

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Krista Kõrgesaar

**Biblioteraapia kasutusvõimalusi põhikooli III astme ja gümnaasiumi
kirjandusõpetuses**

Magistritöö

Juhendaja Andrus Org (MA)

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Ilukirjanduse teraapiline funktsioon	6
2. Biblioteraapia.....	12
2.1. Biblioteraapia olemus	12
2.2. Biblioteraapia ajalugu.....	14
2.3. Biblioteraapilised fenomenid.....	15
2.4. Biblioteraapia eesmärk	24
2.5. Luuleteraapia ja muinasjututeraapia.....	25
3. Biblioteraapia rakendamise vajadus ja -võimalus koolis	29
3.1. Heaolu koolis	29
3.2. Biblioteraapia kui meetod	32
4. Biblioteraapia õppelement	39
4.1. Õppematerjali tutvustus ning eesmärgid	39
4.2. Teema nr 1: HOMOSEKSUAALSUS	43
4.3. Teema nr 2: KATKINE PEREMUDEL JA PEREVÄGIVALD.....	51
4.4. Teema nr 3: DEPRESSIOON.....	57
4.5. Teema nr 4: HIRM TULEVIKU EES	61
Kokkuvõte	65
Summary	68
Allikad.....	70
Lisa 1. Töölehed.....	75
Tööleht nr 1	75
Tööleht nr 2	76
Tööleht nr 3	77
Tööleht nr 4	78
Tööleht nr 5	79
Tööleht nr 6	88
Tööleht nr 7	89
Lisa 2. Noorteromaanid teemade kaupa.....	91

Sissejuhatus

Kool on 21. sajandil üks heterogeensemaid institutsioone, mille vajadustega kohanemine nõuab pidevat mõttetööd, juurdeõppimist, meetodite täiustamist ning nende katsetamisjulgust. Pole tarvis olla kuigi staažikas õpetaja, et tajuda ametiga kaasas käivat mitmekülgset rolliootust. Õpetamine muutub järjest interdistsiplinaarsemaks ning on õpetaja otsustada, kas ta läheb arenguvooluga kaasa või üritab n-ö uues koolis hakkama saada vana kooli vahenditega.

Õpetamis- ning õppimismeetodite uuenemist nõuab kiirelt muutuv ühiskond. Olgu siin märksõnadena ära toodud rahvusvahelises, tolerantsus, suhtemudelite teisenemine (alustades kas või kõige elementaarsemast: perest), aktiivne kodanikuühiskond, toimetulekupädevused jne. On selge, et kui muutustega ei minda kaasa, jäädakse neile jalgu, mis omakorda põhjustab pingeid nii kogukonnas kui ka inimeses endas.

Üks, mis alati ning iseenesest, ilma sunnita, ajaga sammu peab, on kirjandus. Kui lugemise esmane funktsioon – edastada teavet – on täidetud, hakatakse vaatama sügavamale, kas ehk tekst, millega suhtluse astuti, pakub veel mingeid vastuseid küsitud ning küsimata küsimustele. Enese ümbritsevast müra väljaluulitamine tasakaalustab lugeja siseilma, õpetab iseend tundma ning muudab tulevikus ette juhtuda võivates situatsioonides kohanemisvõimelisemaks. (Linna 2001: 7) Nõnda saabki kirjandusest kaaslane, lohutaja ning nõuandja ja lugemisest psühhoprofülaktiline tegevus.

Siinne magistritöö pakub võimalust alternatiivpedagoogiliseks lähenemiseks: uurimistöös antakse ülevaade biblioteraapiast ehk kirjandusravist ning selle rakendamise võimalustest igapäevases kirjandustunnis. Lähtutakse ideest, et kirjandus on abiks noortele oluliste probleemide lahendamisel, kuna käsitledes aktuaalseid teemasid läbi positiivse stsenaariumi, pakub see lugejale tuge, aitab mõista oma emotsioone ning sotsiaalse suhtevõrgustiku toimimist, kujundab moraali ning terviklikku minapilti.

Magistritöö eesmärkideks on: (1) töötada läbi temaatiline kirjandus ning selgitada välja, kas ning mil moel on koolitunnis võimalik kasutada biblioteraapiat õpilase sotsiaalse ning emotsionaalse arengu toetamiseks; (2) koostada õppevara, pakkudes võimalusi konkreetsete tekstide käsitlemiseks biblioprofülaktilisel moel. Valminud õppevara on mõeldud kasutamiseks keskmisele ja vanemale koolieale (8.-12. klassile). Töökavadesse valitud tekstide analüüsil on põhirõhk eneserefleksioonil, samastumisvõimaluste otsimisel, grupiaruteludel ning positiivsete toimetulekustrateegiate loomisel alustekstist lähtudes.

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis mõtestatakse ilukirjanduse funktsioone ning uuritakse, kuidas seostub nendega kirjanduse teraapilisus.

Teine osa keskendub biblioteraapiale. Esitatud materjal tugineb suuresti võõrkeelsetele allikatele – põhjalikuma ülevaate andmine biblioteraapia kohta on antud töö oluliseid tahke, kuna eesti keeles on kirjandusravist vähe teaduslikke üldteoreetilisi käsitusi. Maria Teiverlauri uurimistööle tuginedes kirjeldatakse ka biblioteraapilisi fenomene ehk psühholoogilisi protsesse, mille abil saab seletada kunsti mõju meie teadvuseprotsessidele.

Seda, kas biblioteraapia kasutamine tavapärasel kirjandustunnis loob mingit lisaväärtust, käsitletakse magistritöö kolmandas osas. Samuti antakse ülevaade arengulise biblioteraapia metoodikast, mida on rakendatud mujal maailmas koolides ning raamatukogudes.

Käesoleva töö olulisim ning praktilisim väljund seisneb õppevaras – õpetajale mõeldud töökavades ning õpilastele mõeldud töölehtedes. Välja on pakutud nelja teema (homoseksuaalsus, katkine peremudel ning perevägivald, depressioon ning hirm tuleviku ees) käsitlemisvõimalusi, lähtudes biblioteraapias rakendatavast kirjandusteose analüüsimise põhimõtetest. Kui kokkupuude depressiooni või ebakindlusega tuleviku osas on noore arenguteel pigem tavapärased, siis küsimus soolisest identiteedist ning purunenud või haprad peresuhted on ühiskonnas hetkelgi uued tulised teemad. Leian, et aktuaalsete ning oluliste ühiskondlike protsesside üle arutlemine koolitunnis muudab õpetuse elulähedaseks ning õpilase jaoks tähendusrikkaks.

Iga teema töökava algab probleemipüstituse ning tekstivaliku põhjendamisega. Samuti on ära toodud taotletavad õppe-eesmärgid. Sellele järgneb ülesannete valik lähtudes lugemisõppe tsükli loogikast (häälestamine, lugemisaegsed ja –järgsed ülesanded, kokkuvõte). Teema juurde kuuluvad töölehed on esitatud magistritöö lisas. Ülesannete koostamisel asetati põhirõhk aktiivõppe meetoditele, kuna võrreldes traditsiooniliste õppimismeetoditega soodustab aktiivõpe rohkem õpilase iseseisvat seismist arengut.

Oma sisekaemusliku fookuse poolest võib käesolevat tööd kõrvutada Pille Leola magistritööga „Loovkirjutamine mina-pildi kujundamise abivahendina“ (2012), mis on eriti õppevara koostamisel mõneti ka eeskujuks olnud.

1. Ilukirjanduse teraapiline funktsioon

Käesoleva peatüki fookuses on kirjanduse olemuse mõtestamine: otsitakse vastust küsimusele, kuidas kirjandus lugeja teadvuses „toimib“. Kirjanduse iseloomu analüüsitakse n-ö argiloogikast lähtudes, seejärel antakse ülevaade ka erinevate kirjandusteoreetikute, nt A. Warreni ja R. Welleki, M. Ihoneni, W. Iseri, V. Vahingu seisukohtadest. Samuti on peatükis tutvustatud lugemise kui naudinguga (*pleasure reading*) kontseptsiooni ning sellega seotud uurimistulemusi.

Tihitpeale, kui soovitakse rõhuda inimese mõistuslikkusele, arukale käitumisele, viidatakse talle kui *homo sapiensile*. Võimaluse nimetada kedagi arukaks inimeks annab paljuski suur lugemus. Nõnda võib samaväärseks karakteriseerivaks täiendiks olla ka *homo legens* – lugev inimene. Lugemisvajadus saadab inimest kogu tema elu – mõnel eluperioodil loetakse rohkem õppe- või erialast kirjandust, teisel hetkel tuntakse vajadust just belletristika järele.

Kooli kirjandustundidega seoses kerkib ikka ja jälle üles mure sellest, et noorte lugemus on väike ning raamatu asemel eelistatakse vaba aega veeta virtuaalmaailmas. Kui noorel puudub kodus lugev eeskuju, on talle keeruline seletada kirjanduse vajalikkust ning erilisust. Kes on aga lapse- ning varase nooruspõlve raamatute seltsis veetnud, loeb tõenäoliselt ka koolis kohustuslikus korras ettenähtud kirjandust meelsamini, kuna teab, et saab sealt mingisugusegi positiivse emotsiooni. Meelelahutuslikkus on kirjanduse üks selgemaid funktsioone; alateadlikult valitakse aga tekst sageli hoopis selle järgi, et see kõnetab lugejat just sel eluhetkel, pakub mingil moel tuge. Olgu proosa, lüürika või draama – õigel momendil õigeisse kättesse sattunud tekst võib olla lugeja jaoks *deus ex machina*. See, kas teos lugejat puudutab või mitte, sõltub suures osas sellest, kuivõrd see pakub samastumisvõimalust või äratundmishetke mõnes karakteris, sümbolis või käitumisviisis.

Yorki ülikooli ning Toronto ülikooli psühholoogiaprofessorid Raymond A. Mar ning Keith Oatley (2008) näevad ilukirjanduse funktsioonidena esiteks inimese sotsiaalse käitumise simuleerimist ning teiseks meid ümbritseva sotsiaalse maailma mudeldamist eesmärgiga seda lihtsustada. Abstraheeriv mõtlemine loob omakorda

võimaluse kognitiivseteks muutusteks. Mar ja Oatley keskenduvad oma uurimuses ilukirjanduse eespool nimetatud funktsioonide teaduslikule tõestamisele.

Autorid illustreerivad oma teooriat 1960. aastate lõpus Ameerikas esimese kooliastme õpilaste seas läbiviidud uuringuga, mille eesmärgiks oli välja selgitada, kas ning kuidas muutub õpilaste suhtumine afroameeriklastesse pärast seda, kui nad olid lugenud nelja kuu jooksul lühijutte, kus tegelasteks olid ainult mustanahalised. Uurimiseks moodustati kaks gruppi: üks rühm luges valitud tegelastega jutte, teine, kontrollgrupp, jäi tavapärase lektüüri juurde. Uuringu tulemusena leiti, et esimesena nimetatud rühma õpilaste seas, kes olid lugenud temaatilisi jutukesti, oli suhtumine afroameeriklastesse märgatavalt paranenud – õpilased suhtusid neisse ning multikultuursusesse üleüldiselt suurema empaatiaga. (Mar, Oatley 2008: 181)

Soome kirjandusteadlane Markku Ihonen on sõnakunsti ontoloogiast huvitades uurinud Praha strukturalistide koolkonda kuulunud Jan Mukarovský kirjanduse esteetilise funktsiooni hüpoteesi. Mukarovský nimetab funktsiooni nähtuse/eseme ja objekti/eesmärgi omavaheliseks suhteks. Ta jagab funktsioonid kaheks: praktilised ning esteetilised. Sõnakunsteos on praktilise väärtusega juhul, kui eesmärk, mida ta teenib, asub temast väljaspool (autoris, lugejas); esteetiline eesmärk realiseerub esemes/nähtuses iseeneses. (Ihonen 1996: 79–82) Kui pildikunsti puhul on domineeriv esteetiline külg, siis raamatul on nähtavaid ning varjatud funktsioone oluliselt rohkem. Ihonen toob välja muuhulgas „esteetilise ajaviite, terapeutilise ja isiksust ning maailmakaemust struktureeriva“ funktsiooni. (Ihonen 1996: 80)

Kirjanduskriitikud Austin Warren ja René Wellek (2010: 73) leiavad, et kogu esteetika olemus on püsinud läbi ajaloo „dialektilise paarikuna“, see on ühtaegu *dulce* ja *utile* ehk teisisõnu, luulekunst (aga siinkohal võiks töö autori arvates mõista kirjandust laiemalt) on läbi aja olnud ühtlasi nii meeldiv kui ka kasulik. Warren ja Wellek rõhutavad kirjanduslikuks teekonnaks sobiva kaaslase (ehk raamatu) teadlikku valimist ning sellest tõusvat naudingut: „Igasugune kunst on meeldiv ja kasulik neile, kellele ta on mõeldud: niisugune kunst väljendab ja ühtlasi ületab nende unistusi või enesevaatlust, ta valmistab neile rõõmu tänu osavusele, millega ta väljendab kõike sellist, mis selle publiku unistuste või enesevaatlusega sarnaneb, ja vabanemistunde kaudu, mida selle kaudu kogetakse.“ (Warren, Wellek 2010: 39) Autorid jõuavad

järelduseni, et kirjanduse eespool nimetatud funktsioonid on ideaalis tihedalt läbi põimunud ning eristus, et nauding on meeldiv ning kasulikkus pigem õpetlikult tänitav tunnusjoon, ei pea paika: mõlemad on meeldivad emotsioonid, teose tõsidus on esteetilises mõttes samuti igati meeldiv. (*ibid.*)

Kahefunktsioonilisena on näinud sõnakunstiteost ka Wolfgang Iser. Saksa kirjandusteoreetiku arvates realiseerub kahetasandilises lugemisprotsessis, mil teostatakse rida operatsioone, mille kaudu lugeja pühendab end teosele. Iser (1990: 2090–2091) toob välja, et raamatul on kaks poolust: kunstiline ehk autori loodud tekst ning esteetiline ehk lugeja konkretiseering, mis on omakorda sõltuv lugeja individuaalsusest. Teisisõnu on lugeja see, kes käivitab teose ning ühes sellega ka reaktsioonid iseendas. Autor lisab: „Lugemine on nauding ainult siis, kui see on aktiivne ning loov.“ (Iser 1990: 2092) Kui tekst on liiga lihtsakoeline, igav, siis see lugejat ei huvita – ning sama kehtib ka üle jõu käiva lugemise kohta.

Iser leiab, et kirjandustekst on justkui peegel, kuna teksti kogemise viis kajastab lugeja enda hoiakut. Teisalt on tegelikkus, mis lugemise käigus luuakse, tema enda omast erinev. Nõnda on meie ees näiliselt paradoksaalne olukord: lugejat sunnitakse avastama iseenda aspekte, et kogeda tegelikkust, mis erineb tema omast. „Mõju, mida see tegelikkus talle avaldab, oleneb suuresti sellest, kui aktiivselt ta ise teksti kirjutamata osa loob, ja ometi peab ta kõiki puuduvaid lülisid otsides mõtlema iseenda omast erinevate kogemuste pinnal.“ (Iser 1990: 2100)

Lugemine võib panna lugejat avastama endas tahke, omadusi, võimeid ning mõtteid, mille olemasolust ta enne teadlik polnud. Lugemise käigus vormime nii teksti (meie ootused ning uue info lisandumisel juba loetu ümbertõlgendamine) kui ka iseenda mõtteid, kuna tekst võib esile kutsuda lugejas peitunud mõtete formuleerumise. (Iser 1990: 2113–2117) Tavapäraselt nimetatakse seda loetuga samastumiseks – see on äratundmishetk. Nii võibki kirjandusteos panna lugejat iseeneses kogema jõudu, mis aitab tal ka konfliktidest üle saada.

