

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja

Kadri Kosk

KIRJANDUSTEOSE PEATEEMA PÕHJALIKUM MÕISTMINE LÄBI LÕIMIMISE JA
PROTSESSDRAAMA TARTU RAATUSE KOOLI 7.KLASSIDE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: Lennart Peep, teatriteaduse magister, lavastajatöö nooremlektor

Viljandi 2024

Resüme

Kirjandusteose peateema põhjalikum mõistmine läbi lõimimise ja protsessdraama Tartu Raatuse Kooli 7.klasside näitel

Eestis on draamaõpetus formaalses koolikeskkonnas pigem harv nähtus. Tegemist on õppeainega, mis soodustab inimese arengut üldiselt, luues soodsa pinnase eneseväljendusoskuse, loovuse, meeskonnatöö ja enesekindluse kasvamiseks turvalises keskkonnas. Draamaõpetus on hea lõimingupartner teistele õppeainetele.

Käesoleva magistritöö käigus lõimiti draama-, kirjandus- ja kunstiõpetus. Osalejateks olid 60 Tartu Raatuse Kooli seitsmendate klasside õpilast. Draamaõpetuses kasutati protsessdraama meetodit, mis andis võimaluse keskenduda eelkõige protsessile, rolliloomele ja selle arendamisele.

Seitsmenda klassi õpilased lugesid kirjandusõpetuse tunnis August Kitzbergi teost "Libahunt," millest sai ka magistritöö raames läbiviidud tegevusuuringu lähtepunkt. "Libahundi" käsitlemine toimus läbi kirjanduse, draama- ja kunstiõpetuse lõimingu. Uuringu käigus sooviti teada saada, kas vastav lõiming toetab õpilaste endi arvates kirjandustunnis loetud teose peateemat. Õpilased arutlesid kirjandusteose peateema üle, mängisid etteantud keskaegsete külaelanike rollides seltskonnamängu Hundimäng, löid Hundimängu analoogi ja osalesid enda loodud protsessdraama rollides. Kogu tegevustikku saatsid küsimustikud, millele õpilased vastasid. Tegevusuuringus kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Õpilastele suunatud küsimustike kaudu taheti välja selgitada:

1. Kuidas mõistavad õpilased kirjandusteose ja protsessdraama seost "Libahundi" ja Hundimängu abil?
2. Kuidas hindavad õpilased koostööd klassikaaslastega?
3. Millised olid õpilastele tähelepanuväärsed kogemused?

Üldiselt leiti seoseid kirjandusteose peateema ja Hundimängu, ning protsessdraama kogemuse vahel oodatust vähem. Koostöö koha pealt tajuti kaaslaste ebavõrdset panustamist ja oodati rohkem rollis püsimist. Kogemustest kirjutades toodi samuti välja pigem koostööd puudutav ning leiti, et koostöö ja rollis püsimine on omavahel tihedalt seotud.

Märksõnad: draamaõpetus, protsessdraama, lõiming, loovus, koostöö

Abstract

Understanding the main topic of literary fiction through curriculum integration and process drama. An action research carried out among the 7th graders of Tartu Raatuse School.

Unfortunately drama pedagogy is not a usual part of the Estonian educational system.

It is a subject that supports students' growth as a whole, contributing to the development of self-expression, teamwork and confidence in a safe environment. The citizens of our future societies need to be ready to adapt to different situations, so we have to raise creative people. Drama is perfect for integration with other subjects. The action research at hand involved the integration of literature, drama and art lessons of 4 classes of 7th graders. The 60 students included were all from Tartu Raatuse School.

In order to concentrate on the process of creation and development of roles, the students were introduced to process drama. Students read a piece of Estonian classic literature "Werewolf" by August Kitzberg. The book became the starting point of the action research integrating literature with drama and art with the main topic of the book at its center. The purpose of the research was to find out whether the integration of the three subjects supports students' understanding of the main topic of the book. The students discussed the topic of the book, played the game "Hundimäng," created a similar game themselves, participated and developed process drama roles. Every activity was followed by questions the students answered in writing, which were interpreted by using qualitative content analysis.

The aim was to find answers to the following questions:

1. How do the students understand the connection between the book and the process drama with the aid of Kitzberg's "Werewolf" and the game Hundimäng?
2. How do the students evaluate their cooperation with their classmates?
3. What were the students' significant experiences during the project?

On the whole, the students did not find as many connections between the main topic of the book and the game as well as the process drama they experienced. Most of the students sensed that the cooperation between them was of unequal quality and they would have liked their classmates to stay more actively in their process drama roles.

Keywords: drama pedagogy, process drama, integration, creativity, teamwork

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Draamaõpetus.....	8
1.1. Lõimimine.....	9
1.2. Loovus.....	10
1.3. Protsessdraama.....	11
2. Tegevusuuringu ülesehitus.....	13
2.1. Valim.....	15
2.2. Eesmärgid.....	15
2.3. Meetod.....	16
3. Tegevusuuringu läbiviimine.....	17
3.1. “Libahundi” mõistmine.....	17
3.2. Hundimäng.....	19
3.3. Hundimängu analoogi loomine.....	23
3.4. Õpilaste tagasiside tegevusuuringule.....	25
4. Tulemused.....	26
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisa 1. Õpilaste esmane tagasiside “Libahundi” peateema kohta.....	32
Lisa 2. Esimene õpilastega läbiviidud küsimustik.....	33
Lisa 3. Teine õpilastega läbiviidud küsimustik.....	34
Lisa 4. Kolmas õpilastega läbiviidud küsitlus.....	35
Lisa 5. Neljas õpilastega läbiviidud küsimustik.....	36
Lisa 6. Seitsmenda klassi õpilaste tehtud mängukaardid.....	37
Lisa 7. Seitsmenda klassi õpilaste tehtud mängukaardid.....	42
Lisa 8. Seitsmenda klassi õpilaste tehtud kaardid.....	47
Lisa 9. Õpilased mängimas.....	52

Sissejuhatus

Draamaõpetus ei seisa Eesti riiklikus õppekavas koos põhiõppeainetega, kuid selle väärtus ei ole tervikliku ja tulevikku vaatava kodaniku kasvamisel vähem tähtis. Draamaõpetus loob soodsa pinnase õpilase eneseväljendus- ja suhtlemisoskuse, loovuse, mõtlemis- ja empaatiavõime arenguks, kasvatab enesekindlust, tuleviku loojaid ning publikut. (Fleming, 2017) Laiemalt võib draamaõpetust vaadata teisi õppeaineid toetava meediumina, mille kaudu õpilane mõistab paremini ja sügavamalt ajaloo, kirjandus- või ühiskonnaõpetuses käsitletavaid teemasid. Draamatund on ideaalne keskkond ainete omavaheliseks lõiminguks, pakkudes õpilastele teadmistest elulist tervikpilti.

Draamaõpetus loob katsetamiseks ning avastamiseks turvalise keskkonna. “Kui õpilane tajub, et tema isiksust ei kritiseerita, kui ta saab olla selline nagu ta on, ilma et ta peaks alluma kellegi poolt peale surutud reeglitele - alles siis saab ta oma loovat potentsiaali maksimaalselt kasutada.” (Nemeržitski, 2020, lk 111) Draamaõpetuse üheks ülesandeks on luua pinnas kujutlusvõime arenguks, “kujutlusvõimet võib treenida, ammutades selle jaoks materjali reaalsest ümbrusest ning luua selle põhjal uusi olukordi ja lugusid.” (Benedetti, 2017, lk 76) “Draama kaudu õppimine on iseenesest väärtuskasvatuse, demokraatia ja loovuse kool.” (Nielsen et al. , 2012, lk 79)

Loovus ja selle arendamine “tähendab seda, et laps suudab lagedale tulla uute mõtetega ja neid vajadusel muuta/.../inimesed, kes harjutavad loovust, on paindlikumad ja suudavad oma ideid voolida oludele vastavalt.” (Aru, 2022, lk 83) Neuroteadlane Jaan Aru (2022) väidab, et loovus on üks võimalusi rahuldada lastes peituvat soovi pideva uue järele. Selleks on vaja panna nad olukorda, “kus keegi ei ürita neid programmeerida, vaid nad on ise juhtpositsioonil .” (Aru, 2022, lk 243) Õpilased, kelle igapäeva osaks on nutiseadmest tuleva kiire informatsiooni saamine ja tarbimine, on harjunud kättesaadava teabe nimel vähem pingutama ja meelelahutust kiirelt saama. Draamaõpetus võimaldab hariduse osana selliste olukordadega harjuda, kus õpilased on ise sunnitud uusi ideid genereerima.

Toimunud sündmuste ning kultuuri paremaks mõistmiseks on inimesed läbi ajaloo lavastanud hetki elust, et neid nõnda mitmekülgselt mõista. (Lewis & Rainer, 2012) Käesolevas töös valisin klassikalise teatri tegemise asemel draamameetodiks protsessdraama, mis keskendub lõppprodukti asemel sündmuste käigule ja osalejad on igal hetkel aktiivsed loo

edasivijad. (Bowell &Heap, 2013) Protsessi käivitajaks või eellooks on August Kitzbergi (1855-1927) teos "Libahunt."

Töö eesmärk on uurida, kuidas mõistavad Tartu Raatuse Kooli seitsmenda klassi õpilased "Libahundi" peateemat läbi kolme õppeaine lõimingu. Kirjandustunnis loetud raamatu peateemat käsitlesime läbi kunsti- ja draamaõpetuse. Soovisin teada saada, kas ja kuidas vastav lõiming toetab õpilaste endi arvates kirjandustunnis läbitud teemat. Eesmärgini jõudmiseks viisin läbi tegevusuuringu, mis ühendas draama-, kunsti- ja kirjandustundides käsitletavat teemat. Uurimismeetodina kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi. Õpilastele suunatud küsimustike kaudu uurisin:

1. Kuidas mõistavad õpilased kirjandusteose ja protsessdraama seost "Libahundi" ja Hundimängu abil?
2. Kuidas hindavad õpilased koostööd klassikaaslastega?
3. Millised olid õpilastele tähelepanuväärsed kogemused?

Tegevusuuringu raames lugesid Tartu Raatuse Kooli nelja paralleeli seitsmendale klasside õpilased August Kitzbergi teost "Libahunt." Peale näidendi lugemist ja arutelusid kirjandustunnis mängisid õpilased draamatunnis Hundimängu, kus said kaartidel olevate rollide kaudu ise keskaegses külas Libahuntideks ja külategelasteks kehastuda.

Kirjandustunnis lugesid õpilased teost ja arutlesid selle peamiste teemade üle. Draamaõpetus aitab näha ja tunnetada maailma läbi kirjandustegelaste silmade, pannes õpilased neile muidu kaugeks jäävatesse rollidesse. Raamatu peateema veelgi sügavamaks tunnetamiseks valmistasid õpilased ise Hundimängu põhimõtetega mängu. Iga klass tegi enda mängu ja lõi vastavad rollid.

Omaette maailmas olevateks tegelasteks kehastumine rollimänguna on tegevusuuringus olulisel kohal. Briti kirjanik ja draamapedagoog Sita Brahmachari (1998, lk 19) sõnul aitab hästi läbimõeldud rollimäng õpilastel oma seisukohti vabamalt avaldada ja samas enda ja ümbritseva maailma eelarvamusi proovile panna.

Õpilased loovad ise kaardimängu koos erinevate rollide ja keskkonnaga. Õpilased mõtlevad ise mängu tarbeks erinevad rollid, milles hiljem mängu kestel tegutsevad. Mängu valmimise ja mängimise erinevates etappides vastasid õpilased küsimustele, mis puudutavad omavahelist koostööd, enda rolli mängus ja raamatu peateemat.

Kuna viisin tunde läbi, kogusin andmeid ning tegin andmeanalüüsi, on keeruline töö ülesehituses eraldada töö käik ja andmeanalüüs. Töö teine peatükk keskendub tegevusuuringu ülesehitusele, kus olen välja toonud tegevuste ajalise järjestuse. Nende punktide toel on töö jaotatud järgmisteks osadeks:

1. "Libahundi" teemal arutlemine
2. Hundimängu mängimine
3. Hundimängu analoogi tegemine
4. Hundimängu analoogi läbimängimine.

Jooksvalt tegevusuuringu käigus läbiviidud küsimustike vastused ning esmaseid tähelepanekud on samuti jaotatud nende osade järgi. Nõnda saab selgemaks töö osa, mis keskendub tulemustele ja uurimisküsimuste vastustele.

1. Draamaõpetus

Draamaõpetus on “draamameetodite kasutamine isiklike ja sotsiaalsete võimete arendamiseks.” (Hein, 2014, lk 157) Draamaõpetus ei ole õpilase jaoks tavapärase akadeemiline õppeaine nagu näiteks matemaatika või füüsika.

Tunnid hõlmavad endas erinevaid meeskonnatööd, tähelepanu, mälu ja loovust arendavaid mängu. Tehakse etüüde ehk lühikesi etteasteid, harjutusi individuaalselt ja rühmatööna. Koolikontekstis on tihti möödapääsmatu või oodatud, et draamaõpetuse väljundiks oleks õpilaste jõudmine suurema publiku ette, kuid tegelikult ei ole see aine peamine eesmärk.

Draamaõpetuses on olemas kõik, mis kasvatab terviklikku inimest ja kodanikku. Eesti Vabariigi põhikooli riiklikus õppekavas esitatud üldpädevused nagu kultuuri- ja väärtuspädevus, sotsiaalne ja kodanikupädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, suhtluspädevus, ettevõtlikkuspädevus saavad kõik draamaõpetuse raames toetatud. (Põhikooli riiklik õppekava, 2010)

Draamapedagoog Matthew Nichols (2021) kirjeldab draamatunde õpilase jaoks aktiivsete tundidena, kus kõik on igal hetkel tegevustesse kaasatud. Neis puudub tavapärase õpikeskkond laudade ja toolidega, selle asemel on tavaliselt tühi ruum, mis mõjub enamikele lastele vabastavalt. Mõnda õpilast võib tühi ruum tavapärase kooliruumi asemel hoopis hirmutada, kuid õige juhendamise ja turvalisuse tekitamisega harjuvad ka nemad avatud ruumiga. Draamaõpetuse peamiseks eesmärgiks on mõtlemisvõimelise inimese kasvatamine, toetades loovust, psühholoogilist ja emotsionaalset arengut. (Nichols, 2021) Õpetaja rolliks on õpilaste toetamine uutes olukordades ning oskustega toimetulekuga.

