

Ideed õppimisest kui iseenda identiteedi kujundamisest toetavad ka Geert Ten Dam ja Monique Volman. Sel on nende sõnul lihtne põhjus: kooli ülesanne on valmistada noor ette ühiskondlikult kompetentseks kodanikuks (Ten Dam, Volman 2003: 119). Sotsiaalse kompetentsuse kujunemisel on kolm dimensiooni: 1) intrapersonaalne, 2) interpersonaalne ja 3) ühiskondlik (Zwaans, Ten Dam ja Volman 2006: 183–185).

Intrapersonaalne mõõde moodustab Eesti õppekava kontekstis enesemääratluspädevuse (vt RÕK 2011: § 4 lg 3). *Mina*-kontseptsioon koolikontekstis sisaldab sellest definitsioonist lähtuvalt nii vaimset, sotsiaalset kui füüsilist komponenti. Kuna *mina* vaimne ja sotsiaalne aspekt ei ole teineteisest eristatavad, ei saa ka viimast tähelepanuta jätta (vt sotsiaalne pädevus RÕK 2011: § 4 lg 2).

Kui vaadelda sama aspekti Howard Gardneri multiintelligentsuse teooriast (Gardner 1996) lähtuvalt, on interpersonaalsel ja intrapersonaalsel intelligentsusel iseenda mõtestamisel oluline roll.

Kõrge interpersonaalse intelligentsusega õpilased on iseseisvad, tajuvad adekvaatselt oma tugevusi ja arenguruumi, saavad iseseisvalt hakkama, oskavad ennast suunata ja motiveerida, oma tundeid väljendada, on võimelised oma vigadest õppima ning peavad endast lugu. (Loodus, Kuslap 2004: 17)

Intrapersonaalne intelligentsus on arendatav, luues olukordi, mis panevad kasutama teadmisi oma *minast*, nt emotsionaalsest seisundist, uskumustest, loovuse vallandamisest, vaimsetest väärtustest ja eesmärkidest. (Loodus, Kuslap 2004: 18)

Interpersonaalse intelligentsuse regulaarne ja reeglipärane arendamine on koolikontekstis samuti oluline. Daniel Goleman kirjeldab interpersonaalse oskamatus tagajärgi: „Ebapopulaarsete laste tõenäosus koolist välja langeda on 2–8 korda suurem kui teistel. Algkoolis tõrjutute hulka kuuluvatest lastest oli keskkooli ajaks kooli pooleli jätnud umbes 25%. [---] On selgunud, et edasise elu vaimset tervist ennustavaks indikaatoriks sobib kõige enam populaarsus kaaslaste hulgas.“ (Goleman 2000: 297)

Hästi arenenud interpersonaalse intelligentsusega õpilased oskavad luua, kujundada ja säilitada mitmekesiseid suhteid; märgata ja kindlaks määrata kaaslaste emotsioone; kuulata ja mõista teiste inimeste arvamusi ning neile sobivalt reageerida; töötada meeskonnas ning näha probleeme eri vaatenurkadest. (Tani-Jürisoo 2004: 24)

Järgnevalt on vaadeldud, millised pädevused, tegevused jms on põhikooli riiklikus õppekavas välja toodud, et intrapersonaalset e enesemääratluspädevust ja interpersonaalset tasandit e sotsiaalset pädevust arendada.

4.2. Intrapersonaalne ja interpersonaalne dimensioon põhikooli riiklikus õppekavas

Põhikooli riiklik õppekava (RÕK 2011) kehtestab põhihariduste alusväärtusena võrdselt vaimse, füüsilise, kõlblise, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamise (§ 2 lg 1) ning kujundab väärtushoiakud ja -hinnangud, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostöömise aluseid (§ 2 lg 2). Seega on alusväärtustena selgelt kehtestatud nii

interpersonaalse kui intrapersonaalse arengu toetamine. Õppekava keskmes on õpilane, keda haritakse ning kasvatatakse. Tulem on „loov ja mitmekülgne isiksus, kes suudab end täisväärtuslikult teostada erinevates rollides: perekonnas, tööl ja avalikus elus“ (§ 3 lg 1).

Seega seabki õppekava üldosa justkui keskmesse õpilase *mina*-kontseptsiooni ja identiteedi kujundamise, mille selgusest sõltub edukus erinevates rollides, loob „aluse enese määratlemisele eneseteadliku isiksusena“ (§ 3 lg 4). Siin sulanduvad ka intelligentsuse ja loovuse osakaal. Eesmärk on nii isiklikus kui sotsiaalses sfääris loovalt toimiv inimene, kellel on selleks teatavad intellektuaalsed eeldused. Erinevate hoiakute kujunemise võtmeisik on õpetaja, kelle ülesanne on toetada „õpilaste loomupärasest soovi enda identiteedis selgusele jõuda“ (§ 5 lg 3).

Konkreetselt II kooliastmes, mida siinne töö hõlmab, taotletavad pädevused toovad samuti välja *mina*-pildi kujunemise toetamise: õpilane teab oma nõrku ja tugevaid külgi ning püüab oma huvides selgusele jõuda, oskab kavandada ja hinnata oma tegevusi, näha eksimusi ning tegevust korrigeerida, on leidnud omale sobiva harrastuse. Rõhuasetus II kooliastmes on vastutustundlike ja iseseisvate õpilaste kujunemisel, keskendutakse erivõimete ning huvide äratundmisele ja arendamisele (§ 10 lg 1). Tööviisidega toetatakse võimalust õpilastel iseseisvaid valikuid teha ning tulla toime individuaalse erineva arenguga, muutuvate suhete ning tegutsemisega uutes rollides (§ 10 lg 2).

Samuti toetavad nii inter- kui intrapersonaalset arengut läbivad teemad (§ 14), mis neid kahte põimivad: elukestev õpe ja karjääriplaneerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, kultuuriline identiteet, tervis ja ohutus.

Seega loob õppekava oma üldosas soodsad tingimused *mina*-pildi arengu toetamiseks aineõppes, kuna üldosa on see, mis realiseerub konkreetsetes ainetundides.

Eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna kirjelduses (RÕK lisa 1 2011) on keskne kultuuriline identiteet ning (korrektne) keeleoskus selle olulise osana: „keele valdamine kõnes ja kirjas on inimese mõtlemisvõime kujunemise, vaimse arengu ning sotsialiseerimise alus ja eeldusi“ (p 1.3.). Keel on „oluline inimese tunnetuslikus arengus ning tema maailmapildi kujunemises. Keel kui ühiskonna toimimise põhivahend on tähtis inimese sotsialiseerimisel, tema kujunemisel ühiskonna tegusaks

liikmeks. Sotsiaalne kirjaoskus tähendab kriitilist ja teadlikku toimimist keele toel nii isiklikus ja avalikus sfääris kui ka õppimises ja töös“ (p 2.1.2.). Nii inter- kui intrapersonaalse dimensiooni puhul rõhutatakse teadlikkust, aktiivsust ning vastutustundlikkust.

Ainevaldkonna kirjelduse järgi on põhiline võimalus enesekohast pädevust arendada, osaledes erinevates projektides, mis eeldavad õpilase omaalgatust ja aktiivsust (p 1.4.). Interpersonaalne pädevus toetub ennekõike ilukirjandusteoste analüüsile, milles mudeldatakse erinevaid situatsioone. Nii enesemääratlus- kui sotsiaalset pädevust toetab meediatekstide analüüs. Mõlemad seostuvad ka läbivate teemadega, nt väärtuste ja kõlbluse puhul tegeletakse enesehinnangu, vajaduste, huvide, erinevuste, tolerantsi, hirmude jt *mina* aspektidega.

Seega, õppekava järgi on võimalik toetada kõiki interpersonaalse ja intrapersonaalse dimensiooni aspekte, mis kokkuvõtlikult on Geert Ten Dam ja Monique Volmani jaotusest lähtuvalt (Ten Dam, Volman 2007: 290) toodud järgnevas tabelis.

Tabel 1. **Interpersonaalse ja intrapersonaalse dimensiooni aspektid** (Ten Dam, Volman 2007: 290)

Aspekt	Dimensioon	
	Intrapersonaalne	Interpersonaalne
Hoiakud	Eneseusaldus; eneseaustus; valmisolek oma tegude eest vastutada.	Teiste usaldamine; teiste austamine; seotus teistega; valmidus võtta vastutus teiste inimestega suheldes; valmidus teise inimesega dialoogi astuda.
Teadmised	Enesekohased teadmised.	Teadmised sotsiaalsete normide ja reeglite kohta.

Refleksioon	Enesekriitika (soovide, võimete, motiivide osas).	Kriitiline hinnang teiste võimete, soovide ja motiivide kohta; grupiprotsesside mõistmine; arusaamine oma käitumise mõjust teistele.
Oskused	Eneseregulatsiooni oskused (impulsside ja emotsioonide kontrollimine, enesekontroll, enese distsiplineerimine).	Sotsiaalkommunikatiivsed oskused; oskus perspektiivi muuta.

5. Loovkirjutamine kui *mina*-pildi kujundaja koolis

5.1. Loovuse roll koolis

Laste loovuse uurijad on leidnud teatud tõusu- ja langusperioode lapse arengus 4.–16. eluaasta vahel. Esimene tõus loovuses toimub 5.–6. eluaastal, mil tekib oskus eristada kogetu subjektiivseid ja objektiivseid omadusi. 7-aastaselt hakkab langus, millele järgneb tõus vanuses 10–11. Noorukieale on omane segadus, madal enesetunnetus ja sõltuvus eakaaslastest, mis tingib loovuse uue languse 12–13-aastaselt. Sel perioodil langeb ligi pooltel lastest divergentne mõtlemine 7.–8. eluaasta tasemeni. Uus tõus jääb umbes 16. eluaastasse, mil saavutatakse sisemine selgus ja väline tasakaal. (Sepp 2010: 36) Laste loova mõtlemise langust 12.–13. eluaastal on põhjendatud sellega, et *ca* 11. eluaastani on loovust seotud hindava mõtlemisega, 12. eluaastast aga hinnangulise mõtlemisega. Noored õpivad tavaliste ja ebaharilike ideede ning käitumiste vahel vahet tegema, millega kaasneb ka oma ideede kriitiline analüüs. (Heinla 2008: 239–240)

Varasemad käsitlused keskendusid loovuse kognitiivsetele aspektidele. Nüüdisaegsed teooriad toovad välja ka isiksusega seonduva ning kõnelevad loovast ja andekast käitumisest, mille tulemus on loomingulisusele suunatud hoiak. Arthur J. Cropley ja Klaus K. Urban (Cropley, Urban 2002: 487) nimetavad loovuse avaldamiseks olulised isiksuseomadused, nagu avatus uutele ideedele ja kogemustele, seiklushimu, autonoomia, ego tugevus, positiivne enesehinnang ja enese teadvustamine, ebaselguse talumine, ebatavaliste ja komplekssete lahenduste eelistamine, võime arvestada riske ning riskitaluvus ning valmidus omandada uusi õppimis- ja mõtlemisoskuseid.

Intelligentsuse ja loovuse vahekorra üle koolikontekstis on pikalt vaieldud. Haridussüsteemi suureks puuduseks peetakse liiga struktureeritud õppest tingitud vähest tähelepanu loovuse arendamisele. (Sepp 2010: 37)

Valdur Mikita väidab, et kool ei soodusta loovat mõtlemist ning toob välja järgmised haridusega seonduvad probleemid, mis loovat mõtlemist halvavad (Mikita 2000a: 46–47):

- 1) suur osa lapsi pärineb perekonnast, mis pole soodustanud lapse iseseisvat tegutsemist. Koolis aga pole selle puudujäägi kompenseerimiseks piisavalt aega;
- 2) õppetöö on üles ehitatud loogilis-ratsionaalsele mõtlemisele. Teatavate algoritmide omandamine annab hea baashariduse, kuid seda ei tohiks üle tähtsustada;
- 3) loova sisuga ülesandeid on raske objektiivselt hinnata;
- 4) loomingulisust nõudvad ülesanded eeldavad enam õppetöö diferentseerimist ja individualiseerimist, milleks koolil ressursid puuduvad;
- 5) originaalse mõtlemisega õpilased pole sageli kõige eeskujulikumad. Konformsema mõtteviisiga noored on meeldivamad ja koostööaltimad. Samuti eeldab divergentne mõtlemine mõtete hajusust, mida kool ei soosi. Looming meeldib paljudele, kuid loovad inimesed mitte;
- 6) õpetajad peavad loovate õpilaste õpetamiseks ka ise loovad olema;
- 7) loovuse jaoks ebasoodsate tingimuste loomisel on ka objektiivsed põhjused: ühiskond seab inimeste käitumisele teatud piirid.

Samas pole võimalik koolis keskenduda vaid loomingulisusele, sest looming ei saa tekkida tühjale kohale, selle eeldus on teatav konvergentne mõtlemine. Sama mõtet toetab ka Ken Robinson, kes nimetab intelligentsust ja loovust veresugulasteks. Inimene ei saa olla loov, ilma et ta tegutseks intelligentselt. Robinson defineerib loovust kui selliste originaalsete ideede tekkimise protsessi, millel on väärtus. Samuti rõhutab Robinson, et loovust ei tohi kujutlusvõimega segi ajada. Loovus eeldab reaalselt tegutsemist, kujutlusvõime võib jääda mõtlemise tasandile. (Robinson 2010: 56, 67, 72) Seega mängivad loovuses olulist rolli nii konvergentne kui divergentne mõtlemine. Hetkel on õppekavas ülekaal selgelt konvergentse mõtlemise kasuks.

Põhjamaade Nõukogu kultuuri ja hariduse komitee tellitud uuring näitas, et loovainete ja õpilaste heaolu ning üldise akadeemilise võimekuse vahel on tugev seos. Õpilased võtsid suurema vastutuse oma õppe edukuse eest, kui kooli õppekavasse

lisandusid loovained (draama, tants jms). Loovaineid õppinud tegid suuri edusamme ka emakeeles ja matemaatikas. (Creative Subjects in School Improve PISA Results 2008)

Loovainete osakaal on ka Eesti koolis väike. Sellele vaatamata oleks ette antud tunnijaotuse ja õppekava puhul loovuse arengut võimalik toetada laiemalt, kui seda praegu tehakse.

Laste loova tegevuse motiveerimiseks on vaja, et täiskasvanud tugevdaksid positiivset suhtumist loovusesse, hindaksid uudishimu ning toetaksid julgust eksida, õhutaksid katsetama uut, toetaksid püsivust ja järjekindlust ning õpetaksid rõõmu tundma tegutsemise protsessist – toetaksid seesmist motivatsiooni (Sepp 2010: 38).

Ka kasvatusstiilil on oluline roll lapse loovuse arendamisel. Vastavalt Eda Heinla uuringule on Eesti koolis olemas ressursid loovuse arendamiseks. Loovat arengut toetavad (Heinla 2008: 242, Heinla 2010):

- 1) piisav vabadus. Täiskasvanu ei tohi last liigselt piirata ning noorele peaks jääma võimalus oma tegemistes riskeerida;
- 2) respekt. Iga laps on indiviid, kelle valikuid tuleks usaldada;
- 3) mõõdukas emotsionaalne lähedus. Soovitatakse pisut külmust täiskasvanu ja noore suhetes. Parim on mõõdukas vaheaste: noor teab, et teda armastatakse ja aktsepteeritakse, kuid ta on oma valikutes sõltumatu;
- 4) väärtused, mitte reeglid. Soovitav on selgitada väärtuseid isiklike näidetega;
- 5) saavutus, mitte hinne. Toetada tuleks sisemist motivatsiooni, tahtmist anda endast parim;
- 6) loovuse kõrgelt hindamine. Last peaks suunama loovale tegevusele, olles ka ise loov ja uskudes lapse loovasse eneseväljendusse ükskõik mis vallas;
- 7) huumor. Täiskasvanud võiksid naerda koos lastega.

Seega on loovuse arengu seisukohalt oluline töötada lapsele oluliste täiskasvanutega, õpetades ja väärtustades laste tegevustes loovate tulemuste äratundmist, mõistmist ning esiletoomist. Täiskasvanu otsusest lapse „uuenduse“ suhtes sõltub kogu süsteemi toimimise efektiivsus: positiivne tagasiside lapsele ja „uuenduse“ säilimine noore kasvamise ja õppimise keskkonnas. (Heinla 2008: 245) Positiivne tagasiside on aga omakorda seotud *mina*-pildi kujunemisega.

5.2. Loovkirjutamine koolikontekstis

Loovust saab koolis arendada erinevatest aspektidest lähtuvalt ning siinses töös vaadeldav enesetunnetuse kujundamine on vaid üks võimalus paljudest (nt probleemide lahendamise oskuse ja loovuse üksikkomponentide arendamise kõrval). (Hango 1993: 15–19) Sellisel lähenemisel on oluline seoste loomine emotsioonide ja kujundliku mõtlemisega; eesmärk on end paremini tundma õppida ning oma loovvõimeid efektiivsemalt kasutada. Püütakse suurendada ka eneseaustust. Meetoditest kasutatakse palju selliseid, mille puhul inimene kujutleb end ebatavalisse, emotsionaalselt laetud situatsiooni ning väljendab seejärel oma kogemust, mis tal tekkis. Loovus areneb ennekõike kujundliku eneseväljenduse abil. (Tomassova 2003: 16–20)

Teises peatükis käsitleti loovkirjutamise seost (lapsepõlve)mängudega. Mäng on tegelikult lapse jaoks reaalne elu. Näiteks jäljendatakse rollimängudes täiskasvanuid. Sellised mängud eeldavad mängukaaslaste olemasolu, mistõttu on nende väärtuseks ka omavaheline suhtlemine, teiste soovide ja vajadustega arvestamine. Samuti õpitakse mängu kaudu reegleid järgima. Mängul on eriline osa lapse emotsionaalses arengus. (Leppik 1999: 41–43)

Võimalusi loovmängu abil iseennast paremini tundma õppida pakub Martti Lindqvist raamatus „Julge elu unelm. Rühmamatku loovusesse“ (vt Lindqvist 2003).

Kirjutamine on reeglina individuaalne tegevus, mis soodustab sotsiaalset eraldumist. Seetõttu on kooskirjutamisel mitmeid eeliseid üksi kirjutamise ees, seda just sotsiaalsest aspektist lähtuvalt. Kohas, kus noort kuulatakse ja kuulda võetakse, võib ta motivatsioon tõusta. Samas ei tohi unustada, et vastu töötav grupp võib kirjutajat kahjustada. (Schneider 2003: 177)

Pat Schneider (Schneider 2003: 177–181) toob välja kooskirjutamise eelised:

- 1) kooskirjutamine aitab kirjutajana areneda;
- 2) teiste tekstide kuulamine aitab mõista enda kui kirjutaja tugevaid ja nõrku külgi;
- 3) koos kirjutades ollakse valmis suuremaid riske võtma ning rohkem eksperimenteerima;
- 4) kooskirjutamine ja tekstide jagamine aitab leida teisi kirjutajaid;

- 5) õpetaja ning ennekõike kaaslaste positiivne tagasiside tõstab motivatsiooni ning eneseusku;
- 6) kooskirjutamine on suhtlemisakt, mille kaudu arenevad ja tugevnevad sotsiaalsed oskused.