Kirjanduse ühe funktsioonina nähakse hingelist puhastumist. Ilukirjanduse lugemise eesmärgiks on puhastada lugejat emotsioonide survest meele intensiivse fookustamise abil. Warren ja Wellek (2010: 48) loovad kirjanduse katartilisuses vastanduse: loetu võib olla kas tunnetest vabastav või ergutav, s.o emotsioone õhutav,

ent tinglikult võiks neid käsitada ka ühe funktsioonina, kuna emotsiooni tõlgendus oleneb lugeja tundeelu seisundist enne ning pärast lugemist.

Kirjanduse toime lugejaskonnale on üks hüpoteetilise „kirjanduspsühholoogia“ uurimisobjektidest. Warren ning Wellek (2010: 141) püstitavad hüpoteesi, et kirjanduse mõju noortele on oluliselt jõulisem kui vanematele lugejatele, kuna olles vähese lugemuse ning elukogemusteta, peetakse kirjandust reaalelu kirjelduseks, mitte tõlgenduseks ning võetakse loetut tõe pähe.

Eesti psühhiaater, näitekirjanik ning prosaist Vaino Vahing (2005: 267) seevastu leiab, et lugemine ning kirjutamine ei paku keerulisele hingeseisundile leevendust, juhul kui inimesel pole varuks piisavat inimsuhetevõrgustikku. Sellisel juhul oma üksildusetundele kirjandusest abi ei leia, kuna ei teki meeldivaid koosviibimishetki. Iseäranis annab selline kogemusliku pagasi puudumine tunda just noortel.

Kirjanduse teraapilise mõju olemasolu kinnitab aga ka Vahing, kelle sõnul on kirjandusel psühhoterapiline väärtus hoida üleval vana või parandada „hälbinud koosolu“. Samuti võib kirjandus teinekord tekitada tunde, justkui tahaks jätkata kontakti kirjanikuga ja/või tema loodud kangelastega. (Vahing 2005: 267)

Sõnad ning kõne on esimeseks emaliku soojuse ja läheduse vahendajaks ning hiljem neid loomisvahendina kasutades vallandavad need loojas samasuguse rõõmutundmuse. Vahing sedastab (2005: 268): „Loovkunstnike juures on täheldatud, et varasemad kogemused suhetes ema-laps põhistavad alati teatud hilisema kunstilise väljendusvahendi kasutamise.“ Vahing leiab, et ka pisemad loomisaktid, nagu päevikupidamine või lugemiselamuse üle mõtete vahetamine on kunstiaktid ning teraapilise mõjuga, olgugi et peame neid sageli lihtsalt kirjandusest ning kultuurist huvitatud inimese käitumise osaks. (*ibid.*)

Ometi jääb kirjanduse konkreetsete funktsioonide väljatoomine keeruliseks: see, miks inimesed loevad ning lugemist väärtustavad, on individuaalne. Võrdlevatele uuringutele ning ratsionaalsele mõttele toetudes võib siiski väita, et ühiskonna toimimiseks on kirjandus ning lugemine hädavajalikud.

Kanada Dalhousie ülikooli professor Vivian Howard uurib lugemist kui naudingut (*pleasure reading*). Howard (2011) väidab, et ka vabalt valitud, oma huvidest lähtuv lugemine vormib lugejat terviklikuma isiksuse kujunemise suunas, kuna tekstist

olenemata täidab lugemine kirjanduse põhiülesannet, mõtlemisvõime arendamist. Lisaks sellele pakub kirjandus küpseid, n-õ täiskasvanulikke suhtlusmudeleid, selitab väärtusi, kinnistab kultuurilist identiteeti, pakub emotsionaalset turvatunnet ning seletab ühiskondi ülal hoidvaid mehhanisme.

Viidates erinevatele Ameerikas ning Kanadas läbiviidud lugemisuuringutele, väidab Howard (2011: 46–48), et lugemine mõjutab positiivselt nii intra- kui ka interpersonaalset suhtlemist ning arengut: ühelt poolt arenevad seesmised väärtused, teisalt panustavad aktiivsed lugejad rohkem ka ühiskondlikesse tegevustesse, peavad lugu kultuurist ning tahavad ise midagi luua. Howard ise viis Kanada 12–15-aastaste noorte seas läbi kvalitatiivse uuringu, selgitamaks välja igapäevalugemise rolli noorte elus ning põhjusi, miks noored loevad või ei loe. Howard (2011: 49–53) esitas tulemused kolmes kategoorias: haridus, sotsiaalsed suhted ning isiklikud eesmärgid. On oluline välja tuua, et õpilased ise leidsid lugemise olevat vajaliku, kuna see:

- aitab aru saada maailmas toimuvast (ollakse kursis päevakajaliste sündmustega, nähakse erinevate eluvaldkondade vahelisi seoseid);
- arendab sotsiaalset teadlikkust ning võimet panna ennast teise rolli;
- annab jõudu ehk jõustab (*empowers*) isiklike tõekspidamiste väljakujunemisel ning püsijäämisel;
- annab võimaluse õppida teise (väljamõeldud tegelase) kogemusest;
- pakub kindlustunnet isikupärase minapildi tekkimisel.

Erinevate žanrite lugemine rikastab vaimu erineval moel: ulmekirjandus elavdab fantaasiat, koomiksid lahutavad meelt, memuaarid on hea ajaviide, ajalookirjandus, aga ka näiteks eneseabiraamatud edastavad informatsiooni. Nii täiskasvanud kui ka noored naised lõõgastuvad kõige meelsamini romantiliste sugemetega kirjandust lugedes. (Howard 2011: 53) Teismelised loevad meelsasti nende eagrupile suunatud ning sageli ka noorte autorite poolt kirjutatud. Toivo Niiberg jt (2009: 135) leiavad, et noorsookirjandus on justkui esmaabikapp noore inimese teel, kust otsitakse parasjagu hinges olevale leevendust või lohutust. Põhiteemad on enamjaolt tõsised ning nukrad, kuid just sellel eluetapil on kõige aktuaalsemad: vanemate lahtus, lähedase inimese surm, üksindustunne jne.

Ilukirjandust nähakse inimese sotsiaalse käitumise stimuleerimisena – raamatutegelased elavad „päris elu“ ning lugeja saab lisaks esteetilisele naudingule ka teadmisi, kuidas mingis olukorras käituma peaks. Kui käsitleda raamatuid mudeldatud maailmadena, saab neis toimiva väärtussüsteemi ka reaalellu üle kanda.

Kirjandusteadlaste silmis kannab ilukirjandus kahte funktsiooni: esteetilist (lugemine on meeldiv ajaviide) ning praktilist (lugemine on kasulik). Meeldiv on tekst siis, kui kirjanik hoiab teksti pingestatu ning lugeja aktiivsena, andes võimaluse isikliku tähenduse loomiseks. Kirjandus pakub lugejale nii valmisteadmist kui ka teeb tema enda tähenduse loojaks ning enda tundmaõppijaks.

Kooli kontekstis seostub lugemine eelkõige kohustusliku kirjandusega, olgu selleks siis kirjandustunnis etteantud lektüür või igapäevane õpikute lugemine. Samas hindavad õpilased vabal ajal oma naudinguks lugemist kõrgelt eeskätt seetõttu, et kirjandus pakub vastuseid isiklikele küsimustele ning annab võimaluse kogeda maailma kellegi teise silmade läbi.

2. Biblioteraapia

Käesolevas peatükis esitatakse üldteoreetiline käsitlus biblioteraapiast, selle tuumideest ning iseseisvaks teadusharuks kujunemise olulisematest etappidest. Antakse ülevaade kirjanduslikest fenomenidest, mille abil selgitatakse kirjanduse tajumise mehhanisme ning sellest tulenevaid psühholoogilisi reaktsioone. Lühidalt on käsitletud ka biblioteraapia alldistsipliine, luuleteraapiat ning muinasjututeraapiat, tuginedes vastavalt Maria Teiverlauri ning Bruno Bettelheimi uurimistöödele.

2.1. Biblioteraapia olemus

Nimetus 'biblioteraapia' koosneb kreekakeelsetest sõnadest *biblio* ('raamat') ja *therapeia* ('teraapia'). Kirjanduse ning laiemalt kunsti kui tervendaja roll ulatub antiikajast veel kaugemalegi – juba paleoliitikumi ajastusse kuuluvate koopajoonistuste kohta usutakse, et neil oli inimpsüühikale teraapiline mõju. (Eskor-Kiviloo 1996: 68)

Biblioteraapia (eesti keeles veel ka *raamaturavi*, *lugemisravi*, *kirjandusteraapia*, *lugemisteraapia*; ingliskeelses kirjanduses on samatähenduslikud või väga lähedalt seotud mõisted *bibliotherapy*, *poetry therapy*, *therapeutic reading* ja *guided reading*¹) kuulub koos kunsti-, muusika-, draama-, tantsu-, ning mänguteraapiaga ekspressiivsete teraapiate hulka, kus seda on defineeritud kui luule jt kirjandusliikide juhitud kasutamist tervenemise ja isikliku arengu eesmärgil. (Malchiodi 2005: 3)

Nii, nagu ema aitab ümbritsevat maailma avastaval lapsel asju nimetada, aitab kirjandus lugejal panna sõnadesse hetkeolukorda. Lapsepõlvega seostub ka lugude jutustamine. See komme ulatub omakorda inimkonna „lapsepõlve“, kus jutustajal oli hõimus oluline roll rühmasiseste suhete tugevdaja ning säilitajana (Gorelick 2005: 121)

Nagu teistegi psühhoteraapiate puhul, on ka kirjandusteraapias olemas erinevate rõhuasetustega koolkonnad, mudelid. Kenneth Gorelick (2005: 124) toob välja järgmised distsipliinised suunad:

¹ Siinses töös kasutatakse esitatud nimetusi sünonüümidena.

- psühhoanalüütiline suund, mis lähtub mõttest, et konflikt vabaneb, kui anda sellele vorm ning sisu;
- interpersonaalne suund rõhutab isiksuse kujunemist interpersonaalse suhtlemise käigus, sealjuures on kirjandus tööriistaks, mille kaudu saame aimu oma käitumismustritest;
- kognitiiv-käitumuslik teooria rõhutab käitumise ratsionaliseerimist ning sellest tulenevalt ebaefektiivsete strateegiate muutmist edukamateks;
- humanistlik/ekspressiivse suuna kasutajad lähtuvad ideest, et isiksuse arengu võimalused on lõpmatud, kui ta realiseerib (nt loovtegevuse kaudu) oma teadvuse kõrgemad tasandid.

Erinevad koolkonnad lähtuvad siiski ühisest arusaamast, et lugemine muudab mõtteid ning ühes sellega käitumist. See on vahend, aitamaks lugejal paremini mõista iseend ning teda ümbritsevat maailma. Biblioteraapilise kirjanduse all mõistetakse tekste, mis on valitud, arvestades lugeja isikupära ja tema emotsionaalset ning sotsiaalset hetkeolukorda. (Lenkowsky 2001: 123) Psühholoog Toivo Niiberger (2009: 135) defineerib biblioteraapiat kui kirjandusravi, kus raamatuid ning teisi tekste kasutatakse inimese tundeelu tasakaalustamiseks. T.P.Herbert kirjeldab biblioteraapiat nõustamistehnikana, kus inimesed leiavad oma probleemile lahenduse, samastudes sarnaste muredega kokku puutuvate kirjanduslike tegelastega. (J.T.Pardeck 1990, T.P.Herbert 1991) Biblioteraapia alaliikideks on luule- ja muinasjututeraapia.

Biblioteraapia ühendab psühholoogia ning kunstiteaduse. Terapeutilise efekti kirjeldamisel lähtutakse arusaamast, et inimese närvisüsteemi ei mõjuta mitte üksnes vahetu objekt, vaid ka abstraktsem sõnaline tähendus. Seda toetab Wolfgang Iseri (1990: 2093–2094) fenomenoloogiline lähenemine lugemisele, mille järgi teksti tähendus lugeja kujutelus – ning ühes sellega esile kerkiv emotsionaalne meeleolu – kujuneb lausete kui teksti koostisosade vastastikuse mõju kaudu.

Biblioteraapias lähtutakse ennekõike lugeja soovist ning oskusest samastuda tegelasega, kes on temaga sarnases olukorras. Süüvides kirjandusliku tegelase sissellu, jälgides tema käitumist probleemsetes situatsioonides, õpib lugeja ka oma tundeid

märkama ning kontrollima. Katarsise kogemise kaudu õpitakse seda, kuidas (tulevikus) oma muredega hõlpsamini toime tulla. (Abdullah 2002, Cook *et al* 2006: 92)

Kliiniline psühholoog ning kunstiterapeut, professor Abby Calisch on uurinud filmide kasutamist terapeutilises tööks koolis. Ta on välja toonud põhilise, mis eristab meelelahutuslikku filmivaatamist terapeutilisest. Kuna nii film kui ka raamat sarnaste kunstiliste väljendusvahenditena võivad olla katartilise elamuse tekitajaks, saab Calischi mudelit kohandada filmiteraapia kõrval ka biblioteraapiale (Calisch 2001 põhjal):

Tabel 1. Meelelahutuslik ning teraapiline lugemine

Ajaviiteks raamatu lugemine	Teraapiline raamatu lugemine
Sündmustik	Tegelased
Tegevus	Suhted
Tulemus	Protsess
Põnevus	Sügavam mõistmine
Teadmatus	Analüüs
Tegelased	Fookus endal

Eelnevat kokku võttes: biblioteraapia on üks lugeja ja kirjanduse vahelise suhtlemisprotsessi võimalusi, mille eesmärgiks on raamatute kaudu inimese terve arengu mõjutamine, sh isiksuse hindamine, reguleerimine ning kasvatamine.

2.2. Biblioteraapia ajalugu

Idee biblioteraapiast kui raamatute kasutamisest vaimuhaiguste ravimiseks on pärit juba Vanast-Kreekast (Cook *et al* 2006: 92), ent iseseisvaks teadusharuks hakkas see kujunema Esimese maailmasõja päevil, mil ilmusid esimesed biblioteraapiat käsitlevad meditsiinilised tähelepanekud ning kirjutised. Paljude haiglate juurde loodi raamatukogud ning arstid hakkasid oma patsientidele ravimite asemel „välja kirjutama“ raamatuid. Väidetavalt kasutas esimesena terminit *bibliotherapy* Samuel McChord Crothers 1916. aastal, esimesed terviklikud suundaseadvad käsitlevad biblioteraapiast

pärinevad Caroline Shrodes'ilt (1949) ning Esther A. Hartmanilt (1951). (Beatty 1962: 106, 111)

Süsteemseks teraapiavormiks kujunes biblioteraapia 1930. aastateks. Raamatukoguhoidjad olid selleks ajaks koostanud arvestatavaid nimekirju raamatutest, mille lugemisel märgati olulist muutust lugeja mõtetes, tunnetes või käitumises. (Abdullah 2002)

Beatty (1962: 107) pealkirjastab biblioteraapia ajaloo kolm perioodi distsipliini fookusest lähtudes järgnevalt:

- entusiasm: raamatute positiivset mõju seletati kirjanduse meelelahutuslikkusega ehk võimega süstida patsientidesse entusiasmi;
- kunst: käsitus kirjandusravist kui kunstiteraapiast;
- teadus: biblioteraapia mõju seletamine ning kinnitamine teaduslike meetoditega.