Koolis näitekunstiga tegelemine annab õpilastele võimaluse praktiliselt ja vahetult süveneda enda isiklikesse ja kultuurilistesse tõekspidamistesse. (Nichols & Taylor, 1998, lk 127) Teatriuendaja Augusto Boal (2002) on kirjeldanud teatri tegemist kui inimestele omast võimet enda käitumist kõrvalt vaadata. Inimesed suudavad end näha hetkes ja kujutada end ette mujale, näha end täna ja kujutleda end homses. Draamaõpetus annab võimaluse kujutlusest kaugemale astuda ja homset juba täna kogeda. (Boal, 2002)

Draamapedagoogika spetsialist David Hornbrook (1998, lk 114) väidab, et draama on “õppimise meedium,” mille kaudu on võimalik maailma paremini mõista. Hornbrooki (1998) sõnul kehtib see nii õpilaste enda loodud materjali kui ka etteantud teksti esitamise kohta, mõlemal juhul nõuab draamatekst tõlgendamist ja end isikliku kultuurikonteksti paigutamist.

Hornbrook jätkab, et tänapäeval on draama tänu meediale meie igapäevaelu alatiseks saatjaks, oleme läbi erinevate ekraanide harjunud tarbima tohutul hulgal fiktsionaalseid ja mittefiktsionaalseid draamatekste. Shakespeare'i-aegsed teatrikülastajad vaatlesid ja analüüsisid maailma läbi oma ajale vastavate tegelaskujude ja ei osanud meie aja draama mitmekülgust uneski näha. Kuid nii nagu prooviti elu läbi teatrimaailma mõista sadu aastaid tagasi, tehakse seda ka praegu. (Hornbrook, 1998)

Draama on õpilastele omasem kui kirjapandud lood, paljud lapsed tulevad kooli ilma, et neile oleks kodus raamatuid ette loetud, küll on nad aga tuttavad ekraanilt nähtud draamalugudega ja on kooli tulles valmis endile tuttavas vormis edasi suhtlema. (Woolland, 2010) Läbi erinevateks tegelasteks kehastumise satub õpilane paratamatult olukorda, mis eeldab lisaks oma perspektiivile ka võõra vaatepunkti mõistmist, mis omakorda paneb enda seisukohti teadvustama ja analüüsima.

1.1. Lõimimine

Idealis ei õpeta õpetajad koolis üksnes oma kitsast õppeainet, vaid loovad tervikliku inimese kujundamiseks parimad võimalikud tingimused. Selle üheks eelduseks on anda teadmisi edasi kompaktselt, näidates üldteadmiste suuremat pilti. Lõimingut võib vaadelda “kui püüet vähemalt osaliselt loobuda traditsioonilisest ainekesksest vahenduspedagoogikast lapsekeskse lähenemise kasuks, kus oluline roll on õppija aktiivsusel, probleemide lahendamisel ja elulisel kontekstil.” (Kuusk, 2010, lk 10)

Tartu Raatuse Koolis on lõiminguga tegelemine tavaprogrammis olnud juba aastaid. Õpetajad teevad omavahel tihedalt koostööd, sidudes erinevate õppeainete teemasid kooskõlaliseks. Lisaks on koolis teemanädalad, mis pühenduvad mitme aine koostöös sündinud ühe suurema teema süvakäsitlusele. Üks teema ei ole enam omaette lahtrites, vaid koondub üheks selgemini ja elulisemalt mõistetavaks tervikuks.

Draama-ja kunstiõpetus pakuvad teiste õppeainetega lõimimiseks piiramatuid võimalusi. Kunstiainete integreerimine tavaainetega on tervikliku indiviidi kujunemisel hädavajalik, kuna annab õpilastele võimaluse avaldada oma arvamust, luua uusi tähendusi ja ümbritsevaga vabamalt suhestuda. (Dawson& Lee, 2018) Draamaõpetus võimaldab õpetajal oma ainet siduda teiste õppeainetega ja “ülesande lähtepunktiks võtta mis tahes ainevaldkonna materjali: ajaloolise sündmuse, ühiskonnaelu valupunkti, suure kirjaniku elulooseiga, keskkonnakaitse probleemi, keeleküsimuse jne.”(Hein, 2014, lk 31)

Kirjandusteose täielikuks mõistmiseks tuleb tekitada olukord, kus õpilane astub justkui samasse rolli kui raamatutegelased, käivitades oma kujutlusvõime. Psühholoog ja eripedagoog Lev Võgotsi (2016, lk 23) peab kujutlusvõimet inimese arengus tähtsaks komponendiks, mille abil suudab ta “ette kujutada seda, mida inimene ise pole näinud, ja luua võõra kirjelduse alusel tema vahetus kogemuses puuduvaid kujutlusi.” Kujutlusvõime toetub eelnevalt kogetule ja loob selle põhjal uusi loovaid kombinatsioone. (Võgotski, 2016)

Seitsmenda klassi kirjanduse õppekavas on ühe kohustusliku teosena dramaatika ehk näitekirjanduse alla liigituv August Kitzbergi “Libahunt.” Vaatamata üle sajandi vanusele ajale tänapäeva noore ning raamatutegelaste maailma vahel, püsib teema aktuaalsena. Fookuses on minapildi kujundamine ning mõistete “oma” ja “võõras” teadvustamine, mis puudutavad eelkõige kujunemiseas noort inimest.

Draamaõpetus on ideaalne vahend rollide mitmekülgsemaks analüüsiks ja mõtestamiseks. Võimalus panna end ise nii oma kui ka võõra rolli, otsida puutepunkte oma isikliku mina ja fiktsionaalse tegelase vahel, seejärel luua uued karakterid ja need uude maailma lülitada. Esmalt suhtlevad ning argumenteerivad õpilased draamatunni käigus uues keskkonnas etteantud rollides. Teemat edasi arendades visualiseeritakse karakterid kunstiõpetuse tunnis ja joonistatakse vastavad mängukaardid.

Draamaõpetuse võimuses on anda inimesele hääl ja kommunikatsioonioskus. (Nichols, 2021) Olulisel kohal on õpilaste omavaheline suhtlus, dialoogide tekitamine, mis omakorda loob ühise loomingulise protsessi, kus puuduvad õiged ja valed vastused. (Dawson & Lee, 2018) Siinkohal ei piirduta vaid õpetaja ja õpilase vahelise dialoogiga, vaid tegemist on interaktsiooniga, mis hõlmab kogu loomingulises protsessis olevat õpilaste kogukonda, kes kõik vahetavad ideid, saavad teineteise mõtetest hoogu ja loovad uusi tähendusi. (Dawson & Lee, 2018) Iga klassi poolt oma käe ja idee järgi tehtud mäng on eellooks protsessdraama etenduse käivitamiseks.

1.2. Loovus

Draamaõpetuse eelduseks ei ole loovusest pakatav õpilane, vaid üheks ülesandeks on loovuse arendamine. Loovus on kõigis inimestes, “see ei ole ainult valitud kunstnikke ja kirjanike salarelv, vaid suunab inimekäitumist üldisemalt.” (Aru, 2022, lk 56) Loovust võib pidada inimesele omaseks jooneks, igat õpilast on võimalik loovuse arendamisel toetada, sest kõigi

võimuses on olla loov ja tegemist on pigem protsessi kui lõpptulemusega. (Porter, 2018, lk 126)

Erinevate draamamängude ja etüüdidega pannakse õpilased olukordadesse, mis vajavad lahendamiseks loovat lähenemist. Pideva praktiseerimise käigus muutuvad õpilased avatumaks. Loovuse arenguks vajalik avatus tuleb turvalisest keskkonnast, näiteks draamatunnis, mis annab vabaduse olukordades navigeerida oma sisetunde järgi.

Loovtegevuseks peab Vögotski (2016, lk 9) “niisugust inimtegevust, kus luuakse midagi uut, on see siis loomingulise protsessi käigus loodud välise maailma ese või ainuüksi inimeses endas elav ja ilmnev mõistuse- või tunde konstruktsioon.” Lisaks seob ta loovuse kogemusega, ehk õpetajatena saame arendada lapse loovust pakkudes talle võimalikult palju kogemusi. Nichols'i (2021) arvates on loovuse arendamine draamaõpetuse alustala ja toetab igati inimese kui terviku arengut. (Nichols, 2021)

“Just loovuslik tegevus teeb inimesest tulevikku suunatud ja loova olendi, kes muudab oma olevikku.” (Vögotski, 2016, lk 12) Igasugune tegevus, mis on seotud loominguga on kujunemiseas inimesele äärmiselt vajalik, “ning kuivõrd pedagoogilise töö peamine kasvatuslik eesmärk on suunata õpilase käitumist tulevikuks valmistumisel, siis on õpilase kujutlusvõime arendamine ja harjutamine üks selle eesmärgi saavutamise põhilisi jõude.” (Vögotski, 2016, lk 118)

1.3. Protsessdraama

Lugude dramatiseerimine loob ideaalse ise läbi tegemise ja elamise olukorra, kus esikohal on improvisatsioon ja lõpptulemusest olulisem protsess ise. (Vögotski, 2016) Käesoleva töö fookuses on eelkõige protsess ja selle käigus ilmsiks tulev mõju õpilasele ja õppetegevusele. Seetõttu on siinkohal draamameetod samuti protsessil põhinev ehk protsessdraama. Üks protsessdraama autoriteete Cecily O'Neill (1995) kirjeldab protsessdraamat kui draamategevust, millel puudub kindel stsenaarium, publik ja mille tulemus ei ole etteaimatav ning mis on iga kord ainulaadne.

Kooliteatri puhul oleme harjunud nägema õpilaste esituses pigem valmis lavastusi, mida on pikalt harjutatud, kus rollid ja tekstid on kindlalt paigas ning enamjaolt on kohal publik, kellele mängitakse. Teos tuleb tavapäraselt esitusele mõnel ettemääratud sündmusel, näiteks mõne tähtpäeva või festivali raames.

Vastupidiselt traditsioonilisele lähenemisele ei ole protsessdraama puhul peamiseks eesmärgiks valmis resultaat, vaid tegevuse kulg ja kogu osalejaskonna aktiivselt protsessi kaasamine. (O'Neill, 1995) Viimane on koolikeskkonna puhul eriti oluline, et kõik õpilased saaksid tunda end kaasatuna. Kõik on igal hetkel protsessi edasiviiva jõu osa. Õpilased, kes tavaolukorras aktiivsust üles ei näita, haaratakse sündmuste käiku ja on kaasamõtlemise ja -tegemise laines.

Draamaõpetus on õppeainete hulgas, kus pääsevad esile eelkõige ekstravertsed õpilased. Õpetaja peab suutma pakkuda toetavat keskkonda ka introvertsetele õpilastele, kes ei ole valmis end publiku ees väljendama. Neid selleks sundimine võib tekitada vastupidise reaktsiooni. Kõikide õpilaste kaasamine koostöösse vajab keskkonda, kus iga õpilane teab, et tema üle ei naerda ega teda ei alavääristata.

Lavastaja ja draamaõpetaja Rob Roznowski (2018, lk 105-111) sõnul pakub draamaõpetus introvertidele kindlustunnet, kus nad saavad läbi rollimängu muutuda kellekski teiseks, mis vabastab neid sotsiaalsest ärevusest. Introvertsed õpilased tunnevad end paremini õpikeskkonnas, kus neile on reeglid ja tegevustik tuttav. Draamaõpetuse suureks osaks on improvisatsioon ehk ettevealmistamata esinemine ja introvertsematele õpilastele on selles osalemine märksa keerulisem kui nende avatumatele kaaslastele. Siin tuleb samuti arvestada turvalise keskkonnaga ja hästi organiseeritud tegevusega. Improvisatsioonimängude ja harjutuste planeerimisel saab võtta arvesse järk-järgulist tegevuse tutvustamist luues sellega kõikidele õpilastele turvalise ja loova õpikeskkonna.

Draamapedagoogika suurkuju Cecily O'Neill'i (1995, lk 19) arvates ei ole protsessdraama puhul küll tegemist kindla etteantud teksti lavastamisega, kuid päris vaakumista ka ei sünni; impulssiks võib olla "sõna, žest, asukoht, lugu, idee, objekt, pilt, karakter või näidend." O'Neill (1995) soovib esialgseks motiiviks võtta eellugu, mis on protsessi käivitajaks ideaalne, lubades osalejatel leida oma rollid ja alustada uue maailma loomisega. Eellugu paneb paika kujuteldava maailma olemuse, selle piirid, loob protsessile vastava raamistiku.

Antud töös on eellooks August Kitzbergi teos "Libahunt" ja seltskonnamäng Hundimäng. Eelnevalt oma mängu loomisele tutvutakse eellooga, mis käivitab protsessi. Protsessdraama, nagu ka traditsiooniline teater, loob osalejatele uue kujuteldava alternatiivse maailma kus tegutseda, paneb nad tavapärasest erinevatesse rollidesse ja olukordadesse. O'Neill'i sõnul (1995) viitab suurepärase eellugu tulevikusündmustele ja annab osalejatele suuniseid edaspidise kohta.

Siinkohal loovad õpilased eellugudest inspireerituna endale ise maailmad ja rollid, mida läbi mängides jõutakse alati erineva resultaadini. Oma mängu mängimisel algab protsessdraama etendamine. Osalejad ei ole vaid näitlejad, vaid on samaaegselt ka näitekirjanikud ja pealtvaatajad. (O'Neill, 1995) Tegemist on seega algusest lõpuni loova protsessiga, kus kõik asjaosalised peavad olema valmis igal hetkel omavahel suhtlema, improviseerima, olukorda hindama, maailma kaaslaste vaatepunktist nägema ja enda seisukohti ümber hindama. Tegemist on elulise ja autentse kogemusega, kus nagu päriselus ei ole lõpp etteennustatav. Esikohal on kogemus ja sellest õppimine.

Draamaõpetus annab õpilastele vahendeid uurida võimalusi, kuidas erinevates olukordades käituda. Draamatundides on õpilased uutes rollides, mis aitab neil kogeda maailma läbi kellegi teise ja teeb seda turvalises koolikeskkonnas, toetades samaväärset olukorda päriselu olukordades, pakkudes selleks vajalikke tööriistu. Need on instrumendid, mis võimaldavad analüüsida ja reflekteerida sotsiaalseid olukordi. Õpilastest saavad aktiivsed otsustajad oma isiksuse arengus ja loodetavasti kasutavad probleemilahendustes omandatud tööriistu loovalt. (Daniels & Downes, 2018, lk 153-157)

Protsessdraama puhul ei ole väliseid vaatlejaid ja klassikalises mõttes publikut, kelle jaoks tähendusi luuakse. Mängitakse endale ja osalejad otsivad tähendust iseendi jaoks. (Bowell & Heap, 2013) Osalejad on rollides, mis aitavad neil jõuda antud teemale lähemale, vastata nende jaoks olulistele küsimustele ja tuua selgust ka omavahelistesse suhetesse. Antud olukorras on see "Libahundi" peateema mõistmine, õpilaste endi minapilt ja 7.klassi kollektiivi dünaamika. Kogu protsessi käigus muutuvad õpilased uurijateks, kes seisavad silmitsi üha uute küsimustega, millele vastuste otsimine tekitab omakorda uusi küsimusi ja vastuseid. Tegemist on elulise teatrivormiga, kus osalejad saavad olla siirad ja igal hetkel aktiivsed vastuvõtjad kui ka andjad.