Autentne kirjutamine on mõtete ja tunnete sulandumine. Kui õpilastes on nii kognitiivne kui afektiivne reaktsioon mingi situatsiooni suhtes, on nad võimelised looma erilisi ja olulisi seoseid. Sellises tähenduste loomises toimub isiklik muutus ning teisenemine. (Brown, Stephens 1995: 15)

Isiklik poeetiline narratiiv on hea moodus eneserefleksiooniks. Iseenda *mina* uurimine ja defineerimine ning suhestamine teistega aitab mõtlemist mõista ka metakognitiivsel tasandil. Samuti suureneb arusaam sellest, kuidas minevikusündmused olevikku mõjutavad ning kuidas olevikus iseseisvalt otsuseid tehes on võimalik oma edasist liikumist teadlikest valikutest lähtuvalt suunata.

Mary Nicolini sõnul otsib autor iseennast. Kui ta leiab enda, leiab ta ka publiku, sest kõigis inimestes on mingi ühisosa. Tema sõnul ei saa õpetajad õpilastesse eneseusku süstida. Loovkirjutamine aitab aga iseendas selgusele jõuda, mis omakorda toetab adekvaatse enesehinnangu kujunemist. (Nicolini 1994: 60–61)

Keel üksi ei vii reflektiivse, abstraktse mõtlemiseni. Teadmiste kujunemise uurijad on kindlaks teinud, et refleksiooni toimumiseks peavad keele suuline ja kirjalik vorm liikuma nende inimeste vahel, kes räägivad ja kuulavad, loevad ja kirjutavad – jagades, laiendades ning reflekteerides üksteise kogemusi. See pakub võimalust siseneda ühiskonna nii sotsiaalsesse kui intellektuaalsesse sfääri. Vastasel juhul tekitab isolatsioon teistest ja ekstreemsemal juhul ka iseendast. (Chandler 1999: 72) Ka Võgotski räägib väliste dialoogide tähtsusest sisekõne arenemisel ning iseene mõtlemisprotsessi tundmaõppimisel (Võgotski 2002). Seega on oluline saada oma tegevusele tagasisidet. Loovkirjutamise puhul tuleb aga silmas pidada, et enese mõtete jagamiseks ei tohi olla sundi. Tagasiside muutub väärtuseks siis, kui jagamine on vabatahtlik.

Lapse ja noore maailmapilt peegeldub tema loodud lugudes. Sõltumata sellest, kui suur on nendes fiktsiooni osakaal, projitseerivad noored iseenda erinevaid aspekte tegelastesse. Nii annavad nad mõista, kes nad on, milline on nende suhe maailmaga,

arusaam inimsuhetest jms. Sõltuvalt metakognitsiooni tasemest on teadlikkus eri *mina* aspektide avaldumisest eri situatsioonides erinev.

Osa uuringuid, mis käsitlevad emotsionaalset kirjaoskust hariduses, rõhutavad vajadust õpetamist psühholoogiseerida. Daniel Goleman räägib oma teoses „Emotsionaalne intelligentsus“ (Goleman 2000) emotsionaalse kirjaoskuse populariseerimisest, mida ta defineerib kui võimet emotsioone ning impulsse ära tunda, mõista ja adekvaatselt väljendada. Noori, kel puudub veel kognitiivne oskus iseseisvalt vastavaid protsesse juhtida, tuleb suunata seda tegema.

Goleman toetub Howard Gardneri multiintelligentsuse teooriale (Krull 2000: 80–83). Gardneri järgi tuleb emotsionaalse intelligentsuse mõistmiseks tegeleda kolme aspektiga: 1) intrapsüühiline ja intrapersonaalne intelligentsus, 2) interpersonaalne intelligentsus ja 3) *mina*-pilt. Gardneri järgi asub *mina* seal, kus intrapsüühiline kohtub interpersonaallega. Loo jutustamise protsessis on see koht, mil noor paneb oma mõtted paberile. See on hetk, mil mõtted ja tunded saavad kuju, muutuvad teistele kättesaadavaks. Noored, kel on ebamäärane pilt iseendast, tajuvad raskusi sellisel iseenda paberilepanekul. Kui pakkuda noortele turvalist keskkonda iseenda analüüsimiseks, neid empaatiliselt ja aktiivselt kuulata, on neil võimalus *mina*-pildis selgusele jõuda. (Waters 2005: 5)

Esmalt ongi oluline luua positiivne kirjutamist toetav õhkkond. Selles on välja toodud erinevaid komponente (vt Carter 2002, Schneider 2003, Pennebaker 2004, Bolton 1999, DeSalvo 1999, Waters 2004, Keldo 2000):

- 1) õpetaja eeskuju. Näiteks kirjutab õpetaja koos õpilastega ning jagab oma tekste ning kogemusi;
- 2) õpetaja annab õpilastele nende tööde kohta tagasisidet, tuues välja positiivse, mitte vigu rõhutades;
- 3) anda õpilasele vabadus töötada omas tempos ning pakkuda talle isiklikku tegutsemisruumi. Kirjutamine ei seisne ainult sõnade paberile panemises, enne konkreetset tegu on oluline ideid vaagida ja läbi mõelda. Mõtlemine ja isegi unelemine on loovkirjutamise seisukohalt olulised;
- 4) loovkirjatööde puhul pole oluline kvantiteet, seega ei tohi seada nõudeid töö pikkusele;

- 5) õpetaja innustab õpilasi oma töid jagama, kuid ei sunni seda tegema. Jagamise survestamisel võib olla vastupidine efekt;
- 6) õpetaja on paindlik ning ei anna õpilastele ette suunda, kuhu nad oma kirjatööga jõudma peavad, vaid läheb ise nende mõttelennuga kaasa. Palju ideid tuleb laste alateadvusest, nt vaba teadvuse voolu tehnika abil;
- 7) õpetaja julgustab õpilasi olema üksteise suhtes toetavad ja tähelepanelikud;
- 8) õpetaja loob ja hoiab üleval kirjutamisentsiasmi;
- 9) uuringud on tõestanud, et haridustase ja kirjutamisoskus ei mängi meetodi efektiivsusel mingit rolli;
- 10) õigekiri jäetakse kõrvale;
- 11) oluline on eneseusaldus. Valesti kirjutada ei ole võimalik. Kuigi loovkirjutamises on universaalseid komponente, kombineeruvad need igaühes unikaalsel moel. Oma piiride tunnetamise osas on eneseusaldus esmatähtis. Õpilasel peab olema valik tegevusi ja ülesandeid vahele jätta. See on ainus moodus saada ta vaba tahte alusel kaasa tegutsema;
- 12) kui õpilane tõstatab mõne keerulisema teema, on mõistlik kasutada metafoore. Sel juhul peaks kogu loo tõlgendamine toimuma valitud metafoori vahendusel;
- 13) üks oluline meetod, mille õpilastele selgeks õpetama peaks, on vabakirjutamine. See on efektiivne häälestusharjutus ning seda soovitatakse teha iga kogunemise alguses;
- 14) üks loovkirjutamise eesmärk on arendada eneseväljendusoskust põnevuse, huumori ja uuenduse kaudu. Sageli omandab loovkirjutamine mängulise iseloomu ning pingevaba õhkkonda, mille mäng loob, on hea eneseväljendusoskuse proovilepanekuks ära kasutada.

Õpetajal on kõige eelneva elluviimisel keskne roll. Nagu noorukiea arengupsühholoogilisest käsitlusest näha võis, on *olulisel teisel mina*-pildi kujunemisel selles eas oluline roll. Õpetaja võime aktiivselt kuulata, empaatiliselt vastata, järjekindlus ning selgete piiride loomine jm, mida õhustiku loomisel ka eespool mainiti, tekitab turvatunnet. Vaid ennast kindlalt tundes saab õpilane tegeleda lugudega, mida ta seni endas hoidnud on. Kirjutamine on selleks hea moodus ka põhjusel, et esmane vastuvõtja on kirjutaja ise. (Waters 2005: 6)

Õpetaja esimene samm on luua endal kontakt kirjutamisega. Isiklik kogemus aitab siinjuures tajuda, mil määral õpilased vajavad ruumi ja privaatsust. Kui õpetaja jagab enda kirjutatut, on oluline õpilastelt tagasisidet küsida. Õpetaja ei ole protsessis ekspert, vaid samuti osaline, kes iseend paremini tundma õpib. (Schneider 2003: 201)

Kui seostada tekstide loomine *mina*-pildi kujundamisega, tegeleda enesetajuga, selle asemel et kujundada konkreetseid oskusi, näeb noor, et kirjutamise abil saab väljendada iseendale olulisi aspekte. Kui noored mõistavad, et kirjutamine võib pakkuda isiklikku rahuldust, võtavad nad enam kuulda ka nõuandeid, mis puudutavad õige kirja, struktuuri jms. (Waters 2005: 6)

Siinkohal tekkib vastuolu loovkirjutamise teooria ja riikliku õppekava vahel. Eesti keele õppekava ei luba luua teksti, mis ei ole keeleliselt redigeeritud ning žanriliselt määratletud. Üks neljast hindamisvaldkonnast on tekstide õigekeelsus. 6. klassi lõpetaja oskab „luua õppetöök ja eluks vajalikke tekste ning neid korrektselt vormistada“ (p 2.3.1.). „Kirjalike ülesannete puhul parandab õpetaja ka keelevead, kuid hinnates arvestab valdavalt töö sisu“ (p 3.1.2.). Antud meetodit rakendades tuleb aga vastav mõõndus teha ja õigekiri tagaplaanile jätta.

Seda ideed toetab ka kognitiivsete protsesside toimumine. Ideedega töötamine on erinev keelega töötamisest. Mõlemad protsessid nõuavad ressursi, mistõttu nende samaaegne rakendamine pidurdab mõlemat. Koolikontekstis on aga esmane keeleline korrektsus, loomingulisus on vähem toetatud, mistõttu tehakse sageli mõõndusi just viimase osas. Loovkirjutamises peaks aga rõhuasetus olema vastupidine.

Loovuse olulisust rõhutab õppekava üldosa (RÕK 2011), mis seab põhikooli ülesandeks luua õpilasele keskkond, mis toetab loovat eneseväljendust (§ 3 lg 3). I kooliastmes on üks taotletavaid pädevusi see, et noor tunneb rõõmu loovast eneseväljendusest ja tegevusest (§ 7 lg 2). II kooliastmes pole üldosas loovust see-eest enam mainitud, põhikooli lõpetaja aga „mõtleb süsteemselt, loovalt ja kriitiliselt, on avatud enesearendamisele“ (§ 11 lg 14) ning „suudab end loominguliselt väljendada“ (§11 lg 12). III kooliastme lõpuks korraldab kool läbivatest teemadest lähtuva või õppeaineid lõimiva loovtöö (§ 15 lg 9).

Teine küsimus, mis loovkirjutamise õppetöö osana rakendamisel esile kerkib, on hindamine. Riiklik õppekava (RÕK 2011) peab hindamist õppimise ja õpetamise

lahutamatuks osaks ning defineerib hindamist kui „süsteematilist teabe kogumist õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimist ja tagasiside andmist“ (§ 19 lg 2). Samas võib hindamist tõlgendada ka kui sõnalist hinnangut (kujundav hindamine), millel numbrilist ekvivalenti pole. Koolil on võimalus ka otsustada, kas I ja II kooliastmes kasutatakse sõnalisi hinnanguid või hindeid, kuid õpilase koolist lahkumisel või hiljemalt II kooliastme lõpus tuleb sõnalised hinnangud teisendada 5-pallisesse skaalasse (§ 21 lg 5). Seega ei tekki hindamise seisukohalt probleemi, kui loovkirjutamise puhul numbrilist hinnet ei panda.

„Eesti keele seletavas sõnaraamatus“ on sõna *hindama* selgitus järgmine: „hindegaga, hinnetega, punktides vms viisil millegi v kellegi nõuetele vastavust määrama“ (EKSS 2009: 488). Selles selgituses on sees oluline nihe, mis kooliharidust ka iseloomustab: kellelgi, kelleks koolis on õpetaja, on nõuded ja ootused, millele õpilased vastama peavad. Selline hindamine kahjustab loomeprotsessi ja loovuse arengut. Eesmärk pole standardnormide saavutamine, vaid noore kasvamine ja arenemine kirjutajana. (Schneider 2003: 211–213) Samuti pole loovkirjutamise eesmärk kunstiliselt kõrgväärtuslike tekstide tootmine, vaid õpilaste kaasamine kirjutamisprotsessi (Jung 2000: 54).

Loovkirjutamise puhul, mis keskendub *mina*-pildi konstrueerimisele, ei ole selline lähenemine mõeldav. Nõudeid ja ootuseid ei saa seada, sest noore isiksusele kriteeriume kehtestada ning nendele vastavust oodata on vägivaldne. Seega tõuseb loovkirjutamise rakendamisel koolikontekstis keskseks sõna *hindama* teine tähendus: „lugu pidama, millegi v kellegi väärtust mõistma; tunnustavat hinnangut andma, tunnustama“ (EKSS 2009: 488). Sõnaliste hinnangute andmine võtab küll õpetajalt rohkem aega, kuid on informatiivsem. See annab teavet õpilase võimete kohta ning vihjab, et õpilane mõjutab ise oma arengut. (Kõiv 2004: 21). Teatud mõttes on see dialoog Eesti haridussüsteemis juba peetud ning selle väljund ongi hindamise osa uues õppekavas.

Järgnevalt on kirjeldatud teoreetilistest teadmistest lähtuvalt koostatud programm, mis aitab loovkirjutamise kaudu noore *mina*-pilti kujundada.

6. Programm „*Mina*-pildipusle“

6.1. Programmi „*Mina*-pildipusle“ üldkirjeldus

„Vahel oleme me nagu tagurpidi pööratud pusletükid – maailm näeb vaid meie halli külge. Siis aga sekkub elu ning hakkab tasapisi tükke ümber keerama, näidates enamat kui vaid piirjooni meie olemusest – näidates värve. Kui me ka ise kaasa aitame, tükke ümber keerame ja kokku paneme, ilmub nähtavale tervikkujutis sellest, kes me tegelikult oleme.“

Manifest

Programm „*Mina*-pildipusle“, mille sihtgrupp on varateismelised (5.–6. klass), koosneb kümnest kohtumiskorrast ning on mõeldud läbiviimiseks ringitunnina või eesti keele ja kirjanduse tundides. Järgnev kava moodustab küll terviku, kuid pole mõeldud sõnasõnaliseks järgimiseks. Olulist rolli mängivad õpetaja individuaalsus ja loovus. Kohtumised ei ole kokku pandud nii, et kõik ülesanded jõuab ühe akadeemilise tunni jooksul läbi teha, pigem on pakutud variante, mille hulgast õpetaja saab vastava teema käsitlemiseks valiku teha. Samuti on otstarbekas lähtuda konkreetsetest õpilastest ning klassi rollisuhetest. Võimalusel võiks õpetaja tegevuste kavandamisse ja läbiviimisse õpilasi kaasata.

Programmist saab kasutada ka üksikuid ülesandeid.

Iga kohtumist ette valmistades võiks juhendaja sõnastada konkreetsed eesmärgid. See annab võimaluse hiljem tundi analüüsida ning teha kokkuvõtte, mis õnnestus ja mis mitte ning millele järgmisel korral rohkem rõhku panna. Iga järgmise kohtumise kavandamine sõltub eelmise tulemustest.

Järgnevalt on välja toodud programmi eesmärgid.

1. Kirjutamine ja loovus:

- saavutada kirjutamisega isiklik kontakt;
- saavutada positiivne suhe kirjutamisse;

- mõista kirjutamise tähendust ja enda potentsiaali kirjutajana ning seda realiseerida;
- arendada kirjaliku eneseväljenduse oskust;
- arendada iseseisvat kriitilist mõtlemist ja loovust;
- õppida oma loovust tundma ja vabastama;
- toetada isikupärast loomingulist arengut;
- uurida loovust eneseregulatsiooni ja motivatsiooni kontekstis;
- eksperimenteerida ideedega;
- pakkuda kunstilise eneseväljenduse kogemust.

2. Enese tundmaõppimine:

- arendada eneseanalüüsioskust;
- tundma õppida oma tugevusi ja nõrkusi;
- arendada enesetõhusust;
- jõuda selgusele oma eesmärgis ning tegutseda eesmärgipäraselt;
- õppida oma käitumist juhtima;
- õppida ennast väärtustama;
- saavutada teatavad enesega toimetuleku oskused;
- suurendada personaalset autonoomiat ning motivatsiooni;
- õppida oma vajadustes ja võimalustes orienteeruma;
- saavutada valmidus probleemide korral lahendusi otsida;
- võtta vastus iseenda elu ja otsuste eest.

3. Sotsiaalsed oskused;

- arendada koostööoskuseid;
- õppida kaaslaseid tõlgendama ja toetama;
- arendada sotsiaalset kompetentsi, seda nii suhetes eakaaslastega, enesejuhtimises, akadeemilistes oskustes kui ka nõustumis- ja kehtestamisoskustes;
- suurendada aktiivset osalust.

Hea oleks kasutada ruumi, milles tavaliselt õppetööd ei toimu ning kus õpilased saaks võrdsel positsioonil olla, nt ringis istuda. Samuti on oluline individuaalne kirjutamisruum, mis võimaldab eralduda.

Igaks kohtumiseks tuleb muretseda ka vajalikud vahendid: paber ja kirjutamisvahendid, kirjutamisalused jm. Iga tunni alguses on välja toodud, mida selle läbiviimiseks vaja läheb.

Mõne tegevuse taustaks võib kasutada ka muusikat.

Juhendajal on soovitatav hoida käepärast märkmikku, millesse töö käigus tekkinud mõtted kirja panna.

Programmil on oluline ühisosa inimeseõpetuse ainega. Kuna inimeseõpetus keskendub II kooliastmes kehatajule ja sotsiaalsetele oskustele, on need siinses käsitluses tagaplaanil. Siiski ei saa tugeva seose ja vastastikmõju pärast välistada, et need mõne ülesande käigus esile kerkivad.

Õpetaja meelespea:

- kohtumiste kindel struktuur ja etteaimatavus pakuvad turvatunnet;
- oluline roll on analüüsil, mõtete ja ideede jagamisel;
- eesmärk on ühelt poolt luua vaba keskkond, kuid teisalt tagada tööine meeleolu.

Õpilasele peab jääma ka võimalus soovi korral ülesande täitmisest loobuda;

- juhised peavad olema konkreetsed ja läbimõeldud. Kui kuskil tekkib ebakõla, tuleb aeg maha võtta ja ülesannet konkretiseerida;

- juhendaja lähtub konkreetse klassi õpilastest. Kirjutades ei saa olla valmis lahendusi, vaid tuleb n-ö vooluga kaasa minna. Ühelegi ülesandele ega küsimusele ei ole ainuõiget vastust. Lahenduste paljusus on hea materjal, millega töötada;

- kõik peaksid tegevusse kaasatud olema ning saama võimaluse oma mõtteid väljendada;

- igas õpilases on temale omane hääl, mida ta kasutab igapäevasuhtluses. Õpetaja töötab selle pinnalt ning arendab seda, pakkudes õpilastele enesekindlust eksperimenteerida;

- juhendaja kirjutab võimalusel koos õpilastega ning jagab oma kirjatükke vähemalt korra iga tunni jooksul;
- töid ei hinnata. Tagasisides, mis õpilane saab, ei tohi parandusettepanekuid olla rohkem kui positiivseid märkuseid;
- õigekirja õpetatakse kirjutamisest eraldi;
- iga tund on raamistatud alguse- ja lõpuringiga. Lõpuringis tehakse kokkuvõtte kogunemisest (siinses käsitluses küsib juhendaja iga kohtumise lõpus ühte mõtet, mis tunnis meeldis, ning teist, mida võiks paremini teha); alternatiivina võib küsida hinnangut 10-pallisel skaalal või kasutada muud võimalust kiire tagasiside saamiseks. Need kogutakse programmi vältel kokku ja pärast tehakse kokkuvõtte. Alguseringi eesmärk on see, et iga kohtumine algab koos;
- ühe reeglina võib turvatunde tagamiseks kehtestada ka selle, et kõiki tekste vaadeldakse fiktsioonina, kuni kirjutaja avaldab soovi läheneda sellele kui autobiograafilisele tekstile.