Alates 20. sajandi teisest poolest oli idee kirjanduse terapeutilisest mõjust juba kogu maailmas levinud. Suurem teaduslik huvi distsipliini vastu ilmnas esialgu USA-s, kus viidi läbi nii teoreetilisi kliinilisi uurimusi kui ka rakendati teraapiat praktiliselt. 1960. aastatel hakati biblioteraapiat aktiivsemalt kasutama koolides, kus koolinõustajad võtsid meetodi kasutusele, aitamaks õpilastel toime tulla emotsionaalsete, käitumuslike ning õppimiskäitumistega. (Linnas 2001: 6-7)

O'Bruba ja Camplese (1979) järgi kasutati 1930. aastatel biblioteraapiaga samatähenduslike mõistetena *biblioprofülaktikat* ning *teraapilist lugemist*. 1980. aastateks terminite sisu diferentseerus, kuna biblioteraapia rakendamise võimalusi hakati nägema kahel tasandil: olemasolevate probleemidega toimetulekuks ning tulevastega toimetuleku ettevalmistamiseks.

2.3. Biblioteraapilised fenomenid

Kirjandusteraapia toimib teatud psühholoogiliste fenomenide baasil, mida on põhjalikult seletanud Maria Teiverlaur oma raamatutes „Ego kaitsemehhanismid: kuidas me psühholoogiliselt kaitseme oma mina“ (2003) ning „Luuleteraapia“ (2007). Kui ei ole viidatud teisiti, toetub alljärgnev ülevaade viimatinimetatud allikale.

Isoprintsiibist lähtumine tähendab kunstivormide (luuleteraapia puhul luuletuste) valimist lähtuvalt vastuvõtja meeleolust – depressiivsele inimesele sobib lootust sisendava lõpuga kurb luuletus, ärevushäire all kannataja ei suuda mõista ideid, mis kõnelevad rahulikust meelest jne. See Jack J. Leedy sõnastatud põhimõte on omane ka teistele kunstiteraapia vormidele, näiteks rakendatakse seda muusikateraapias.

Sublimatsioon tähendab „psüühilise energia suunamist ühelt objektilt või tegevuselt teisele, kättesaadavamale“ (EKSS 2009). Tegemist on *Ego* kaitsemehhanismiga. *Idi*, *Ego* ja *Superego* kui inimese teadvuse tasandite kontseptsiooni loojaks oli Sigmund Freud. Antud teooria kohaselt tegutseb *Ego* teadvuse ning alateadvuse piirimaal, arvestades nii instinktiivsete vajadustega (*Id* tasand) kui ka ühiskonnas kehtivate reeglitega (*Superego* tasand). *Ego* juurde kuulub hulk funktsioone, näiteks selle kaitsemehhanismid, mis toimivad inimese teadmata. (Teiverlaur 2003: 7–8) Kaitsemehhanismid on vajalikud, et tulla toime pikaajalise emotsionaalse stressi või ägeda psühhotraumaga. *Ego* kaitseta hävineks inimese positiivne minapilt. (*ibid.*: 12–14)

Sublimatsiooni käigus töödeldakse emotsionaalses konfliktis kohanemist mitesoodustavad tunded ümber efektiivset toimimist ning suhtlemist võimaldavateks impulssideks. Tüüpiliselt pannakse inimese sublimatsioonivõime proovile alateadlikult mingis stressiolukorras, kus valdavateks tundemärkideks saavad ärevus ning kõikumalöönud enesehinnang. Sublimatsiooni eesmärgiks ongi vähendada ärevust. (Teiverlaur 2003: 23, 2007: 64–65) Pinged saab sublimeerida nii kunstilisse, teaduslikku kui füüsilist aktiivsust nõudvasse tegevusse. Kui inimene ei suuda negatiivseid tundeid ümber töödelda, tekib antisublimatsioon: regressiivne kohanemine ning kaitsemehhanism, mis sageli leiab väljundi meelemürkide tarvitamises. Sublimeerimata agressioon iseenda vastu võib aga tagajärjena kaasa tuua suitsiidi.

Identifikatsiooni võib samuti käsitleda kui üht ego kaitsemehhanismi, kus oma *mina* jäetakse argiellu ning samastatakse mõningate tunnuste alusel teise inimese, grupi või asjaga: kui lugejal tekib identifikatsioon luuletuse kujunditega, tõstab see tema enesehinnangut ning tal kujuneb positiivne arusaam iseendast, olukorrast, mille sees ta parasjagu viibib, ning kokkuvõttes väheneb stress. Samastumisprotsess on alateadlik,

tunnetuslik ning otseselt seotud empaatiaga, mis omakorda on sotsiaalsete suhete aluseks.

Kirjanduses võib identifitseerimisprotsess toimuda kahel tasandil: lugeja samastub tegelasega ja/või emotsioonide, meeleoluga, mida tekst kannab. Kui tegemist on mõne karakteri matkimisega, siis on oht ka negatiivseks identifitseerimiseks, kus vastuvõtja hakkab jäljendama ühiskonnas mitteaktsepteeritud käitumist. Teksti meelelist tõlgendamist, mida kutsuvad esile kokkupuuted keele, kõne, muusika, tantsuga, nimetatakse empaatiliseks identifitseerimiseks. Selle väljendumine oleneb suurel määral lugeja psühholoogilisest eripärast (läbielatud kogemused, meeleolu, motivatsioon, suhestumine luuletusega). Oluline on, et teraapiaks valitud tekstid „aitaksid luua mitmekesise samastumisvõimaluse, tõstaksid enesehinnangut ning soodustaksid psüühilise tasakaalu teket.“ (Teiverlaur 2007: 75)

Identifitseerimisprotsessile järgneb harilikult **projektsioon** ehk oma emotsioonide ning mõtete ülekandmine nt luuletuse kujunditele, tegelastele, olukordadele jmt. Ennekõike seostub see terapeutilise kirjutamisega – nii näiteks võib üks autor puude kohinat kirjeldada kui vaikset haledat tihkumist, teine aga kuulda selles rõõmsat ootusärevat sosinat. Kuna projektsiooni käigus (nagu ka identifitseerimisprotsessis) toimub inimeses energia ümberpaiknemine ning vaimne tasakaalustumine, on samuti tegemist ego kaitsereaktsiooniga. Projektsiooni käigus lugeja *mina* piirid laienevad: tema meeleolu peegeldub teksti tõlgendamises, interpretatsioonis omakorda mõjutab enesetunnet, mis pikas perspektiivis modelleerib ümbritsevat maailma.

Kirjandusega kontaktis olles võib tekkida ka **idiosünkraasia** ehk ootamatu ülitundlik reaktsioon mõnele stiimulile (sõnale, lausele, kommentaarile). Idiosünkraasia teke on subjektiivne ning ennustamatu, kuna mis tahes sõna võib lugejas esile kutsuda valusa mälestuse või rõõmupurske. Terapeutilises mõttes on see ebaefektiivne, sest intensiivse emotsiooniga kaasneb tähenduse oluline kitsenemine ehk ollakse kinni oma mõtetes, suutmata neist vabaneda ning näha tervikpilti.

Samas annab see terapeudile ning ka idiosünkraatilise efekti kogejale endale aimu probleemsetest kohtadest, mis nõuavad suuremat tähelepanu ning vaagimist. Kui idiosünkraatilise reageeringu põhjustanud probleemi mitme nurga alt analüüsitakse (nt

vestlus sõbraga ning teraapias käimine), muutub perspektiiv ning probleemile leitakse lahendus.

Kirjandusliku fenomeni alla liigitub ka **katarsis**. Mõiste võttis kasutusele Aristoteles oma „Luulekunstis“ (2003: 24), kus ta nimetas katarsiseks tragöödia mõjuna kaastunde ja hirmu läbi teostatud puhastumist (kr. k *katharsis* 'puhastus'). Mõiste tänapäevastes seletustes on erinevad rõhuasetused, olenevalt sellest, kas terminit kasutatakse seoses psühholoogiliste, meditsiiniliste, eetiliste või esteetiliste küsimustega. Religioonis mõistetakse seda kui päästmist, lunastust; kunstis ning argikasutuses tähendab katarsis pingest või konfliktist vabanemist. Katarsis toob kaasa tormilise emotsionaalse vabanemise stereotüüpidest ehk püsivatest hoiakute, teadmiste ning käitumise süsteemist. Psühholoogilise ümberkorrastumise ning teisenenud, kõrgema väärtussüsteemi rakendamine tingib negatiivsete emotsioonide muutumise positiivseteks. (Eskor-Kiviloo 1996: 69, Teiverlaur 2007: 88–89) Mõiste tähendusvälja on muutnud ka Sigmund Freudi käsitus katarsisest kui vahendist, mille abil on võimalik taasläbielada teadvusest väljatõrjutud sündmusi, vabanedes seekaudu neurootilistest sümptomitest. (Lill 2004: 139)

Katarsiselaadne nähtus on ka **insait** (*insight* ing k. 'ootamatu taipamine'). Kui katarsise puhul toimus puhastumine läbi tundetormi, siis insait on intellektuaalne selginemine, kus lahendus jõuab ootajani intuitiivselt. Psühhoanalüüsis peetakse insaiti esmaseks ravifaktoriks. Erinevad psühholoogiakoolkonnad on seda seletanud selge ja põhjaliku arusaamise, tajuna; protsessina, kus probleem lahendatakse taiplikkuse abil; võimena mõista iseene käitumise tagamaid. Eristada saab emotsionaalset, kognitiiv-intellektuaalset ning psühhoanalüütilist lähenemist:

- emotsionaalne insait kui eneseteadlikkus, oma tunnete tagamaade tundmine;
- kognitiivne ehk intellektuaalne insait kui laienenud tajus, põhjuslike seoste nägemine uues valguses;
- psühhoanalüütiline insait kui alateadlike konfliktide seostamine oma käitumisega.

Tajuvälja laiendamist soodustab spontaanne eneseväljendus, oma mõtete vaba väljendamine. (Kidron 2002: 197) Samuti on insaidi üks aspekte n-ö ahaa-elamus, mis

tekib uudsete mõtetega kokku puutudes, kas lugemise, vestlemise või muu suhtlemisvormi käigus.

Omamoodi poeetiline fenomen ning ühtlasi biblioteraapia üks oluline tööriist on **metafoor**. Metafoor on „kaudsõnaline kõnekujund, mis ühendab erinevaid nähtusi sarnasuse alusel“ (Merilai jt 2003: 41), miski, mis „on tema ise ja midagi muud ühel ajal“ (Gorelick 2005: 122) Metafoori kaudu on hõlpsam sõnastada oma mõtteid ning tundeid, mis teeb lihtsamaks ka probleemiga silmitsi seismise ning sellele lahenduse leidmise. (Cook *et al* 2006: 92)

Võimalust kanda ühel ajal mitut tähendust ning peegeldada rohkem kui üht teadvuse tasandit peab metafoori funktsiooniks ka nõustamise ning haridusuuringute professor Jane E. Myers (1998). Metafoor suudab üle astuda inimese enda seatud kaitsemehhanismidest, mis võivad takistada seestmistest konfliktidest vabanemist. Tunde või mõtte ümbersõnastamine võib ootamatult muuta reaalsustaju ka laiemas plaanis. (Myers 1998: 243)

Professor ning psühhoterapeut Henry M. Seiden peab metafooride kasutamist kliinilises praktikas efektiivseks vahendiks patsientidega suhtlemisel, kuna metafooril on jõud äratada assotsiatsioone, mis inimesel endal ehk mõttesegi ei tule, kuid mis võivad probleemi lahendamisel osutada võtmetegureiks. Selles valguses jagavad kirjanikud ning terapeudid sama eesmärgi: kutsuda esile emotsioone ning luua sügavamad tähendust. (Seiden 2004: 638–639)

Peter B. Lenrow (1966: 146) on välja toonud seitse funktsiooni, mida metafoor täidab iseäranis teraapia kontekstis. Metafoor:

- 1) julgustab vaatama iseenese või kaaslaste käitumist uues valguses;
- 2) lihtsustab olukordi, nähtusi või arusaamu;
- 3) viib suhtlemise individuaalsele tasandile, kuna ülekantud tähendus konstrueeritakse isiklikul, sisemisel tasandil. See omakorda loob turvalise keskkonna uute mõtete jagamiseks ning saamiseks;
- 4) võimaldab tegelda emotsionaalselt valusate teemadega, ilma et takistavad kaitsemehhanismid tööle hakkaksid;
- 5) toob esile sarnasuse näiliselt erinevate kontseptsioonide vahel, mis võib juhtida peidetud lahendusele;

- 6) valgustab sotsiaalseid rolle ning suhtumisviise, mis võivad probleemi lahendamisel osutada ebaefektiivseteks või vastupidi, ootamatult tõhusateks;
- 7) on universaalne perspektiivi muutja, st selle alusel tehtud tähenduse ülekanne on kompleksne ning ratsionaalne ega vaja eraldi ressursse uue olukorraga kohanemiseks.

Fenomenoloogilise lähenemise arvestamine kirjanduses ning kirjanduse mõjus inimteadvusele on oluline, kuna formuleerib me alateadvuses toimuvaid protsesse, selgitades seekaudu ka teatud käitumise tagamaid.

2.4. Erinevad lähenemised

1990. aastate alguses tehti nõustamispsühholoogias vahet kahel biblioteraapiavormil. Eristati „vana“ ehk reaktiivset (*reactive*), s.o reaktsiooni ilmingutel põhinevat biblioteraapiat, kus ravianalüüs ning hinnang protsessile sõltus sellest, kas kirjanduse mõju ilmnes positiivse või negatiivsena. Sellele vastandus „uus“ ehk interaktiivne (*interactive*) biblioteraapia, mille puhul oli teraapia aspektirohkem: tulemus olenes muuhulgas ka sellest, kas nõustamine toimus individuaalselt või grupis. (Gladding, Gladding 1991) Samas võib interaktiivsusest lugemise kontekstis vaadelda kahel tasandil: lisaks eespool nimetatud välisele, teksti vastuvõtjate omavahelisele suhtlusele toimub interaktsioon lugeja enese sees.

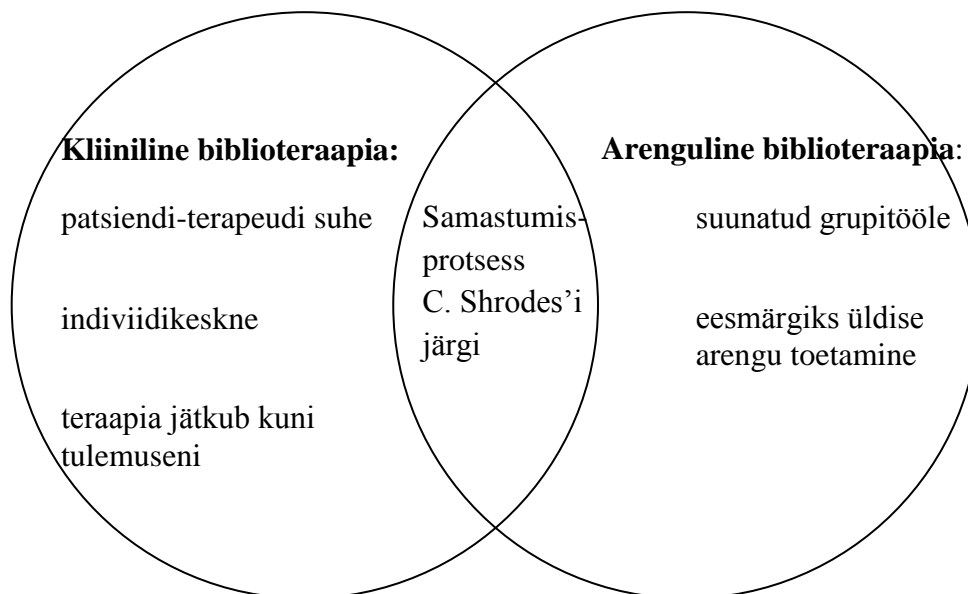
Viimastel kümnenditel on klassifikatsioonides lähtunud teraapia eesmärgist ning kasutuskontekstist. **Kliinilisest biblioteraapiast** (*clinical bibliotherapy*) saab kõnelda juhul, kui vastava väljaõppe saanud terapeudid, lähtudes struktureeritud töökavast, aitavad patsientidel lahendada tõsisemaid emotsionaalseid või käitumuslikke probleeme. Kliiniline biblioteraapia kuulub kognitiiv-käitumisteraapia koolkonda ning sageli viidataksegi antud teraapiavormile kui kognitiivsele biblioteraapiale (*cognitive bibliotherapy*). Kliinilise biblioteraapia seansil on alati kolm osalist: terapeut, patsient ning tekst.