2. Tegevusuuringu ülesehitus

Tegevusuuringu all mõistame siinkohal uurimismeetodit, mille eesmärk on tegevust uurides tuvastada ja seejärel parandada õpilaste ja ka õpetaja jaoks ilmnunud probleeme. (Löfstrom, 2011)

Draamaõpetuse läbi tekib võimalus avada õppekavas olevat isiklikult, sügavamalt ning kogemuslikult. Mõtestatud ja mängulisest lähenemisest tulenevad eelised on tihti raskesti

mõõdetavad, kuid see-eest olulised tervikliku hariduse andmisel. Tegevusuuring keskendub Tartu Raatuse Koolis läbiviidud tegevustele, mis hõlmavad õpilaste poolt raamatu lugemist, raamatu teemaga seotud mängu mängimist, õpilaste poolt samalaadse mängu loomist ja uue mängu mängimist läbi protsessdraama. Õpilaste ja nende vanemate käest küsiti luba nende vastuste kasutamiseks käesolevas töös. Ajaliselt kulges projekt järgmiste sammudena:

1. Tartu Raatuse Kooli 7.klasside õpilased loevad ja arutlevad kirjanduse tunnis August Kitzbergi raamatut “Libahunt”.
2. Õpilastelt küsitakse draamatunnis kirjalikku tagasisidet, et teada saada, kas ja kuidas nad on mõistnud loetud teose peateemat (vt lisa 1).
3. Õpilased mängivad draamatunnis seltskonnamängu Hundimäng.
4. Õpilased vastavad draamatunnis küsimustikule, mille eesmärk on välja selgitada nende arusaama mängu ja teose peateema vahel (vt lisa 2).
5. Õpilased loovad draamatunnis 3-4 liikmelistes rühmades ise Hundimängu analoogi.
6. Õpilased vastavad draamatunnis küsimustikule, mis keskendub õpilaste vahelisele koostööle mängu loomise protsessis (vt lisa 3).
7. Draamatunnis valitakse klassi peale kõige sobivam mäng, mida ühiselt edasi arendada ja hiljem mängida.
8. Õpilased loovad draamatunnis 3-4 liikmelistes rühmades valitud mängu tegelaskujudele kirjeldused.
9. Õpilased joonistavad kunstitunnis loosiga saadud tegelasele rollikaardi.
10. Õpilased saavad draamatunnis uue loosiga endale rolli ja ettevalmistusaja rolliga tutvumiseks. Draamatunnis toimub individuaalse rolli enda jaoks kohandamine.
11. Õpilased vastavad draamatunnis küsimustikule (vt lisa 4).
12. Draamatunnis toimub mäng uutes rollides ehk protsessdraama etendus.
13. Õpilased vastavad draamatunnis küsimustikule (vt lisa 5).

Tartu Raatuse Kooli õpilased lugesid Kitzbergi teost käesoleva õppeaasta (2023/2024) oktoobrikuus. Peale sügisvaheaega algas seitsmendikega draama- ja kunstitundides töö “Libahundi” põhjal valminud Hundimänguga. Samal ajal palusin õpilastel draamatunnis kirjalikult nende enda sõnades kirjeldada teose peateemat (vt lisa 1).

2.1. Valim

Tartu Raatuse Koolis on neli seitsmendat klassi, terve lennu peale on õpilasi kokku 64. Statsionaarselt võtab õppetööst osa 60 õpilast, teised on Tartu Raatuse Kooli õpilaste nimekirjas, kuid õppetöös ei osale. Õpilased olid projekti ajal vanusevahemikus 13-14.

Valimisse kuuluvad õpilased on osalenud draamatundides alates esimesest klassist, ning on tundides toimuvaga tuttavad ja avatud suhtlemisele. Protsessdraamaga õpilased eelnevalt kokku puutunud ei olnud. Õpilaste endi ja nende vanemate käest on küsitud nõusolek õpilaste vastuste kasutamiseks magistritöös ja tunni käigu pildistamiseks. Tartu Raatuse Koolis toimuvad draamatunnid kord nädalas ja kunstiõpetus ühel päeval paaristunnina, mis võimaldas tegeleda mängu loomise ja läbimänguga kokku kolmel koolitunnil nädalas.

Esimene 7. klass on oma olemuselt elavaloomuline ja tegutsemisaldis. Klassis on konflikte, mis on sellele klassile iseloomulikult kirglikud, kuid kiiresti omakeskis lahendused leidnud. Teine 7. klass on klassidest kõige homogeensem, vaiksema loomuga ja akadeemiliselt võimekad, ning püüdlikud. Klassisisesed konfliktid ei ole häälekad, vaid vaiksed ja lahenevad samuti rahuliku vestluse käigus. Kolmas 7. klass on kõige eripalgelisem ja sealne suhtedünaamika on ka kõige vähem etteaimatav. Draama-ja kunstitunnis on klass koos väikeklassi nelja õpilasega, kes on akadeemiliselt vähem võimekad, kuid antud õppeainete tundides sobituvad suurema klassi kollektiivi hästi. Tegevused viidi läbi klassides eraldi (v.a väikeklass, kes oli tavaklassiga koos).

2.2. Eesmärgid

Projekt näitab draamaõpetuse lõiminguks teiste õppeainetega vaid ühte võimalust paljudest. Peamiseks eesmärgiks on näidata, kuidas draamaõpetus saab läbi praktilise tegevuse toetada teises õppeaines käsitletud teemat. Lisaks kirjandusteose paremale mõtestamisele toob töö välja, kuidas õppeainete lõimingul ilmneb lisaks oodatule hulk teisi tähelepanu vajavaid olukordi. Uurimisküsimused keskenduvad nii õpilaste individuaalsele kogemusele kui ka omavahelisele koostööle:

1. Kuidas mõistavad õpilased kirjandusteose ja protsessdraama seost "Libahundi" ja Hundimängu abil?
2. Kuidas hindavad õpilased koostööd klassikaaslastega?
3. Millised olid õpilastele tähelepanuväärsed kogemused?

Õpilaste jaoks on läbiviidu eelkõige loominguine ja meeskonnatööle orienteeritud tegevus. Draamatundide siht on loovalt õppida ja õpetada, "mis aitab tekitada klassis õhkkonda, kus õpilased julgevad välja pakkuda ebatavalisi ideid, mõtteid, teha vigu, tunnevad ennast sealjuures turvaliselt ja naudivad kogu õppimise protsessi." (Heinla, lk 98, 2020) Oma arvamuse esitamine ja teistega jagamine läbi draama võib olla palju turvalisem kui igapäevaelus suhtlemine. (Edmiston, 2014)

2.3. Meetod

Uurimisküsimustele vastamiseks kogusin õpilastelt tagasisidet projekti erinevates etappides. Õpilased vastasid anonüümselt. Koostasın õpilastele küsimustikud, millele nad said tunnis kirjalikult vastata. Eesmärk oli välja selgitada õpilaste arusaama seosest kirjandusteose ja mängu vahel, uurida õpilaste omavahelist koostööd ja saada teada, kas analoogse Hundimängu loomine aitab õpilastel jõuda lähemale "Libahundi" mõistmisele. Küsimustikud on eraldi lisadena välja toodud, neist esimesed kaks viisin läbi 2023. aasta novembris ning teised 2024. aasta jaanuaris ja veebruaris.

Küsimustike eesmärk oli võimalikult palju läbi nende enda sõnade mõista õpilaste kogemust ning nende arusaama "Libahundist." Kvalitatiivsetest andmeanalüüsimeetoditest sobib siinkohal kasutada sisuanalüüsi, mis erinevalt kontentanalüüsist lubab välja tuua pigem ridade vahel või sisus peituvad mõtted. Üritamata leida teatud fraaside või sõnade esinemissagedusi, kategoriseerisin õpilaste vastused igale küsimustikule nende sisu järgi.

Kvalitatiivne sisuanalüüs sobib antud töösse just oma paindlikkuse tõttu. Nii saab pakkuda õpilaste vastustele võimalikult palju konteksti - kirjeldades lisaks vastuste sisule ka nende üldist väljendusviisi ning vaadelda ka projekti edenedes toimunud muutuseid. Lisaks individuaalse kogemuse ja koostöö sisulisele kirjeldusele aitab kvalitatiivne lähenemine pöörata tähelepanu ka õpilaste eneseväljendusele kõikide uurimisküsimuste osas.

Meetodi kasutamise miinuseks on tulemuste üldistamise keerukus, kuid antud töö on mõeldud ühe näitena laiemast lähenemisviisist ainete lõimimisele ja draamaõpetuse pakutavatele võimalustele. Õpilaste poolt täidetud küsimustike analüüs on oluline peamiselt just selle kooli ja lennu osaluse piires.

Kõik õpilastega läbiviidud küsimustikud sisestasin *Exceli* tabelitesse. Nii tekkis hea ülevaade igale küsimusele tulnud vastustest ja võimalus nende võrdlemiseks. Tabel võimaldas ka näha seoseid ühe küsimustiku vastuste vahel. Näiteks kui üldine mängukogemus on hea, siis oli põhjalikumalt vastatud ka teistele küsimustele.

3. Tegevusuuringu läbiviimine

Tegevusuuringu läbiviimine oli pikk protsess, mis pani õpilasi nädalaid tegelema ühe teemaga. Hundimängu ja enda mängu loomine olid mõlemad seitsmendike jaoks kaasahaaravad tegevused, mille vastu suurenes huvi iga nädalaga. Küsimustikud annavad vaate nende kogemustesse. Mängimise käigus tehtud ja tööle lisatud fotod draamaõpetuse tundidest illustreerivad õpilaste kaasatust ja energiat (vt lisa 9).

3.1. “Libahundi” mõistmine

“Libahunt” on teos, mis kuulub kahtlemata Eesti kirjandusklassikasse. Tiina tegelaskuju eristub raamatu teistest tegelastest kardinaalselt, “neiu tunnete jõulisus, taltsutamatus ja vabaduseiha kerkivad veelgi reljeefsemalt esile ümbruse jõuetuse ja kängunud tundeelu foonil.” (Aalto, 1960, lk 48) Tiina on võõras ja teistsugune, seega väärrib teiste hukkamõistu.

Raamatu tegevus toimub 19. sajandi alguse realistlikus olustikus, kuid autor on romantiseerinud Tiina kuju, omistades talle ebaloomuliku ja muinasjutulise oleku. Kitzberg maalib erineva veelgi erilisemaks muutes ta külarahva jaoks libahundilugudest tuntud soendiks ehk libahundiks, kes legendi järgi “oli verejanuline ennast hundiks muutnud inimene.” (Aalto, 1960, lk 352) Tiina, kes tänu ebausule on tõrjutud olukorras ja sümboliseerib võõrast, keda ei võeta omaks.

Peale raamatu lugemist palusin õpilastel draamaõpetuse tunnis vastata anonüümselt küsimusele: “Milles seisnes Sinu arvates teose “Libahunt” peateema?” (vt lisa 1), mille

vastustest sai teada nii õpilaste arusaamast kui ka üldisest vastamisstiilist. Tegemist oli küsitlustele eelneva kontrolliga, et määrata sisuanalüüsiks mingi alguspunkt.

Teooria annab alust arvata, et draamaõppes kogevad õpilased kirjandustunnis käsitletud teost mitmekülgsemalt ja põhjalikumalt. Draamatund loob turvalise keskkonna teoreetilise arutelu mõtestamiseks läbi kogemuse.

Avatud küsimusele vastasid seitsmenda klassi õpilased erinevalt. "Libahundi" peateemat seostasid õpilased üldiselt ebaõigluse ja kogukonnast liigselt erinemise raskusega. Põhiliselt rõhutasid õpilased inimeste seas valitsevat ebavõrdsust ning vajadust kuuluda. Mõisteti, et ohu tajumine enda kogukonnas toob esile süüdistusi, kahtluseid ning eelarvamustele toetumist. Õpilasi üllatas kohati tegelaste omakasupüüdlük käitumine, eriti teiste heaolu arvelt. Teisalt keskendus teos mõne õpilase jaoks hoopis õnnetule armastusele. Tegelaste vahelist armukolmnurka nähti peamise tegevustiku käivitajana.

Oluline on õpilaste vastuseid analüüsides tuua välja, et vastamise stiil on pigem pealiskaudne ja hooletu. Mõtteid väljendati võimalikult kiirelt, sageli ka sisukuse arvelt. Paratamatult ei saa iga projekt või projekti iga osa kõiki õpilasi ühtemoodi kõnetada. Tunnis toimunuga kaasatud õpilane ei pruugi osata või tagasiside andmiseks aega võtta. See ilmneb vastustes, kus on peateema üle arutlemise asemel kirjeldatud objektiivselt "Libahundi" sündmustikku.

Kirjalikult esitatud vastused sisestasin *Exceli* tabelisse, kus sai vastused kodeerida (eraldi värvidega märgistada) vastavalt sisule. Esimese analüüsi käiguga tekkis neid teemasid kaheksa:

- 1) halb/ ebavõrdne kohtlemine;
- 2) isekus/ omakas;
- 3) libahundi paljastamine;
- 4) väljajätus (imelik olemine); mittesobivus kogukonda;
- 5) süüdistamine/ süüdlase otsimine;
- 6) armastuse nimel tehtu;
- 7) sündmustiku kirjeldus;
- 8) eelarvamustel põhinev ebavõrdsus.

Suurem osa vastuseid jäi neljandasse kategooriasse ja kirjeldasid teose peateemana mingite tunnuste alusel kellegi kogukonnast välja arvamist. Mitmed kategooriad sisaldavad vastuseid,

mis puudutavad ebavõrdset kohtlemist ja eelarvamusi. Samas oli ka vastuseid, mis kirjeldasid paari lausega teose tegevustikku või karaktereid.

Peateema enda kirjeldamine kontrollpunktina andis mõista, et märgati ebavõrdset kohtlemist, diskrimineerimist ja väljajäetust kogukonnast. Tajutakse ebavõrdsuse negatiivseid mõjusid nii isiklikele suhetele kui ka võimekusele ühiskonnaelus osaleda.