Õpilase meelespea:

- usalda ennast;
- valesti kirjutada ei ole võimalik;
- loovus on igas inimeses olemas. Kõik on võimelised kirjutama;
- kui Sa ei soovi oma elu sündmustest kõnelda või kirjutada, võid need välja mõelda;
- Sa ei pea ühtegi teksti kõva häälega ette lugema, kui Sa seda ei soovi;
- ole julge, eksperimenteeri;
- teeni iseennast. Ainult Sina oled oma elu ja tegude eest vastutav ning saad neid puudutavaid otsuseid vastu võtta;
- kui Sa ei soovi mõnes tegevuses osaleda, on Sul võimalus loobuda;
- kirjutama ei saa õppida kirjutamata;
- õpetaja ei paranda õigekirjavigu;
- Sa saad kirjutamisest rohkem kasu, kui Sul on tahe ja valmisolek kirjutamiseks.

Kuna programmis tuleb palju kirjutada, võivad õpilased näiteks käsitöö- või kunstitunnis endale omanäolise päeviku valmistada. See on küll pisiasi, kuid võimaldab järgnevatele tegevustele isikliku(ma) mõõtmega anda. Samuti on sel juhul tekstid ühes kohas, nii jäävad need õpilasele alles.

Samuti tasub otsida variante teha märkmik väljaspool kooli, nt kuskil käsitöökojas. Tartus pakub sellist võimalust näiteks Antoniuse Gild.

Järgnevalt on esitatud ülesannete ja tegevuste kirjeldused kohtumiste kaupa. Vajaminevad töölehed on lisas A ning slaidid lisas B. Töölehed ja slaidid on tööga kaasas ka CD-plaadil. Slaidid on esitatud *notebook*-failina (SMART Notebook 10), mistõttu on nende kasutamise eeldus interaktiivse tahvli olemasolu. Samuti on plaadil slaidide cdr- (CorelDraw X3) ja jpg-failid. Viimaseid saab soovi korral nt PowerPoint'i esitlustes kasutada.

6.2. Kohtumiste kirjeldused

6.2.1. Esimene kohtumine. Sissejuhatus. Koostööreeglite kehtestamine

„Tegudel on tagajärjed – see on elu esimene reegel. Teine reegel on aga see, et sa oled ainuisikuliselt vastutav oma tegude tagajärgede eest.“

Holly Lisle

Eesmärgid:

- selgitada välja õpilaste üldine hoiak kirjutamise suhtes;
- leppida kokku koostööreeglites ning tutvuda protsessiga.

Tegevused.

- 1.1. Algusering. Kirjutamiskaala.
- 1.2. Protsessi selgitamine.
- 1.3. Reeglite kehtestamine.
- 1.4. Kuueminutiline vaba teadvuse voolu kirjutamine.
- 1.5. Lõpuring.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, täring, A1 või A0 paber reeglite kirjutamiseks, ümbrikud (iga osaleja kohta üks), tagasisidelehed, kaks laegast või suuremat anumad, stopper, soovi korral vaha, pitsat, küünel ja lusikas.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 1 (lisa A1);
- TÖÖLEHT nr 2 (lisa A2).

Slaidid:

- SLAID nr 1 (lisa B1);
- SLAID nr 2 (lisa B2).

Kodune ülesanne:

koosta nimekiri 20 faktist, mida Sa enda kohta tead. Proovi leida asjad, mis on iseloomulikud vaid Sulle ja eristavad Sind teistest. Väldi selliste tunnuste nimetamist, nagu juuksevärv, pikkus jms. Järgmiseks kohtumiseks võta kaasa lapseõlvepilte.

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

1.1. Kirjutamiskaala

Juhendaja palub õpilastel joonistada päevikusse skaala 1-st 10-ni (või annab töölehe nr 1) ning märkida sellel, kui võrd neile meeldib kirjutada. Skaala on kasvav meeldivuse suurenedes, seega 1 – ei meeldi üldse, 10 – meeldib väga. Omaette märkimine aitab vähendada kaaslaste mõju.

Oluline on, et tehakse ka ühine skaala. Selle võib mõtteliselt maha tõmmata ning paluda igal osalejel liikuda sinna, kuhu ta soovib. Samuti võib kasutada SMART-tahvlit (slaid nr 1) või joonistada skaala suurele paberile ning paluda igaühel end sellele märkida. Õpetaja võib lasta läheduses olevatel õpilastel end koondada ning arutleda, miks nad end just sinna panid.

Järgneb analüüs, milles põhjendatakse oma valikut kas siis grupiti või individuaalselt. Viimane on kindlasti ajakulukam, sellega tuleb arvestada.

Ülesanne tehakse viimasel tunnil uuesti ning võrreldakse, kas on mingi muutus toimunud või mitte.

Ülesanne annab juhendajale võimaluse saada ülevaate klassi hoiakutest.

1.2. Protsessi selgitamine

Juhendaja selgitab osalejatele loovkirjutamise põhimõtteid, milleks võib kasutada antud peatüki alguses olevat „Õpilase meelepead“. Protsessi selgitamise võib läbi viia ka mängulisemalt. Selleks on taas abiks SMART-tahvel (slaid nr 2). Slaidil on tagurpidi kümme sedelit, igal üks mõte või soovitus. Osalejad valivad sealt suvalises järjekorras

meelepärase (võib nt lasta täringut veeretada, kes valib) ning üheskoos analüüsitakse, mida nende all mõeldakse).

Käsitletavad aspektid on järgmised:

- 1) KIRJUTAN! Õpetaja selgitab, et kirjutama ei saa õppida kirjutamata, samuti seda, et igapähe on loomupärane oskus kirjutada;
- 2) JAGAN! Osalejatel ei ole sundi oma tekste jagada, seda tehakse vaid vabatahtlikkuse alusel. Ka õpetajal peab olema valmisolek oma tekste jagada;
- 3) OSALEN! Juhendaja selgitab osaluse olulisust (aktiivsus tunnis ja iseseisval tegutsemisel), õpetaja osaleb ka ise tegevuses, kirjutab kaasa ning jagab oma tekste;
- 4) LEIAN OMA KOHA! Selgitatakse tundide ülesehitust (ruumis istumine, kirjutamine, analüüs);
- 5) PEAN! Osalejad ei pea kõiki tegevusi kaasa tegema, vaid neil on võimalus loobuda;
- 6) MÕTLEN VÄLJA! Kui osalejad ei soovi, et nende tekste autobiograafilisena võetaks, on neil õigus öelda, et tegu on fiktsiooniga, isegi kui see nii pole;
- 7) ARVESTAN! Osalejad annavad üksteisele tagasisidet ja vastutavad oma sõnade eest. Samuti on igapähel õigus jääda eriarvamusele;
- 8) OLEN LOOV! KATSETAN! Kõige uue teke on seotud vanast lahtiütlemisega, juhendaja võiks õhutada noori loovusele;
- 9) VÄLDIN VIGU! Keelevigadega loovkirjutamise puhul ei tegeleta, üksteise vigu ei parandata. Samas püüab kirjutaja end arusaadavalt väljendada ning veatuid tekste luua;
- 10) VASTUTAN! Osalejad võtavad vastustuse oma tegude ja vajaduste eest.

1.3. Reeglite kehtestamine

Selleks, et kogunemised võimalikult efektiivselt sujuks, on vaja kehtestada ühisreeglid.

Tavaliselt on klassis töötamiseks juba varem reeglid kehtestatud. Loovkirjutamise seisukohalt on oluline, et seda on tehtud õpilastega koostöös. Kuna eelmises ülesandes sai läbi arutatud mitmed olulised aspektid, nagu lugupidamine, aktiivsus, üksteise

kuulamine, enda vajaduste eest seismine, konfidentsiaalsus, eriarvamusele jäämine, siin ja praegu tegutsemine, vastutus ja õigus loobuda, isiklik kirjutamisruum ja -aeg, võiks siinkohal sõnastada konkreetset reeglit, mis koostegutsemise toimimise seisukohalt vajalikud on. Reeglid võiks kirjutada suurele paberile ja panna kõigile nähtavasse kohta. Igaüks võiks need oma allkirjaga kinnitada. Reeglite korrektne vormistamine võib jääda paarile õpilasele kodus teha.

Reeglite kehtestamise protsessi on detailsemalt kirjeldatud Thomas Gordoni „Õpetajate koolis“ (Gordon 2006: 307–324).

1.4. Kuueminutiline vaba teadvuse voolu kirjutamine

Juhendaja selgitab õpilastele vabakirjutamise tehnikat ning selle kahte reeglit: 1) kirjutamist ei tohi katkestada ja 2) tuleb püsida teemas.

Õpetaja annab ette teema (tööleht nr 2) ning palub kuue minuti jooksul kordagi peatumata kirjutada.

Kui aeg on täis, palub õpetaja paberi ümbrikusse panna ning ümbriku kinni kleepida. Ümbriku võib lasta ka vahaga kinni pitseerida, et muuta kinnitamine põnevamaks ning anda õpilastele pärast kindlus, et keegi pole tõesti nende kirju vahepeal lugenud. See aga nõuab natuke rohkem aega.

Õpetaja korjab ümbrikud kokku ja jätab need viimase tunnini enda kätte hoiule.

1.5. Lõpuring

Õpetaja selgitab kodust tööd.

Juhendaja jagab õpilastele punased ja rohelised sedelid ning palub rohelisele kirjutada ühe mõtte, mis meeldis, ja punasele, mida oleks võinud teistmoodi või paremini teha. Seejärel palub õpetaja sedelid panna kahte laekasse. See on hea moodus kiire tagasiside saamiseks. Soovitav on seda teha iga kohtumise lõpus ning kõik sedelid kokku korjata.

6.2.2. Teine kohtumine. Kes ma olen?

„Kõik inimesed peaks enne surma endale selgeks tegema, mille eest nad jooksevad, kuhu nad jooksevad ja miks.“

James Thurber

Eesmärgid:

- kaardistada elu olulised sündmused;
- mõista iseenda muutumist ajas ning seda mõjutavaid tegureid.

Tegevused.

2.1. Algusering. Minu omadused.

2.2. Elujoon.

2.3. Mina lapsena ja praegu.

2.4. Lõpuring.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, lapsepõlvepildid, tagasisidesedelid.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 3 (lisa A3).

Slaidid:

- SLAID nr 3 (lisa B3);
- SLAID nr 4 (lisa B4).

Kodune ülesanne:

kirjuta kümne minuti jooksul (5+5) vaba teadvuse voolu tehnikas teemal „Hea minus“ ja „Halb minus“.

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

2.1. Algusering. Minu omadused

Juhendaja küsib, kui kerge või raske oli iseenda kohta 20 fakti leida. Seejärel palub ta neist valida viis, mida kaaslased vähem teavad, ning lisada ühe, mis ei vasta tõele. Soovijad loevad iseenda kohta käivad faktid ning neisse peidetud vale ette. Grupi ülesanne on arvata, milline väide tõele ei vasta.

Ülesande abil õpivad kaaslased üksteist paremini tundma ning osalejad näevad, kui hästi teised teda tunnevad.

2.2. Elujoon (Õunapuu 2008: 66, Bolton 1999: 108–111)

Tegu on enesetunnetusliku ülesandega, mille vältel noor selekteerib enesekohast teavet minevikust ja olevikust. Sissejuhatuseks võib arutleda sündmuste üle, mis võivad pöördeliselt elukäiku muuta. Õpilased peaksid elujoonele valima just selliseid sündmusi, mis on nendes midagi muutnud. Vastav analüüs on oluline eelnevalt läbi viia, sest vastasel juhul tekkib oht, et õpilased jäävad pinnapealseks.

Juhendaja palub õpilastel päevikusse joonistada elujoone sünnihetkest praeguseni. Sellele võib panna aastad, kuid ei pea. Samuti palub õpetaja jätta ruumi elujoonele ka pärast koostamise päeva. Soovi korral võib kasutada töölehte (tööleht nr 3). Sama pildi võib õpilastele ka silme ette panna (slaid nr 3).

Osalejate ülesanne on elujoonele kanda nende elu pöördelised sündmused, saavutused jms. Täpne kronoloogia polegi esmane, oluline on, et noored tooksid välja selle, mida nad ise väärtustavad.

Analüüsiosas annab õpetaja õpilastele küsimused, et nende põhjal oma tööd vaadelda (slaid nr 4):

Kas elujoonel on palju või vähe sündmuseid?

Kas elujoonel on teisi inimesi? Kes nad on? Miks Sa nad joonele kandsid?

Mis järjekorras Sa sündmused elujoonele panid (segiläbi, olevikust minevikku liikudes või vastupidi)?

Milliste sündmuste puhul Sa kahtlesid, kas need panna või mitte?

Kas Sa jätsid mõne sündmuse meelega välja?

Kes on Su elujoonel olevate sündmuste kulgu kõige rohkem mõjutanud?

Suures ringis küsib juhendaja, kas õpilased said enda kohta midagi uut teada.

2.3. Mina lapsena ja praegu (Hunt 2005: 21–34)

Juhendaja palub õpilastel leida endale paariline või moodustada kolmikud ning kaaslas(t)ega jagada lapsepõlvepilte. Seejärel palub juhendaja pildid kõrvale panna, vaadata veel kord oma elujoone algusosa (esimest 5 või 6 eluaastat) ning valida üks konkreetne mälestus, millest kirjutada. See ei pea olema terviklik lugu, isegi parem oleks, kui tegu oleks mälestuspildi või fragmendiga. Samuti võib valikut piirata ja paluda mõelda esimesele lapsepõlvemälestusele.

Algul on soovitatav lasta õpilastel kirja panna märksõnad ja/või fraasid ja/või laused, mis tal valitud mälestustega seoses pähe tulevad. Need võivad seostuda emotsioonide (nt *tundsin hirmu, olin ärevil*), erinevate objektide (nt *maja ees oli suur puu, mille otsas oli meie onn, sõitsin oma uue jalgrattaga*), inimestega (nt *isa seisis mu selja taga*) vms. Terviktekst luuakse neile toetudes.

Mälestustega töötamine on efektiivne seepärast, et nendes ei kirjeldata ainult objektiivset tõde, vaid neis on ka palju eneserefleksiooni. Autobiograafia on mineviku tõlgendus olevikulisest vaatepunktist. Seega sisaldab see infot analüüsimise hetke mõtetest, soovidest ja motivatsioonist.

Ülesandega loob õpilane tugeva kujundi endast, milles ta kombineerib tegelikkust ja fantaasiat. Fiktsiooni abil on kergem analüüsida ka tundeid, millest niisama rääkida ei taha (poeetilise metafoori kasutamise kohta vt Waters 2004: 2). Fiktsiooni loomine pakub seetõttu turvalisust minna sügavamale iseendasse, mille kaudu arusaam endast avardub.

Lapsepõlvkogemuse tugevdamiseks võib lasta kirjutada nt nõrgema käega, et meenuks tolleaegne kirjutamise raskus.

2.3. Lõpuring

Juhendaja selgitab kodust ülesannet.

Tehakse läbi sama ülesanne, mis eelmises lõpuringis: õpilased kirjutavad sedelitele kaks mõtet: ühe, mis meeldis, ning teise, mida võiks muuta.

6.2.3. Kolmas kohtumine. Positiivne *mina*, negatiivne *mina*

„Miski pole nii nähtav kui see, mida me varjata püüame.“
jaapani vanasõna

Eesmärgid:

- mõista, mil moel teised meie kohta informatsiooni saavad ning meile infot annavad;
- õppida negatiivset tagasisidet iseenda kasuks pöörama.

Tegevused.

3.1. Algusering. Vari.

3.2. Sildistamine.

3.3. Lõpuring. Tegelaste pantomiim.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, tagasisidelehed, emotsioonikaardid.

Slaidid:

- SLAID nr 5 (lisa B5);
- SLAID nr 6 (lisa B6).

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

3.1. Algusering. Vari (Bolton, Field, Thompson 2006: 167–171)

Õpetaja palub õpilastel valida kaaslase, kellega tahetakse koos tegutseda. Seejärel palub ta panna kirja kõik oma paarilise head iseloomujooned, mida kaaslases hinnatakse ja väärtustatakse. Kui kaaslased ei tunne teineteist piisavalt hästi, kasutagu fantaasiat.

Seejärel selgitab õpetaja, et sageli peavad inimesed üksteise kohta aimama, kes milline on. Nii on inimsuhete ja koostegutsemise puhul tavaline. Olulised on meie

isiklikud varasemad kogemused. Näiteks tekitavad negatiivsed kogemused eelarvamusi teiste kohta (nt „Ma ei saa enam kunagi kedagi usaldada“, kui üks inimene usaldust reetnud on). Teiseks toimib projektsiooniprintsiip: koostatud nimekiri räägib sama palju, kui mitte rohkem, selle koostaja kui kaaslaste kohta.

Sama juhtub negatiivsete omadustega. Omadused, mida me teistes ei salli, räägivad palju meie enda kohta. Nii tulevad hästi esile valdkonnad, mida endas tahame olevat ning mida endas parandama peaksime. Negatiivse puhul võib illustratiivse näitena tuua, et teisele näpuga näidates on kolm sõrme iseenda poole suunatud.

3.2. Teiste pandud sildid

Juhendaja selgitab, et inimene reageerib tugevalt sellele, mis tema kohta öeldud on, eriti siis, kui kommentaar on negatiivne. Seejärel palub ta võtta koduse töö, vaadata poolt „Halb minus“ ning kirjutada välja enda negatiivsed omadused. Samuti palub ta lisada situatsioone, mis meenuvad, mil neile midagi halvasti öeldud on. Siis palub õpetaja kirjeldada, mis on neid tundma pannud, et tegu on solvangu, kritiseerimise või tõrjumisega.

Õpetaja palub lähemalt vaadata paari juhtumit ning leida vastused järgmistele küsimustele (slaid nr 5):

Millises olukorras Sulle nii öeldi?

Mida see Sulle tähendas?

Miks Sa just selle olukorra valisid?

Mis Sa arvad, miks ütleja Su kohta sellist väljendit kasutas? Oli see õiglane või ülekohtune?

Seejärel valib osaleja ühe ning püüab leida olukorra, kus sellest sildist võiks kasu olla. Ülesanne on luua selle sildi nimeline väljamõeldud tegelane ning kirjutada lühijutt või luuletus sellest, kuidas ta noort aidata võiks.