Kenneth Gorelick (2005: 124) toob välja neli kliinilise teraapia staadiumi: (1) äratundmine (*recognition*) ehk teksti mõne sümboli, tegelasega vm samastumine; (2) küsitlemine (*examination*) ehk terapeut esitab analüüsile suunavaid küsimusi

eesmärgiga, et klient saaks teadlikuks oma mõtetest, tunnetest, kujutluspiltidest ning hoiakutest; (3) kõrvutamine (*juxtaposition*) ehk kaaslastega mõtete vahetamine on eriti efektiivne grupitöös, kuna mõttevahetuse tulemusena sündiv süntees näitab olukorda sageli teises valguses; (4) uute teadmiste rakendamine (*application to the self*) on isiklik ja/või grupi refleksioon loetud teemal (sageli loovtegevus).

Siinne töö keskendub **arengulisele biblioteraapiale** (*developmental bibliotherapy*), mida konkreetse teraapilise situatsiooni puudumisel oleks veelgi täpsem nimetada biblioprofülaktikaks. Seda lähenemist kasutatakse koolikeskkonnas õpilaste normaalse sotsiaalse ning emotsionaalse arengu toetamiseks ning suunamiseks. Arengulise biblioteraapia kontekstis võidakse samuti kõnelda terapeudi-patsiendi suhtest, kuid üldjuhul mitte nii ranges mõttes.

Kliinilise ning arengulise biblioteraapia ühenduslüliks on lugejas toimuv eneseteadvustamisprotsess (joonis 1) (Abdullah 2002, Catalano 2008: 17, Cook *et al* 2006: 92):



Joonis 1. Kliiniline ja arenguline biblioteraapia

Biblioteraapiliste tegevuste ehk kirjutamise ja/või lugemise ning sellele järgneva arutelu käigus toimuva eneseteadvustamisprotsessi kirjeldamine kolme etapina pärineb Caroline Shrodes'ilt. See on saanud ka hilisemate käsitluste baasiks. Kõnealuse mudeli

osadeks on (Catalano 2008: 18-19, Cook *et al* 2006: 93, Lowe 2009, Pehrsson, McMillen 2007):

1. Identifitseerimine (*identification*): tegelase või olukorraga samastumine;
2. Katarsis (*catharsis*): ängistavatest emotsioonidest vabanemine;
3. Mõistmine (*insight*): uue teadmise üldistamine ning settimine, empaatia areng.

Ronald S. Lenkowsky võtab oma artiklis „Bibliotherapy: A Review and Analysis of the Literature“ (1987) kokku 20. sajandi teises pooles ilmunud biblioteraapia käsitlused. Lenkowsky (1987: 123-124) järgi peegeldab eespool toodud kolmeetapiline mudel 1950.–1960. aastate ainevaldkonna käsitlust. Autori sõnul avardusid 1970.-1980. aastail biblioteraapia mõtestamise piirid: lisaks kliinilisele ning nõustavale biblioteraapiale saab eraldi välja tuua eneseaktualiseerimisele ning eneseabile suunatud biblioteraapilisi meetodeid, mis ei eelda otsest ning lähedast kontakti terapeudi või nõustajaga. Biblioteraapia mõiste tähendusvälja laienemine tähendab ka interpretatsioonivõimaluste paljusust ning Lenkowsky sõnul muudab kokkuvõtteks teraapia tõhususe hindamise keeruliseks. Autor kirjeldab biblioteraapia kontseptsiooni lähtudes selle konkreetsetest eesmärkidest, milleks on:

- a) eneseaktualiseerimine (*Self-Actualization*) ning probleemi lahendamise pädevuse arendamine (*Problem-Solving Utilization*), kus tekstide abil suurendatakse eneseteadlikkust ning suunatakse efektiivsele probleemilahendusele;
- b) sotsiaalsete oskuste arendamine (*Social Utilization*), mis hõlmab elutervete hoiakute, suhtumiste ning sotsiaalse tundlikkuse kujundamist;
- c) emotsionaalse ning psühholoogilise heaolu suurendamine (*Psycho-therapeutic Utilization*) – antud eesmärk on kõige otsemalt seotud terapeudi juhendamisega, kuna tihtipeale eeldab sisemiste tõugete andmist käitumise või mõttemustrite muutmiseks, mis omakorda nõuab asjatundlikku suunamist;
- d) biblioteraapia õpetamine (*Educational/Didactic Utilization*) ehk konkreetsete lugemissoovituste ning meetodite tutvustamine teraapia läbiviijale. (Lenkowsky 1987: 124–125)

Lähtudes selgepiirilisemast biblioteraapia kaksikjaotusest kliiniliseks ning arenguliseks biblioteraapiaks, klassifitseerub koolis rakendatav viimatinimetatu alla.

Õpilase arengut toetava biblioteraapia puhul on sisuliselt tegemist profülaktilise kirjandusraviga, mille eesmärgiks ei ole juba väljakujunenud häire ravimine, vaid probleemide ennetamine eneseteadvustamise kaudu. Selle rõhuasetusega, millest lähtuvad ka siinne uurimus ning koostatud õppevara, lähenetakse pigem raamatukogudes rakendatavale analüüsivale vestlusringi meetodile kui nõudlikule nõustamisvormile. Biblioterapeut Clara Richardson Lack keskendub oma artiklis „Can Bibliotherapy Go Public?“ (1985) kirjandusravi süsteemsemale praktiseerimisele raamatukogudes, ent vajaduse biblioteraapia rakendamiseks ühtviisi nii koolis kui ka raamatukogus loovad samad ühiskonnas toimivad hoovad: suurenev individualism, hirm tuleviku ees ning kiirelt muutuv, ebastabiilne elukeskkond. (Lack 1985: 27)

Biblioprofülaktika on ennetav meetod, mille abil saavad õpetajad juhtida tähelepanu nii aktuaalsetele kui ka potentsiaalsetele probleemidele, suurendades õpilaste sotsiaalset ning emotsionaalset teadlikkust, divergentset mõtlemist ning probleemide lahendamise oskust. Lähtutakse arusaamast, et selleks, et omandada teadmised, kuidas käituda emotsionaalselt keerulises olukorras, ei ole tingimata vaja seda ise antud hetkel läbi elada.

Õpetaja saab suunata õpilast kaasa elama sarnaseid probleeme läbi tegevale kirjanduslikule tegelasele, ennetamaks või leevendamaks sel moel õpilase enda elus ette juhtuda võivaid emotsionaalselt keerulisi situatsioone. Õpilane mõistab, et ta pole oma mures üksi ning tema probleemitaju kese muutub, aidates kaasa lahenduse poole liikumisele. Ennetava biblioteraapia ülesandeks on muuhulgas tuua õpilane ning õpetaja teineteisele lähemale, mis annab õpetajale võimaluse õpilase arengut efektiivsemalt toetada ning juhendada. Sotsiaalse intelligentsuse juurde kuulub ka oskus sõnastada oma muresid ning kirjeldada emotsionaalset seisundit, et end teistele sel moel arusaadavaks teha. (O’Bruba, Campese 1979)

O’Bruba ja Campese (1979) järgi toetub teooria ennetavast biblioteraapiast kolmele oletusele:

- 1) kõik lapsed ning täiskasvanud kogevad oma elu jooksul sarnaseid probleeme;
- 2) lugemise käigus areneb õpilase ratsionaliseerimisvõime, mis teeb ta hilisemas elus ette kerkivate probleemide suhtes vastupidavamaks;

- 3) kirjanduse abil mingi probleemi läbimõtlemine fiktsionaalse tegelase kaudu ennetab samalaadse, keerulise hingeseisundi tekkimist lugeja reaalelus.

2.4. Biblioteraapia eesmärk

Kunsti tarbimine ning võime kunstilist väljendust mõista kuulub inimese tervikliku arengu juurde. Kunst on vahend elukogemuse süstematiseerimiseks, suhtlemiseks, probleemide lahendamiseks. Kunstiteraapia võib olla nii rehabiliteeriv, aidates kaasa arenguhäirete, eneseväljendusraskuste, erinevat tüüpi vaimuhaiguste või eluraskuste võitmisel, kui ka hetkeolukorra kvaliteeti säilitav. (Kaplan 2000: 96)

T. Niiberg jt (2009: 135) näevad biblioteraapia väljunditena haiguste ravi, taastusravi ning sotsiaalse toimetuleku paremustamist. „See on aktiivne, planeeritud, kontrollitud, juhitud lugemise programm füüsiliste ja emotsionaalsete protsesside juhtimiseks.“ (*ibid.*)

Ühelt poolt aitab biblioteraapia toime tulla emotsionaalsete probleemide, psüühiliste häirete või lihtsalt elumuutustega, vallandades emotsioonid, mille endas hoidmine võib mõjuda isiksuse vaba arengule tõkestavalt. Teisalt võib biblioteraapia otseselt modelleerida inimese käitumist, pakkudes välja tõhusamaid viise nii teiste kui ka iseendaga suhtlemiseks. (Abdullah 2002, Gladding, Gladding 1991) Samuti viidatakse kaastunde ning empaatiavõime arenemisele, aga ka kirjanduse kaudu kultuurilise identiteedi ning rahvusliku uhkuse sisendamisele. (Pehrsson, McMillen 2007)

Kirjandusravi on häid tulemusi andnud paljude inimpsüühikaga seotud probleemide korral, nende hulgas ka koolis aktuaalsed õppimisega seotud ning moraalsed konfliktid, üksinduse ning tõrjutuse teemad, minapildi segadus ning identiteediküsimused. Samas, nagu iga ravimeetodi puhul, on ka biblioteraapial vastunäidustusi – näiteks maniakaal-depressiivse psüühhoosi puhul, kus loetuga seotud assotsiatsioonide tagajärjed võivad olla ettearvamatud. (Niiberg jt 2009: 136)

Kokkuvõtvalt on biblioteraapia eesmärkideks:

- pakkuda informatsiooni fookuses oleva probleemi kohta;

- pakkuda võimalust vabas vormis arutleda elus ette juhtuda võivate probleemide üle;
- aidata lugejal mõista, et ta ei ole oma probleemidega ükski;
- näidata, et ühele probleemile on alati mitu lahendust;
- leevendada emotsionaalset ning vaimset pinget;
- suurendada õpilase eneseteadlikkust;
- laiendada õpilase silma- ning huvideringi;
- edendada väärtuskasvatust (sh selitada uusi väärtusi) ning kujundada konstruktiivseid eluhoiakuid;
- arendada õpilase minakontseptsiooni;
- suurendada arusaamist inimkäitumise põhjuslikkusest
- tekitada ja/või suurendada huvi kirjanduse ning lugemise vastu. (Abdullah 2002: 3, Cook *et al* 2006: 92–93, Gladding & Gladding 1991)

2.5. Luuleteraapia ja muinasjututeraapia

Biblioteraapia alldistsipliinidena saab välja tuua luuleteraapia ning muinasjututeraapia.

Eestis on luuleteraapiat põhjalikult käsitlenud Maria Teiverlaur, kelle raamatule „Luuleteraapia“ (2007) järgnev ülevaade suuresti toetubki.

Luuleteraapia, nagu nimigi ütleb, tähendab luuletustega tegelemist terapeutilisel eesmärgil. Poesia on otsekui erinevate teadvusetasandite ning olemise aegade risttee. Seal ühenduvad teadvuse ning alateadvus, lugeja minevik, olevik ning tulevik. Poesia esitab mõistusele väljakutse, stimuleerib lugeja psüühilisi reaktsioone. (Gorelick 2005: 117)

Luule lugemise ja kirjutamise käigus eemaldutakse lühikeseks ajaks argielust ning ümbritsevatest probleemidest, laskudes teadvuse sügavamatele tasanditele, ent samas side reaalsusega säilib. Luuletuste lugemise tulemusena hakkavad inimeses domineerima positiivsed kujutlused, mis omakorda süstivad energiat ning elutahet. Omakorda rahustavana mõjub luuletuste lugemise rütm. (Teiverlaur 2007: 29–31)

Lisaks luuletuste lugemisele on luuleteraapias emotsionaalset olukorda parendava tegevusena suur rõhk kirjutamisel. Kirja võib panna oma unistused ja/või loetleda üles iseenda positiivsed jooned, ent tähelepanuta ei tohi jätta ka murede väljakirjutamist. (Teiverlaur 2007: 43–45)

Kõige selle juures tuleb meeles pidada, et luuleteraapia on kognitiivse psühhoterapia vorm ning sellega süvitsi tegelemine nõuab vastavat ettevalmistust. Terapeudil pole kontrolli assotsiatsioonide üle, mille poeesia võib tekitada: teksti lugemine võib ühtmoodi ergutada nii unistustesse kui luuludesse eksimist. Luuleravi käigus võivad tekkida paranoilised ja maniakaalsed ilmingud, suurenenud depressiivsus, ärevus ning ebaadekvaatne käitumine. (Teiverlaur 2007: 50) Sellest lähtuvalt saabki koolikeskkonnas ning kitsamalt kirjandustunnis biblioteraapiliste elementide kaasamist nimetada kõige rohkem profülaktiliseks kirjandusraviks, nagu viidatud juba eespool.

Luuleteraapiat võib läbi viia grupikeskselt (grupiteraapia), luulekeskselt (tähelepanu suunatakse luulele poeedi seisukohalt) või keskendudes lugeja–poemi vahelisele suhtele. Viimatinimetatu on neist kõige introspektiivsem, kuna selle käigus uurib patsient ise oma tundeid, arvestades olemasoleva isikliku kogemusega. (Teiverlaur 2007: 53) M. Teiverlaur (*ibid.*) toob välja ka Nicholas Mazza koostatud praktilise luuleteraapia mudeli, mis koosneb järgmistest osadest:

- 1) kirjanduse vastuvõtt;
- 2) ekspressiivne loovtegevus;
- 3) sümboolne ning tseremoniaalne etapp.

Kui C. Shrodes'i kolmeetapiline mudel keskendus teksti vastuvõtuprotsessile, siis Mazza praktilise luuleteraapia mudel pakub võimalust sealt edasi minemiseks: kirjanduse vastuvõtule järgneb loovtegevus, mis peegeldab lugejas tekkinud assotsiatsioone; sümboolne ning tseremoniaalne osa üldistab saadud kogemust, nt sõnastatakse tekkinud emotsioon metafoorina, mis tähendab aga teema analüüsimist muutunud tasandilt.