Siin ja edaspidi toon ka mõned vastused tsitaatidena välja, et illustreerida nii väljendusviisi kui ka sisu.

“raamatu point oli, et inimesi kes ei kannu sama pere verd ei võeta perekonda (vanasti) ja, et kunagi usuti rohkem (libahunt, jõuluvana)”

“Põhiteema teoses oli inimeste vahelised suhted. Erinevused rikastavad inimesi ja pole õigust kujundada mõtetuid eelarvamusi millegist/kellegist asjade puhul, mida muuta ei saa.”

“Minu arvates libahundi pea teema oli kui õelad võivad inimesed olla. Selle mõttega hundid üksteisele haiget ei tee aga inimesed teevad”

Õpilaste vastused piirdusid sageli paari lausega, mistõttu ei saa nende põhjal avada pikemaid mõttekäike. Eelnevalt loetletud teemadele lisaks aga esines ka vastuseid, mille puhul jäi ebaselgeks, kas tegelikult saadi peateemast täielikult aru. Esimese küsimuse põhjal võib oletada, et seitsmendike arusaamade tasemes oli suuri erinevuseid.

Palju oli näha, et õpilased kas ei viitsi või ei jõua ise sündmustiku kirjelduse ja peateema eristamiseni. Head vastused küll ei puudunud, kuid pigem tekitas muret õpilaste keelekasutus ja sõnaaher kirjalik eneseväljendus.

3.2. Hundimäng

Hundimäng on klassikalise seltskonnamängu “Maffia” edasiarendus kaardimänguna. Libahundi või libahuntide eesmärk on mängu jooksul murda maha igal õöl keskaegsest külast üks inimene. Päevasel ajal täidab kandvat rolli külavanem, kelle ülesandeks on välja selgitada süüdlased ja neid karistada. Kaardid aga annavad igale mängus osalejale rolli, mis tuleb süüdlast otsides välja mängida. Mängijaid võib olla 8-17, mis tegi mängimise võimalikuks

ühe seitsmenda klassiga korraga. Kui tunnis oli kohal üle 17 õpilase, siis lisasime pakki “tavakodaniku” kaarte (kindla funktsioonita rollid). Nõnda suurenes kahtlusaluste ring. Tegemist on mänguga, kus õpilased on sunnitud teineteisega suhtlema neile omistatud kindlates rollides. Igal mängijal on oma ülesanne, mille täitmine on mängu õnnestumiseks oluline.

“Libahunt” vaatab ennekõike inimeste eelarvamusi ja hirmu võõra suhtes. Hundimängus võib iga mängija sattuda “võõra” rolli, võib saada libahundiks, keda hakatakse teiste poolt süüdistama ja püütakse mängust välja saada. Õpilased pannakse libahundi, süüdistaja ja kohtumõistja rollidesse. See annab neile võimaluse näha olukorra erinevaid tahke ja ise protsessi käiku muuta.

Nii “Libahunt” kui Hundimäng käsitlevad olukorda, kus kogukond (mängijad) seisab silmitsi endast erineva liikmega. Mängus on konkreetselt välja toodud kahjutekitaja leidmine ning tema üle kohtumõistmine.

Peale peateema mõtestamist liikusime edasi Hundimängu juurde, mis hoolimata napolisõnalisest tagasisidest või seostest raamatu peateemaga tekitas lastes palju emotsioone. Tutvustasin õpilastele mängu ja selle ülesehitust draamatunnis. Selgus, et igas klassis oli õpilasi, kes olid Hundimängu juba eelnevalt mänginud ja võtsid ülejäänud klassile reeglite tutvustamise meeleldi enda peale.

Õpilased mängisid mängu draamatunnis kooli aulas või avatud õpiruumis (Lisa 9). Õpilased istusid mängu mängimise ajal põrandal ringis. See tekitas juba iseenesest vabama õhkkonna, kuna ei pidanud istuma koolipingis. Kõik klassid said mängu mängida kolm korda. Kõikide klasside puhul joonistus välja samalaadne asjade käik. Iga mängukorraga muutusid osalejad entusiastlikumateks ja aktiivsemateks. Mäng muutus juba tuttavaks maailmaks, kuhu siseneda ja seal tegutsemine sai omaseks. Õpilased oleksid soovinud ka neljandat korda mängida, kuid aja nappuse tõttu see ei õnnestunud. Iga mäng kestis keskel läbi ühe koolitunni. Mitut mängu ühe tunni jooksul mängida ei jõudnud.

Esimene ja teine küsimustik täideti mõlemad novembrikuu jooksul (vt lisad 2 ja 3). Esimene uuris õpilastelt mängukogemuse kohta (“Milliseid emotsioone mäng sinus tekitas?”) ja andis võimaluse oma vastust ka laiendada järgmise küsimusega, milleks oli “Mis sa arvad, mis sind nii tunda pani?”. Vastustest saab kinnitust tunnis nähtu, et suurem osa lapsi olid mängu käiku täielikult kaasatud, välja toodi nii põnevust kui ka viha ja segadust.

“natuke ägeda ja elevil tunde, aga natuke tüütu oli, et paljud oma rolle ei täitnud”

“põnevust, kui sind asjata süüdlaseks valitakse aga viha ja segadust”

“ei tekitanud erilisi emotsioone; mäng tundub natuke igav, sest suures grupis kõik lobisevad”

Oma emotsioonide põhjuseid ei otsitud kuigi kaugelt. Negatiivsete tunnete põhjustajateks peeti kindlaid klassikaaslaseid, kes ei osalenud tunnitegevuses või lausa segasid mängu käiku. Toodi välja, et neil takistas rolli sisse elamist teiste hoolimatus oma karakterite suhtes. Samuti kujunes libahundi rollist välja kõige ihaldatum positsioon, sest seal nähti võimalust manipuleerida, varjata ja mängu käiku vahetult mõjutada.

“külaelanikuna on igav, põneva rolliga (nt libahunt) on põnev”

“inimeste lobisemine omavahel ajab segadusse; inimesed ei lähe rolli sisse”

Negatiivsed emotsioonid said ka aga positiivseid põhjendusi - viha või segadusena kirjeldatu oli tunnis näha õpilastes tekkinud hasardiga. Mängu elati sisse ja tugevad emotsioonid tekkisid kas oma kavatsuste luhtumisel või alusetute süüdistuste tagajärjena.

“viha tekitas, et surin esimeses ringis”

“viha tekitas, et mind süüdistati, muidu oli huvitav”

Esimese küsimustiku viimane küsimus “Mida õppisid mängu mängides?” näitas uuesti vastuste napisõnalisust. Heal juhul olid vastused kolmest sõnast pikemad. Õpiti nii oma klassi koostöö puuduseid märkama kui ka tiimitööd. Palju toodi välja õppetunnina, et kedagi ei saa usaldada. Mäng aetas õpilased maailma, kus tuleb usaldada oma intuitsiooni ja hoida rahulikku meelt ka olukorras, kus enamus arvab teisiti. Positiivne oli lugeda tagasisidet, kus väljendati soovi õppida rohkem sotsiaalne olema, kuulama oma tiimikaaslasti.

Lisaks oma kogemuse jagamisele oli üks küsimus suunatud ka avama nende arusaama “Libahundi” ja Hundimängu vahelisest seosest. Üllataval kombel ei leidnud õpilased teose ja mängu vahel palju ühist, tuues välja peamiste seostena tapmist ja süüdistamist. Suurem osa

vastuseid aga piirdus “ma ei tea” või mõne sarnase fraasiga. Osad vastajad keskendusid asjaolule, et nii mängus kui raamatus oli libahunt.

Huvitavamad olid vastused, kus toodi välja ebavõrdne kohtlemine või alusetu süüdistamine. Mõned lapsed siiski nägid seoseid teose ja mängu vahel, kuid uuesti jäi vastuste sügavus väljendusviisi taha.

“kui üks inimene piisavalt valju häälega süüdistab, usuvad teda kõik”

“sarnane, et rumalad, kes ei mõista õigesti mängida esitavad alusetuid süüdistusi (ilma põhjusega)”

Õpilaste tagasiside illustreeris selgelt, et mängu käigus muutus taju tegelastest. Raamatu peateemat kirjeldades toodi välja kõrvalejätetu olemise negatiivseid külgi, kaasnevaid probleeme ning sallivuse vajalikkust. Kõige ihaldusväärsemaks rolliks kujunes Libahunt, sest pakkus võimalusi teiste mängijatega suhelda ning valida strateegiaid. Teistes rollides ei nähtud nii palju vabadust mängukäiku muuta.

Teine küsimustik aga andis andmeanalüüsis võimaluse näha vastuseid nii küsimuste järgi kui ka ühe vastaja vastuseid võrrelda üldise trendiga. Küsimused keskendusid õpilaste enda kogemusele ja koostööle klassikaaslastega (vt lisa 3). Sõnastuses kasutasin küsimuste asemel lõpetamata lauseid - “Koostöö klassikaaslastega oli minu jaoks...”, mis andis õpilastele selgema suuna, kuid samas vähendas ka vastuste pikkuseid. Tekkis võimalus vastata ühesõnaliselt, milleks peamiselt oli “tore” või “põnev”.

Koostööd hindasid õpilased hästi, toodi välja ka selle paranemine läbi aja. Keeruliseks osutus tasakaalu leidmine grupis oma mõtete väljendamise ja teiste kuulamise vahel. Vastajad, kes ootasid klassikaaslastelt rohkem koostööd ja tähelepanu pidasid oluliseks järgmisel korral püüda ise oma mõtteid julgemalt väljendada ning proovida teisi rohkem mõista. Sama muster ilmnes ka teistes vastustes - oodates teistelt rohkem rollis olemist peeti oluliseks järgmisel korral ka ise rohkem rollis püsida.

3.3. Hundimängu analoogi loomine

Hundimängu analoogi loomine toimus kunstitundides. Esialgu moodustasin 3-4 õpilasega juhuslikud grupid, kes mõtlesid oma rühmas välja mängu füüsilise keskkonna, ehk kus mäng aset leiab. Seejärel loodi originaalmängule lähedased tegelaskujud. Originaalses Hundimängus on nii aktiivsed kui ka passiivsed rollid, oma mängu loomisel otsustati kõikidele tegelaskujudele omistada aktiivne roll, millel on suuremal või väiksemal määral mängu käekäiku suunav ülesanne.

Esialgu mõeldi rühmades välja peamised karakterid ja nende ametid. Edasi otsustati ühiselt ühe meeskonna mänguplaani kasuks. Kõik rühmad tutvustasid oma mängu ning sellele eelnenud arutelu käigus valiti ühiselt välja kõige enam meeldinud variant. Igal valitud mängul oli oma tegevuspaik. Lepiti kokku, et üheks kohaks saab Tasku Keskus, teiseks Maxima pood ja kolmandaks valiti taevas. Parima mängu valimine toimus üllatavalt lihtsalt.

Järgmise etapina jagati õpilastele igale ühele loosiga üks karakter, keda edasi arendada ja talle taust ning iseloom luua. Peale seda vaadati kõik tegelased ühiselt üle ja kõigil oli võimalus veel täiendavaid märkusi teha. Viimaseks ülesandeks oli füüsiliste kaartide valmistamine. Õpilased said uue loosiga eelnevalt valminud karakterid ja joonistasid nad paberile (vt lisad 6-8).

Enda mängu loomine toob samalaadse olukorra tänapäeva ja laseb õpilastel uurida, luua ja samastuda ohvrite, süüdlaste ning süüdistajatega. Õpilased töötavad mängu loomisel koos, et jõuda ühise eesmärgini. Mängu tegemise käigus omistatakse erinevatele rollidele vastavaid omadusi ja profiile.

Mäng valmis vahetult enne talvevaheaega ja mängima sai hakata peale kolmenädalast pausi. Suhteliselt pikk aeg mängu tegemise ja mängimise vahel mõjus pigem positiivselt, kuna õpilased olid unustanud karakterite omadused, kaasa arvatud selle, millise ameti pidajad on libahundid. Õpilased olid mängimise suhtes ootusärevad ja uudishimulikud, kuidas enda tehtud mäng välja kukub. Mängu alates suhtusid õpilased mängu veidi võõristavalt, kuid üsna pea kohaneti. Samuti nagu originaalmängu puhul, ei jõudnud õpilased ka omaloodud mängu ühe draamatunni jooksul mängida rohkem kui ühe korra.

Kolmas küsimustik (vt lisa 4) keskendus õpilaste kogemusele enda rolli suhtes. Siinkohal tuleb tähele panna, et mõned vastused olid Hundimängu kohta ja teised analoogi kohta. Esimese puhul oli tugev eelistus Libahundi rolli suhtes, sest nähti võimalusi mängu

suunata ja “suuremat” rolli on kergem sisse elada. Kuidas mängu suunati ja milliseid strateegiaid libahundid aga kasutada valisid, erinesid suuresti.

“Ise oleksin soovinud libahunti, sest sellel rollil on kõige rohkem asju, mida saab teha (tappa ja valetada)”

“Ma oleksin soovinud libahundi rolli, kuna mulle meeldib vähe rääkida ja mängukäiku jälgida.”

“libahunt. sest see oleks palju lahedam olla, ja ma saaks rääkida ükskõik kui palju ma tahan”

“Oleme ausad, kõik tahaksid olla libahunt, sest see on lõbus”

Libahundi rolli nautisid paljud selle täitjad ja paljud soovisid seda ka teha, kuid mõned õpilased tundsid hoopis, et Libahundi asemel oleksid tahtnud rolli, kus on võimalik teada kindlalt, kes on süüdlane. Ise süüdlane olles osutus keerukaks rollis püsimine.

Küsimustik andis võimaluse oma rolli kirjeldada kas omase või võõrana. Analooget mängu mängides peeti võõraks rolle, milles nähti kõige vähem enda loomuomadustega ühist. Draamaõpetuse tund on võimalus kogeda rolle, mida me ei pruugi tavaolukorras mõista. Selle õppimine on aga protsess, mistõttu oli hea näha õpilaste võimekust põhjendada rolli võõrana tajumist isikliku sideme puudumisega.

“(Võõras) ma ei ole iseloomult õel, kuri, süüdistav”

“(Võõras) ma räägin liiga palju, et vait olla”

“Omane, sest mu roll oli karen, ja ma oskasin temasugune olla küll.”