Suures ringis tutvustab igaüks oma tegelast.

3.3. Lõpuring. Tegelaste pantomiim (Waters 2005: 55)

Õpilased seisavad ringis. Üks osalejatest läheb ringi keskele ning kujutab mõnda tegelast, kellest eelmise ülesande jagamise ringis juttu oli. Teised püüavad arvata, kellega on tegu. Õigesti arvaja läheb ringi keskele ning teeb järgmise pantomiimi.

Samuti võib eelmise ülesande siduda emotsioonikaartidega. Näiteks jagab õpetaja igäühele kaks kaarti ning osalejad annavad need sellele, kellega kuulnud lugude põhjal neid seostaksid, ehk sellele, kes õpilastest võis tunda emotsiooni, mida kaardi peal kujutatud on.

Kolmas võimalus on lasta mõnel õpilasel jutustada lugu sellisena, nagu ta seda kuulis, teha mingi koha peal paus ning analüüsida, kasutades järgmisi lausealguseid (slaid nr 6):

Ta võib tunda...

Huvitav, kas ta tunneb...

Mõni kaaslane võib ümber sõnastada ning omalt poolt midagi lisada. Nii saab ülesandega arendada ka sõnavara ja kuulamisoskust.

Juhendaja palub taas tagasiside saamise eesmärgil sedelitele kirjutada kaks mõtet.

MÄRKUS. Sildistamise ja stereotüüpide teemat saab hästi käsitleda sotsiodraamaga, mille kirjeldus on esitatud Martti Lindqvisti „Julge elu unelmas“ (Lindqvist 2003: 77–83).

6.2.4. Neljas kohtumine. Enesehinnang



(Nemvalts 1999: 89)

Eesmärgid:

- mõista positiivse hoiaku mõju endale ja ümbritsevatele;
- õppida positiivset tagasisidet andma ja vastu võtma.

Tegevused.

4.1. Algusering. Enesehinnang.

4.2. Mina olen.

4.3. Lõpuring. Liitlampsõnad.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, õigekeelsussõnaraamat, stopper, tagasisidelehed.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 4 (lisa A4).

Slaidid:

- SLAID nr 7 (lisa B7).

Kodune ülesanne:

kirjuta mõni lugu, milles oled tundud, et pead tegema midagi, mida Sa ise ei taha või õigeks ei pea.

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

4.1. Algusering. Enesehinnang (Õunapuu 2008: 69)

Arutletakse, kuidas enesest hästi ja halvasti kõnelemine inimese sisetunnet ja suhteid ümbritsevaga mõjutab. Rõhutada tuleb, et igapähe on nõrku ja tugevaid külgi, mida peab tundma ja arendama. Otsitakse vastuseid küsimustele, miks on hea teistele enda tugevatest ja nõrkadest külgedest teada anda.

Õpetaja palub õpilastel vaadata kodust tööd, mille nad tegid teiseks kohtumiseks ehk seda, kus oli 20 fakti enda kohta. Õpilase ülesanne on panna „+“ positiivsete ning „-“ negatiivsete omaduste järele. Samuti võib kasutada kolmandaks kohtumiseks kirjutatud tekste „Hea ja halb minus“. Järgneb analüüs, kumba on rohkem ja miks.

Seejärel annab juhendaja õpilastele 53 sõna (slaid nr 7) (või laseb nimetada õpilastel omadusi või koostada igapähe nimekiri nt 50 omadusest), millest palub igapähe valida 20, mis tema meelest ideaalset või head inimest iseloomustavad.

Õpetaja selgitab vajadusel sõnade tähendust või palub sõnaraamatut kasutada.

Koos tehakse tahvlile positiivsete omaduste mudel. Õpetaja küsib igalt õpilaselt üht positiivset omadust, mille abil moodustub n-õ ühine ideaal-*mina*. Vajadusel lisatakse veel omadusi, mis ideaalsel inimesel kindlasti olema peavad. Seejärel palub õpetaja välja kirjutada need, mis õpilast ennast iseloomustavad. Järgneb analüüs.

Õpetaja palub kuue minuti jooksul iseennast iseloomustada; kuidas õpilased vastaksid, kui keegi paluks neil endast hästi rääkida. Juhendaja palub kasutada eespool nimetatud omadusi. Iseloomustusi jagatakse ringis või paarilisega.

Sama ülesannet võib modifitseerida ning omadustena kasutada sõnu, millega nt õpetajad, kes vastavat klassi õpetavad, sealseid õpilasi iseloomustavad. Negatiivsete omaduste puhul tuleb sel juhul analüüsida, kas need käivad õpilaste arvates nende klassi kohta või mitte ning mille põhjal õpetajatel nendest vastav mulje võib tekkinud olla. Sellise lähenemise puhul peab juhendaja jälgima, et kedagi isiklikult ei riivata ja ei

tekitata õpilaste hulgas ühegi konkreetse õpetaja suhtes hoiakuid, st et ühtegi nime ühegi omadusega ei seostata.

4.2. Mina olen

Järgneva ülesande abil saab teadvustada enese tugevaid külgi ning tasakaalustada enesehinnangut.

Iga õpilane saab paberilehe (tööleht nr 4), millele on kirjutatud kahe lause algused: „Sõbrana meeldib mulle...“ ja „Sõbrana olen...“. Kummagi osa kirjutamiseks on aega viis minutit. Seejärel korjab õpetaja lehed kokku ning õpilased võtavad paari. Paberilehed segatakse ja antakse igale paarile kaks. Paariliste ülesanne on mõelda, millised positiivsed omadused sel inimesel on, kes paberil olevad laused kirjutas. Omadused (2–3) kirjutatakse samale paberile ning antakse järgmisele paarile. Ülesannet jätkatakse, kuni kõik lehed on kõigi käes olnud. Kui paar saab lehe, mille kumbki paarilistest on kirjutanud, ei tasu end reeta, vaid innustada kaaslast positiivseid omadusi välja tooma.

Ülesande lõpus saadetakse lehed veel kord ringi käima, et igaüks leiaks oma. Järgneb analüüs.

4.3. Lõpuring. Liitlampsõnad

Liitlampsõnamäng arendab loovust ning sõnavara. Selle eesmärk on moodustada liitsõnadest uusi liitsõnu. Näiteks kleplint + linttraktor = kleplintraktor või ajamasin + masinakohv + kohvitass + tassikõrv = ajamasinakohvitassikõrv jne. Õpilastele võiks ette anda piirangu, et üks sõnaosa peab olema mingi iseloomujoon, nt argpüksikumm, umbusulahk jne.

Tunni lõpus palub õpetaja taas kirjutada ühe hea mõtte tunnist ning ühe parandusettepaneku.

6.2.5. Viies kohtumine. Polaarsused minus



(Nemvalts 2004: 24)

Eesmärgid:

- mõista vastuolusid endas ning õppida nendega toime tulema;
- katsetada koostöös kirjutamist.

Tegevused.

5.1. Algusering. Polaarsused.

5.2. Varjus.

5.3. Täringumängu luuletus.

5.4. Lõpuring.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, tagasisidelehed, täring(ud), mängunupud.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 5 (lisa A5);
- TÖÖLEHT nr 6 (lisa A6);
- TÖÖLEHT nr 7 (lisa A7).

Slaidid:

- SLAID nr 8 (lisa B8);
- SLAID nr 9 (lisa B9);
- SLAID nr 10 (lisa B10).

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

5.1. Algusering. Polaarsused (Moskowitz 2005: 37–45)

Tegu on loovkirjutamise tehnikaga, mis tegeleb sisekonfliktidega. Esmane ülesanne on vastandused identifitseerida ja sõnastada. Seejärel analüüsitakse nende toimemehhanisme ja tekkepõhjuseid ning otsitakse lahendusi, kuidas nendega hakkama saada. Oluline on, et vähemalt esialgu töötaksid osalejad reaalse elusituatsioonidega, see aitab neil vastuoludega hakkamasaamise keerukust paremini mõista. Hiljem võib seda kasutada ka fiktsionaalsete tekstide karakteriloomevahendina.

Õpetaja palub aluseks võtta kodus kirjutatud loo ning leida vastav (rolli)konflikt, vastavad polaarsed omadused (tööleht nr 5). Kui see tekitab raskuseid, võib suunata vastanditele toetuma (hea-halb, armastama-vihkama). Oluline on, et õpilane leiaks iseendas vastandlikud omadused, millega tal mingis situatsioonis on (olnud) raske hakkama saada.

Juhendaja palub luua mõlemast omadusest karakteri ning kirjutada kummagi iseloomustus (slaid nr 8). Õpilastele võib anda abistavad küsimused:

Millistena tegelased iseennast iseloomustaksid?

Millistena tegelased teistele näivad?

Mis värvi(de)ga võiks neid joonistada?

Mis võiks neid vihastada?

Mis võiks neid rõõmustada?

Mis võiks neid kurvastada?

Õpilased panevad loodud tegelastele nimed.

Seejärel palub õpetaja kirjeldada kummagi argipäeva.

Õpilane kirjutab loo, kus kaks tema loodud karakterit kohtuvad. Loo käigus tekkib neil konflikt ning õpilane peab loo vahendusel pakkuma vastuolule lahenduse, nii et kaks omadust temas edaspidi suudaksid koos eksisteerida, omavahel suhelda ning

teeneteist täiendada ja teineteisele tuge pakkuda. Taas võib õpilastele anda abistavad küsimused (slaid nr 8):

Kus kohtumine toimub?

Kas tegu on neutraalse pinnaga või kummagi isikliku territooriumiga?

Kuidas tegelased sisenevad?

Kuidas nad omavahel kontakti satuvad?

Kuidas neil konflikt tekib?

Kuidas nad konflikti lahendavad ja üksmeele saavutavad?

Hiljem toimub lugude jagamine, milles õpilased tutvustavad enda loodud karaktereid ning räägivad sellest, kuidas nad konflikti lahendasid.

5.2. Varjus

Juhendaja palub osalejatel kujutleda kedagi varjus. Õpilased alustavad kirjutamist sellega, mis pähe tuleb. Kui nad tajuvad blokki, võib juhendaja nad suunata tagasi varjus oleva kaju juurde (slaid nr 9).

Mis selle inimese peas toimub?

Mida ta endas kannab?

Milline on ta minevik, elukogemus, kired, pettumused, hirmud?

Analüüsisosas vaadeldakse, kuhu õpilased looga välja jõudsid, kas nad kujutasid inimest negatiivse või positiivsena ning mis võis olla põhjuseks, et nad valisid just sellise vaatenurga. Negatiivse tegelase loonud arutavad, kuidas varjus olija oleks pidanud käituma, et temast positiivne kujund oleks tekkinud.

5.2. Täringumängu luuletus

Mängulaud (slaid nr 10) koosneb 39-st nummerdatud alusest. Osalejate vahel loositakse välja numbrid 1-st 39-ni (vt tööleht nr 6), nii et igaüks saab ühe. Vastav alus mängulaual kuulub talle. Kellel on kõige väiksem number, asetab nupu sellele ja lõpetab etteantud luuletuses esimese rea ning veeretab täringut. See, kelle numbrile mängunupp sattub, lõpetab järgmise rea jne.

Luuletuse näidisalus on töölehel nt 7.

5.3. Lõpuring

Juhendaja palub igal õpilasel nimetada enda või oma naabri kohta ühe hea omaduse, millest teistel võiks abi olla.

Õpetaja küsib taas tunnist üht positiivset mõtet ning üht, mida võiks edaspidi teistmoodi teha.

6.2.6. Kuues kohtumine. Teiste ootused. Aeg iseendale

olin täna väga tubli
kuigi ei vallutanud
ühtegi linna
ega ka südant

ma ei ujunud üle atlandi
tanksaabastes
ega kõndinud everesti tippu
pidžaama väel

pean möönma
et ma ei leidnud inimkonnale väljapääsu
nakkushaigustest
näljahädadest
televiisorist
vaid olin lihtsalt
enda kohta
väga tubli

nimelt tõin ära lehed
juba enne lõunat
et siis pikutades
harrastada terve päeva
veatult
olemise kunsti
ja tõsta veidi
maakera õnnelikkuse
keskmist taset

Kristian

Eesmärgid:

- õppida tekstiloomes kasutama kujutluspilte;
- arutleda käskude ja keeldude olemuse üle;
- arendada kirjeldamisoskust;
- õppida iseennast tasakaalustama.

Tegevused.

6.1. Algusering. Sa pead.

6.2. Kujutusretk.

6.3. Lõpuring.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, tagasisidelehed, stopper.

Kodune ülesanne:

loe läbi üks muinasjutt ning võta selle tekst kaasa. Selleks võiks olla lemmikmuinasjutt, selle puudumisel mõni klassikaline lugu.

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

6.1. Algusering. Sa pead! (TORE 2004: 53–55)

Õpetaja selgitab, et sageli on teistel meile mitmeid ootuseid. Seejärel palub ta osalejatel kirjutada, mis on teiste ootused neile ehk mida nad peavad tegema. Iga lause algab sõnadega „Sa pead“ Samuti võib kirja panna enda ootused.

Koos vaadatakse käsud üle ning analüüsitakse näiteks sellest aspektist, kas osalejatel on kattuvaid kohustusi, arutletakse, millest käsud tulevad ning mis võib olla nende inimeste motiiv, kes neid peale panevad. Samuti otsitakse vastust küsimusele, mida sellises olukorras teha.

6.2. Kujutusretk (Waters 2005: 101–112)

Ülesanne aitab õpilastel tajuda oma sisemist ressursi. Kohta, kuhu õpilane rändab, saab ta ise hiljem vajadusel tagasi minna. See on üks võimalus stressiolukorras pingetega toime tulla ning ennast tasakaalustada. Samuti arendab ülesanne kirjeldamisoskust.

Enne alustamist selgitab õpetaja, et järgnev retk viib õpilase paika, kus ta tunneb end turvaliselt, rahulikult ning tajub iseennast sellisena, nagu ta oma eheduses on, ilma igasuguste piirangute, reeglite ja käskudeta. Arutletakse, millised kohad sellist tunnet tekitada võiksid. Õpetaja rõhutab igäühe individuaalsust.

Juhendaja palub päeviku ja kirjutusvahendi käeulatusse võtta, et retke lõppedes saaks kirjutama hakata.

Teksti loetakse rahuliku ja monotoonse häälega, tehes vajalikes kohtades piisavalt pikki pause. Lugeja võiks olla õpetaja, kuna tema hääel on õpilastele tuttav. Sel põhjusel ei soovitata kasutada ka lindistusi.

Tekst

Ma viin Sind kujutlusretkele. Leia endale mugav asend. Lõõgastu. Hinga kolm korda sügavalt nina kaudu sisse ja suu kaudu välja. Sule silmad. Sa saad kaasa rännata, kui Su keha on mugavas asendis ning silmad suletud. Püüa mind kuulates endale silme ette kujutluspile luua. Mina olen kogu aeg Su kõrval, mu silmad on avatud ja ma jälgin, et keegi Sind Su rännakul ei segaks.

Sa leiad end aiast. Vaata hoolega, mida Sa enda ümber näed. Tunnetä pinnast oma jalge all. Hinga sügavalt sisse ja pane tähele, milliseid lõhnu Sa tunned. Märka loodust enda ümber. Mis aastaaeg on? Milline ilm on? Kas on hommik, lõuna, õhtu või öö? Vaata, milliseid puid ja taimi Sa aias näed.

Aiaservas on värav. Otsi see üles. Milline see on? Mine värava juurde, ava see ning liigu mööda teerada edasi. Rada viib Su lemmikpaika, kohta, kus Sa tunned end turvaliselt, rahulikult ning saad olla Sina ise, ilma igasuguste reeglite ja piiranguteta. Vaatad seda kohta eemalt. Pane tähele, millisena see Sulle paistab. Kui oled valmis, mine edasi. Vaata ringi. Mida Sa näed? Kuidas Sa ennast tunned? Lase kogu rahu, mida tunned, endasse voolata.

Ole valmis lahkuma. Leia tee, mida mööda tulid ning mis viib Su tagasi aeda. Kui Sa väravani jõuad, ava see ja astu aeda. Sulge värav enda järel. Vaata uuesti aias ringi. Kas midagi on muutunud?

Nüüd tule tagasi klassi. Ava rahulikult silmad. Võta oma päevik ning kirjelda 10 või 15 minuti jooksul aeda ning erilist paika, kus Sa käisid.

Pärast kirjutamist toimub ringis jagamine.

6.3. Lõpuring

Lõpuringis võib arutleda enda tasakaalustamise teiste võimaluste üle.

Taas kord palub juhendaja panna kirja ühe mõtte, mis tunnis meeldis, ning teise, mida võiks teisiti teha.

Õpetaja selgitab kodust ülesannet.

6.2.7. Seitsmes kohtumine. Mina ja teised

„Hea oleks, kui inimene hindaks end selle järgi, kui väärtuslik ta sõprade jaoks on, ning püüaks olla võimalikult hinnaline.“

Sokrates

Eesmärgid:

- mõtestada lahti suhteid;
- mõista lähedaste inimeste väärtust.

Tegevused.

7.1. Algusering. Genogrammi koostamine.

7.2. Minu muinasjutt.

7.3. Kujutlusretk. Kohtumine.

7.4. Lõpuring.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, tagasisidelehed, stopper, muinasjuturaamatud.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 8 (lisa A8);
- TÖÖLEHT nr 9 (lisa A9).

Slaidid:

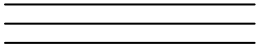

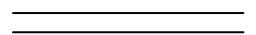
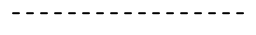
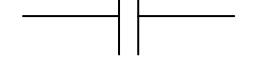
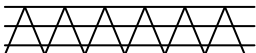
- SLAID nr 11 (lisa B11).

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

7.1. Algusering. Genogrammi koostamine

Õpetaja palub õpilastel paberilehe neljaks jagada ning keskel iseend ruuduga (poisid) või ringiga (tüdrukud) tähistada. Neljandikud pealkirjastatakse „Perekond“, „Sõbrad“, „Töö/kool“ ja „Hobid (jt organisatsioonid)“. Seejärel palub õpetaja kanda lehele kõik inimesed, kes õpilase elus mingit rolli mängivad, kusjuures olulisemad paigutatakse endale lähemale ning vähemolulised kaugemale. Alus võib olla ka tööleht (tööleht nr 8, slaid nr 11).

Naised tähistatakse ringi ning mehed ruuduga. Suhete kirjeldamiseks kasutatakse järgmisi tähistusi:

- | | | |
|-----------------------------------|--|---|
| 1) väga lähedane, sulandunud suhe |  | ; |
| 2) konfliktne suhe |  | ; |
| 3) lähedane suhe |  | ; |
| 4) distantseerunud suhe |  | ; |
| 5) katkenud või vaenulik suhe |  | ; |
| 6) sulandunud ja konfliktne suhe |  | . |

(Gerson, McGoldrik 1985)

Seejärel toimub ringis jagamine.

7.2. Minu muinasjutt

Õpilased kasutavad alusena enda valitud ja kaasa toodud muinasjutte. Siinses töös on toodud kolme muinasjutu tekstid (vt tööleht nr 9): „Kolm pörsakest“ (Bryant 1997), „Punamütsike“ (Punamütsike 2008) ja „Inetu pardipoeg“ (Bryant 1999). Ülesanne on muinasjutt genogrammi pandud tegelastega ümber kirjutada. Tegelaste muutmise kõrval võib ka ülejäänud teksti kaasajastada ja ümber kirjutada. Oluline on, et muinasjutt oleks äratuntav.