Nagu luuletuste rütm loob alateadvuses korda, selgineb meel ka sümbolistlikke jutte lugedes. Rohkem kui mistahes muudest lugudest õpitakse eluga toimetulemist **muinasjuttudest**. Muinaslood korrastavad lapse siseilma, millele toetudes laps loob omakorda süsteemi teda ümbritsevas välismaailmas. Muinasjutt kõneleb lapsega

sisemistest pingetest tema enda keeles, sügavam mõistmine toimub alateadvuse pinnal (Bettelheim 2007: 9). Sama leiab ka teoloog ning pedagoog Pertti Luumi: „Muinasjuttude pildid ja sümbolid peegeldavad inimese sisimaid probleeme.“ (Luumi 2003: 20)

Alateadvus ei determineeri mitte ainult lapse, vaid ka nooruki ning täiskasvanu käitumist: allasurutud teadvustamatus tähendab inimteadvuse osalist hõivatust alateadvuslike elementidega, mida inimene instinktiivselt kontrollib, ent mille tähendust ta ei suuda enese jaoks lahti mõtestada. See omakorda võib põhjustada erinevaid isiksuslikke häireid. Lahenduseks on siin alateadvusliku info „tõstmine“ teadvusse (lugude abil) töödeldud kujul. (Bettelheim 2007: 11)

Psühhoanalüütik Bruno Bettelheim tugineb oma muinasjututeoorias Freudi isiksusepsühholoogiale, nagu tehakse seda luuleteraapiaski, sidudes selle lisaks teadvusetasanditega ka psühhoseksuaalse arengu staadiumitega. Inimese arenguetappide tundmist nõuab juba lugude valik, kuna see, missugune muinasjutt läheb lapsele (lugejale) korda, sõltub Bettelheimi sõnul täiesti tema psühholoogilise arengu etapist ja probleemidest, mis on sel hetkel kõige teravamad. (Bettelheim 2007: 16)

Oma „Muinasjuttude võlujõus“ (2007) käsitleb Bettelheim tuntud muinasjutte Freudi isiksusetooria kontekstis. Uurimuses keskendutakse ennekõike sisemistele konfliktidele, mis kaasnevad lapse sirgumisega noorukiks. Tol hetkel aktuaalsetele teemadele, näiteks Oidipuse kompleks, maailmapildi muutumine kaosest korra suunas jm üleminekukonfliktid, lähenetakse nii kontsentriselt, st üht teemakeset vaadeldakse erinevate lugude kaudu, kui ka keskendutakse konkreetse muinasjutu analüüsile (nt „Hans ja Grete“, „Punamütsike“, „Lumivalgeke“, „Uinuv kaunitar“, „Kuldkihar ja kolm karu“ jt).

Muinasjutud sisaldavad nagu elugi alati nii head kui ka halba elementi. Lugeja on tegelase kaudu sunnitud raskusega silmitsi seisma ning teekonna läbi tegema. Õnnelik lõpp süstib lootust ning optimismi. B. Bettelheim (2007: 12) leiab, et muinasjuttude ning Freudi psühhoanalüüsi sisuline mõte on sama: „võitlus tõeliste eluraskustega on vältimatu, sest see on inimeksistentsi lahutamatu osa. Kui inimene ei kohku tagasi /.../ suudab ta võita kõik takistused.“ (*ibid.*)

Muinasjutt funktsioneerib terapeutilisena vihjamise kaudu: see ei õpeta, mida peaks tegema, vaid personifitseeritud tegelaste ning sündmuste abil suunab lugeja sisemõttisklusele. Ainult lugeja ise suudab oma sisemised konfliktid antud eluetapil leida, avada ning lahendada. (Bettelheim 2007: 22)

Bettelheim leiab, et lugu peab meelelahutamise kõrval ka lapse ning noore kujutlusvõimet ergutama, kuna sel moel areneb tema intellekt. Tekstid ei pea probleemsetest teemadest mööda hiilima, vaid vastupidi, „ebameeldivusi täie tõsidusega võtma, samaaegselt kasvatades lapse eneseusku ja usku oma tulevikku.“ (Bettelheim 2007: 9)

Jutustamine kui paar tuhat aastat vana õpetamisviis on praegusaja koolis aga oma kindlat kohta kaotamas: uued meetodid teenivad kitsapiirilisel seatud õpieesmärke, kuid „teadmiste valmispakett“ jätab õpilase ettevalmistuseta tema edasiseks eluks ning ootamatute olukordadega silmitseismiseks. (Luumi 2003: 19-20)

3. Biblioteraapia rakendamise vajadus ja -võimalus koolis

Kolmandas peatükis tutvustatakse Eesti koolides läbiviidud õpilaste heaolu ning väärtushinnangutega seotud uurimusi ja mõtestatakse nende tulemuste valguses biblioteraapilise lähenemise võimalusi ning selle võimalikku lisaväärtust. Samuti antakse ülevaade mujal maailmas kasutusel olevast biblioteraapilisest metoodikast ning põhimõtetest, millest lähtuti ka antud töö juurde kuuluva õppevara koostamisel.

3.1. Heaolu koolis

Printsiibid, millest juhitudakse paljude tänapäeva koolide õpetamismeetodite valikul, pärinevad 18. sajandi lõpust ning 19. sajandi algusest, massihariduse andmise alguspäevilt. Riiklikud koolid loodi Prantsuse revolutsiooniga kaasnenud liberaalse-valgustusliku ideoloogia pinnalt. Rõhutati kõikide inimeste võrdsust ning universaalseid ideid, diferentseeriv lähenemine oli võõras. (Wengrower 2001: 112)

Ühiskond on juba väga palju muutunud, kuid kool kui konservatiivne institutsioon on oma õppemeetodeis jäänud samaks. Alternatiivsele lähenemise eelistatakse traditsioonilist, kuna peljatakse spetsiaalse ettevalmistuse puudumist, võib-olla ka vastutuse võtmist, väidetavalt puudub võimalus individuaalseks lähenemiseks, oma aja ning energia võtab õppekava määratud õppe-eesmärkide täitmine. Õnneks ei ole Eesti pidanud silmitsi seisma väga tõsiste koolivägivalla ilmingutega, nagu neid leidub Ameerikas, kuid oleks lühinägelik uskuda, et praegune, võrdlemisi stabiilne *status quo* püsib. Koolipsühholoog Mare Tuisk iseloomustab tänast koolikeskkonda kui „postmodernistlikku diskursust, kus probleem kujuneb normiks.“ (Kello 2002: 53) Ent psühholoogi hinnangul ei maksa sellest kohkuda, vaid näha kõiges võimalust enesearenguks: „On probleemid, tähendab, elad ja arened.“ (*ibid.*)

Vajadust pöörata senisest rohkem tähelepanu õpilase ja tema emotsionaalse ning sotsiaalse arengu toetamise keskele õpetamisele näitavad Eesti koolides läbiviidud tervisekäitumise ning heaolu-uuringud.

Kooliuuringuid on läbi viidud nii Eesti kui ka Euroopa tasandil. Viimane suurem üle-euroopaline uuring kandis pealkirja SEYLE (*Saving and Empowering Young Lives in Europe*; eesti k. „Säästame ja võimestame noori elusid Euroopas“). Uuring vältas kolm aastat (2009–2011). Eesti valimi moodustasid 19 Tallinna üldhariduskooli, ühtekokku 1038 õpilast (477 poissi, 560 tüdrukut, üks täpsustamata). Küsimustikule vastasid 8.–9. klassi õpilased. (SEYLE 2011)

Eestis viiakse iga nelja aasta järel läbi kooliõpilaste tervisekäitumise uuringut, mis on osa rahvusvahelisest uuringust HBSC (*Health Behaviour of School-aged Children study*). Viimane anonüümne ankeetküsitlus viidi läbi 82 üldhariduskooli 5., 7. ja 9. klassis. 2010. aasta veebruaris ja märtsis toimunud uuringu tulemusi kajastab ning hindab Tervise Arengu Instituudi poolt välja antud raport. (Aasvee jt 2012)

Käesoleva töö kontekstis on oluline välja tuua näitajad, mis on seotud õpilaste hinnanguga oma sotsiaalsele keskkonnale ning tervise ja eluoluga rahulolule (SEYLE 2011, Aasvee jt 2012).

- Üle poolte vastanutest ei tunnistanud erilisi raskusi seoses oma emotsioonide kontrolli, keskendumisvõime ning teistega suhtlemisega (45% tüdrukutest ning 31% poistest olid väikesed raskused).
- Viimase aasta jooksul on tundnud end üksildasena 87% tüdrukutest ning 68% poistest. Iga neljas tüdruk tajub iga nädal stressi.
- 33% vastanutest on end elu jooksul vähemal ühe korra tahtlikult vigastanud (loetelus olid: pead tagunud, sinikaid tekitanud, hammustanud, tekitanud endale arme, verejooksu, keha põletanud või keha vigastanud). Mujal Euroopas on see näitaja keskmiselt 28%.
- Neli õpilast kümnest oli viimastel kuudel kogunud koolikiusamist ning vähemalt 2–3 korda kuus on koolikiusamist kogunud iga viies poiss ja kuues tüdruk. Need andmed pärinevad HBSC uuringust ning selle valguses esineb kiusamist Eestis nooremate õpilaste seas sagedamini kui enamikus HBSC uuringus osalenud riikides.
- Vanemaks saades väheneb rahulolu eluga. 11-aastastest poistest ja tüdrukutest on 90% eluga üle keskmise rahul, 13- ja 15-aastaste hulgas rahulolu väheneb ja

on tüdrukutel väiksem kui poistel. Positiivsena tuli aga välja, et oma eluga rahul olnud õpilaste osakaal on üldjoontes tõusutrendis.

Samas uuriti ka õpetajate vaimse tervise alaseid teadmisi. Enamus õpetajaid leidis, et see, kui lapsel on vaimse tervise probleem, tähendab, et lapsel on probleeme tunnete ja käitumisega ja see laps kannatab ning vajab abi. (SEYLE 2011: 15) Pisut üle poole õpetajatest arvas, et nad saavad aru, kui õpilasel on emotsionaalsed probleemid. Pea viiendik vastanutest leidis, et õpetajad ei saa õpilasi nende vaimse tervise seisundi parandamisel aidata, samas kui 22% õpetajatest ei pidanud ka vanemaid kõige õigemateks inimesteks, kelle poole probleemi korral pöörduda.

Tallinna ülikooli kasvatusfilosoofia lektor Ene-Silvia Sarv (2007) on uurinud õpetaja vaateid koolile ning õpilastele ja õpetaja rolli õpilase toetajana. Sarve uurimistulemused viitavad sellele, et enamik õpetajaid peab hinnet ehk tulemusi aines õpilase arengu peamiseks toetajaks, mis taandab õpilase isiksusliku arengu tähtsustamise teisejärguliseks. Sarve sõnul ei pea suur osa õpetajaid eriti tähtsaks vestelda õpilastega ega ole teadlikud ning huvitatud nende probleemidest. (Sarv 2007: 146)

Samuti on kooli kui arengukeskkonna eripärasid uurinud Marika Veisson, Roman Kallas, Mare Leino ning Viive-Riina Ruus, kes keskendusid oma töös eesti ja vene üldhariduskoolide õpilaste koolikultuurile, edukusele, füüsilisele ning psühholoogilisele heaolule ning toimetulekule koolis (2007). Muuhulgas uuriti, milliseid väärtusi õpilaste endi arvates nende koolis kõige rohkem hinnatakse. Kokku oli loetletud neliteist väärtust: turvalisus, õppeedukus, tervis, head inimestevahelised suhted, viisakus, korrektne välimus, ausus, abivalmidus ning hoolivus, koolirõõm, distsipliin, mõtteerksus ning otsiv vaim, sallivus, laialdased teadmised ning eruditsioon, püüd ennast täiustada. Uuringu tulemusena selgus, et nii eesti kui vene õpilaste arvates väärtustatakse nende koolis kõige rohkem õppeedukust. Edetabeli viimastele kohtadele jäid nii eesti kui ka vene koolides sallivus, koolirõõm ning otsiv vaim/mõtteerksus. (Veisson jt 2007: 84)

Eespool toodu põhjal võib järeldada, et õpilased pigem ei näe kooli kui toetavat ning arendavat institutsiooni, kohta, kust nad võiksid mure korral abi leida. Tajutakse pingeid ning survet olla igal hetkel edukas. Seda tõdedes tuleks pöörata senisest rohkem

tähelepanu positiivsema sisekliima loomisele ja õpilaste sisemise arengu toetamisele hinnangutevabas, loovas ning julgustavas keskkonnas.

3.2. Biblioteraapia kui meetod

Eesti Vabariigi haridusseaduse (2012) järgi on hariduse üheks eesmärgiks „luua soodsad tingimused isiksuse /.../ arenguks maailma majanduse ja kultuuri kontekstis.“ Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) nimetatakse põhihariduse alusväärtustena õpilase vaimse, füüsilise, kõlbelise, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu võrdset toetamist ning isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks olevate väärtushinnangute ja -hoiakute kujundamist. Õppetöö gümnaasiumis jätkub samadel alustel, ühe alusväärtusena on lisatud õpilase „individuaalsetest eripäradest ja isiklikest huvidest tulenevate haridusvajaduste rahuldamist“ (GRÕK 2011). Seega on ennetava biblioteraapia rakendamine koolikeskkonnas omal kohal, kuna kirjandusel, iseäranis aga juhendatud lugemisel, on isiksust ning väärtushinnanguid vormiv jõud.

Kirjanik ning eesti keele ja kirjanduse õpetajana töötanud Aidi Vallik (2006) leiab, et kirjanduse lugemisel on alati kaks poolt: raamat ning lugeja. Seega on kirjandust võimalik ka õpetada kahest vaatepunktist lähtudes:

- 1) kirjandusest ja kirjandusteosest – antud juhul käsitletakse kirjandusteost kui kaanonit, millel on kindlad, ülesloetletud tõlgendusvõimalused. Arutelud ja aktiivõppemeetodid on selle lähenemise puhul võimalikud vaid seni, kuni ei vaidlusta dogmasid, seega väga piiratud ulatuses. Õpilasele jääb passiivne roll nii lugejana kui ka õppijana, valmistõed ei erguta teda edasi mõtlema.
- 2) õpilasest kui lugejast – tegemist konstruktivistliku teooriaga, mille järgi informatsioon moodustub alles vastuvõtja teadvuses ja sõltub seega just vastuvõtja tõlgendusoskustest ning taustteadmistest. Seega rõhutatakse arvamuste, nägemuste ja tõlgenduste paljusust. Selle teooria järgi on lugejal sama aktiivne roll kui kirjanikulgi ehk õpilane on avastaja, konstrueerija, seostaja, tõlgendaja.

Vallik toob välja ka kirjandusõppe kogemuspedagoogilise suuna, kus kirjanduse õpetamisele lähenetakse õpilaste eakohaste teemadega seonduvate probleemide kaudu. Loetakse kirjandusteoseid, milles on juttu samas vanuses noorte probleemidest, arutelud keskenduvad raamatu problemaatika ja temaatika seostamisele noorte igapäevaeluga.