“Omane, mu ema on ka arst”

“Oleksin tahtnud rolli, mis oleks vaikne ning, mis ei peaks väga midagi tegema sest mulle ei meeldi vaielda ja ma pole eriti hea süüdlaste leidja, mulle ei meeldi kedagi süüdistada”

Omaste rollide puhul ilmnes sarnane muster, mille tõid välja põhjendused oma valikule “Omane” ja “Võõras” vahel. Enim ihaldati rolle, millega on varasem kokkupuude. Õpilaste vastused olid pikemad ja asjalikumad kui teistele küsimustikele. Soovitud rollide puhul kehtis sama põhimõte - sooviti rolle, milles nähti ennast rohkem kui teistes. Vastused näitasid nende kaasatust ja investeringut oma karakterite loomisesse.

3.4. Õpilaste tagasiside tegevusuuringule

Viimasele küsitlusele (vt lisa 5) vastasid seitsmendikud veebruaris. Palusin seal neil uuesti avada “Libahundi” peateemat. Endiselt erinesid vastused nii sisu kui ka väljendusviisi poolest. Õpilased, kes ei näinud seost kirjandustunnis loetud teose ning nii Hundimängu kui ka enda tehtud mängu vahel kirjeldasid ka teema üldist mõistmist ja koostööd enamjaolt ühesõnaliselt kas “hästi” või “normaalselt”. Ei saa välja jätta ka levinud vastust “ei tea”. Lühisõnaliste vastuste puhul tuleb arvesse võtta seda, et õpilased vastavad kirjalikult võimalikult lühidalt, nähes seda kui veel ühte täitmist vajavat ülesannet.

Tähelepanu tuleb siin tuua ka õpilastele, kes veebruaris kirjutasid vastuseks, et nad pole tegelikult “Libahunti” lugenud. Õppeainete lõimingu koha pealt tuleb nende õpilaste vastustest välja, et nad nautisid Hundimängu mängimist ja enda mängu loomist, kuid ei leidnud nendes tegevustes sügavamat seost. Hoolimata sellest osalesid nad siiski tundides ning nende kogemus keskendus teistega koostööle. Toon välja mõned vastamisstiili ja olemust illustreerivad vastused küsimusele “Kuidas seostub mäng sinu jaoks raamatu temaga?” (vt lisa 5).

“Et igakord heidetakse keegi välja, mitte kedagi ei usaltata ja ainult süüdistatakse.”

“Minu arust väga ei seostu. Ainuke seostus ongi mõiste “Libahunt””

“Neil on sarnane mõte, aga eriti ei seostugi”

Lisaks peateemale oli neljanda küsimustiku mõte näha õpilaste kogemust tegevusuuringus osalemises ning kuidas nad hindavad enda hakkamasaamist. Koostööd kaaslastega hinnati samuti napisõnaliselt, jäädi “hästi” või “normaalselt” juurde. Hinnang enda sooritusele projekti vältel oli samuti paarisõnaline ja enamjaolt positiivne. Edaspidi tuleks siinkohal ka küsitlustes lisada vajadus oma arvamusi põhjendada.

4. Tulemused

Uurimisküsimusi püstitades soovisin välja tuua lõimingu ja draamaõppe olulisust. Õpilaste kogemused kinnitavad paljus teooria põhjal tekkinud ootuseid, nii oma osaluse kui ka tagasisidega. Seitsmendikele omaselt oli rohkem öelda protsessi osade kohta, mis nõudsid loovust ja katsetamist - tegevusuuringus olid selleks Hundimängu mängimine ning mängu analoogi loomine.

Esimene uurimisküsimus puudutas Hundimängu ja August Kitzbergi teose “Libahundi” kaudu protsessdraama ja kirjandusteose seostamist. Raamatu seost mänguga toodi suulises arutelus rohkem välja ja õpilaste vastustest oli ka aru saada, et nad mõistsid kirjandusteose seotust mänguga rohkem kui seda kirjalikult väljendasid. Tunnis õpilastega arutledes olid nad jutukamad ja kirjeldasid oma emotsioone avatumalt. Suuliselt sai küsida täpsustavaid küsimusi, klassikaaslastel oli võimalus vastuseid kommenteerida, nõustuda või vastupidiseid seisukohti avaldada. Tegemist oli vabas vormis diskussiooniga, mis sobis õpilastele rohkem kui kirjalike konkreetsete vastuste andmine. Üldiselt oldi Hundimängu mängimise ja mängu loomisega rahul. Soov edasi mängida oli kõigil.

Tegevusuuring näitas, kuidas protsessdraama lubas õpilastel astuda ise tegevusse ja seeläbi elada sisse kirjandustunnis loetud Kitzbergi teose maailma. Kaaslastega koos nii Hundimängu mängides kui selle analoogi luues ei pruugi olla põhirõhk „Libahundil“, kuid läbi küsimustike ja arutelu nähti seost vastuste vahel, mida õpilased oskavad eraldiseisvalt anda. Draamaõpetuse kaudu said nad need ka rohkem omavahel kokku sobitada. Hundimängu analoogi loomine pani neid nägema indiviide kogukonnas ka enda ümber olevas kaasaegses maailmas.

Teine uurimisküsimus keskendus õpilaste hinnangule omavahelisele koostööle ning ka enda osalusele. Projekti alguses läbiviidud küsimustik (vt lisa 3) suunas õpilaste tagasisidet

just keskenduma koostööle klassikaaslastega ning ka analüüsima nende enda panust. Peamiselt selgus, et mida sooviti tiimikaaslastelt on sageli ka endas nähtud puudujääk. Toodi välja nii klassikaaslaste võimetust kuulata kõigi ideid võrdselt ja väljendati soovi ise järgmisel korral oma mõtteid paremini väljendada. Peamiselt tekkisid takistused koostöös kui tajuti, et klassikaaslased ei panusta samaväärselt. Oodati rohkem rollis püsimist, mille puudumine takistas ka teistel mängule keskendumist.

Enda mängu tegemise ning mängimise järel viisin õpilaste seas läbi uue küsimustiku (vt lisa 5), kus küsisin uuesti hinnangut koostööle klassikaaslastega. Toodi välja, et õpilased, kelle tagasiside teistele küsimustele (samas küsimustikus) oli positiivne, hindasid ka oma koostööd klassikaaslastega paremini. Samuti olid hinnangud ka enda sooritusele positiivsed.

Kolmanda uurimisküsimuse püstitasin selleks, et selgitada välja lõimingu teoreetiliste aspektide erinevust klassis toimuvast igapäevast. Õpilastel osutus kõige olulisemaks ja keerukamaks välja tuua koostööd üksteisega. Klassi koos toimimist nõudev rollimäng tekitas tugevaid emotsioone seoses mängu kulgemisega - probleemseks osutus kõigi tähelepanu hoidmine mängul ja mõne klassikaaslase fookuse kadumine tegi ka teiste jaoks rollis püsimise keeruliseks.

Õpilaste kogemused erinesid teooriast väga elulisel moel. Õppeainete lõiming eeldab harjumust süveneda tunnis käsitletava sisusse ja kaugeneda ülesande täitmisest kui eraldi eesmärgist. Tagasiside näitas, et kirjalikud vastused ja küsimustikud proovitakse pigem „lihtsalt“ ära täita ja sisukaid vastuseid annavad seitsmendikud pigem arutelu käigus. Iseasi muidugi kui palju saab nõnda võrdselt kõigilt osalejatelt kuulda. Selliseid projekte korrates ja normaliseerides tekib harjumus mõelda erinevates ainetundides õpitud ühtsemana. Õppeained ei paigutu õpilaste jaoks enam eraldi seisvatesse kategooriatesse, vaid oluliseks muutub teadmine ja arusaamine iseenesest. Kui soovime, et õpilased õpiksid klassiruumis räägitut kasutama klassiruumist väljaspool, peame enne õpetama neid omandatud teadmisi ühest klassiruumist teise kaasa tooma.

Samalaadseid lõiminguid hõlmavaid projekte tasub kindlasti ka edaspidi teha. Draama- ja kunstitunnid annavad selleks ideaalse võimaluse. Teemad, mida käsitleda on võimalik leida teistest õppeainetest, nagu kirjandus, ühiskonnaõpetus, ajalugu, inimeseõpetus. Draama- ja kunstitundides saab neid läbi kogemuse käsitleda ja õpilastele lähemale tuua ning seeläbi toetada teemade sügavamalt mõistmist. Õppimiskohaks on kindlasti kolleegidega tihedamalt koostööd teha ja uurida, milles mina draama- ja kunstiopetajana neid toetada saaksin.

Esiialgu oli plaan lõimida omavahel lisaks kirjandusele, kunsti- ja draamaõpetusele veel ka töö- ja tehnoloogiaõpetus, kuid ajaliselt ei mahtunud see käesoleva magistritöö raamidesse. Õpilased küll tegid antud õppeainetes planeeritud tegevusi, kuid jõudsid nendega planeeritust hiljem valmis. Töö- ja tehnoloogiaõpetuses hakati tegema hundi siluette, marionett nukke ja endale kostüüme, kuid õigeaegselt valmis ei jõutud. Protsess venis tänu õppekäikudele, õpetaja haigestumisele ja muudele ettearvamatutele põhjustele. Sellisel määral mitme õpetajaga projekti läbiviimine oli esmakordne kogemus, mistõttu ei osanud keegi kaasatud õpetajatest niivõrd suurt ajakulu ette näha. Kuid see on õppimise koht meile kõigile ja plaanime kindlasti ka edaspidi samalaadset koostööd teha. Tulemus oleks tulnud parem kui oleksime ise protsessi varem planeerima hakanud ja kuupäevaliselt täpse graafiku paika pannud, ning jooksvalt ilmnenud probleemidega koheselt tegelenud.

Teine kitsaskoht kaugeleulatuva õppeainete vahelise lõimingu osas lisaks ajalise ressursi puudumisele on see, et kõikidele õpilastele ei sobi niivõrd pikaajalised ülesanded. Kauakestva ülesande tegemisel kaob motivatsioon, mida on sageli keeruline uuesti leida. Lõimingu katkendlik korraldus koolides loob olukorra, kus esimese vaimustuse kadudes vajavad õpilased välist motivatsiooni. Kõige paremini õnnestub see kaasõpilaste abiga, kes hoiavad motivatsiooni üleval ja toetavad rühmakaaslasi.

Tegemist on koostööpõhise ettevõtmisega ja tiimis töötamise oskus on siinkohal protsessi suur osa. Sisemise motivatsiooni kadudes andis projekt võimaluse tüdinenud õpilasel leida käsitletava teema sees enne märkamatuks jäänud külgi. Ühise eesmärgi saavutamise käigus kasvati ka kollektiivina, mille liikmed saavad üksteisele väljendada nii oma uusi ideid kui ka nende puudumist. See on oskus, mida on võimalik koolis õpetada ja õppida.

Edaspidi näen end õpetajana algatamas ja ellu viimas samalaadseid ettevõtmisi toetudes õpitud kogemustele. Planeerida tuleb läbimõeldumalt arvestades kõikide lõimitavate õppeainete ja ka õpilaste eripärasid. Aitab ka see, kui kogu plaan õpilastega detailideni läbi arutada ja ka nende mõtteid arvestada, ning tegevuskava koostamisse pühendada. Õpilaste eelnev kaasamine toetab ennastjuhtiva ja koostöövõimelise õpilase kujunemist. Peame oma ajaliselt piiratud õppekavas leidma võimaluse aineteüleseks lõiminguks ja seda koos peamiste asjaosaliste, õpilastega, koostöös arendama. See tähendab eelkõige seda, et õpetajatena planeerime suurema eesmärgi, kuid jätame tegevusplaani ka võimaluse õpilastega detailsem kava paika panna, mis läbi näeme mitte ainult kolleege, vaid ka õpilasi koostööpartneritena. Käesolev tegevusuuring tõestas õpilaste võimekust ja tahet oma tegevusi konstruktiivselt analüüsida ja kinnitas lõimingu kui sellise vajalikkusust.

Kasutatud kirjandus

Aalto, Villem (1960). August Kitzberg. Eesti Riiklik Kirjastus.

Aru, J. (2022). Loovusest ja logelemisest. Nutineedusest, mõtteväljatustest ja laste arengust. Ajujutud OÜ.

Benedetti, J. (2017). Stanislavski ja näitleja. Stanislavski viimased näitlejameisterlikkuse tunnid 1935-1938. Eesti Teatriliit.

Boal, A. (2002). Games for Actors and Non-actors. Routledge.

Bowel, P &Heap, B.S (2013). Planning Process Drama. Enriching teaching and learning. Routledge.

Brahmachari, S. (1998). Stages of the World. D. Hornbrook (koost), *On the Subject of Drama* (lk 19). Routledge.

Daniels, H &Downes, E. (2018). Creativity in Theatre. Theory and Action in Theatre/Drama Education. S. Burgoyne (koost), *A Vygotskian Argument for Teaching Drama in Secondary Schools*. (lk 153-157). Springer International Publishing AG.

Dawson, K&Lee, B.K. (2018). Drama-Based Pedagogy. Activating Learning Across the Curriculum. Intellect.

Edmiston, B. (2014). Transforming Teaching and Learning with Active and Dramatic Approaches. Engaging Students Across the Curriculum. Routledge.

Fleming, M. (2017). Starting Drama Teaching. Routledge.

Hein, I. (2014). Draamaraamat. Maurus.

Heinla, E. (2020). Keda ja mida vajab lapse loovuse areng lasteaia ja koolis? Motivatsioon, loovus ja kuidas koolikeskkonnas neid mõlemaid arendada? E. Heinla (koost), *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine* (lk 98). OÜ Atlex.

Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. Routledge.

Kuusk, T. (2010). Õppeainete seostamisest õppekava lõimingu kontekstis. J.Jaani, L.Aru (koost), *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas* (lk 10). Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Lewis, M. & Rainer, J. (2012). *Teaching Classroom Drama and the Theatre. Practical Projects for Secondary Schools*. Routledge.

Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. (2024, 1.04). Külastatud aadressil file:///C:/Users/%C3%95pilane/Downloads/Erika_Lofstrom_Tegevusuuringu_kasiraamat.pdf

Nemeržitski, S. (2020). Motivatsioon, loovus ja kuidas koolikeskkonnas neid mõlemaid arendada? E. Heinla (koost), *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine* (lk 111). OÜ Atlex.

Nichols, M. (2021). *The Drama Teacher's Survival Guide*. Methuen Drama.

Nicholson, E & Taylor, R.(1998). *The Choreography of Performance*. D. Hornbrook (koost), *On the Subject of Drama* (lk 127). Routledge.

Nielsen, K., Hein, I., Owens, A. (2012). Draama võimalused väärtuskasvatuseks. O. Schihalejev (koost), *Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses - miks ja kuidas?* (lk 79). Tartu Ülikooli eetikakeskus.

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Heinemann.