Järgneb analüüs.

7.3. Kujutusretk. Kohtumine

Kui õpilastele meeldis eelmisel kohtumisel tehtud kujutusretk, võib seda ka antud teema käsitlemisel kasutada.

Tekst

Istu mugavalt ja lõõgastu. Sule silmad ja jälgi enda hingamist – sisse ja välja, sisse ja välja – rütmiliselt, nii et tunned end hästi. Püüa mind kuulates endale silme ette luua kujutuspilte. Mina olen kogu aeg Su kõrval, mu silmad on avatud ja ma jälgin, et keegi Sind Su rännakul ei segaks.

Kujutle, et lamad selili ja vaatad helesinisesse suvetaevasse. On rahulik ja laisk päev. Puhub õrn tuul. Sul on soe, tunned end muretult ja rahulolevana. Kui Sa taevasse vaatad, näed eredavärvilist purilennukit enda kohal lendamas. See liigub aeglaselt, kuid sujuvalt üle sinu. Jälgi ta liuglemist.

Kujutle end sellele purilennukile. Sa oled kõrgel ja vaatad ülevalt alla. Tuul kannab Sind sujuvalt edasi. Jälgi, mis all toimub.

Kirjelda, kuidas ennast tunned (viis minutit silmad kinni kirjutamist).

Äkki näed lagendikul iseennast. Märkad, et eemal vana mahajäetud maja. Kirjuta, milline see maja on. Kirjelda, kuidas Sa ennast tunned.

(viis minutit silmad kinni kirjutamist.)

Lähened majale. Katsud ust. See polegi suletud. Haarad lingist, et ust avada. See avaneb kriiksatuse saatel. Astud majja. Kirjelda, mida Sa näed ja kuidas ennast tunned.

(viis minutit silmad kinni kirjutamist.)

Äkki märkad üht ust, mida Sa enne ei näinud. See on irvakil. Haarad uksest ning lükkad selle tasakesi lahti. Toas on keegi. Ta seisab seljaga Sinu poole, kuid tunned kohe ära tuttava kuju. Kirjelda, kes See on ja milline ta välja näeb.

(viis minutit silmad kinni kirjutamist.)

Äkki pöörab ta end ümber. Seisate näod vastamisi ning vaatate teineteisele otsa. Kirjelda, mis saab edasi.

(viis minutit silmad kinni kirjutamist.)

Tagasi ruumi.

Järgneb analüüsiosa, kus arutletakse, kellega õpilased kohtusid ning mil moel see inimene nende elus oluline on.

7.4. Lõpuring

Õpetaja palub õpilasel genogrammist võtta inimese, kellega tal on konfliktne suhe, või muinasjutust valida tegelase, kelle ta pani negatiivse kangelase rolli, ning panna kirja kolm omadust, mida ta teises ei salli. Seejärel palub õpetaja õpilastel sõnastada neid omadusi kasutades lause iseenda kohta: „Ma ei ole kunagi...“

Järgneb analüüs.

Samuti võib anda kirjutamisülesande, kus õpilased peavad leidma kolm asja, mille tahavad kolmele enda elus mingil moel tähtsale inimesele anda.

Mis need kolm asja on?

Kellele Sa need annad?

Miks Sa just need asjad just neile inimestele annad?

Järgneb analüüs.

Kolmas võimalus on lasta kirja panna väljendid või lood, mida perekonnas kasutatakse või mis perekonnas liiguvad. Näiteks kirjutada lugu, mida igal perekondlikul sündmusel räägitakse, vaatamata sellele, et kõik seda juba mitu korda kuulnud on.

Järgneb analüüs, milles vaadeldakse, mida need väljendid või lood jutustavad, miks neid kasutatakse või räägitakse.

Tagasisideosas küsib õpetaja, nagu ikka, ühte mõtet, mis tunnis meeldis, ning teist, mida saaks paremini teha.

6.2.8. Kaheksas kohtumine. Eesmärkide seadmine

„Päralejõudmine ei ole pool lõbu, nagu räägitakse. See on kogu lõbu.“

Robert Townsend

Eesmärgid:

- õppida seadma pikema- ja lühemaajalisi eesmärke;
- analüüsida ressursse, mille abil seatud eesmärgid ellu viia.

Tegevused.

8.1. Algusering. Mida sa tahad?

8.2. Ideest eesmärgini.

8.3. Leping iseendaga.

8.4. Lõpuring.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, tagasisidelehed, stopper.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 10 (lisa A10);
- TÖÖLEHT nr 11 (lisa A11).

Slaidid:

- SLAID nr 12 (lisa B12);
- SLAID nr 13 (lisa B13).

Kodune ülesanne:

jälgi nädala jooksul, kuidas Sul õnnestub iseendaga sõlmitud lepingut täita, pane kirja rasked kohad. Ebaõnnestumise puhul analüüsi, miks Sa eesmärgini ei jõudnud, õnnestumise puhul vaata, mis tundeid eesmärgi saavutamine Sinus tekitas.

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

8.1. Algusering. Mida sa tahad?

Ülesanne aitab osalejatel saada oma soovides selgust ning arendada kuulamisoskust.

Juhendaja palub osalejatel endale paariline leida. Üks paarilistest esitab teisele ette antud aja jooksul (nt kolm minutit) mitu korda sama küsimust: „Mida sa tahad?“, paariline peab iga kord erineva vastuse andma. Seejärel vahetatakse paaris rollid ja korratakse ülesannet. Kui mõlemad on vastata saanud, koostab paariline oma partneri soovidest nimekirja.

Järgneb analüüs. Inimesed tahavad laias laastus sama: õppida, olla vabad, tähtsad ja armastatud. Tahetakse rahu ja stabiilsust nii oma elus kui ka ümbritsevas keskkonnas. Oma soovide väljendamiseks on miljon erinevat viisi, nagu ka antud ülesanne suure tõenäosusega näitab.

8.2. Ideest eesmärgini

Õpetaja annab õpilastele töölehe (tööleht nr 10, slaid nr 12), millel on kolm ämbliku kujutist (kool/töö, pere ja hobid) ning palub iga ämbliku jala juurde panna eesmärgi, mille õpilane soovib kokku lepitud ajaperioodi jooksul (nt kümne aasta jooksul) saavutada. Seejärel palub õpetaja iga valdkonna all sõnastada ühe eesmärgi ja valida kõige olulisem.

Järgmisena tuleb igas valdkonnas kirjutada stsenaarium nimetatud eesmärgi saavutamiseks: „Mida ma pean tegema, et oma eesmärk saavutada?“ Perspektiivi muutmise mõttes võib kasutada ka *tema*-vormi ning õpilase eesnime.

Kui stsenaariumid on kirjas, palub õpetaja leida takistused, mis võivad eesmärgi saavutamisel ette tulla (nt *ma ei oska seda teha, mul puudub selleks aega, mu vanemad ei toeta mind, olen selleks liiga noor, teised ei kiida heaks vms*).

Ühisanalüüsis otsitakse võimalusi, kuidas takistusi ületada.

Sama eesmärgi saavutamiseks võib kasutada ka ümberkirjutamise meetodit. See sarnaneb vaba teadvuse voolu tehnikaga. Õpilane võtab endale eesmärgi ning kirjutab selle lahti. Kui ta kirjutamise käigus lahendust ei leia, võtab ta sellest mingi olulise aspekti ning kirjutab omakorda selle lahti. Ümberkirjutamist jätkatakse, kuni sobiv lahendus esile kerkib.

8.3. Leping iseendaga

Õpetaja selgitab, mis vahe on pika- ja lühiajalistel eesmärkidel ning et eesmärk peab olema reaalselt saavutatav. Samuti räägitakse sellest, et eesmärkide saavutamiseks on oluline astuda konkreetseid samme.

Seejärel palub õpetaja valida eelmisest ülesandest ühe eesmärgi alaeesmärgi, mis oleks saavutatav ühe nädalaga.

Õpetaja tutvustab võimalust koostada iseendaga eesmärkide saavutamise leping (vt tööleht nr 11, slaid nr 13).

Katsetamise mõttes palub õpetaja igapäeval iseendaga mingi eesmärgi saavutamiseks nädalane leping sõlmida.

8.4. Lõpuring

Juhendaja palub vaba teadvuse voolu tehnikas nelja minuti jooksul kirjutada algusega „Ma ei ole ... (lepingus nimetatut) veel teinud, sest...“.

Juhendaja selgitab kodust ülesannet.

Tunni lõpus palub õpetaja kirjutada toimumu kohta taas ühe positiivse mõtte ja ühe arengukohta.

6.2.9. Üheksas kohtumine. Minu tulevik

„Elu on mõistetav vaid tagurpidi vaadatuna. Paraku peab seda aga elama õigetpidi.“

Soren Kierkegaard

Eesmärgid:

- mõista iseenda soove ja vajadusi, osata neid sõnastada;
- õppida eesmärkide saavutamiseks tegevust planeerima.

Tegevused.

9.1. Algusering. Tumma jutustus.

9.2. Mina tulevikus.

9.3. Lõpuring.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, tagasisidelehed.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 12 (lisa A12).

Slaidid:

- SLAID nr 14 (lisa B14).

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

9.1. Algusering. Tumma jutustus (Mikita 2000b: 48–49)

Algul analüüsitakse eelmisel kohtumisel sõlmitud lepingu täitmist: kuidas täitmine õnnestus, kas oli raske, mis tunnet allaandmine või lepingust kinnipidamine tekitas.

Mängus „Tumma jutustus“ võetakse aluseks mõni lugu. Vastavalt loo tegelaste arvule valitakse tummad. Tummad hakkavad lugu jutustama, kasutades üksnes žeste.

Ülejäänud on pealtvaataja rollis ning püüavad toimuvat interpreteerida. Kui tummad on lõpetanud, panevad pealtvaatajad kirja loo, mida nad arvasid endale etendatavat.

Analüüsis jagatakse interpretatsioone ning räägitakse sama situatsiooni erinevatest tõlgendamisvõimalustest. Seejärel loevad nn tummad ette tegeliku loo.

Kasutada võib ükskõik milliseid tekste. Siiski peaks jälgima pikkust ning seotust teemaga. Olgu siinkohal toodud üks näide raamatust „Kuldsed lood“ (tööleht nr 12) (Kuldsed lood 2008: 256).

Sama ülesande täitmiseks võib kasutada ka pildiraamatuid, koomikseid vm. Sel juhul antakse õpilastele ette pildid ning nende ülesanne on etteantu põhjal narratiiv luua.

9.2. Mina tulevikus

Selles ülesandes on hea toetuda eelmisel kohtumisel tehtud ämblikele. Ajavahemik, mida vaadeldakse, võiks olla sama (kümne aasta pärast).

Õpetaja annab kümme minutit aega, et igaüks paneks kirja märksõnad enda kohta „Mina kümne aasta pärast“.

Seejärel palub õpetaja kujutleda ennast selle inimese rollis (slaid nr 14).

Milline on mu argipäev?

Millised on mu rõõmud?

Millised on mu mured?

Kuidas ma praegusesse minusse suhtun?

Õpilase ülesanne on kirjutada kiri sellelt inimeselt iseendale. Kui see on valmis, palub juhendaja osalejatel paari võtta. Paariline loeb kirja ette ning see, kellele kirja loetakse, kordab kajana iga lauset.

Pärast seda harjutust kirjutab õpilane oma tuleviku-*minale* vastuse.

Ülesanne lõppeb analüüsiga.

Seejärel palub juhendaja võtta teises tunnis tehtud elujoone ning sellele kirjutada, millisena elu nende soovide järgi kümne järgneva aasta jooksul edasi kulgeb (slaid nr 3, tööleht nr 3).

Ülesande II osa võib asendada ka dialoogi loomisega (Schneider 2003: 312). Sellisel juhul töötatakse samuti paarides. Igaüks lähtub karakterist, millisena ta ennast ette kujutab ja paneb kirja ühe talle iseloomuliku lause, küsimuse vms. Seejärel annab

kirjutaja lehe paarilisele, kes kirjutab vastuse iseenda loodud karakterilt. Tekkib dialoog kümme aastat vanemate paariliste vahel. 10- või 15-minutilise kirjutamise järel loetakse dialoogid ette.

Antud ülesannet saab kasutada ka fiktsioonide loomisel, kus üks paarilistest mõtleb välja mõne värvika karakteri ning paneb esimesena kirja provokatiivse lause. Näiteks on esmane tegelane torisev vanaeit, kes ütleb: „No on jõnglased, jälle on nad sellega hakkama saanud!“ Paarilisele ta aga oma loodud karakterit ei reeda.

Ülesanne näitab ka dialoogi loomise lihtsust.

9.3. Lõpuring

Õpetaja palub õpilastel panna paberile üks positiivne mõte ning üks koht, millele võiks edaspidi tähelepanu pöörata.

6.2.10. Kümnes kohtumine. Kokkuvõte

„Parem vihake mind selle pärast, kes ma olen, kui armastage mind selle pärast, kes ma pole.“

Kurt Cobain

Eesmärgid:

- teha toimunud tundidele tagasivaade.

Tegevused.

10.1. Algusering. Kiri iseendale.

10.2. Tähestikluuletus.

10.3. Tagasisidelehed.

10.4. Lõpuring. Kirjutamiskaala.

Vajalikud vahendid:

- märkmik või päevik, esimesel kohtumisel kirjutatud kirjad, tähekaardid.

Töölehed:

- TÖÖLEHT nr 13 (lisa A13);
- TÖÖLEHT nr 14 (lisa A14);
- TÖÖLEHT nr 1 (lisa A1).

Slaidid:

- SLAID nr 15 (lisa B15);
- SLAID nr 1 (lisa B1).

Ülesannete ja harjutuste kirjeldused

10.1. Algusering. Kiri iseendale

Juhendaja annab õpilastele esimesel kohtumisel kirjutatud kirjad ja palub igäühel enda oma läbi lugeda. Seejärel toimub analüüs, milles õpilased võrdlevad, mida nad soovituga võrreldes saavutasid ning kas saavutasid midagi sellist, millele siis ei osanud tähelepanu pöörata.

10.2. Tähestikluuletus

Õpetaja kirjutab ülevalt alla tähestiku (soovitav on võõrtähed välja jätta), mis annab luuletusele selgroo (slaid nr 15, tööleht nr 13), ja teeb ettepaneku kirjutada luuletuse, mille iga rida algab tähestiku järgmise tähega. Luuletus teeks tagasisivaate loovkirjutamistundidele. Igaüks saab öelda rea või paar.

Alternatiivina võib kasutada tähekaarte. Igaüks saab ühe kaardi, millel on täht, mis alustab tema lisatavat rida. Järjekord võib olla vaba või liikuda näiteks päripäeva ringis. Kui keegi ei oska midagi lisada, jääb ta vahele, kuid kaht korda järjest vahele jääda ei tohi.

10.3. Tagasisidelehed

Õpetaja palub õpilastel täita tagasisidelehed (tööleht nr 14).

Juhendaja annab ülevaate ka iga kohtumise lõpus välja toodud plussidest ning arengukohtadest.

10.4. Lõpuring. Kirjutamisskaala

Tehakse läbi esimesel kohtumisel tehtud kirjutamisskaala ülesanne ning võrreldakse tulemusi.

Idee edasiseks: õpilaste nõusolekul saab kirjutatud tekstide põhjal koostada näiteks etenduse, kus pööratakse tähelepanu probleemidele, millega õpilased iga päev kokku puutuvad. Samuti on võimalik teha foorumteatri etendus.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli välja töötada teoreetilistest alustest lähtuvalt programm „*Mina*-pildipusle“, mis aitaks varateismelistel loovkirjutamise võtteid kasutades iseendas paremini selgusele jõuda.

Selleks vaadeldi kirjutamise rolli koolis ning anti ülevaade loovkirjutamise ja *mina*-pildi mõistetest. Siinses töös defineeriti loovkirjutamist kui enesearenduslikku kirjutamist, mis aitab erinevaid poeetilisi ja mittepoeetilisi tekste luues *mina*-pildis selgusele jõuda ning selle kaudu isiklikus, sotsiaalses ja ühiskondlikus võrgustikus efektiivsemalt toimida, eesmärgiga õppida ennast analüüsima, oma tundeid austama ning nendega kontaktis olema.

Järgnevates peatükkides vaadeldi identiteedi arengut teismeeas ning kooli identiteedi arengu toetajana. Samuti keskenduti loovuse ning loovkirjutamise rollile koolikontekstis. Murdeas, nagu igas arengukriisis, on oluline ümbritsevate inimeste toetus, sest, nagu sõna isegi ütleb, on tegu murdumise ajaga: murtakse välja senisest lapseaailmast, senisest käitumisest, kõik on muutumas: keha, arusaam iseendast, suhted jm. Murduv teismeline vedab suure osa ajast koolis, mistõttu saab ta just seal tegeleda küsimustega, mis noortel iga päev ette tulevad. Siinne töö keskendus ühele neist – oma *minas* selgusele jõudmisele.

Kirjeldati ka meetodi olulisi eelduseid, näiteks turvalise õhkkonna loomist. Iseenda konstrueerimine sisaldab endas teatavat lammutamist. Noor on lahti ütlemas/öelnud kogu oma varasemast olemusest, ta hakkab end (re)konstrueerima. Kõigeks selleks peab temas leiduma julgust olla haavatav. Meetodi efektiivsus seisneb piiride kompamis, katsetamises, otsingutes, mis ei saa aset leida usalduse ja turvatundeta.

Turvatunne on oluline ka teisel põhjusel. On ilmne, et kirjutama ei saa õppida kirjutamata. Samuti ei õpi keegi kirjutama, kui ta ei tunne seda tehes vähematki naudingut. Naudingu tekke eeldus on aga samuti turvalisus.

Teoreetilise materjali analüüsist võib järeldada, et loovkirjutamine on *mina*-pildi kujundamisel efektiivne abivahend mitmel põhjusel.