Puutudes oma igapäevatoos laste ning noorte kuulamise ning nõustamisega tihedalt kokku, nendib koolipsühholoog M. Tuisk, et oma tunnetest ei osata kõnelda, sõnadest jääb puudu. „Siseelu on loomulikult olemas, aga juba seitsme luku taga.“ (Kello 2002: 54)

Erinevate õpitegevuste üldiseks eesmärgiks peaks olema minapildi täiel määral aktualiseerimine. (O’Bruba, Camplese 1979, Cook *et al* 2006: 91) Kooli ülesandena nähakse õpilastes tolerantuse kasvatamist individuaalsete erinevuste suhtes ning ka siin võib tuge pakkuda biblioteraapia, arendades empaatiavõimet ning vähendades sedakaudu hirmu millegi teistsuguse ees. (Catalano 2008: 18, Cook *et al* 2006: 93)

Ühiskonna muutumise protsessiga kaasnevad paratamatult kohanemisraskused, millest ei saa õpetamis- ning kasvatustöös mööda vaadata. Samuti ei ole klass enam homogeenne grupp, kus piisab ühest meetodist, vaid ühest lähenemisviisist. Kollektiivi asemel on õpetuse objektiks indiviid ning õpetaja peab sellega oma töös arvestama. Õpetaja ülesandeks koolis on õpilase intellektuaalse arengu kõrval ka emotsionaalse ning sotsiaalse heaolu toetamine, sealjuures on iga õpilase lähtepunkt erinev, iga laps tuleb kooli oma isemoodi olemisega. Kui erinev mõtte- või käitumistaal avaldub mõnel negatiivsel moel, tekivad konfliktid. Õpetaja märkab tundi segavat õpilast, kuid sageli jääb märkamata emotsioonide mäng, mis on selle käitumise taga. (Kello 2002: 55)

Kui tajumisviisid on õpitavad, siis on nad ka õpetatavad. (O’Bruba, Camplese 1979) Ehk teisisõnu: kuna õpilased on võimelised oma käitumist juhtima, siis peavad õpetajad olema suutelised seda käitumist vajadusel juhatama. Nagu eespool öeldud, ei saa kooli kontekstis kõnelda kliinilisest biblioteraapiast, kuna enamik õpilasi ei ole käitumis- või psüühiliste häiretega, samuti ei ole õpetaja kvalifitseeritud terapeut. Tähelepanu alla saab võtta aga biblioprofülaktika.

Teraapilise elemendiga kirjandustund erineb tavapärasest kirjandustunnist ennekõike oma sihiseade poolest: üks keskendub hinnatavale tulemusele, teine protsessile.

Päivi-Maria Hautala on Jyväskylä ülikoolis kaitsnud doktoritöö (2008) kunstiteraapilistest tegevustest koolikeskkonnas. Hautala on võrrelnud tänast, tulemusele orienteeritud koolikeskkonda ning teraapilisi tegevusi hindavat koolikeskkonda (tabel 1). Võrdlemise eesmärgiks ei ole kaht lähenemist vastandada, vaid erinevaid ideid komplekselt ning läbipaistvalt ühendada. (Wengrower 2001)

Tabel 2. Hindav vs teraapia kultuur koolis. (Hautala 2008)

Hindav koolikultuur	Teraapia kultuur koolis
<ul style="list-style-type: none"> • võistlusmoment • pidev hindamine ja võrdlus • õppekavast lähtuv eesmärk • alateadvuslikud eesmärgid on peidetud • grupp on oluline, et täita õppekava ning innustada õpilasi töötama • esiplaanil kognitiivsed väärtused • õpikeskkond on lai ja piiritlemata • õpetamist juhivad kool ja õpetajad • õppimine toimub teadlikul tasandil • domineerib õpetaja autoriteetne roll • domineerivad kiired ja lühiajalised saavutused • konfidentsiaalsuse puudumine • vähem edukad õpilased langevad välja 	<ul style="list-style-type: none"> • tolereeriv keskkond • enesehindamine ja grupi peegeldus • laialdased ja paindlikud eesmärgid • alateadvuslikud eesmärgid on osa teraapiaprotsessist • grupp on oluline, saavutamaks isiklike eesmäärke, grupp toetab emotsionaalselt ning sotsiaalselt • esiplaanil emotsionaalsed ja vaimsed väärtused • õpikeskkonda toetavad terapeutilised piirid • õppimine on õpilasekeskne, olulised õppija isiklikud kogemused ja kuvandid • sügav õppimine alateadlikul tasandil • oluline roll õpilasel ja tema eneseanalüüsil • aeglane protsess, jätkuv areng • professionaalne konfidentsiaalsus • vähem edukad õpilased on võrdsed grupiliikmed

Biblioteraapia rakendamine koolitunnis ei nõua õpetajalt spetsiaalset teraapiaalast ettevalmistust, kuid eeldab õppetöö hoolikat planeerimist: õppeprotsessil peab olema konkreetne algus, juhendatud diskussiooniosa ning järelustega toetatud lõpp. (Cook *et al* 2006: 94)

Konkreetsemalt aitab õpetajal biblioteraapiat klassis läbi viia A. Catalano (2008: 19) koostatud kümnesammuline mudel, ülevaate tunni faasidest annab ka allolev tabel 2.

Terapeutilise elemendiga õppetöö etapid Catalano (2008) järgi:

1. õpilasega usaldusliku kontakti loomine;
2. vajadusel kooli tugivõrgustiku (eripedagoog, psühholoog, raamatukoguhoidja) kaasamine;
3. vanemate või hooldajate teavitamine teraapilisest tööst;
4. probleemi sõnastamine;
5. eesmärgi seadmine, tegevuste planeerimine;
6. sobivate tekstide valimine;
7. materjali tutvustamine õpilasele;
8. lugemisaegsed ülesanded;
9. lugemisjärgsed ülesanded;
10. protsessi hindamine.

Paljud ülaltoodud punktidest kuuluvad õpetaja igapäevatöö juurde: hea õpetaja tunneb oma õpilasi ning õpilased usaldavad teda, õpetaja tegevus tunnis on sihipärane ning planeeritud. Ka meeskonnasisene koostöö ei tohiks õpetajale võõras olla. Nimekirjast jääb silma paistma vanemate teavitamine teraapilisest tegevusest. Kuna Eesti koolides ning lasteaedes on õpetajal kohustuslik läbi viia arenguestlusi, siis kontakt lastevanemate või hooldajatega on nii või teisiti olemas. Silmast silma kõnelemisel saab ka õpetaja olukorda täpsemalt seletada, kõrvaldades hirmud ja eelarvamused.

Keskendumine tulemuse asemel protsessile ning hinnangutevaba eneseteadvustamisprotsessi toetamine – need on kaks olulist märksõna, mis eristavad biblioteraapilist kirjandustundi tavapärasest lugemistunnist.

Tabel 3. Biblioteraapia läbiviimise etapid koolitunnis. (Gladding, Gladding 1991, Forgan 2002)

Etapp	Kirjeldus	Võimalik meetod	Mida tähele panna?
Lugemiseelne faas	Huvi tekitamine, kontakti loomine	Tähelepanu haaramine teksti vm meediumiga (film, laulusõnad, pilt jmt), loo sisu ennustamine, TTS-tabel, isiklike kogemuse meenutamisele suunavad küsimused	Valitud materjali tuleb hästi tunda, ennetamaks ootamatuid tagajärgi. Alati tasub nõu küsida kooli tugipersonalilt, alustades kooli raamatukoguhoidjaga.
Lugemine	Teksti (raamatu, katkendi, muinasjutu, luuletuse) lugemine	Lugemismulje sõnastamine suuliselt või kirjalikult.	Lugemisel tuleb anda piisavalt aega, et õpilane jõuaks loosse sisse elada, et tekiks mõtted ning küsimused. Lühemad jutud on sageli tähendusrikkamad suuliselt esitades
Tähenduse mõistmine	Refleksioon, analüüs, sarnasuse esiletoomine	Individuaalseks vastamiseks mõeldud analüüsile ning samastumisvõimalusele suunavad küsimused	Loo sisu tuleks lühidalt kokku võtta, suurem tähelepanu tegelase käitumisele, tema väärtustele ning hoiakutele. Õpilasel peab tekkima arusaam, et ta pole kunagi oma murega üksi.
Järelduste tegemine	(Grupi)analüüs, isiklike järeldusteni jõudmine	Diskussioon, vaba arutlus (sealjuures on soovitatav enne õpilastele tutvustada diskussiooni läbiviimise põhimõtteid). Võimalike lahenduste sõnastamine, hindamine, läbiproovimine (nt rollimänguga). Oma õppimiskogemuse sõnastamine.	Julgustada õpilasi jagama isiklikku kogemust, erinevaid toimetulekustrateegiaid. Õpetaja peaks jääma diskussiooni vahendajaks, mitte olema juhiks.

Biblioteraapia rakendamine koolis eeldab õpetajalt ennekõike vaimset valmidust. Tegelasega samastudes võib juhtuda, et õpilane kannab oma ebaefektiivsed käitumis- ja mõttemustrid mingi seose alusel üle loo tegelasele, leides sel moel oma vääratele tõekspidamistele lisakinnitust. Terapeutilise efekti mitteilmnemise võib tingida ka puudulik sotsiaalsete ning emotsionaalsete suhete pagas (sama väidab Vaino Vahing (2005)), fantaasiamaailma „lõksu“ jäämine, oma minapilti kiivalt kaitsev suhtumisviis. Sellisel juhul aitab näiteks rollimäng, olukordade dramatiseerimine, grupidiskussioonid. (Gladding, Gladding 1991) Catalano (2008: 18–19) leiab samuti, et efektiivseimaks õppimis- ning õpetamismeetodiks kirjandusteraapias on grupiarutelu, mis on keskendunud fookuses oleva probleemi lahendustele. Kogu klassiga töötamine aitab rohkem kaasa empaatiavõime arenemisele.

Võib ka juhtuda, et lapses ei toimu teraapia tulemusena mingisugust muutust, kuna areng toimub väga sügaval isiklikul tasemel, millele võib laps olla alateadvuslikult teatavad piirangud seadnud. (Catalano 2008: 20)

Laste ning noortega seotud iseärasused, millega tuleb terapeutilises (antud töö puhul profülaktilises) töös arvestada (Teiverlaur 2007):

- noores eas on kirjanduse üks olulisemaid rolle fantaasia ergutamise (siit ka meetodid: unistustest kirjutamine, fantaasiajoonistus jmt);
- biblioteraapia soodustab kujutlusvõimet, sotsiaalsete probleemide lahendusoskuse paranemist ning positiivset muutust käitumises;
- arenevale noorele on tähtsad suhted omaealistega, sõpradega;
- olulised teemad on identiteet, aktsepteerimine ning kindlustunne;
- meetodina sobivad ühtviisi nii lugemine (tekstivalik isoprintsiibist lähtuvalt) kui ka kirjutamine (eriti oluline nt vägivalda all kannatanutele ja suitsiidimõtetega noortele, kuna saavad oma emotsioone turvaliselt väljendada).

Võrreldes tavapärase ainealase õpetamistööga nõuab profülaktilise biblioteraapia läbiviimine õpetajalt rohkem teadmisi isiksuse arengu põhietappide ning grupiarutelude läbiviimisel ka üldise suhtlemispsühholoogia kohta. Põhjaliku ülevaate isiksuse arenguga seotud käsitlustest, klassifikatsioonidest ning arengumudelitest annab pedagoogikateadlase Edgar Krulli (PhD) „Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat“ (2000, korduustrükk 2001). Suhtlemiskoolitusega on Eestis tegelenud põhjalikumalt nt

Tartu Ülikooli õppejõud Heiki Krips (PhD), kellelt on muuhulgas ilmunud raamatud „Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel“ (2011) ning „Suhtlemine probleemsete õpilastega“ (2012)

4. Biblioteraapia õppelement

Järgnev õppevara pakub võimalusi biblioteraapia rakendamiseks keskmise ning vanema astme kirjandustunnis. Biblioteraapia põhimõtetele toetudes esitatakse töökavad järgmiste teemade kohta: homoseksuaalsus (sooline identiteet), pere purunemine ning perevägivald, depressioon, hirm (ebakindlus) tuleviku ees. Iga teema käsitus toetub alustekstile, milleks on kas tervikteos, luuletus või tekstikatkendid.

4.1. Õppematerjali tutvustus ning eesmärgid

Käesolevast õppematerjalist leiab töökavu kolmandale ning neljandale kooliastmele. Tekstide ning õppemeetodite valikul on lähtunud profülaktilise biblioteraapia põhimõtetest, eesmärgiga toetada õpilase sotsiaalset, emotsionaalset ning isiksuslikku arengut.

Teemaderingi valik on subjektiivne. Ajenditeks oli nii koolis õpetajana kogetu kui ka argielulised tähelepanekud ühiskonna pingekolletest, millega puututakse paratamatult kokku kas meedia või isikliku suhtlusringkonna kaudu. Oluline tegur oli sobiva raamatu või luuletuse leidmine, mis mõne teema juures osutus tunduvalt keerulisemaks kui esialgu arvatud. Abiks oli A. Mattheuse (2010) koostatud ülevaatest noortekirjanduse temaatika kohta. Lisaks küsisin nõu Jõgevamaa keskraamatukogu laste- ning noortekirjanduse konsultandilt.

Töökavad pakuvad erinevaid alustekstile toetuvaid ülesandeid, ent ei sea ajalisi piiranguid ei tunniminutites ega teemale pühendatavate tundide arvus. Kui õpetaja on otsustanud kirjandustunnis rakendada profülaktilist biblioteraapiat, peaks ta lähtuma ennekõike konkreetsest situatsioonist ning vajadusest, õpilaste tempost, tunnis spontaanselt esile kerkida võivatest olukordadest jmt. Samuti ei ole oluline kõikide esitatud ülesannete läbiviimine, ülesandeid võib vahele jätta või redigeerida. Biblioteraapiline lähenemine pakub võimalusi ka riiklikus õppekavas seatud teadmiste omandamiseks ning pädevuste arendamiseks – teisisõnu, hinnaline tunniaeg ei lähe

kaotsi ka juhul, kui keskenduda kirjandusteose analüüsimisel rohkem eneseanalüüsile ning vähem selle analüüsimisele, mida autor on öelda tahtnud.

Järgnevalt on välja toodud õppe-eesmärgid, mille täitmist koostatud õppematerjal toetab. Eesmärkide seadmisel on lähtutud humanistlikest väärtustest, mis on vanuseülesed. Õppematerjal sisaldab töökavu erinevatele eagruppidele ning konkreetse sihiseade saab määrata vastavalt vanusele.

1. Lugemine ja kirjutamine

- õpilane väärtustab eakohast ilukirjandust;
- õpilane seostab loetut isiklike tõekspidamiste ja/või kogemustega, mille kaudu tekib tekstiga sügavam kontakt;
- õpilane oskab nii suuliselt kui ka kirjalikult formuleerida ning põhjendada oma seisukohti;
- õpilase loov eneseväljendus areneb;
- õpilane arendab lugemise käigus eneserefleksiooni oskust: oskab märgata ning jälgida, milliseid emotsioone ning reaktsioone loetu temas tekitab.

2. Emotsionaalne areng

- õpilase empaatiavõime suureneb;
- õpilane on väärtustab ning sallib individuaalseid ning kultuurilisi erinevusi;
- õpilane analüüsib oma väärtushinnanguid ning kujundab seekaudu positiivse minapildi;
- õpilane tuleb oma emotsioonidega toime, oskab neid jälgida ning juhtida;
- õpilane saab julgust probleemide korral abi küsida;

3. Sotsiaalne areng

- õpilane oskab temast väljaspool seisvaid probleeme märgata ning julgeb neile reageerida;
- õpilane väärtustab koostööd ning olulistest teemades kaasrääkimist;
- õpilane oskab asetada end teise rolli;
- õpilane väärtustab stabiilses ning tolerantses keskkonnas elamist.

Kõik siintoodud õpieesmärgid lähtuvad ka riiklikus õppekavas toodud väärtus-, enesemääratlus-, õpi-, suhtlemis- ja sotsiaalse pädevuse arendamise vajadusest.

Täpsemalt on RÕKist tulenevad õppe-eesmärgid järgmised:

- toetada vaimset, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut;
- kujundada eluterveid väärtushoiakuid ja –hinnanguid;
- luua õpilasele eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ja arendav õppekeskkond;
- toetada üldinimlike (ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu) ja ühiskondlike (vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus) väärtuste omandamist.