Porter, L. (2018). Creativity in Theatre. Theory and Action in Theatre/Drama Education. S. Burgoyne (koost), *Teaching the Creative Process: An Essential and Portable Skill* (lk 126). Springer International Publishing AG.

Põhikooli riiklik õppekava (2023, 18.september). Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>

Roznowski, R. (2018). Creativity in Theatre. Theory and Action in Theatre/Drama Education. S. Burgoyne (koost), *Reforming Theatrical Education from Its Extrovert-Based Model* (lk 105-111). Springer International Publishing AG.

Võgotski, L. (2016). Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Woolland, B. (2010). *Teaching Primary Drama*. Routledge.

Lisa 1. Õpilaste esmane tagasiside “Libahundi” peateema kohta

Milles seisnes Sinu arvates teose “Libahunt” peateema?

Lisa 2. Esimene õpilastega läbiviidud küsimustik

1. Milliseid emotsioone mäng sinus tekitas?
2. Mis sa arvad, mis sind nii tundma pani?
3. Mis seoseid leidsid raamatu peateema ja mängu vahel?
4. Mida õppisid mängu mängides?

Lisa 3. Teine õpilastega läbiviidud küsimustik

1. Koostöö klassikaaslastega oli minu jaoks...
2. Oleksin soovinud rohkem...
3. Meil oleks võinud olla rohkem aega...
4. Järgmisel korral ootan klassikaaslastelt rohkem...
5. Järgmisel korral püüan ise rohkem...

Lisa 4. Kolmas õpilastega läbiviidud küsitlus

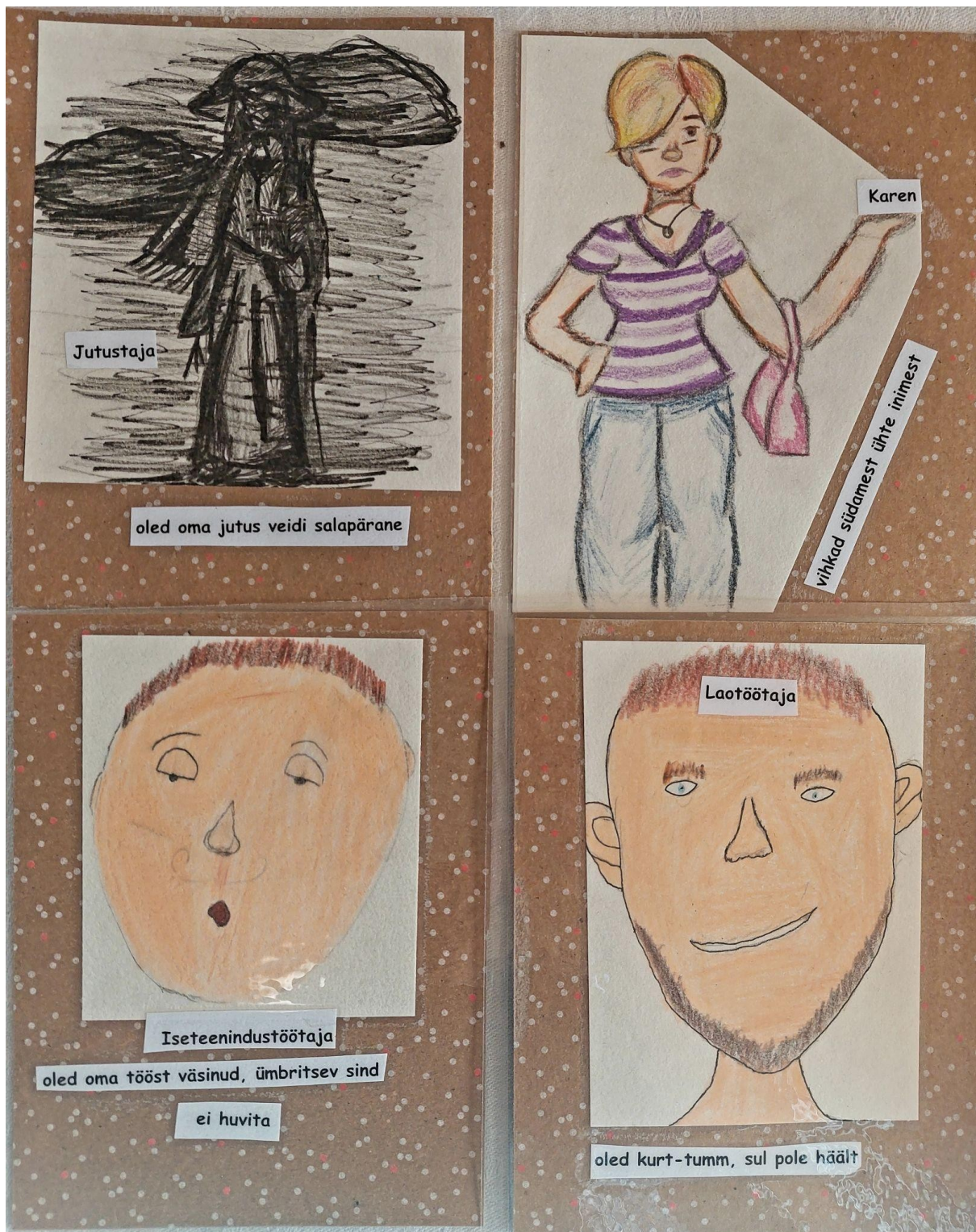
1. Minu jaoks on see roll omane/võõras, sest...

2. Millist rolli oleksid ise soovinud? Miks?

Lisa 5. Neljas õpilastega läbiviidud küsimustik

1. Kuidas mõistan teemat nüüd...
2. Kas mäng aitas mul enda jaoks teemat paremini mõista?
3. 3. Kuidas seostub mäng sinu jaoks raamatu temaga?
4. Kuidas ma kaaslastega koostööd tegin?
5. Kas selliseid projekte võiks veel teha?
6. Mida võiks teisiti teha?
7. Kuidas ma enda arust hakkama sain?

Lisa 6. Seitsmenda klassi õpilaste tehtud mängukaardid





Bff

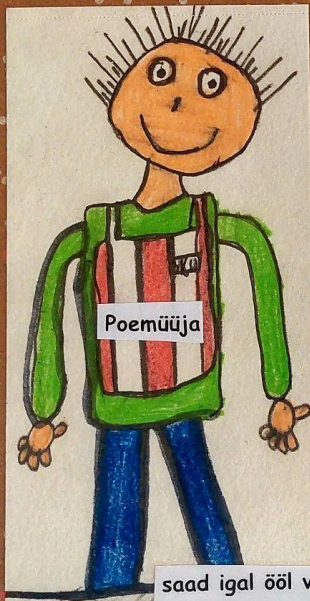
kui su parim sõber varastatakse,

lähed ka sina kaasa



Bff

kui su parim sõber varastatakse, lähed ka sina kaasa



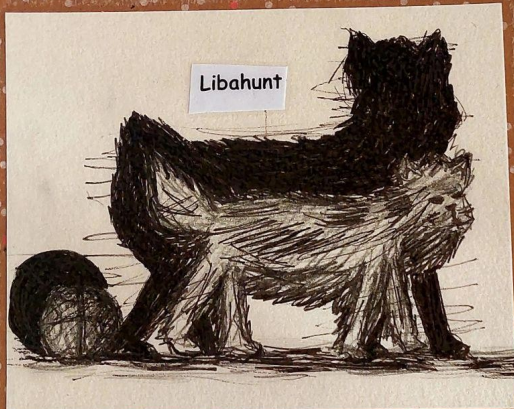
Poemüüja

saad igal õöl vaadata riuli vahele



Apteeker

sul on ravivõimed, valid kellegi keda ravid



Libahunt

Kehalise õpetaja



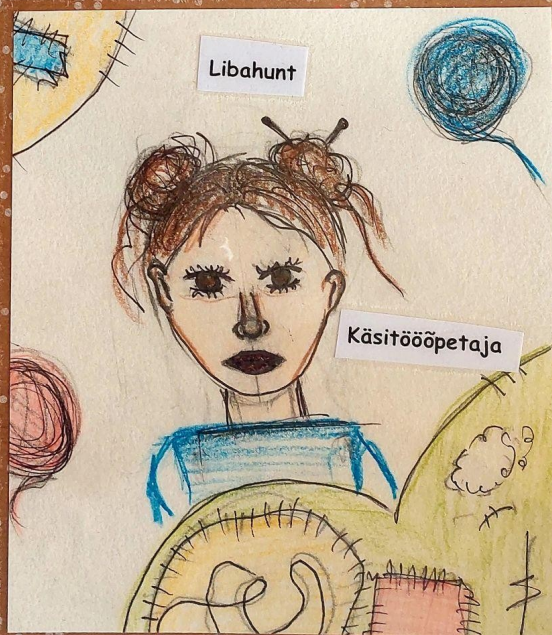
Hipster

sulle meeldib keegi



Libahunt

Matemaatikaõpetaja



Libahunt

Käsitööõpetaja

Diller



muutud liibahundiks kui sind varastatakse

Kasvatamatu jõmpsikas

segad pidevalt vahele



Koristaja

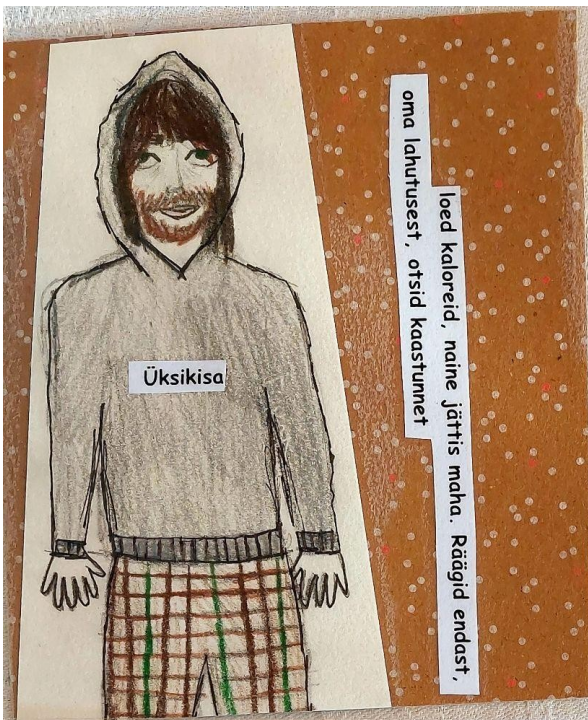


võid pakkuda, kas keegi on koer

Koer



tahad õue saada



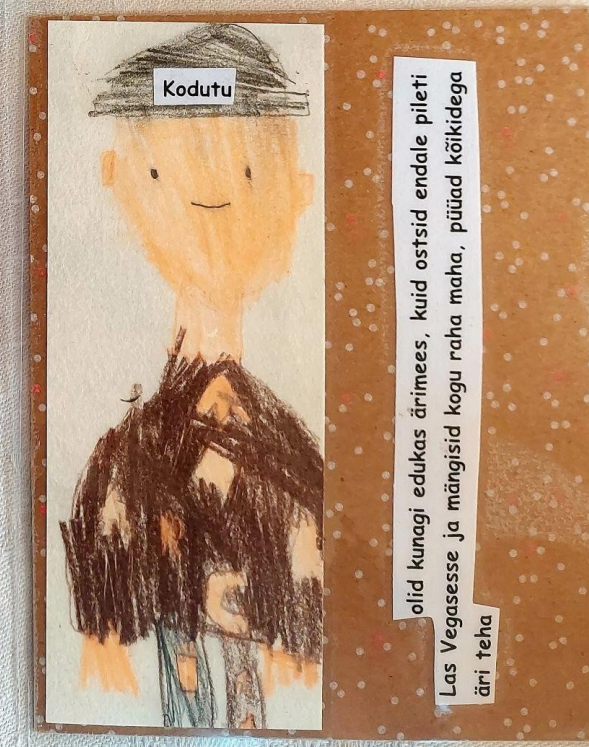
loed kaloreid, naine jättis maha. Räägid endast, oma lahutusest, otsid kaastunnet



jooksed üle kellegi varvaste kes karjub
hääle nii ära,
et ei saa valguse tagasi tulles enam rääkida



Hipster
sulle meeldib keegi




Kodutu
olid kunagi edukas ärimees, kuid ostsid endale pileti Las Vegasesse ja mängisid kogu raha maha, püüad kõikidega äri teha

Lisa 7. Seitsmenda klassi õpilaste tehtud mängukaardid

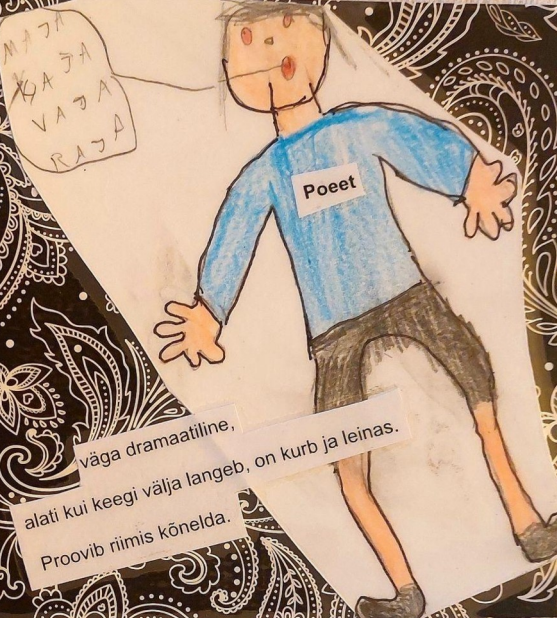


Armastusjumal



valib ühe inimese,
keda kaitseb ja jäägitult armastab.
Kui tema armastatu tahetakse välja hääletada,
ohverdab ennast ja võtab süü endale.
Palub ka jumalal tema armastatut kaitsta.


Poeet



väga dramaatiline,
alati kui keegi välja langeb, on kurb ja leinas.
Proovib riimis kõnelda.

Ulmik

näeb luulusid ja kujutab ette ulmelisi asju.