1. Varateismeeas langeb olulisel määral divergentne mõtlemine. Langust põhjendatakse muuhulgas madala enesetunnetusega. Selle lõhe ületamiseks on oluline nii iseenda kui ka loovuse arendamisega teadlikult tegeleda. Teisalt põhjustab muutust kriitilise mõtlemise suurenemine. Mitmed loovkirjutamismeetodid töötavad aga selle kaudu, et ratsionaalsus ja mõistuspärasus lülitatakse välja ning vallandub vaba teadvuse vool.
2. Loovkirjutamine pakub positiivset kirjutamiskogemust igaühele. Kuna kirjutajale väljastpoolt ootuseid pole, pole ka kohustuste neile vastata. Tekst ei ole eesmärk omaette, vaid pigem vahend eesmärgi saavutamiseks. Oluline on sisendada kirjutajasse usku, et ta võib olla hea kirjutaja.
3. Teksti esmane vastuvõtja on kirjutaja ise. Kirjandi kirjutamisel konstrueerib kirjutaja oma peas n-ö kujuteldava vastuvõtja ning lähtub tekstiloomes osaliselt tema soovidest. Loovkirjutamise puhul on kirjutajas teadmine, et tekst on vaid talle endale ning alles siis, kui ta ise otsustab, jõuab see teise vastuvõtjani.
4. Õppijale on antud tööprotsessis valik. Ta saab valida, kas ja millises ulatuses ta panustab, kas ta jagab oma töid või mitte. Senine praktiline kogemus on näidanud, et suurem osa soovib oma töid jagada. Samuti hakkavad õppijad rohkem tähelepanu pöörama õigekirjale, et nende tekst oleks vastuvõtjale arusaadav.
5. Olulist tagasisidet annavad kaaslased. Loovkirjutamisel on oluline analüüsiosa, kirjutamise käigus tekkinud mõtete, ideede ja kogemuste jagamine. Õpetaja on teiste kaaslastega võrdne vastuvõtja, st et õpetaja hinnang ei ole teksti headuse üle otsustamisel määrav. Nagu kõik on võrdsed kirjutajad, on kõik ka võrdsed vastuvõtjad. Õpetaja ülesanne on anda tagasisidet iseenda ja lugejana, mitte teadjana, mis on õige, mis vale. Kirjutaja ise otsustab oma tingimustel, mille ta sellest omaks võtab ja mida mitte. Seega, meetodi põhimõte on üksteisega suhtlemine, üksteise kuulamine, üksteisega arvestamine. Kirjutaja valib ise tagasisidest osa, mille edasisel kirjutamisel arvesse võtab. Kaaslastelt tagasiside saamine on väärtus omaette ka seetõttu, et teismeeas on sõprade arvamusel noore jaoks reeglina suurem väärtus kui täiskasvanuna.

6. Loovkirjutamisel ei parandata kirjavigu. Tõsi, raskus võib tekkida siin hoopis õpetajal. Üks olulisi konflikte, mis selle meetodi õpetajal ületada tuleb, on vastuolu soovitud eesmärgi ja emakeeleõpetaja kohustuste vahel. Loovkirjutamisel *mina*-pildi selguse saavutamiseks on õpetaja eesmärk ärgitada noori kasutama oma individuaalset loomulikku keelt selle tugevuses ja nõrkuses. Teisalt on emakeeleõpetaja kohustus õpetada normeeritud kirjakeelt ning järgida selle kasutamist ning vigade ilmnemisel need parandada. Siinkohal on oluline rõhutada, et vigade parandamata jätmine ei tähenda väärade keelekasutuse propageerimist, vaid loomuliku keele väärtustamist. Loomulik keel sellisel kujul, nagu ta esineb mõttevoos – kohati ebaloogiline, mittelineaarne, voolav, pigem suulise kõnega sarnanev –, on oluline osa identiteedist. Selle aktsepteerimine on noore *mina* aktsepteerimise osa.
7. Töödele ei anta hindelist ekvivalenti. Kuna keskmiselt on identiteet, kirjutaja isik, ei ole hinnete panemine otstarbekas, sest võib kirjutajat olulisel määral kahjustada. Numbriline hinne ei ole loova tegevuse puhul niikuinii usaldusväärne, tal ei ole selget sisu ning ta ei anna tagasisidet selle kohta, millised on tehtud töö tugevused ja nõrkused. Olulised küsimused, nagu kuidas tekst kirjutajaga seostub, mida ja mil moel ütleb, millise vaatenurga see ümbritsevale annab, mis tekst selle looja kohta räägib jt, jäävad nii tähelepanuta.

Eelnevaid aspekte arvestades koostati kuuendas peatükis programm „*Mina*-pildipusle“, mis arendab nii kirjutamisoskust kui toetab loovuse arengut, annab aimu *mina* erinevatest aspektidest ja nende rollidest ning toetab ka sotsiaalset arengut. Kohtumised ehitati üles õpilase aktiivsust arvestades ning õpetaja rolli minimeerides. Teemad, mida käsitletakse, võiksid olla näiteks järgnevad: noore identiteedi alustalad, hea ja halb inimeses, enesehinnangu seos iseenda ja teistega, vastuoksused inimeses ning toimetulek nendega, teiste ootused ning iseenda soovid, suhestumine teistega, oma soovide ja eesmärkide sõnastamine ning nendeni jõudmine.

Kuna tegu on äärmiselt tundlikku lähenemist eeldava meetodiga, mis tähendab vägagi isiklikul tasandil töötamist, peab arvestama ka mitmete riskiteguritega. Näiteks võib juhtuda, et usalduslikku suhet ei teki. Siis on otstarbekas programmi läbiviimisest üleüldse loobuda. Samuti ei pruugita emotsionaalse pingega toime tulla, esile kerkivad

probleemid võivad olla noortele ja ka õpetajale liialt rasked kanda. Kuna need võimalused on paratamatult olemas, peab juhendajas olema valmisolek nendega tegeleda ning oskus neid kontrollida. Ka peab õpetaja arvestama, et nt argumenteerimis- ja õigekirjaoskuse arendamine jäävad tagaplaanile, mistõttu õpe tuleb ka laiemas plaanis ümber hinnata ja struktureerida.

Vaatamata sellele, et loovuse õpetamisega seonduvad küsimused ja kõhklused, võiks koolis loovusele senisest suuremat tähelepanu pöörata. Õpetajad võiksid olla riskialtimate ja julgema eksperimenteerima. Kuigi praegusel kujul on siinne töö vaid esimene samm pikemal teekonnal, sisaldab see endas usku ja veendumust, et igas õppijas on peidus loovus ning igas õpetajas selle vallandamiseks vajalik impulss.

Creative Writing as a Tool of *Self-Image* Development

Summary

The purpose of this thesis is to create a program based on theoretical basis to help early adolescents using methods of creative writing to come to terms with themselves.

Puberty is the time of massive change: breaking out of child's world, changing typical patterns. Everything is about to change: body, understanding of oneself, relationships etc. Breaking teenager spends big amount of time at school. This is the reason why one can deal with the everyday young people's problems there. This dissertation concentrated on one of these problems – finding clarity in *self* using creative writing as a method of learning.

One of important presumptions of the method is to create a safe environment. Constructing oneself contains certain destruction inside. To start (re)constructing oneself, the young person has to have courage to be vulnerable. The effectivity of the method encases testing the boundaries, testing, and searches which can't take place without trust and sense of safety.

Analysis of the theoretical material concluded that creative writing is an effective way to developing *self*-image for many reasons.

1. Divergent thinking declines significantly in early puberty. The decline is also explained with low *self*-reliance. It is important to develop creativity to overcome this chasm. In the other hand the change is caused by increase of critical thinking. Many creative writing methods work by switching off rationality and rational thinking, so the conscience can flow free.
2. Creative writing offers positive writing experience to everyone. As there are no expectations from outside, there is no pressure to answer them. Text is not purpose in itself; it is more of a tool to achieve a goal.
3. The primary recipients of the work are writers themselves. In case of creative writing the writers have knowledge that the text is only for themselves and only when decided so, it reaches the other recipient.

4. Learner has been given a choice in working process. One can choose how and in which extent to contribute, to share the works or not. So far the practical experience has shown that most of the pupils are willing to share their works and that they have started to pay more attention to spelling in order to make their text understandable to the recipients.
5. Peers are important source of feedback. Analysing part is important in creative writing. The teacher has equal position with the peers as a recipient, i.e. teacher's assessment does not count when deciding quality of the text. As well as equal writers, everyone is equal recipient. Teacher's task is to give feedback as oneself and as a reader, not as someone who knows what is right and what wrong. The author decides the conditions which parts of feedback are relevant and which irrelevant.
6. Spelling mistakes are not corrected in creative writing. One of the important conflicts for teacher of this method is contradiction between desired objective and duties of mother tongue teacher. In order to sort out *self*-image by creative writing the teacher's aim is to encourage young people to use their individual natural language. In the other hand, teacher's duty is to teach normed written language. Leaving spelling mistakes uncorrected doesn't necessarily mean promoting wrong use of language. It can show appreciating natural language. Innate language, as it appears in flow of thoughts – illogical at times, non-linear, flowing, similar to oral speech – is important part of identity. Accepting this is part of accepting young *self*.
7. The works don't have equivalent in marks. As in the centre of attention is identity, persona of the writer, marking the works is not purposeful because it can harm the writer significantly. Marked number is not trustworthy for creative activity anyway – it doesn't have clear content and it doesn't give feedback about the work's strengths and weaknesses.

Taking all previous points into account, a program '*Self*-image puzzle' was created. It develops writing skill as well as supports development of creativity, gives an idea of different aspects of *self* and their roles, also supports social development. The sessions are built up based on pupils' activity and minimising teacher's part. Topics to discuss

could for example be: bedrocks of young identity, good and bad in the person, self esteem's connection with oneself and others, contradictions in the person and managing them, others' expectations and one's wishes, relating with others, voicing one's wishes and goals, and reaching them.

As it is a method needing very sensitive approach which means working on a very personal level, one has to take account several risk factors. For example it can happen that fiduciary relationship does not develop. Emotional tension can be unbearable, arising problems can be too hard to bear for both youngsters and teacher. The teacher has also to remember that developing argumentative and grammatical skills are going to be secondary, so teaching plan in wider sense has to be re-evaluated and restructured.

Despite of questions and hesitations accompanying teaching creativity, more attention could be paid to creativity in school. Teachers could be more willing to take risks and be more eager to experiment. Although this work in such form is only the first step of a long journey, it contains belief and certainty that creativity is encompassed in every pupil and every teacher has a necessary impulse to unleash it.

Kirjandus

- Blos, Peter* 1966. *On Adolescence. A Psychoanalytic Interpretation*. New York: The Free Press.
- Bolton, Gillie* 1999. *The Therapeutic Potential of Creative Writing. Writing Myself*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bolton, Gillie, Victoria Field, Kate Thompson* 2006. *Writing Works. A Resource Handbook for Therapeutic Writing Workshops and Activities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, Jean E., Elaine C. Stephens* 1995. *Writing as Transformation: A New Paradigm for Content Writing*. – *The Clearing House*, vol 69, no 1, pp 14–16.
- Bryant, Robyn* 1997. *Kolm pörsakest*. Tallinn: Koolibri.
- Bryant, Robyn* 1999. *Inetu pardipoeg*. Tallinn: Koolibri.
- Caldarella, Paul, Kenneth W. Merrell* 1997. *Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescent: A Taxonomy of Positive Behaviors*. – *School Psychology Review*, vol 26, issue 2, pp 264–279.
- Campbell, Jan* 2005. *Transformative Reading: Reconfigurations of the Self between Experience and the Text*. – *The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*. Edited by Celia Hunt and Fiona Sampson. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, pp 164–180.
- Carter, James* 2002. *Creating Writers. A Creative Writing Manual for Schools*. London: Routledge Falmer.
- Caskey, Owen L.* 1980. *Suggestive-Accelerative Learning and Teaching*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Chandler, Genevieve E.* 1999. *A Creative Writing Program to Enhance Self-Esteem and Self-Efficacy in Adolescents*. – *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, vol 12, no 3, pp 70–78.

- Creative Subjects in School Improve PISA Results 2008*; <http://www.norden.org/en/news-and-events/news/creative-subjects-in-schools-improve-pisa-results/> (19.03.2012).
- Cropley, Arthur J., Klaus K. Urban* 2002. Programs and Strategies for Nurturing Creativity. – International Handbook of Giftedness and Talent. 2nd edition. Editors Kurt A. Hallere, Franz J. Mönks, Robert J. Sternberg, Rena F. Subotnik. Oxford: Elsevier Science Ltd, pp 485–498.
- DeSalvo, Louise* 1999. Writing as a Way of Healing. How Telling Our Stories Transforms Our Lives. London: The Women’s Press Ltd.
- Eccles, Jacquelynne S.* 2004. Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. – Handbook of Adolescent Psychology. 2nd ed. Edited by Richard M. Lerner and Laurence Steinberg. New Jersey: John Wiley & Sons, pp 125–154.
- Ehala, Martin* 2000. Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik. Tallinn: Künnimees.
- Elbow, Peter* 1998a. Writing with Power. 2nd edition. New York: Oxford University Press Inc.
- Elbow, Peter* 1998b. Writing without Teachers. 2nd edition. New York: Oxford University Press Inc.
- Elbow, Peter* 2000. Everyone Can Write: Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing. New York: Oxford University Press.
- Elbow, Peter* 2012. Vernacular Eloquence. What Speech Can Bring to Writing. New York: Oxford University Press.
- EKSS = Eesti keele seletav sõnaraamat* 2009. 1. kd. Toim Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre jt. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Gardner, Howard* 1996. Intelligence: Multiple Perspectives. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gerson, Randy, Monica McGoldrick* 1985. Genograms in Family Assessment. New York: Norton.
- Goleman, Daniel* 2000. Emotsionaalne intelligentsus. Tallinn: Väike Vanker.
- Gordon, Thomas* 2006. Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini. Tallinn: Väike Vanker.

- Hango, Karin* 1993. Kuidas vanniada dinosaurust ehk harjutusi lastele loovuse arendamiseks. Tartu: Elmatar.
- Hayes, Nick* 2002. Sotsiaalpsühholoogia alused. Tallinn: Külim.
- Head, John* 1997. Working With Adolescent. London: Routledge.
- Heinla, Eda* 2008. Loovuse areng. – Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Toimetanud Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Heinla, Eda* 2010. Õpilaste loovuse arendamise võimalused üldhariduskoolis. – Haridus nr 4, lk 18–24.
- Hesse, Hermann* 1970. Gesammelte Werke. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Hunt, Celia* 2005. Introduction. Writing with the Voice of the Child: Fictional Autobiography and Personal Development. Autobiography and the Psychotherapeutic Process. – The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development. Edited by Celia Hunt and Fiona Sampson. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, pp 9–18, 21–34 and 181–197.
- Jung, Merle* 2000. Loovkirjutamine võõrkeeleõpetuses. – Haridus nr 2, lk 52–54.
- Jung, Merle* 2006. Keelemängulised tekstid kirjaliku tekstiloome impulssidena saksa keele õpetamisel võõrkeelena. Analüütiline ülevaade. Humanitaarteaduste dissertatsioon. Tallinn: Tallinna Ülikool; <http://e-ait.tlulib.ee/134/1/jung.e83c11b8850bb49975fc9cecbae9b1c8.pdf> (12.03. 2012).
- Kagadze, Margit, Katrin Kullasepp* 2005. Suhtlemine on lahe. 6. klassi inimeseõpetuse õpik. Tallinn: Koolibri.
- Kask, Külliki* 2009. Kas riigikirjand on ikka kuradist? – Haridus nr 3/4, lk 2–6.
- Keldo, Kairi* 2000. Loova kirjutamisoskuse kujundamine. Diplomitöö. Tartu: Tartu Ülikooli õpetajate seminar.
- Kerb, Argo* 2012. Tiit Hennoste: las kirjand sureb rahus. – Õpetajate Leht 2. märts, nr 8, lk 15; http://www.opleht.ee/?archive_mode=article&articleid=6981 (07.03.2012).
- Kidron, Anti* 2010. Kirjutaja käsiraamat. Tallinn: Mondo.
- Kiri ja eksperimentaalkirjandus* 1999. Vikerkaar nr 5–6.
- Kroger, Jane* 1996. Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other. New York: Routledge.

- Krull, Edgar* 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuldsed lood* 2008. Koostanud Heiki Raudla ja Ringa Raudla. Tallinn: Ilo.
- Kõiv, Pille* 2004. Õppima õppimise hindamisest Soomes. – Haridus nr 8, lk 20–21.
- Leach, Heather, Robert Graham* 2007. Everything You Need to Know About Creative Writing. London: Continuum.
- Lepajõe, Kersti* 2011. Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. *Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis* 31. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leppik, Peep* 1999. Lapse arendamine on huvitav. Arengupsühholoogilisi põhimõtteid. Tallinn: Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse trükikoda.
- Lindqvist, Martti* 2003. Julge elu unelm. Rühmamatku loovusesse. Tartu: Johannes Esto Ühing.
- Loodus, Anneli, Marje Kuslap* 2004. Kõik teed algavad iseendast. Intrapersonaalne intelligentsus. – Kooruke ja Iva nr 14, lk 16–20.
- Mangs, Karin, Barbro Martell* 2000. Psühhoanalüütiline arengukäsitlus. 0–20 eluaastani. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Marcia, James E.* 1987. The Identity Status Approach to the Study of Ego Identity Development. – *Self and Identity. Perspectives across the Lifespan.* Edited by Terry Honess, Krysia Yardley. New York: Routledge & Kegan Paul Inc.
- Marsh, Herbert W., Richard Shavelson* 1985. Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. – *Educational Psychologist*, vol 20, no 3, pp 107–123.
- Matto, Hillar, Anu Realo* 2001. The Estonian Self-Concept Clarity Scale: Psychometric Properties and Personality Correlates. – *Personality and Individual Differences*, no 30, pp 59–70.
- Merilai, Arne, Anneli Saro, Epp Annus* 2003. Poeetika. Gümnaasiumiõpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mikita, Valdur* 2000a. Kreatiivsuskäsitluste võrdlus semiootikas ja psühholoogias. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mikita, Valdur* 2000b. Äparduse rõõm. Keele- ja kultuurimänge. Tartu: Greif.
- Mills, Paul* 2006. The Routledge Creative Writing Coursebook. London: MPG Books.

- McCraty jt = McCraty, Rollin, Mike Atkinson, Dana Tomasino, Jeff Goelitz, Harvey N. Mayrovitz* 1999. The Impact of an Emotional Self-Management Skills Course on Psychosocial Functioning and Autonomic Recovery to Stress in Middle School Children. – *Integrative Physiological & Behavioral Science*, vol 34, issue 4, pp 246–268.
- Moskowitz, Cheryl* 2005. The Self as Source. Creative Writing Generated from Personal Reflection. – *The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal development*. Edited by Celia Hunt and Fiona Sampson. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, pp 35–46.
- Nemvalts, Urmas* 1999. Mürakarud. Karuaabits edasijõudnutele. Tartu: Elmatar.
- Nemvalts, Urmas* 2004. Mürakarud. Kel jõud, sel õigus. Tartu: BürooDisain.
- Nicolini, Mary B.* 1994. Stories Can Save us: A Defense of Narrative Writing. – *English Journal*, vol 83, issue 2, pp 56–61.
- 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, pp 85–124.
- Paavel, Hele* 2005. Enesekohased oskused. – Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamien koolis. Toim. Aivar Ots. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 95–127.
- Pateman, Trevor* 2005. The Empty Word and the Full Word. – *The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*. Edited by Celia Hunt and Fiona Sampson. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, p 153–163.
- Pennebaker, James W.* 2004. *Writing to Heal. A Guided Journal for Recovering from Trauma & Emotional Upheaval*. Oakland: New Harbinger Publications.
- PGS = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. Redaktsiooni jõustumise kuupäev 01.01.2011; <https://www.riigiteataja.ee/akt/13337919> (14.04.2012).
- Pink, Daniel H.* 2011. Liikumapanev jõud. Mis meid tegelikult motiveerib. Tallinn: Äripäev.
- Pullmann, Helle* 2003. Enesehinnang. – *Isiksusepsühholoogia*. Toim. Jüri Allik, Anu Realo ja Kenn Konstaabel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 193–223.