Õppemeetodite valikul on rõhk asetatud aktiivõppele. Aktiivõppe meetodid aitavad õpet individualiseerida, õpetaja rolliks on olla suunaja ning jälgija. (Leuhin, Kärberg 2005) Sealjuures on õppevara koostamisel abimaterjaliks olnud Tarmo Salumaa, Mati Talviku ja Alvar Saarniidu sari „Aktiivõppe meetodid“, samuti eesti keele ning kirjanduse õpetajatele mõeldud töövihikud tervikteoste käsitlemisest põhikoolis ning gümnaasiumis.

Eelistatud õppimisviisid on:

- grupiarutelu
- järjepidev kirjalik ning suuline enesevaatlus
- erinevates rollides situatsiooni läbimängimine
- loovkirjutamine
- loovlugemine

Õppevara koostamisel on lähtutud töö teoreetilises osas esitatud biblioteraapia koolis rakendamise põhimõtetest (Catalano 2008, Hautala 2008, Gladding, Gladding 1991, Forgan 2002). Sellest tulenevalt peaks meeles pidama järgmist:

- õpetaja tegevus peab olema läbipaistev ning selgitatud, et õpilane tunneks end tunnis turvaliselt;

- lisaks õpilastevahelisele koostööle on oluline ka õpetaja ja tugipersonali (eripedagoog, psühholoog, raamatukoguhoidja) vaheline koostöö: vajadusel ning võimalusel tuleb alati abi küsida;
- keerulisema teema puhul (nt homoseksuaalsus, kiusamine, perevägivald) tasuks tunnis kavandatavast teavitada ka klassijuhatajat, kes omakorda kõneleb vajadusel lapsevanematega. Olgu siinkohal meelde tuletatud, et omavahelise suhtlemise tähtsust on raske ülehinnata;
- biblioteraapilise õppelemendiga töötamise juures ei ole oluline õpilase hindamine, vaid õppimise käigus toimuv enesearenguline protsess. Teema lõppedes ei anta õpilase tööle numbrilist ekvivalenti, küll aga võib sõnastada oma õppimiskogemuse.

4.2. Teema nr 1: HOMOSEKSUAALSUS

Eesti kirjanduses saab kõnelda täiesti adekvaatselt homoseksuaalsust kajastavast diskursusest. Vihjamisi teema puudutamist leidub juba Kristjan Jaak Petersoni loomingu ning motiive tuleb järjest rohkem ning aina erinevates käsitlustes, näitena võib tuua kirjanikud G. Helbemäe, A. Hint, M. Berg, T. Vint, K. Ristikivi, E. Tode. (Kaldmaa 2010)

Uuema aja (noorte)kirjanduses võib lisaks antud töösse valitud Ivar Silla „Tantsivale linnale“ nimetada J. Beltráni „La mala vida ehk neetud elu“, M. Kahro „Päikseta paradiis“, välismaistest autoritest Hans Olssoni „Vahet pole“ ning Ted van Lieshouti „Vennad“.

Ivar Silla „Tantsiv linn“ sobib kasutamiseks südikale õpetajale. Raamatus on kaks peategelast, Margo ja Jaanus, kes vaheldumisi on jutustajapositsioonil ning kelle silme läbi kujutatakse esiti paralleelselt kulgevat, kuid lõpuks üheks põimuvat tegevusliini. Teemadeks on nooruki minapildi loomine, armastuse ning eneseteostuse defineerimine, sõprussuhete hoidmine, täiskasvanute roll identiteedi leidmisel. Seksi ning vägivalda osakaal on raamatus suur, mis ühelt poolt võib tunduda ehmatavana, ent teisalt on leitud, et „Tantsiva linna“ eripära samalaadsete romaanidega võrreldes seisnebki elu ehedas kujutamises. (Kaldmaa 2010)

Käesolevasse õppelementi sobib tekst ka seetõttu, et mõlemad peategelased praktiseerivad elu keeruliste hetkedega toimetulekuks teraapilist kirjutamist: üks on luuletaja, teine peab päevikut. Sellest lähtuvalt on lugemispäeviku pidamine esitatud ka ühe ülesandena – et need õpilased, kes pole veel asjade enesest väljakirjutamise terapeutilist efekti kogunud, saaksid seda proovida.

Õppeaste: IV (10.–12. klass)

Töökava eesmärgid:

- õpetaja ning õpilased kõnelevad julgelt ning eelarvamusteta homoseksuaalsusest ning soolise identiteedi leidmisest;
- õpilane oskab asetada end teise inimese rolli, mõista teise inimese käitumise tagamaid;
- õpilane oskab sõnastada ning julgeb väljendada oma seisukohti seoses inimese sooidentiteediga;
- õpilane analüüsib oma hoiakuid ning väärtushinnanguid;
- õpilase maailmapilt avardub;
- õpilane sallib ning hindab individuaalseid erinevusi;
- õpilane reflekteerib teema käigus toimunud enesearengut ning mõttemuutusi.

I Häälestamine

Esimest tundi alustatakse jäälohkuja-tüüpi ülesandega, mille eesmärgiks on lisaks vaba õhkkonna loomisele näidata esmamulje võimalikku petlikkust. Siinses versioonis satub tähelepanu keskpunkti õpetaja, ent kui tegemist on pigem tagasihoidliku õpetajatüübiga, võib ülesande objektiks seada ka kellegi teise.

Ülesande käik: õpetaja palub õpilastel kirja panna kõik, mis nad õpetaja kohta teavad (hobid, eelistused, saavutused). On soovitatud (Salumaa jt 2010: 271), et õpetaja võib jätta klassi ka esemeid, mis annavad infot teatud eelistuste kohta (raamat, plakat vmt) – need võivad, ent ei pruugi õpetajat iseloomustada. Viie minuti möödudes ütleb iga õpilane ühe õpetaja kohta käiva väite, õpetaja kirjutab need tahvlile, kuid ei kommenteeri. Moodustatakse grupid, kelle ülesandeks on jaotada tahvlile saadud info kaheks, eristades seda, mida teatakse kindlalt (fakt), ning seda, mida ainult oletatakse. Mõtlemisaja möödudes esitavad rühmad oma arutelu tulemused, õpetaja märgib need tahvlile (nt iga väite taha sulgudesse). Pärast seda kommenteerib õpetaja tulemusi ning avalikustab, mis vastab tõele ning mis on ekslik arvamus. Sellele võib järgneda diskussioon, kus arutletakse selle üle, kuidas tekivad ning miks on olulised erinevad

arvamused, mille põhjal teise inimese üle otsustatakse, kuidas saab teise arvamust mõjutada, kuidas eristada fakti oletusest jmt.

2. Õpetaja koostab 1. töölehel olevate väidetega slaidiesitluse. Palub õpilastel ära arvata, millist kahte igale inimesele iseloomulikku omadust need väited iseloomustavad.

Võti õpetajale: tegemist on käelise ja seksuaalse orientatsiooniga.

Kahe omaduse profiilid:

KÄELISUS	SEKSUAALNE ORIENTATSIOON
<ul style="list-style-type: none"> • Enamussuundumusega: 92% • Vähemussuundumusega: 8% • Kumbagi suundumust saab valida? EI • Kas välist käitumist saab muuta? JAH • Kas sisemist suundumust saab kliiniliselt muuta? EI 	<ul style="list-style-type: none"> • Enamussuundumusega: 92% • Vähemussuundumusega: 8% • Kumbagi suundumust saab valida? EI • Kas välist käitumist saab muuta? JAH • Kas sisemist suundumust saab kliiniliselt muuta? EI

(www.omakeskus.ee/opetajale)

3. Õpetaja juhatab teema sisse. Õpetaja sõnastab järgneva teemakäsitluse ja diskussiooni põhimõtted:
 - igal on õigus oma arvamusele;
 - üksteist julgustatakse arvamuse avaldamiseks;
 - kellelki ei paluta tema isikuandmete (sh seksuaalse orientatsiooni) avalikustamist;
 - kõik, mis vestlusingis kõneldakse, on konfidentsiaalne.
4. Õpetaja algatab esimese, sissejuhatava vestlusringi. Võimaluse korral võiks eelistada kas ringis või U-kujuliselt seatud klassiruumis arutlemist. Suunavaid küsimusi:
 - Mida Sa tead homoseksuaalsuse kohta?

- Milliste arusaamadega seoses oled homoseksuaalsusega kokku puutunud?
- Mida tahaksid rohkem seoses homoseksuaalsuse või soolise identiteediga teada?

Õpetajal on soovitatav teha õpilaste vastuste kohta märkmeid, mille abil planeerida teema edasist käsitlemist ning teha teema lõpus kokkuvõtteid.

5. Defiineerida mõisted: gei, lesbi, hetero, biseksuaal, seksuaalne orientatsioon, homoseksuaalsus, biseksuaalsus, sooidentiteet, transsooline, diskrimineerimine, homofobia, LGBT, *kapist välja tulema*, androgüün

Konspekt õpetajale (Seksuaalvähemustega seotud...: 2–3):

androgüün – isik, kes ei definieeri end lähtuvalt ühiskondlikest soostereotüüpidest, temas on segunenud mehelikud ja naiselikud tunnusjooned

biseksuaal – naine või mees, kes tunneb emotsionaalset ja seksuaalset tõmmet nii naiste kui ka meeste vastu

diskrimineerimine - kellegi õiguste kitsendamine, kärpimine; kellesegi rahvusliku, rassilise kuuluvuse, usuliste, poliitiliste või isiksulike tõekspidamiste pärast halvustavalt suhtumine

gei – mees, kes tunneb emotsionaalset ja seksuaalset tõmmet meeste vastu ja eelistab neid partnerina. Vahel kasutatakse seda sõna üldnimetusena nii homoseksuaalsete meeste kui ka naiste kohta

hetero – naine või mees, kes tunneb emotsionaalset ja seksuaalset tõmmet vastassoost inimeste vastu

heteronormatiivsus – eeldus, et inimesed jagunevad meesteks ja naisteks, kellel on elus selged, looduse poolt antud rollid. Heteronormatiivsuse järgi on heteroseksuaalsus ainus normaalne seksuaalne orientatsioon

homofobia – tugev negatiivne tunne, mõnikord ka viha lesbide, geide ja bide suhtes; võib väljenduda nii halvustavas hoiakus kui ka vaenulikus või vägivaldses käitumises

homoseksuaalsus – emotsionaalne ja seksuaalne tõmme samast soost inimeste vastu

kapist välja tulema – siin: oma seksuaalse orientatsiooni või sooidentiteedi avalikustamine teistele inimestele. Kapis välja tulek on LGBT inimeste jaoks oluline sündmus, milleni jõudmine eeldab pikka eneseanalüüsi ning identiteediga leppimist

lesbi – naine, kes tunneb emotsionaalset ja seksuaalset tõmmet naiste vastu ja eelistab neid partnerina

LGBT – lühend, mis tähistab lesbisid, geisid, biseksuaale ja transinimesi

seksuaalne orientatsioon – seksuaalne eelistus, nt heteroseksuaalsus, homoseksuaalsus

sooidentiteet – inimese enda määratletud ja tajutud sugu; võib olla naine, mees, ei kumbki, midagi nende kahe vahepealset jne

transsooline – mees või naine, kelle bioloogiline sugu ja sooidentiteet on omavahel vastuolus ning kes võib soovida jäädavalt muuta oma bioloogilist sugu ning väliseid sootunnuseid, et hakata elama vastassoo rollis

6. Tallinna Tehnikaülikooli õiguse instituudile kuulub projekt „Erinevus rikastab“ (kättesaadav aadressilt http://issuu.com/postimees/docs/ajaleht_erinevusrikastab2012), mille eesmärgiks on suurendada Eesti ühiskonna teadlikkust võrdsest kohtlemisest ning võidelda sallimatuse vastu. Homoseksuaalsus ning homofobia kui ühiskonna tabuteemad on olnud projekti juures läbivaks teemaks. Kõnealuse projekti raames on ilmunud ka samanimeline ajaleht. Kolme- kuni neljaliikmeliste rühmadena tehakse klassi ees lühiettekanne ajalehe „Erinevus rikastab“ ühe artikli kohta.

Ettekandes võiks kajastuda:

- mis on artikli pealkiri ning teema;
- kes on artikli autor;
- kolm väidet, millega nõustute;
- kolm väidet, millega ei nõustu või milles kahtlete;
- artikli autorile esitatud vähemalt üks teemaga seonduv küsimus.

II Lugesisaegsed harjutused

1. Õpilane reflekteerib I. Silla „Tantsiva linna“ lugemise ajal oma mõtteid ning paneb need kirja (lugemispäevikusse/märkmikusse/blogisse/tekstifaili). Sissekanne tehakse iga kümne peatüki järel (st kokku tuleb kolm sissekannet), ku õpilane analüüsib:
 - mis Sulle seni loetu juures kõige teravamalt on meelde jäänud (lause, kujund, tegelane, meeleolu)?
 - kas tunned mõne tegelase käitumises, välimuses või mõtetes sarnasust iseenda, mõne oma sõbra, tuttava või pereliikmega?
 - ennusta, kuidas tegevustik edasi areneb!

Teema lõppedes (nt enne kokkuvõtvat etappi) kogub õpetaja lugemispäevikud kokku, et need üle vaadata (mitte hindamiseks).

III Lugesjärgsed harjutused

1. Moodustada kolme- kuni neljaliikmelised rühmad. Igal rühmal on täring ning juhised täringunumbrite seletustega.
 - 1) KIRJELDA raamatu kaht peategelast: nimi, vanus, tegevusala, välimus, iseloom.
 - 2) VÕRDLE kaht peategelast: mille poolest nad sarnaseid, mille poolest erinesid?
 - 3) LEIA SEOSEID: missuguseid mõtteid tekitab Sinus Margo eluviis ning tema töö? Milliseid tundeid tekitab raamatus kirjeldatud intsident Russalka juures? Mida arvad Margo sõbra Erni soovitusel pidada oma murede leevendamiseks päevikut? Kas oled teinekord ka ise kirjutamise kaudu mingis asjas selgusele jõudnud?
 - 4) ANALÜÜSI Margo ning Jaanuse tõekspidamisi. Mida noormehed väärtustavad? Kas nende väärtushinnangud muutuvad süžee arenedes? Kuidas?

- 5) RAKENDA: kuidas oleksid Sina käitunud a) Erni rollis (sõber langes karmi füüsilise ning vaimse vägivalda ohvriks, kuna ta oli gei), b) Maarja rollis (sõber sattus lõtvade elukommete libedale teele, jättes tagaplaanile nii õpingud kui ka endised sõbrad)?
- 6) ESITA OMA SEISUKOHT: kuidas suhtud Margosse, Jaanusesse ning nende elustiili? Mille alusel valid inimesi oma lähedasse suhtlusringkonda? Mida hindad oma sõbras/kaaslasel?

2. Milline on tüüpilise mehe ning tüüpilise naise kuvand Eesti ühiskonnas? Ülesannet võib teha individuaalselt, paari- või rühmatööna. Tulemused panna ühiselt kirja.