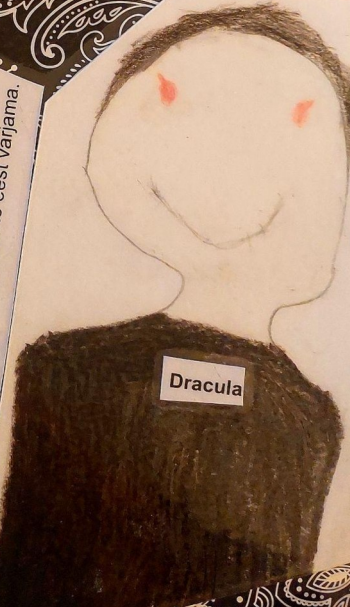


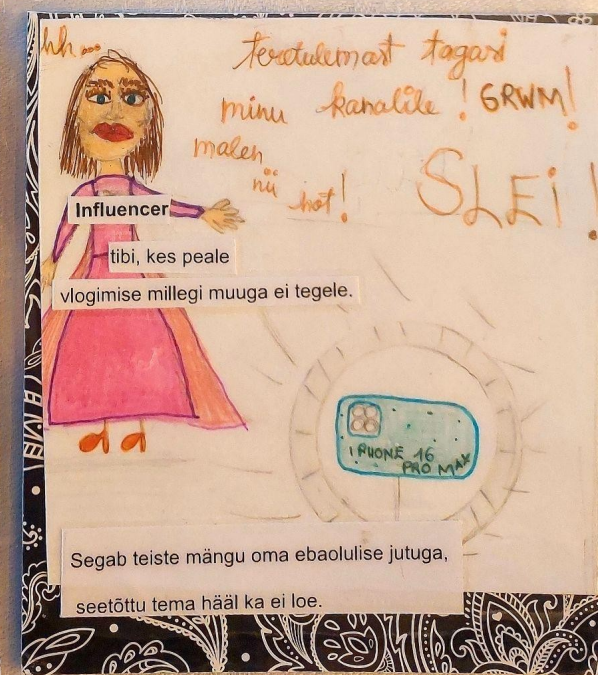
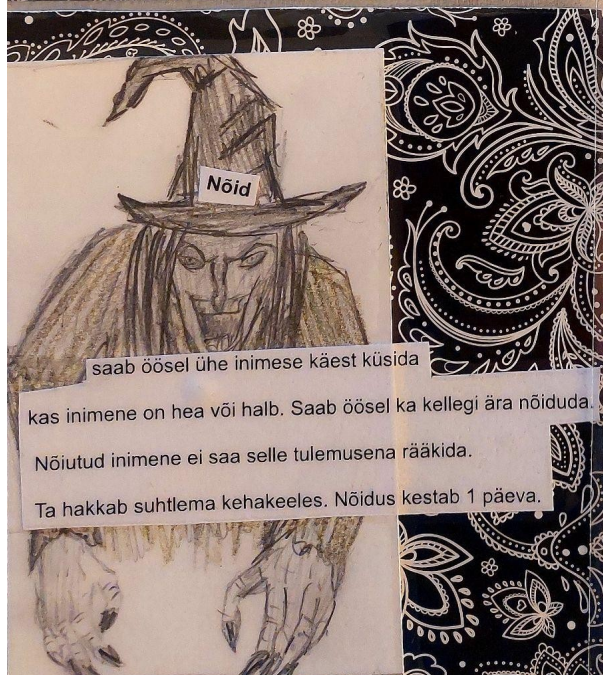
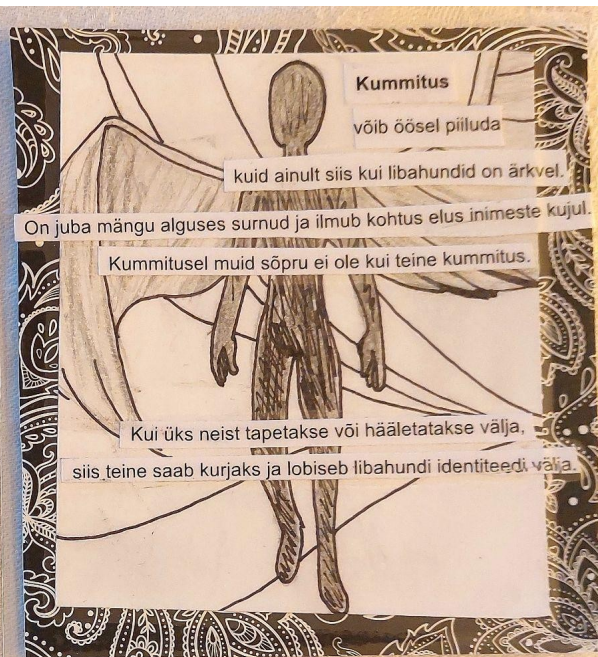
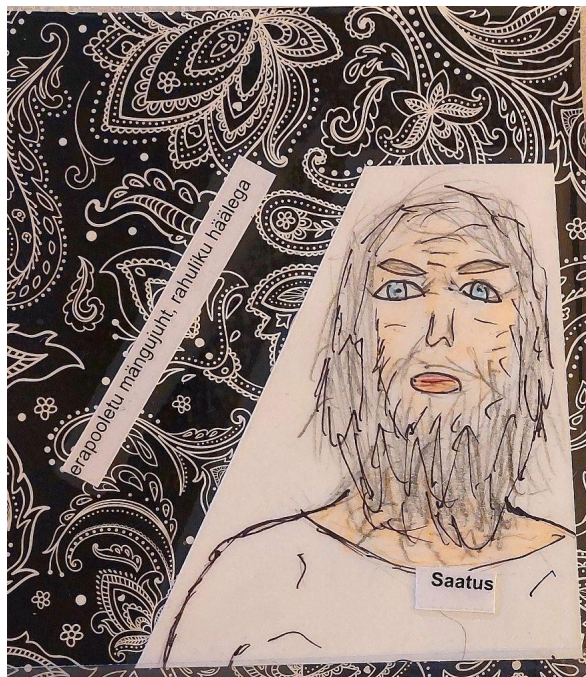
Viib jutu pidevalt ulmekirjandusele.
Ajab oma jutuga mängu segaseks.

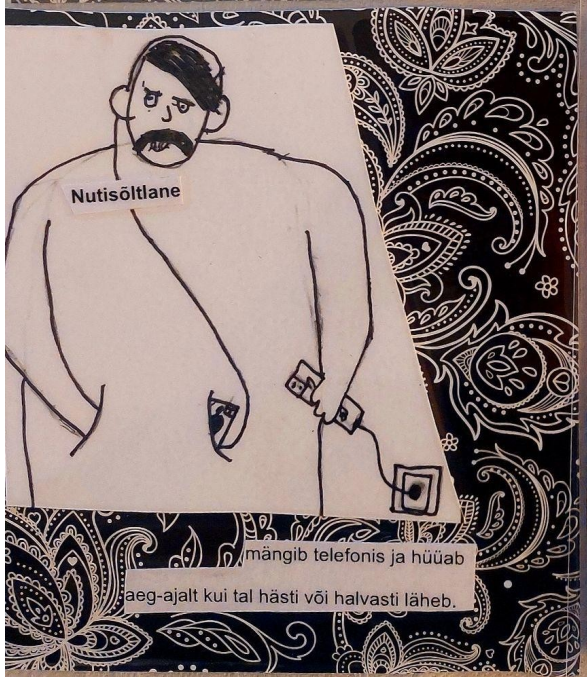
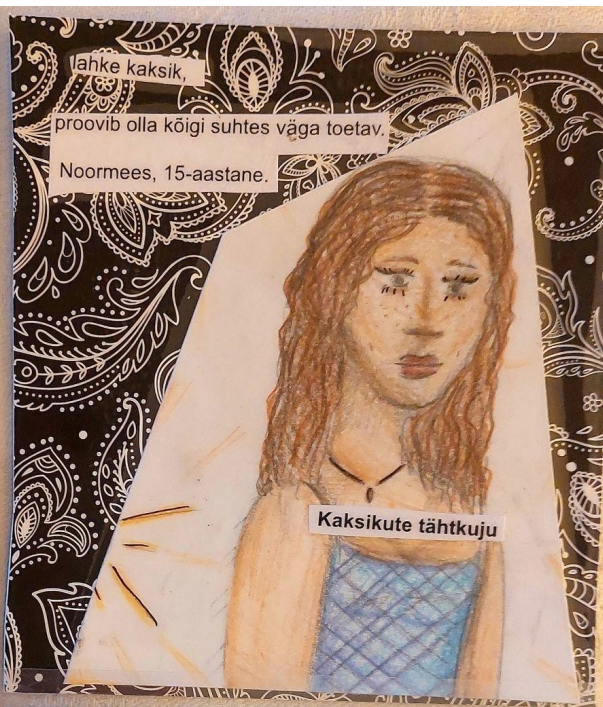
HARRY POTTER 1
HARRY POTTER 2
HARRY POTTER 3
HARRY POTTER 4
HARRY POTTER 5
HARRY POTTER 6
HARRY POTTER 7
HARRY POTTER 8
HARRY POTTER 9
HARRY POTTER 10
HARRY POTTER 11
HARRY POTTER 12
HARRY POTTER 13
HARRY POTTER 14
HARRY POTTER 15
HARRY POTTER 16
HARRY POTTER 17
HARRY POTTER 18
HARRY POTTER 19
HARRY POTTER 20
HARRY POTTER 21
HARRY POTTER 22
HARRY POTTER 23
HARRY POTTER 24
HARRY POTTER 25
HARRY POTTER 26
HARRY POTTER 27
HARRY POTTER 28
HARRY POTTER 29
HARRY POTTER 30
HARRY POTTER 31
HARRY POTTER 32
HARRY POTTER 33
HARRY POTTER 34
HARRY POTTER 35
HARRY POTTER 36
HARRY POTTER 37
HARRY POTTER 38
HARRY POTTER 39
HARRY POTTER 40
HARRY POTTER 41
HARRY POTTER 42
HARRY POTTER 43
HARRY POTTER 44
HARRY POTTER 45
HARRY POTTER 46
HARRY POTTER 47
HARRY POTTER 48
HARRY POTTER 49
HARRY POTTER 50

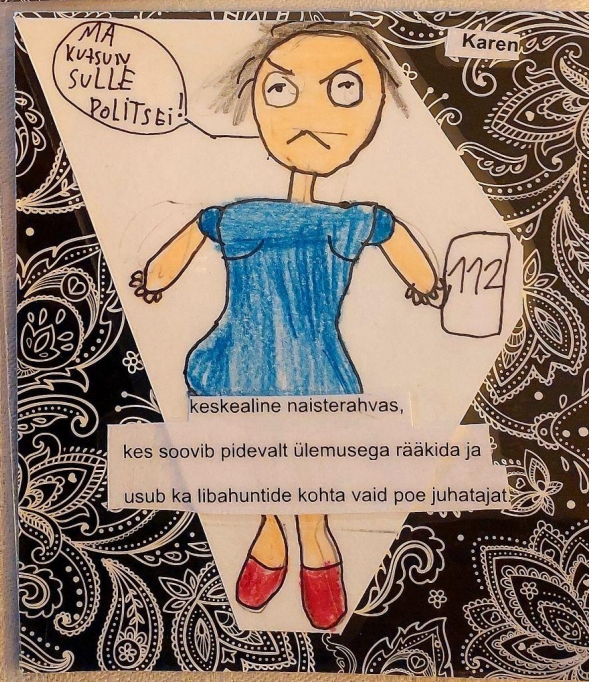
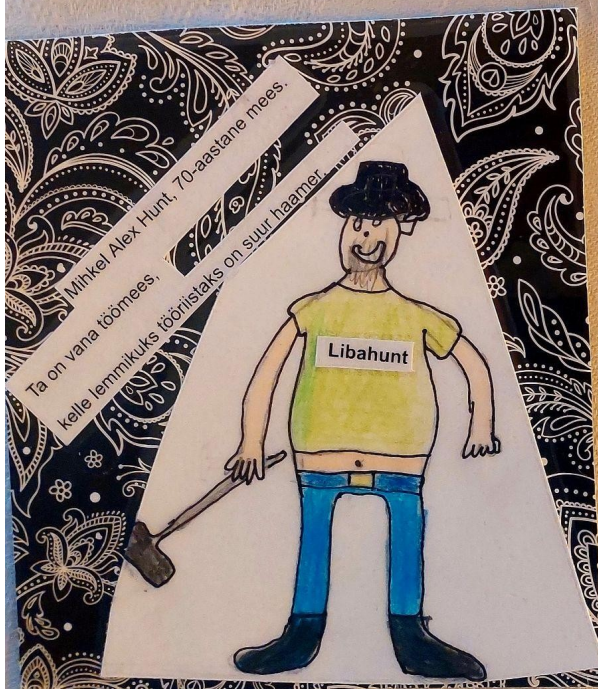
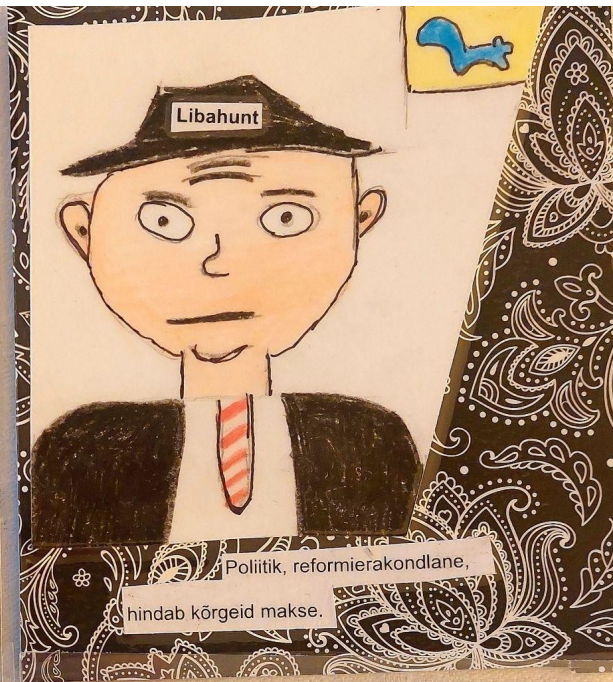
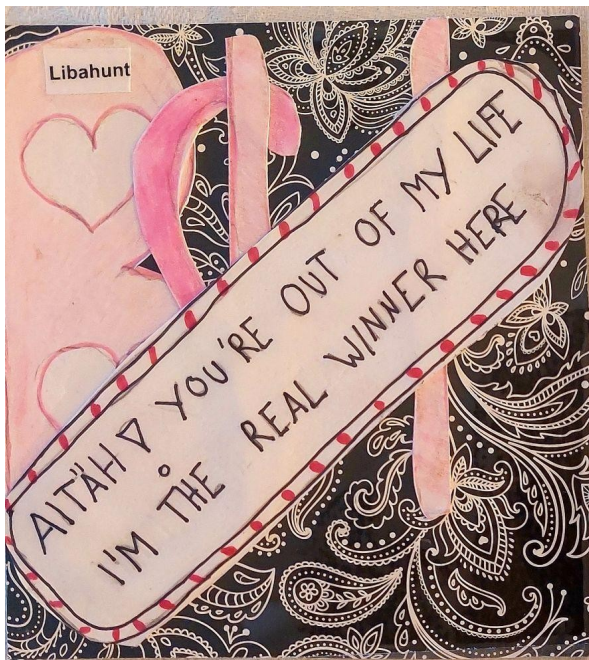
Dracula

lavainimene, kui ta aga sureb,
muutub ta järgmisel ööl libahundiks. Hetkeni kuni ta on libahunt,
peab ta olema rahulik, mitte eriti jutukas.
Libahundiks muutudes peab oma rolli teiste eest varjama.