- Punamütsike* 2008. Tallinn: Koolibri.
- Queneau, Raymond* 2007. *Stiiliharjutused*. Tartu: Varrak.
- Rico, Gabriele L.* 2000. *Writing the Natural Way*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Robinson, Ken* 2010. *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. London: Penguin Books.
- Rogers, Carl R.* 1961. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- RÕK = Põhikooli riiklik õppekava*. Redaktsiooni jõustumise kuupäev 17.01.2011; <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001> (21.03.2012).
- RÕK lisa 1 = Põhikooli riikliku õppekava lisa 1*; https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/1201/1001/VV1_lisa1.pdf (21.03.2012).
- Sampson, Fiona* 2005. *Thinking about Language as a Way through the World: Some Sources for a Model. – The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal development*. Edited by Celia Hunt and Fiona Sampson. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, pp 129–141.
- Sepp, Viire* 2010. *Andekusest ja andekatest lastest*. Tartu: Atlex.
- Schneider, Pat* 2003. *Writing Alone and with Others*. New York: Oxford University Press.
- Stuart, Mary* 2005. *Writing, the Self and the Social Process. – The Self on the Page. Theory and Practice of Creative Writing in Personal development*. Edited by Celia Hunt and Fiona Sampson. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, pp 142–151.
- Zwaans, Annemieke, Geert Ten Dam, Monique Volman* 2006. *Teachers' Goals Regarding Social Competence. – European Journal of Teaching Education*, vol 29, no 2, pp 181–202.
- Tani-Jürisoo, Koidu* 2004. *Inimesena inimeste keskel: interpersonaalne intelligentsus. – Kooruke ja Iva nr 1*, lk 21–24.
- Teiverlaur, Maria* 2007. *Luuleteraapia*. Tallinn: Külim.
- Ten Dam, Geert, Monique Volman* 2003. *A Life Jacket or an Art of Living: Social Competency and the Reproduction of Inequality in Education. – Curriculum Inquiry*, vol 33, no 2, pp 117–137.

- Ten Dam, Geert, Monique Volman* 2007. Educating for Adulthood or for Citizenship: Social Competence as an Educational Goal. – *European Journal of Education*, vol 42, no 2, pp 281–298.
- Tomassova, Marina* 2003. Loovuse arendamine põhikooli tekstiloome tundides. Diplomitöö. Tartu: Tartu Ülikooli õpetajate seminar.
- TORE = TORE* juhendaja käsiraamat. Metoodiline juhend TORE-laienduskoostise läbiviimiseks 2004. Toimetanud Ly Jagor ja Endla Lõkova. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ubaleht, Katrin* 2000. Loovkirjutamine. Diplomitöö. Tartu: Tartu Ülikooli õpetajate seminar.
- Unt, Mati* 2003. Stiil ehk mis on maailma nimi? Käsikiri Tartu Ülikooli eesti kirjanduse õppetoolis.
- Uusen, Anne* 2006. Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest. Tartu: Atlex.
- Valk, Aune* 2003. Identiteet. – *Isiksusepsühholoogia*. Toim. Jüri Allik, Anu Realo ja Kenn Konstaabel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 225–250.
- Videoloeng* 2005. Vabade kunstide professori Mati Undi loeng „Siin ja praegu“; <http://uttv.ee/naita?id=617> (12.03.2012).
- Vooglaid, Ülo* 2010. Kas ja miks on mõtet käia ülikoolis. Raadio Ööülikooli loeng; http://www.ylikool.ee/et/13/ylo_vooglaid (07.05.2012).
- Võgotski, Lev* 2002. *Thought and Language*. London: MIT Press.
- Waters, Trisha* 2005. *Therapeutic Storywriting. A Practical Guide to Developing Emotional Literacy in Primary Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Woolf, Virginia* 1997. *Oma tuba*. – *Esseed*. Tallinn: Pakett, lk 138–257.
- Õunapuu, Lembit* 2008. Tunnimudelid ja enesetunnetuse harjutused sotsiaalsete oskuste õpetamiseks. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurihariduse osakonna toimetised nr 2. Viljandi: Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia.

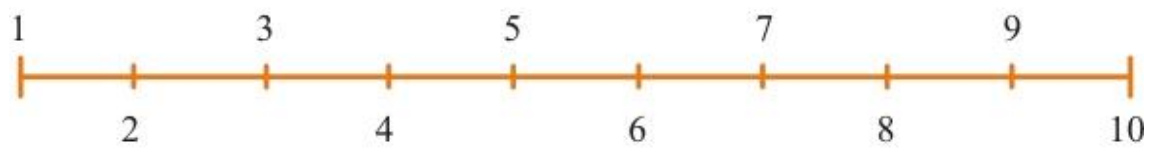
Lisa A. Töölehed

A1. Tööleht nr 1. Kirjutamiskaala

Mina-pildipusle

Märgi skaalal, kui võrd Sulle meeldib kirjutada.

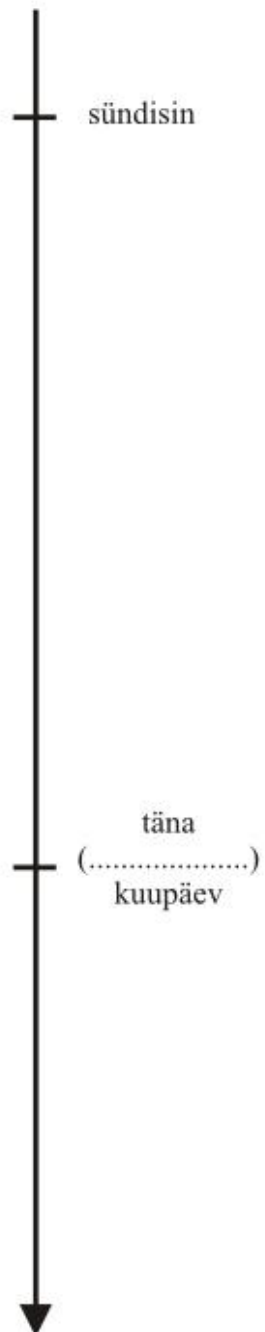
1 – ei meeldi üldse, 10 – meeldib väga.



A3. Tööleht nr 3. Elujoon

Mina-pildipusle

Märgi elujoonele sündmused, mida enda elus oluliseks pead.



A4. Tööleht nr 4. Mina sõbrana

Mina-pildipusle

Lõpeta laused nii paljudel erinevatel viisidel, kui oskad.

Sõbrana olen

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sõbrana meeldib mulle

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A5. Tööleht nr 5. Polaarsused minus

Mina-pildipusle

Leia endast kaks vastandlikku omadust:

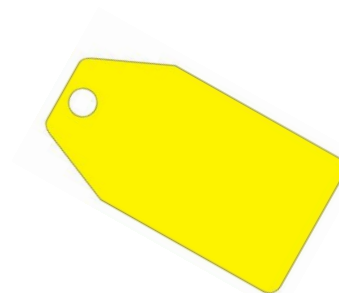
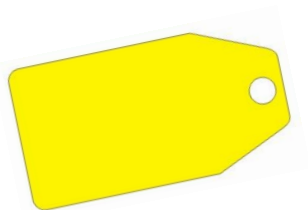
Loo kummastki omadusest tegelane ning iseloomusta neid. Kirjelda ka kummagi argipäeva.

Üks tegelane

Teine tegelane



Pane kummalegi tegelasele nimi.



A6. Tööleht nr 6. Numbrikaardid

Mina-pildipusle

1	2	3	4	21	22	23	24
5	6.	7	8	25	26	27	28
9.	10	11	12	29	30	31	32
13	14	15	16	33	34	35	36
17	18	19	20	37	38	39	

A7. Tööleht nr 7. Täringuluuletus

Mina-pildipusle

Lõpeta luuleread.

Kui tunnen

Tahan

Tahan

Tahan

Tahan

Tahan

Ja

Sest

Kui tunnen

Tahan

Tahan

Tahan

Tahan

Tahan

Ja

Sest

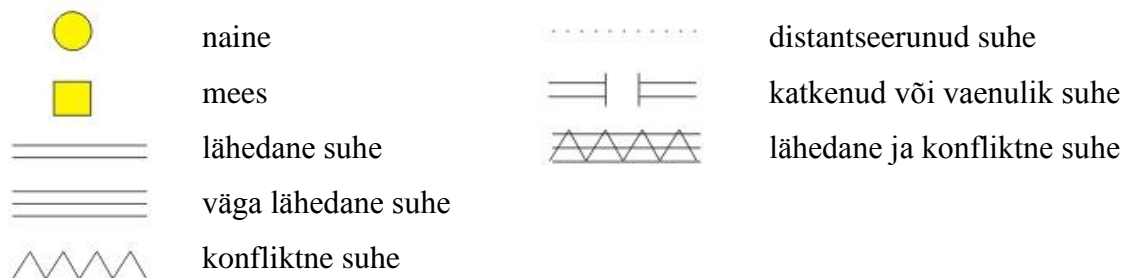
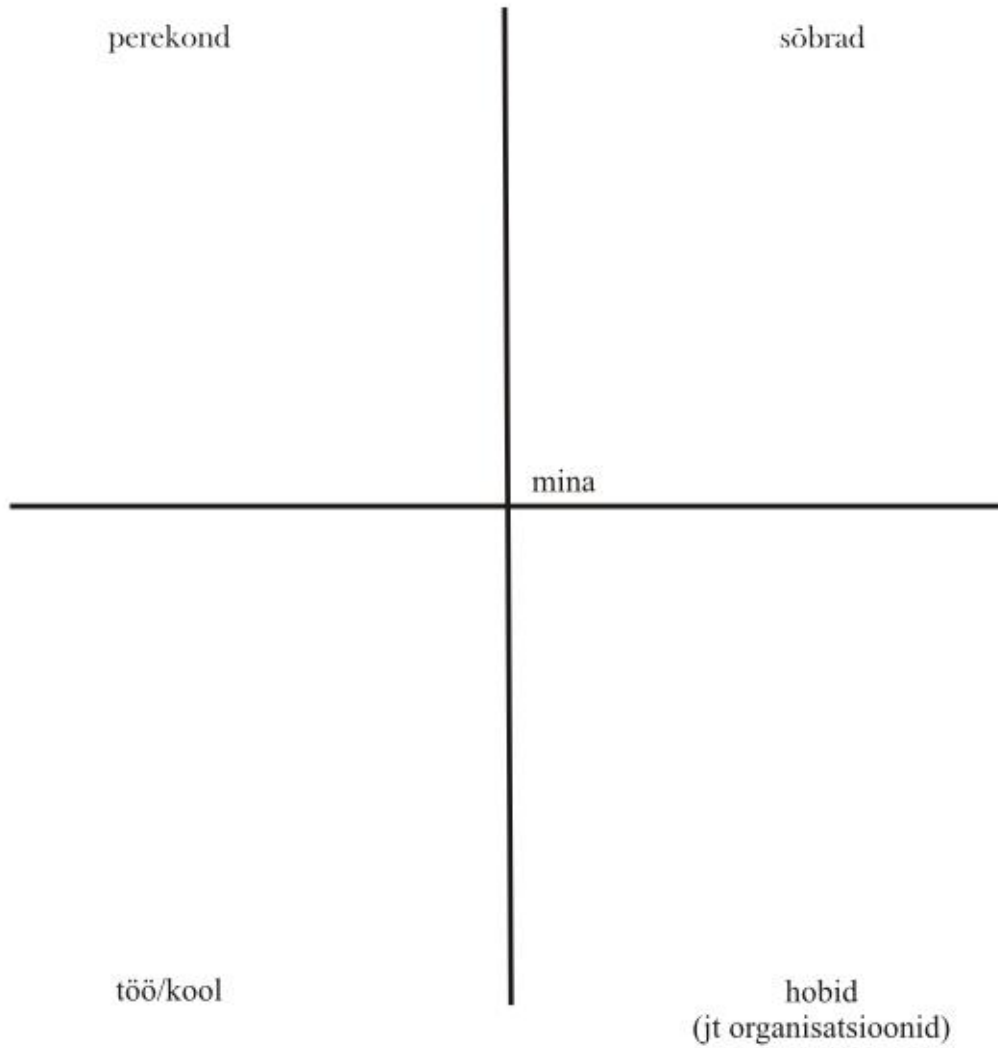
Koos

Koos

A8. Tööleht nr 8. Genogramm

Mina-pildipusle

Kanna enda jaoks olulised inimesed joonisele.



A9. Tööleht nr 9. Muinasjututekstid

Mina-pildipusle

Kolm põrsakest

Elasid kord kolm põrsakest koos oma emaga ühes ilusas kivimajas. Põrsakestele meeldis ehitada. Ühel päeval ütles kõige vanem põrsas: „Ma ehitan endale maja.“

„Oi kui tore! Meie ka! Meie ka!“ hüüdsid vennad. Nii pakkisidki nad oma tööriistad kokku ja suudlesid ema hüvastijätuks.

„Ära muretse, ema. Me oleme ettevaatlikud,“ ütles kõige vanem põrsas.

Kõige noorem põrsas oli laisavõitu. Ta ehitas endale õlgedest maja. „Kas näete, minu maja on juba valmis!“ kiitis ta.

„See ei näe just kuigi vastupidav välja,“ arvas kõige vanem põrsas. „Mis sa siis peale hakkad, kui tuleb hunt?“

„Ma ei karda teda,“ vastas kõige noorem põrsas.

Keskmine põrsas ehitas endale maja puupulkadest.

„Kas näete, minu maja on peaaegu valmis,“ ütles ta.

„Need pulgad ei pea ju üldse vastu,“ arvas kõige vanem põrsas. „Mis sa siis peale hakkad, kui tuleb hunt?“

„Mis sa muretsed nii palju!“ vastas talle vend.

Kõige vanem põrsas ehitas endale maja telliskividest. Ta töötas terve päeva ja lisaks veel järgmisegi.

„Millal sa ükskord valmis saad?“ küsisid temalt vennad. „Me tahaksime nüüd midagi muud ette võtta!“

„Ma tahan, et minu maja oleks tugev ja vastupidav,“ ütles kõige vanem põrsas. „Hunt võib meile kallale tulla!“

„Ära ole rumal! Mis sa nii palju muretsed!“ vastasid vennad.

Järgmisel päeval otsustas kõige noorem põrsas väikese uinaku teha. Äkki pistis oma pea aknast sisse hunt.

„Ohhoo! Selle onni võin ma hõlpsasti ümber puhuda!“ ütles hunt endamisi.

Hunt hakkas ähkima ja puhkima. Natukese aja pärast pudenes õlgmaja pihuks ja põrmuks.

Kõige noorem põrsas lendas maja teisest otsast välja.

„Oh heldeke!“ ütles väike põrsas. „Ei ole mul siin enam mingit asu!“

Ta jooksis nii kuidas jalad võtsid pulkadest majakese poole, kus elas tema vend.

„Appi! Hunt ajab mind taga!“ hüüdis ta.

„Ruttu! Ta on sul juba kannul!“ ütles keskmine põrsas. „Ja ta paistab väga näljane olevat!“

Kaks põrsakest jooksid pulkadest majja ja panid ukse kõvasti kinni. Kuid varsti kuulsid nad hunti tulemas.

„Juhhei! Ma võin selle onni kerge vaevaga ümber puhuda!“ hõiskas hunt. Ja ta hakkas ähkima ja puhkima.

Natukese aja pärast lagunes pulkadest maja koost.

„Pögeneme!“ hüüdis keskmine põrsas.

Nad jooksid nii kuidas jalad võtsid telliskivimaja poole.

„Tulge ruttu. Siin olete te kaitstud!“ hüüdis kõige vanem põrsas.

Varsti jõudiski kohale hunt ja hakkas jälle puhuma. Ta ähkis ja puhkis. Aga midagi ei juhtunud.

„See maja on liiga tugev,“ jõudis hunt otsusele. „Ma lähen parem korstna kaudu sisse.“

Aga kõige vanem põrsas oli kaminasse suure tule teinud.

„Auu! Mu saba põleb!“ ulgus hunt. Ja ta hüppas vupsti korstnast välja.

Järgmisel päeval õpetas kõige vanem põrsas vendadele, kuidas telliskividest vastupidavat maja ehitada.

„See on raske töö!“ ütles kõige noorem põrsas.

„On küll,“ vastas kõige vanem põrsas. „Aga selle eest ei pea te enam kunagi hundi ees hirmu tundma. Ja kui te valmis saate, siis võime ka mängida!“

Punamütsike

Elas kord üks tüdruk, kelle nimi oli Punamütsike. Ühel päeva saatis ema Punamütsikese haige vanaema juurde, kes elas sügavas metsas. Ema käskis tal väga ettevaatlik olla.

Metsas kohtas Punamütsike hunti, kes küsis, kuhu ta läheb.

„Lähen vanaemale kooki viima,“ vastas Punamütsike.

Hunt jooksis vanaema majja ja neelas vanaema ühe suutäiega alla. Siis heitis ta voodisse ja jäi ootama, kui Punamütsike kohale jõudis.

Punamütsike astus ta voodi juurde ja imestas: „Oi, vanaema, miks sul nii suured kõrvad on?“

„Et sind paremini kuulda,“ vastas hunt.

„Miks sul nii suured silmad on?“

„Et sind paremini näha.“

„Miks sul nii suur suu on?“

„Et sind paremini süüa,“ vastas hunt, hüppas voodist välja ja neelas ka vaese tüdruku alla. Kõht mõnusalt täis, jäi hunt valjusti norsates magama.

Majast möödus jahimees, kes imestas, miks vanaema nii koledasti norskab. Ta astus sisse, nägi hunti ja lõikas tema kõhu kääridega lõhki. Punamütsike ja vanaema pääsesid välja.

Punamütsike sai oma eksitusest aru. „Edaspidi kuulan ma alati ema sõna.“

Inetu pardipoeg

Elas kord emapart, kes haudus välja seitse pardipoega. Kuus neist olid armsad, pisikesed, pehmed ja kollased. Seitsmes oli aga tüki suurem ja halli värvi.

„Sa oled inetu!“ ütlesid kõik hallile pardipojale. „Sa ei ole meie moodi! Miks sa siia tulid?“ Vaene inetu pardipoeg ei teadnud, mida vastata.

Inetu pardipoeg tundis end lausa nii halvasti, et otsustas minema joosta. Ta paterdas läbi metsa, kuni leidis kena väikse tiigi.

„Vähemalt ei näpista mind siin keegi,“ mõtles ta.

Kuid õhtul laskusid tiigile metspardid, et seal ööbida.

„Kuule, peletis! Mida sina siin teed? Kao minema!“ hüüdsid nad.

Vaesel inetul pardipojal ei jäänud muud üle, kui mööda metsa edasi paterdada.

Varsti märkas ta teerada ja jõudis seda mööda ühe majani. Seal elas vana naine, kes pidas teda kanaks. Naine pani pardipoja puuri ja jäi ootama, et ta munele hakkaks. Aga pardipoeg ei munenud ühtki muna. „Sinust pole mingit kasu!“ ütles vana naine ja peletas ta luuaga minema.

Inetu pardipoeg läks tagasi metsa tiigi äärde. „Parem elada üksi kui koos nendega, kellele ma ei meeldi,“ otsustas ta.

Talv oli tulemas ja tiik hakkas kinni külmuma. Ühel päeval nägi inetu pardipoeg kõrgel taevas tervet parve ilusaid valgeid luiki, kes lennates õnnelikult kluugutasid. Nad lendasid talveks lõunamaale.

„Küll ma tahaksin olla selline nagu nemad,“ ohkas pardipoeg. Ta tundis ennast hirmus üksildasena ja oli mures. Kuidas ta tiigi põhjast toitu kätte saab, kui tiik on jääs? Õnneks aitas teda üks hea südamega talumees, kes lasi tal talvel oma laudas elada.

Kui kevad tuli, läks inetu pardipoeg tagasi oma üksildase tiigi äärde. Vesi oli vaikne. Pardipoeg vaatas veepeeglisse ja nägi ilusat valget pika kaelaga lindu. Kes see küll olla võis?

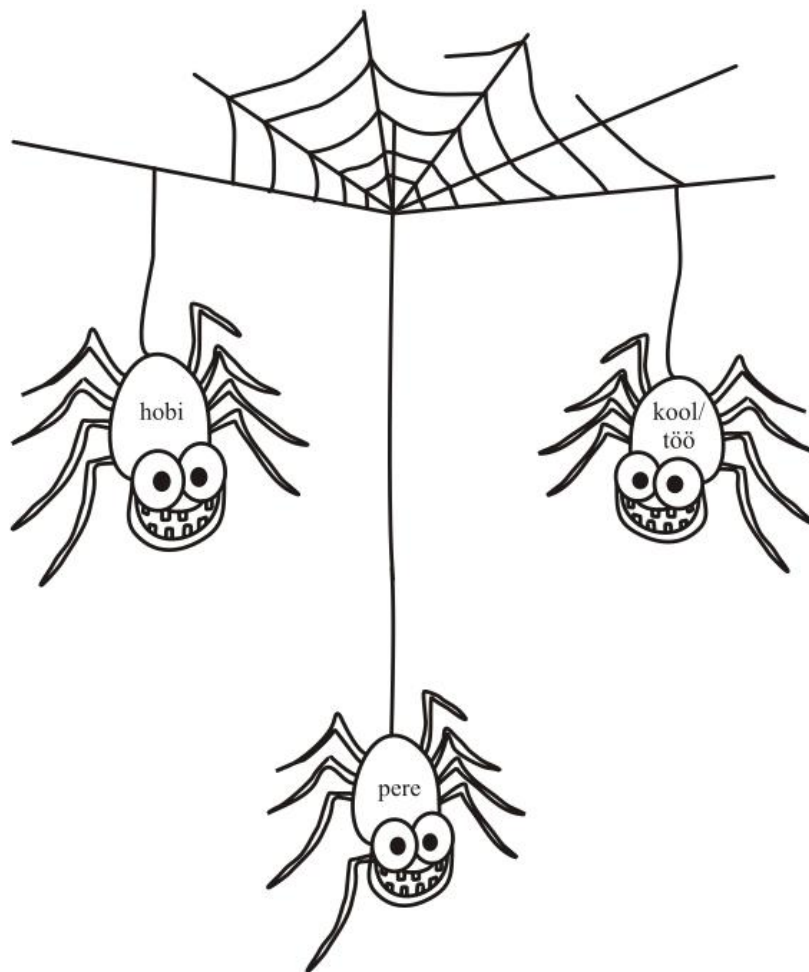
Samal hetkel laskus tiigile parv luiki, kes kohe tema juurde ujusid. „Tere tulemast!“ hüüdsid nad. „Sa oled kindlasti meie sugulane!“

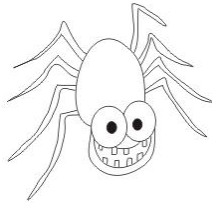
Inetu pardipoeg ei olnud enam inetu. Temast oli saanud imekaunis luik. Ta ujus koos teiste luikedega tiigil ringi, plaksutades rõõmu pärast tiibu.

A10. Tööleht nr 10. Sooviämblikud

Mina-pildipusle

Kirjuta ämblike iga jala juurde üks eesmärk või soov, mis Sul vastavas valdkonnas on.

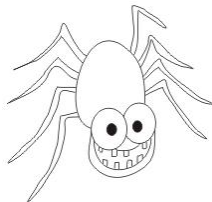




Minu eesmärk **huvide ja hobidega** seoses on

Selle saavutamiseks tuleb mul

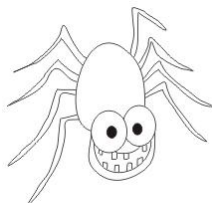
Eesmärgi saavutamist võivad takistada



Minu eesmärk **kooli ja tööga** seoses on

Selle saavutamiseks tuleb mul

Eesmärgi saavutamist võivad takistada



Minu eesmärk **perega** seoses on

Selle saavutamiseks tuleb mul

Eesmärgi saavutamist võivad takistada

A11. Tööleht nr 11. Leping iseendaga

Mina-pildipusle

Nädalane leping iseendaga

Ajavahemik

Mina,, sõlmin iseendaga nädalase lepingu,
mille jooksul täidan järgneva eesmärgi:

.....
.....

Mind võivad selles takistada

.....
.....
.....
.....

..... (kuupäev)

..... (alkiri)

A12. Tööleht nr 12. Tumma jutustus

Mina-pildipusle

Pannes kokku maailma

Isa üritas ajalehte lugeda, kuid väike poeg segas teda pidevalt. Lõpuks isa tüdines ning rebis ajalehest lehekülje, kus oli maailmakaart. Ta lõikas selle mitmeks tükiks ja andis tükid pojale: „Nüüd on sul tegevust. Siin on maailmakaart, ma tahan näha, kas sa oskad selle õigesti kokku panna.“ Lootes, et pojalt kulub ülesande täitmiseks aega kuni õhtuni, jätkas ta ajalehe lugemist. Veerand tunni pärast tuli poiss kokku pandud maailmakaardiga.

„Kas ema on sulle juba geograafiat õpetanud?“ küsis isa üllatunult. „Mul pole geograafiast aimugi,“ vastas poiss, „aga lehe teisel küljel oli ühe mehe pilt, panin kokku tema pildi ja siis nägin, et olin kokku pannud ka maailmakaardi.“

(Allikas „Kuldsed lood“)

A13. Tööleht nr 13. Tähestikluuletus

Mina-pildipusle

Lõpeta värsid.

A
B
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
R
S
T
U
V
Õ
Ä
Ö
Ü

A14. Tööleht nr 14. Tagasisideleht

Mina-pildipusle

Mõttele tagasi möödunud kohtumistele ning vasta küsimustele.

Kas ja kuidas on kohtumiste jooksul Sinu arusaam ja hoiak kirjutamise suhtes muutunud?

Millised tegevused Sulle kõige rohkem meelde jäid? Miks?

Millised tegevused Sulle üldse ei meeldinud? Miks?

Iseloomusta meeleolu, mis tundides valitses.

Milline ja kellelt saadud tagasiside Sind kõige rohkem aitas?

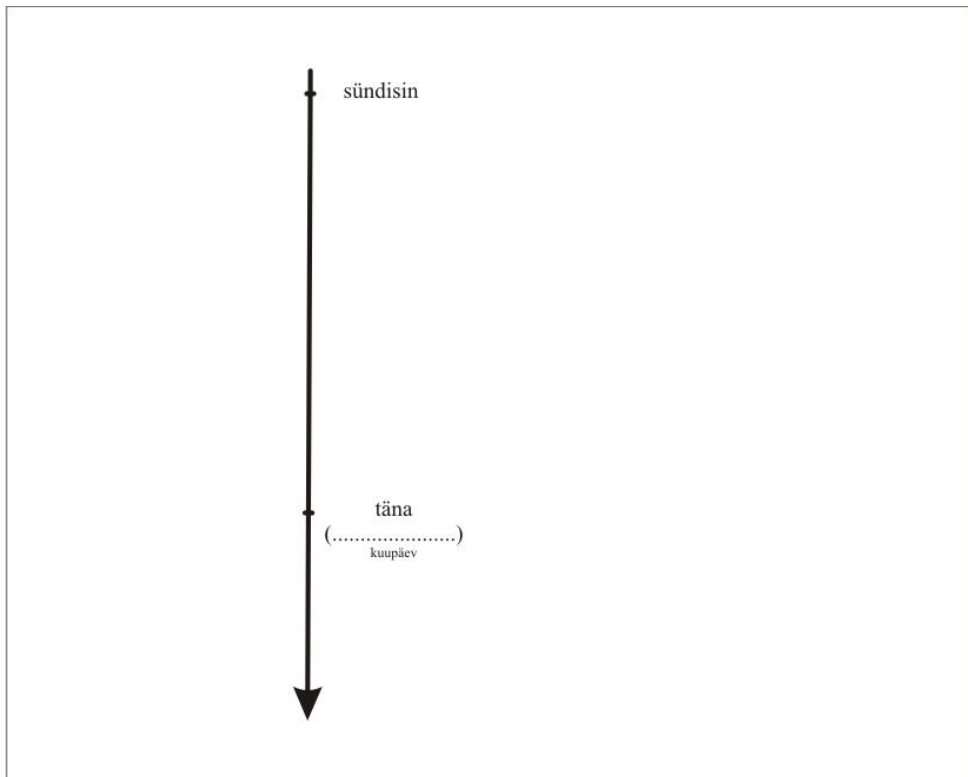
Kas Sa jagasid hea meelega oma tekste ja mõtteid teistega? Palun põhjenda!

Kas mõni kommentaar, mille Sa oma töö kohta said, oli Sinu meelest ebaõiglane või väär? Palun põhjenda!

Mida oleks tundides võinud teisiti teha?

Lisa B. Slaidid

B3. Slaid nr 3. Elujoon



B4. Slaid nr 4. Elujoone analüüsiküsimused

1. Kas elujoonel on palju või vähe sündmuseid?
2. Kas elujoonel on teisi inimesi? Kes nad on?
Miks Sa nad joonele kandsid?
3. Mis järjekorras Sa sündmused elujoonele panid
(segiläbi, olevikust minevikku liikudes või
vastupidi)?
4. Milliste sündmuste puhul Sa kahtlesid, kas
need panna või mitte?
5. Kas Sa jätsid mõne sündmuse meelega välja?
6. Kes on Su elujoonel olevate sündmuste kulgu
kõige rohkem mõjutanud?

B5. Slaid nr 5. Sildistamine

1. Millises olukorras Sulle nii öeldi?
2. Mida see Sulle tähendas?
3. Miks Sa just selle olukorra valisid?
4. Mis Sa arvad, miks ütleja Su kohta sellist väljendit kasutas? Oli see õiglane või ülekohtune?

B6. Slaid nr 6. Peegeldamine

Ta võib tunda...

Huvitav, kas ta tunneb...

B7. Slaid nr 7. Ideaal-mina

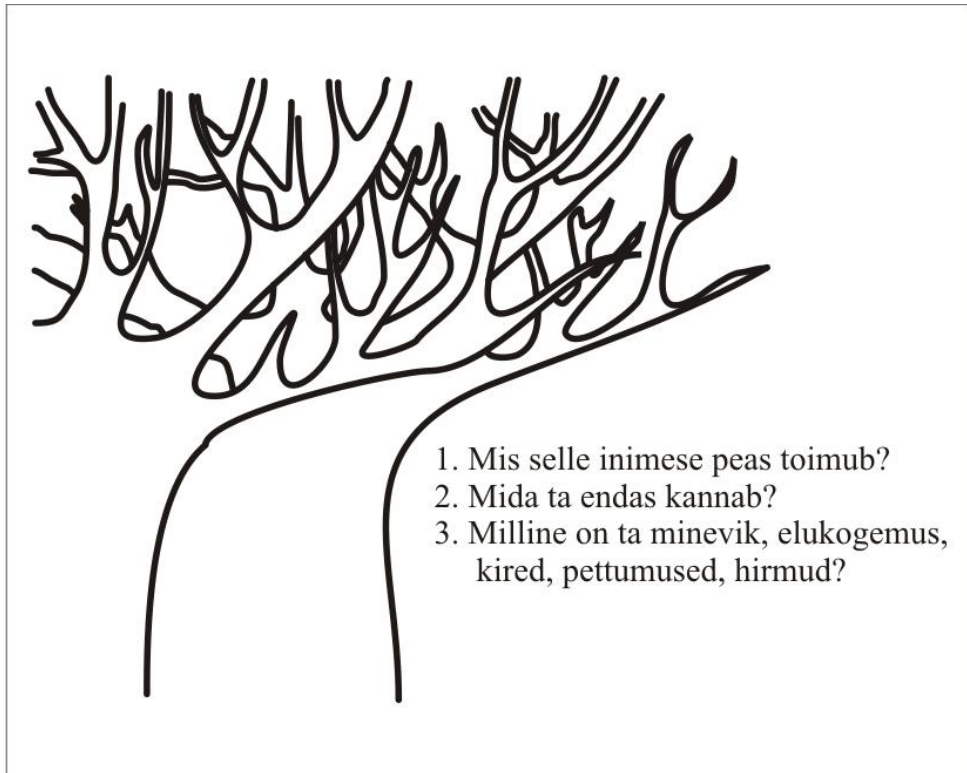


B8. Slaid nr 8. Polaarsused minus

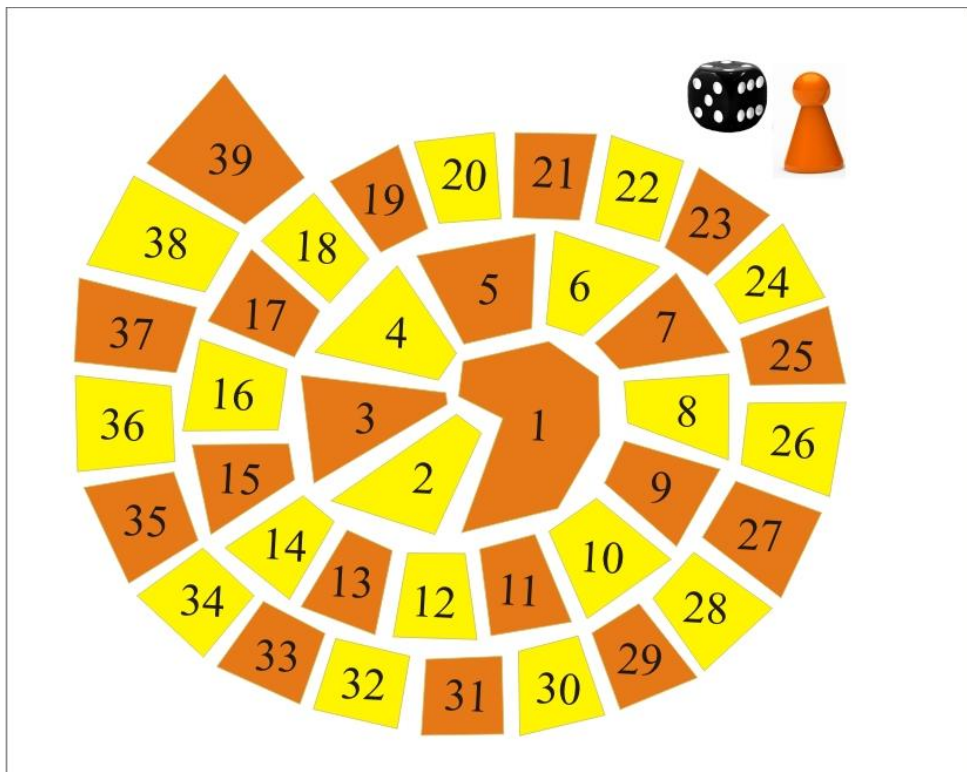
1. Millistena tegelased iseennast iseloomustaksid?
2. Millistena tegelased teistele näivad?
3. Mis värvi(de)ga võiks neid joonistada?
4. Mis võiks neid vihastada?
5. Mis võiks neid rõõmustada?
6. Mis võiks neid kurvastada?

7. Kus kohtumine toimub?
8. Kas tegu on neutraalse pinnaga või kummagi isikliku territooriumiga?
9. Kuidas tegelased sisenevad?
10. Kuidas nad omavahel kontakti saavutavad?
11. Kuidas neil konflikt tekib?
12. Kuidas nad konflikti lahendavad ja üksmeele saavutavad?

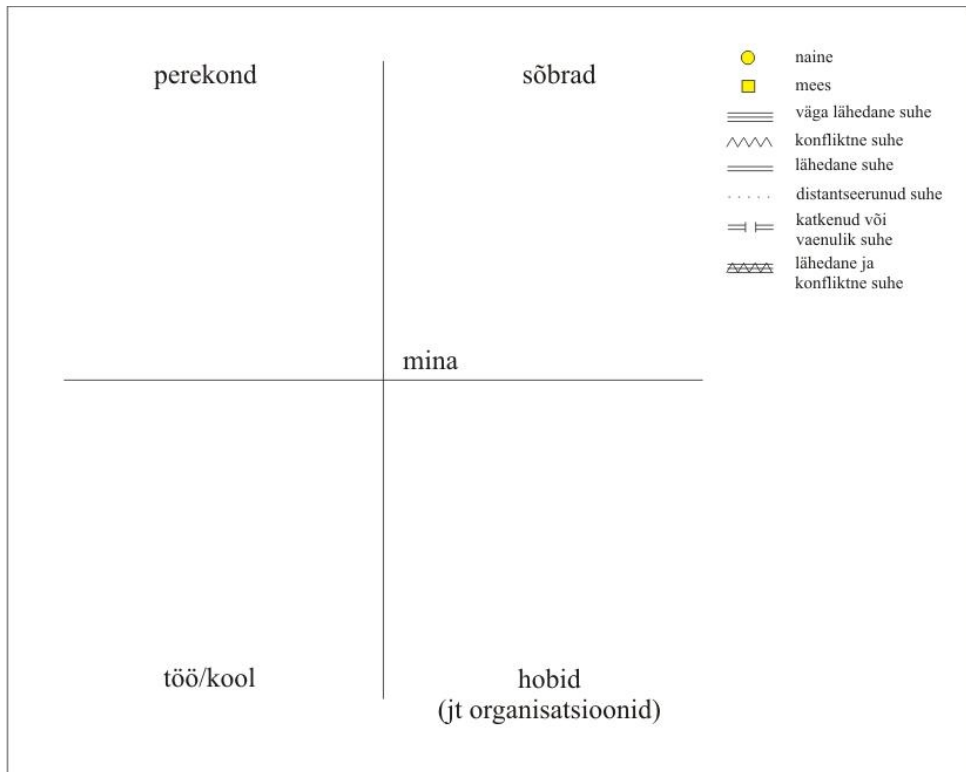
B9. Slaid nr 9. Varjus



B10. Slaid nr 10. Täringumängu laud



B11. Slaid nr 11. Genogramm



B12. Slaid nr 12. Sooviämblikud

Minu eesmärk seoses huvide ja hobidega on

Minu eesmärk seoses kooli ja tööga on

Minu eesmärk seoses perega on

B13. Slaid nr 13. Leping iseendaga

Nädalane leping iseendaga
Ajavahemik

Mina,, sõlmin iseendaga nädalase lepingu,
mille jooksul täidan järgneva eesmärgi:

Mind võivad selles takistada

..... kuupäev

..... allkiri

B14. Slaid nr 14. Mina tulevikus

Mina 10 aasta pärast

Milline on mu argipäev?
Millised on mu rõõmud?
Millised on mu mured?
Kuidas ma praegusesse minusse suhtun?

B15. Slaid nr 15. Tähestikluuletus