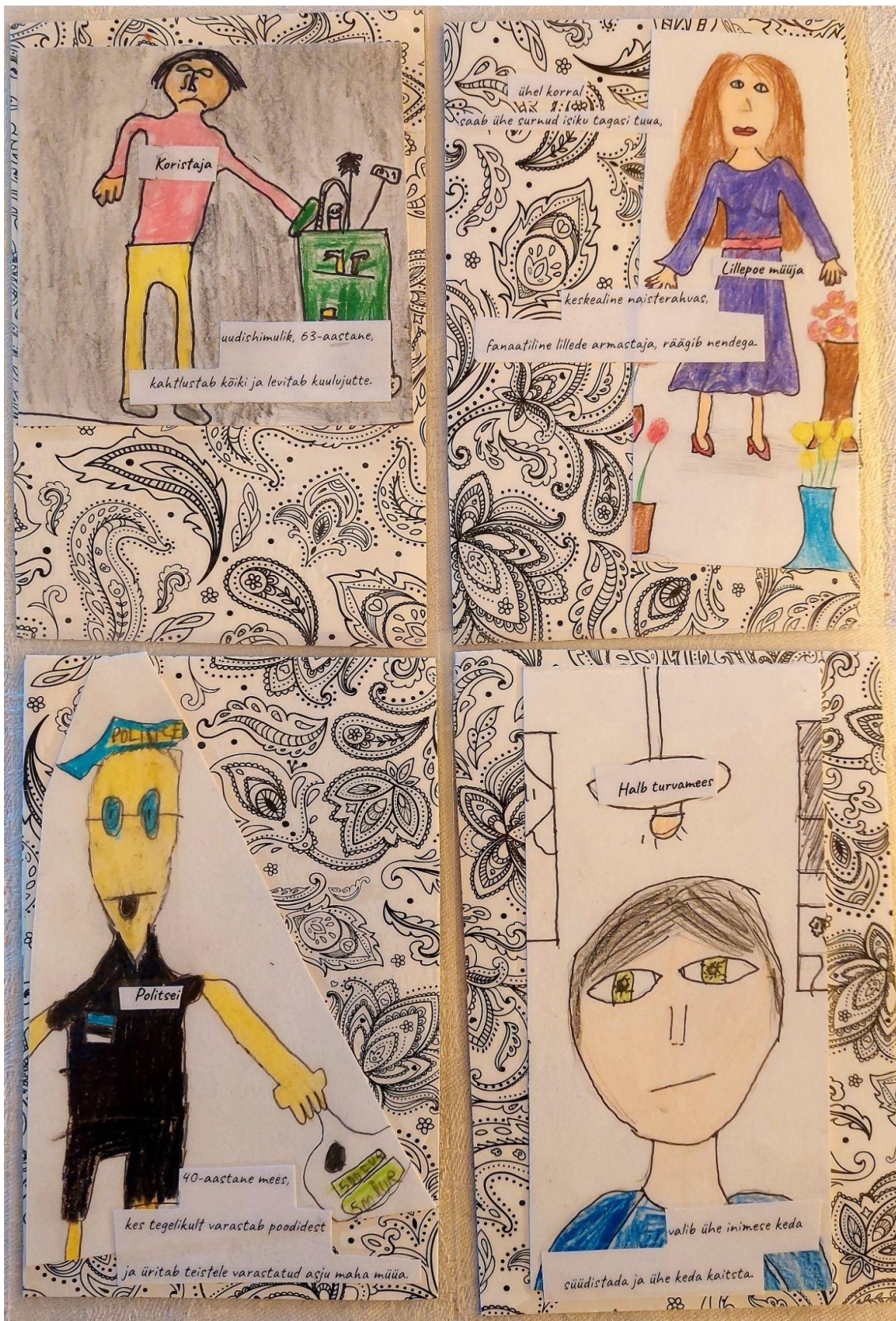


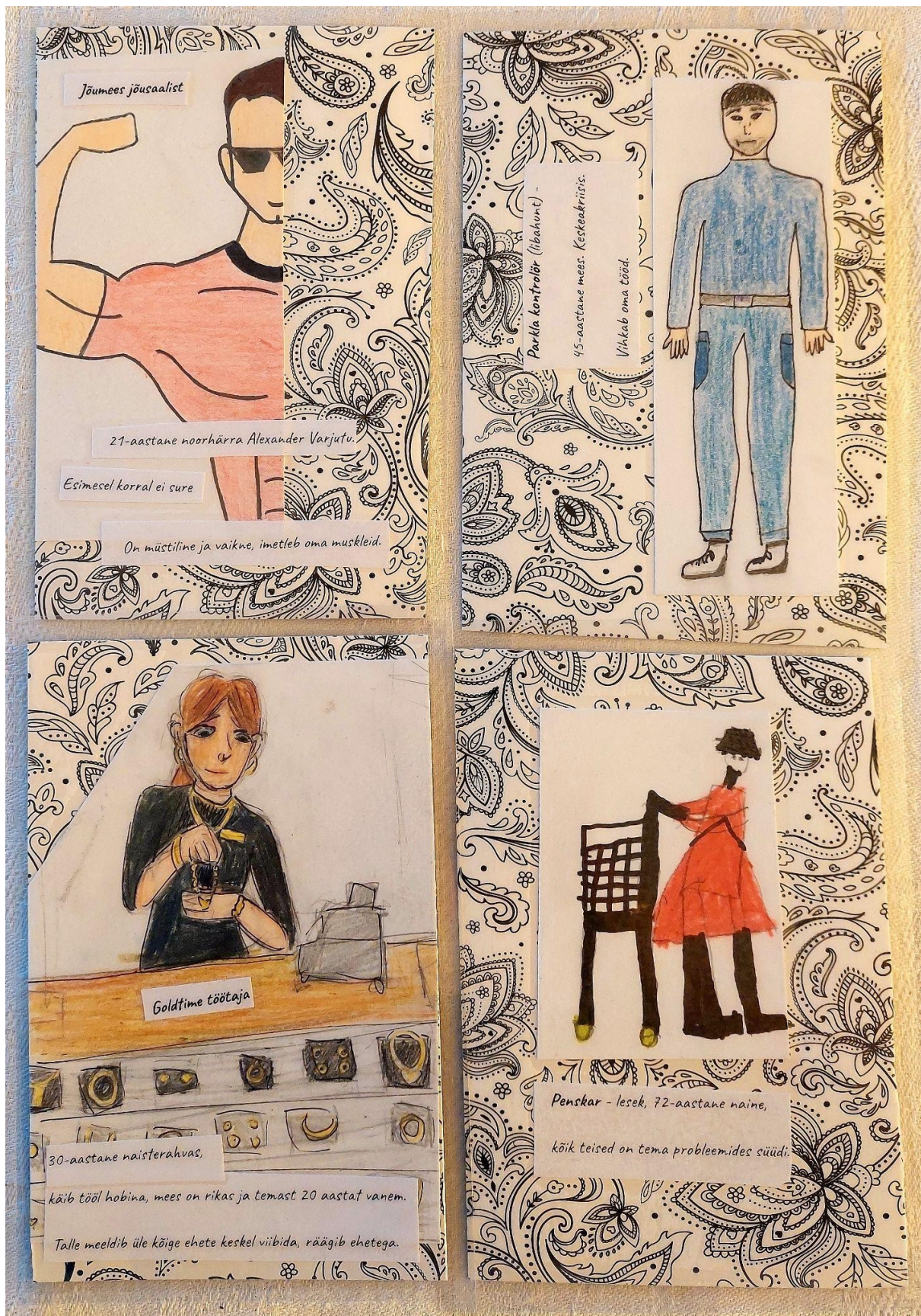


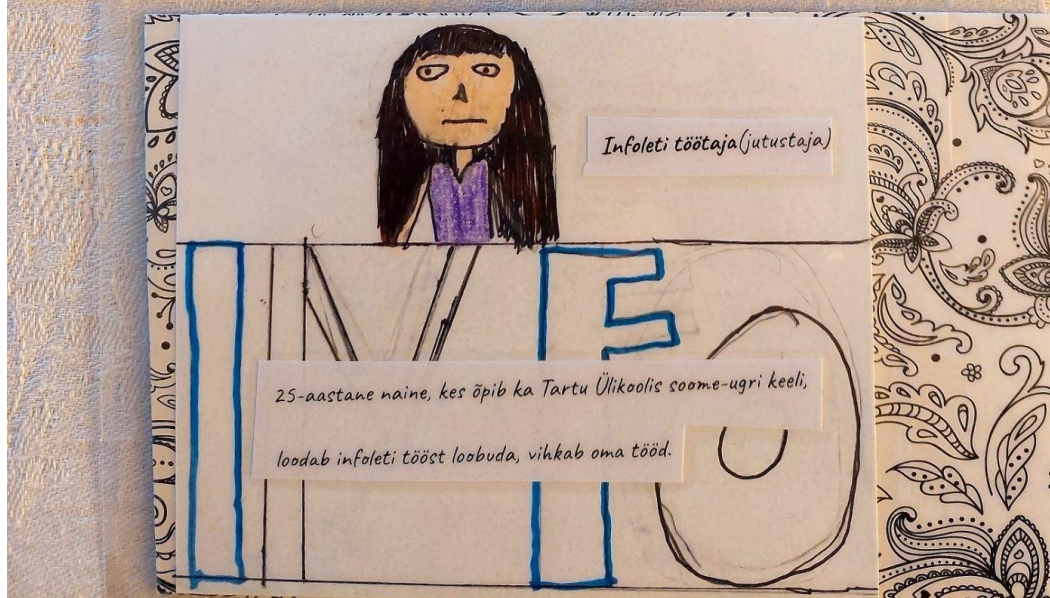
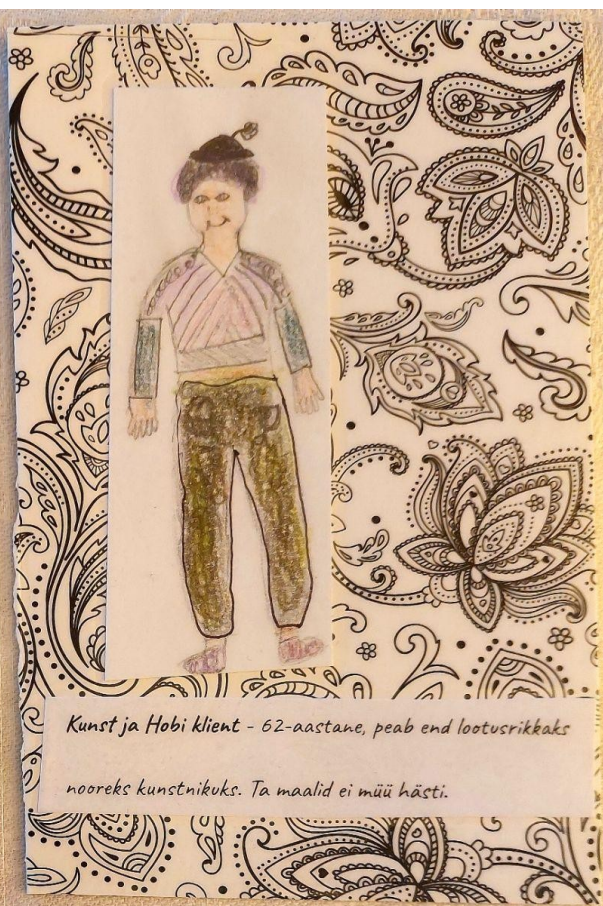




Lisa 8. Seitsmenda klassi õpilaste tehtud kaardid









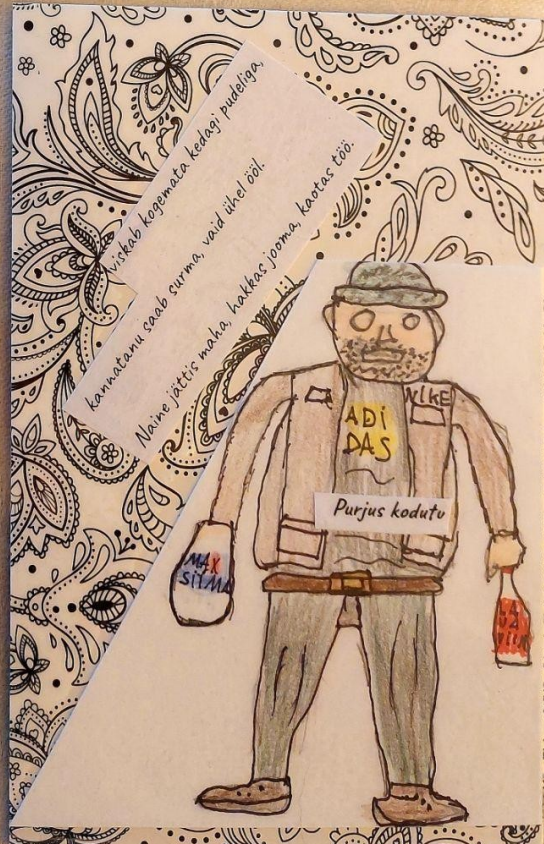
Rimi saalis töötaja - 23-aastane mees,
 üliõpilane, õpib filosoofiat, filosofeerib ka klientidega,
 peatab ostjaid ja küsib neilt elu mõtte kohta.
 Jääb tööle alati hiljaks.



Turvamees
 keskealine ja pahur.
 Vihkab eelkõige lapsi, on oma vanaisalt
 pärinud selgetnägija võimed.



Tegevjuht -
 tõsine, võtab oma tööd väga
 tõsiselt, nalja ei mõista. Otsustab lõpuks, kes on süüdlane.



Maie jättis maha, hakkas jooma, kaotas töö.
 Vihkab kogemata keelaj-pudeeliga
 kannatanu saab surma, vaid ühel ööl.

Purjus kodutu



Lisa 9. Õpilased mängimas.







Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadri Kosk,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „*Kirjandusteose peateema põhjalikum mõistmine läbi lõimimise ja protsessdraama Tartu Raatuse Kooli 7.klasside näitel*,” mille juhendaja on Lennart Peep, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

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

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

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

Kadri Kosk

19.05.24