Tüüpiline mees	Tüüpiline naine

Ülesandele järgneb vestlusring. Võimalikke arutlusküsimusi:

- Miks tekivad stereotüübid ning stereotüüpsed arvamused?
- Mille poolest erineb tüüpilisest mehest „tüüpiline homoseksuaal“?
- Missugune on „tüüpiline heteroseksuaal“?
- Mis Sa teeksid, kui saaksid teada, et Su parim sõber on homo- või biseksuaal?
- Mis Sa arvad, mida mõtleksid või kuidas käituksid Su parima sõbra vanemad, kui nad saaksid teada, et nende poeg/tütar on homoseksuaalne?
- Mida Sa soovitaksid teismelisele, kes kahtleb oma seksuaalses orientatsioonis?
- Miks on oluline mitte hinnata inimest tema seksuaalse orientatsiooni põhjal?
- Kas homofobia on Eesti ühiskonnas probleem? Kuidas see avaldub?
- Kuidas Sina homofobse inimese juuresolekul käituksid?
- Mis määrab inimese seksuaalse orientatsiooni?
- Kui seksuaalne orientatsioon on määratud vaid seksuaalse käitumise põhjal, siis kas seksuaalse kogemusega inimestel puudub seksuaalne orientatsioon?

- Kui seksuaalne orientatsioon määratud vaid enesemääratluse kaudu, siis kas kriminaal, kes on endast väga heal arvamusel, peaks seda olema ka avalikkuse silmis?
3. Milliste hirmudega võib silmitsi seista nooruk, kes tahab „kapist välja tulla“, kuid ei julge? Asetades end teise rolli, püüa sõnastada kolm võimalikku probleemi ning leia nendele ka lahendus!

Probleem	Võimalik lahendus
1)	1)
2)	2)
3)	3)

4. Õpilane loeb läbi Veiko kirja (tööleht nr 2) ning kirjutab talle vastu. Kiri on vabas vormis: võib kirjeldada oma tundeid ning mõtteid, mis õpilases kirja lugedes tekkisid või arutleda homoseksuaalsuse teema üle laiemalt (kirjeldada mõnd isiklikku kogemust; jagada oma mõtteid seoses ühiskonna suhtumisega seksuaalvähemustesse; tuua välja, mida uut saadi seoses selle teemaga teada jne)

IV Kokkuvõtte

Kokkuvõtteks sobib hästi lausete lõpetamise meetod (tööleht nr 3), kuna see arendab ühelt poolt kirjalikku eneseväljendusoskust ning annab õpetajale detailsemat tagasisidet. Tagasiside võib olla nii anonüümne kui ka nimeline – viimane on eelistatum, kuna siis õpilased tavadsevad oma vastuseid rohkem läbi mõelda. (Salumaa jt 2004: 188) Samas tundlikemate teemade puhul tasub siiski kaaluda ka anonüümset tagasisidestamist. Palju oleneb siin õpetaja ning õpilase vahel olevast usalduslikust suhtest. Järgmise tunni algul teeb õpetaja esmalt õpilaste antud tagasisidest kokkuvõtte ning seejärel palub igal õpilasel individuaalselt kirja panna ühelauseline refleksioon antud teemal.

4.3. Teema nr 2: KATKINE PEREMUDEL NING PEREVÄGIVALD

Peresuhte analüüsiga võiks alustada juba noores koolieas. PRÕK sätestab esimese kooliastme õpitulemusena, et õpilane väärtustab sõprust ja toetavaid peresuhteid armastuse ning vastastikuse toetuse allikana. Lisaks on nimetatud veel õpilase minapilti, suhtlemisoskust, ühiskondlikku ning sotsiaalset rolli kujundavad eesmärgid. (PRÕK 2011)

Koolil on perevägivalda ennetamisel ning sellega toimetuleku abistamisel kande roll, kuna „kool on õpilasele kodu kõrval üks olulisemaid sotsiaalse käitumise, isikliku vastutuse ja konfliktilahendusoskuste õppimise kohti, samuti on koolil oluline roll õpilase isiksuse aspektide kujundamisel.“ (Soo jt 2012) Noored, kes ei saa perelt vajalikku tuge, võtavad pere sees kehtivad väärtushinnangud, hoiakud ning toimimisviisid sageli üle, mis suurendab omakorda kooli panust elutervete käitumisstrateegiate juurutamisel. (*ibid.*)

Eesti Naisteühenduste Ümarlaua toetusel on välja antud põhikooli õpetajale mõeldud käsiraamat soolisest ja perevägivallast, kus spetsialistid soovivad vägivalda teema käsitlemisel toonitada õpilastele järgmist:

- vägivallast rääkimine on normaalne;
- vägivallast rääkimine eeldab usaldamist;
- vägivalda kogemine ei tee kedagi teistest halvemaks;
- abiotsimine on parim, mida õpilane enda ja oma perekonna heaks teha saab;
- igapäev on õigus turvalisusele ja vägivaldavabale elukeskkonnale;
- kõiki, ka keerulisi olukordi on võimalik lahendada ilma vägivallata. (Soo jt 2012)

A. Mattheus (2010) on noortekirjandust uurides välja toonud järgmised autorid ning teosed, kus peegeldatakse perevägivalda või vanemate eemalviibimisega (nt töönarkomaanlus, töötamine välismaal) seotut:

- Ene Jaaniste „Elu on ilus“
- Leelo Tungal „Varesele valu“

- Renate Welsch „Masked päevad“
- Katrin Reimus“ Haldjatants“
- Adeele Rass „Kasuisa“

Antud õppematerjal pakub välja võimalusi A. Rassi „Kasuisa“ käsitlemiseks koolitunnis. Valisin just selle raamatu, kuna see peaks noori kõnetama ning huvi pakkuma nii oma värskuse (raamat ilmus 2013. aastal) kui ka samastumisvõimaluse poolest, kuna tegemist on ka väga noore, 15-aastase autoriga.

„Kasuisa“ räägib loo 17-aastasest Clarissast, kelle elu võtab korraga täiesti ootamatu pöörde: tema ema ning isa otsustavad lahku kolida, misjärel ema leiab endale kiiresti uue mehe, kes koos oma teismelisest pojaga Claraga ühte majja kolib. Uue kasuvennaga hakkab tüdruk kohe väga hästi läbi saama, vastupidiselt kasuisale, kes ilmutab peagi märksa teistsugusemat, valelikku ning vägivaldset palet.

Teos on kirjutatud päeviku sissekannetena, keelepruuk on teismelistele omaselt lihtne ning lakooniline. Teksti põhjal koostatud ülesannetes on põhirõhk süžee üle arutlemisel: romaan ei võimalda kuigi sügavat tegelaste, sümbolite või tegevusliinide analüüsimist, küll aga kõneldakse teemal, mis on uudne ning oluline. Olukorra tajumine erinevatest vaatepunktidest ning oma hinnangu andmine teatud käitumisviisidele eeldavad sügavamalt mõistmist ning loovad võimaluse emotsionaalse intelligentsuse arenguks.

Õppeaste: III (8.-9. klass)

Töökava eesmärgid:

- õpilane märkab, kui kaaslase käitumises toimub mingi negatiivne muutus, julgeb hoolida ning uurida;
- õpilane julgeb oma arvamust avaldada ning kaasa rääkida, vajadusel nõu anda;
- õpilane teab, kelle poole ta saab probleemide korral pöörduda ning julgeb seda teha;
- õpilane oskab end asetada teise rolli, et mõista erineva käitumise tagamaid;
- õpilane väärtustab vaimselt ning füüsiliselt turvalist elukeskkonda;
- õpilase arendab suulist ning kirjaliku eneseväljenduoskust.

I Häälestamine

1. Õpilased loevad läbi allolev juhtumi, seejärel arutletakse teksti üle vestlusringis.

Kirjeldus pärineb soolise perevägivalda käsitlevast käsiraamatust (Soo jt 2012).

Nelli on kodune pereema ja hoolitseb kolmekuuse Birgiti eest. Vanem poeg Siim käib 5. klassis ning Teele veel lasteaias. Sel päeval olid Birgitil suured kõhuvalud, ta nuttis tihti ja ei

tahtnud hästi magada ega süüa. Nelli oli väga mures ja ajahädas. Õhtul, kui pereisa Peeter töölt koju tuli, ei olnud Nelli jõudnud veel tube koristada ega süüa teha. Nähes kodust olukorda, vihastas Peeter ning nimetas Nellit saamatuks emaks ja lohakaks ning laisaks naiseks. Nelli püüdis olukorda selgitada, kuid Peeter haaras Nellist kinni, lükkas ta kööki ja lõi ukse tema järel kõva pauguga kinni. Nelli hakkas köögis kuuldavalt nutma. Peeter karjus, et ta kohe järele jätaks, pole vaja naabreid häirida, ja hakkas köögi poole minema. Siim, kes oli juhtunud pealt näinud, astus ema kaitseks välja. Siim ütles, et ema ei ole milleski süüdi ja palus, et isa ei karjaks enam. Isa tõukas aga Siimu eemale ja ähvardas talle rihma anda, kui Siim järgmine kord vanemate asjadesse vahele segab.

Küsimused juhtumi aruteluks:

- 1) kas selles peres toimus vägivald?
- 2) millise vägivallavormiga oli tegemist?
- 3) kes on selle juhtumi puhul ohver? Põhjenda.
- 4) kes on selle juhtumi puhul vägivallatseja? Põhjenda.

5) kas vägivald on õige meetod probleemide lahendamiseks?

6) mida saaks laps teha enda kaitseks ja vägivalda lõpetamiseks?

II Lugesisaegsed harjutused

2. Õpilane reflekteerib A. Rassi „Kasuisa“ lugemise ajal oma mõtteid ning paneb need kirja (lugemispäevikusse/märkmikusse/blogisse/tekstifaili). Sissekanne tehakse iga viie peatüki järel (st kokku tuleb viis sissekannet), kus õpilane analüüsib:

- mis Sulle seni loetu juures kõige teravamalt on meelde jäänud (lause, tegelane, meeleolu)?
- kas tunned mõne tegelases sarnasust iseenda, mõne oma sõbra, tuttava või pereliikmega?
- ennusta, kuidas tegevustik edasi areneb!

Teema lõppedes (nt enne kokkuvõtvat etappi) kogub õpetaja lugemispäevikud ülevaatamiseks kokku, et need üle vaadata (mitte hindamiseks).

III Lugesjärgsed harjutused

1. Õpilane täidab alloleva tabeli. Järgneb arutelu pinginaabriga või rühmas. Milliseid erinevaid käitumisvõimalusi välja pakuti? Arutlege ka klassis!

Probleem	Kuidas käitus Clara?	Mida teeksin mina?
Clara isa ja ema otsutasid lahku minna, seda tütreaga arutamata		
Peeter lööb Clarat esimest korda		
Clara ema lööb teda		
Clara vaimne ning füüsiline seisund ei võimalda tal 9. klassi lõpueksameid sooritada.		

2. Mäng „Jalgadega hääletamine“. Antud meetod nõuab liikumiseks ruumi (näiteks sobib kooli koridor, klassi tagumine osa, pinkidest tühi vahekäik, avar tahvliesine vmt). Kõik õpilased seisavad püsti. Õpetaja loeb väiteid erinevate kõrvaltegelaste kohta, kes Claraga seotud olid ning tema toimimisviisi mõjutasid. Õpilane peab otsustama, kas ta on väitega nõus, ei ole nõus või ei oska seisukohta võtta. Vastavalt oma otsusele muudab ta oma asukohta vastavalt varem kokkulepitule (nt klassi paremasse äärde koonduvad need, kes on nõus, keskel on need, kes ei oska öelda ning vasakus ääres seisavad õpilased, kes ei ole nõus). Õpetaja palub pisteliselt mõnel õpilasel oma seisukohta põhjendada, kuid kõik võivad loomulikult oma arvamuse sekka öelda.

Õpetaja väited:

- 1) Clara ema ning isa toimisid õigesti, et tütrele oma abieluprobleemidest ei kõnelnud, kuna soovisid oma last säästa.
- 2) Kui Clara mõistis, milline ema uus mees Peeter tegelikult on, oleks ta pidanud kohe Tallinnasse isa juurde kolima.
- 3) Clara isa või vanaema oleksid pidanud tüdruku kodusest olukorrast aru saades politseisse teatama.
- 4) Clara ema ei hoolinud oma tütredest.
- 5) Clara oli oma õnnetuses ise süüdi, kuna käitus Peetriga provotseerivalt ning oli juba algusest peale tema suhtes negatiivselt meelestatud.
- 6) Clara klassijuhataja tegi kõik temast oleneva, et oma õpilast aidata.

IV Kokkuvõte

1. Kujutleda, et A. Rassi „Kasuisa“ põhjal tehti film, mis tuleb kohe esiettekandele. Õpilased moodustavad kolme-kuni neljaliikmelised rühmad, iga rühm kujutab endast ühte pisikest filmitiimi, kus on režissöör, kunstnik-stsenarist (olenevalt rühmaliikmete arvust) ning teemaga (pervägivald) seotud valdkonnaspetsialist, nt koolipsühholoog.

Ülesande käigus koostatakse filmiposter ning esitletakse seda, sealjuures toetab ettekannet valdkonnaspetsialisti ülevaade käsitletavast teemast.

Tööülesanded täpsemalt:

1. Õpilased jaotavad rühma sees oma rollid.

2. Režissöör võtab aluseks originaalteksti ning valib tegelaste osatäitjad, osates oma valikut hiljem ka põhjendad. Koostöös kunstniku-stsenaristiga määratakse filmi rõhuasetus – kelle vaatenurgast on film tehtud, kust tegevus algab ning kus lõpeb, millistele teemadele on rohkem tähelepanu pööratud jmt. Valdkonnaspetsialisti ülesandeks on koostada lühiülevaade olulisemast infost, mis teemaga seotud, nt:

- milliseid probleeme esineb peredes tänapäeval seoses laste ning vanemate omavaheliste suhetega?
- millised vägivalda vormid on peredes kõige enam levinud?
- miks on vaimset vägivalda raskem ära tunda?
- mida peaks tegema vägivalda ohver?
- mida peaksid tegema kõrvalolijad, nt parim sõber, klassikaaslased, õpetaja?
- kuhu saab abi otsimiseks pöörduda?

3. Rühmatööd esitletakse klassikaaslastele. Ettekannet võiks alustada teemat tutvustav spetsialist, sellele järgneb plakatit tutvustus. Auditoorium võib esitada ettekande järel täpsustavaid küsimusi.

4. Kui kõik ettekanded on peetud, teeb õpetaja teema kohta kokkuvõtte, mille rõhuasetused valib ise olenevalt sellest, kuidas tunnitegevused õnnestusid, mis küsimused ning emotsioonid üles kerkisid jmt. Õpetaja ülesandeks ei ole anda hinnanguid, vaid reflekteerida ühiste arutelude käigus tekkinud mõtteid, ideid ning julgustada õpilasi märkama ning hoolima.

4.4. Teema nr 3: DEPRESSIOON

Eestis korraldatud kooliõpilaste heaolu-uuringust SEYLE (2011) selgus, et 87% tüdrukutest ning 68% poistest, et oli tundnud end viimase aasta jooksul üksildasena, iga neljas tüdruk tajus iga nädal stressi.

Nooruki depressiooni ning stressi märkamist ning ravimist peetakse esmajoones vastavate spetsialistide (koolipsühholoog, sotsiaalpedagoog) ülesandeks. Samas tunnevad õpilasi koolikeskkonnas kõige paremini nende õpetajad, kes veedavad ühiselt aega enam, kui seda tehakse tugipersonaliga. Samuti ei pea depressioonist kõnelemiseks ootama, kuni see kätte on jõudnud – positiivne ning elujaatav hoiak ennetab muremõtteid.

Järgneva töökava alustekstiks valisin Eia Uusi „Kuu külma kuma“. Romaani läbivaks teemaks on ühe teismelise tüdruku eneseotsingud, mil ta on eas 16-18 (teose tegevustik toimub umbkaudu kahel aasta jooksul). Sellesse aega jääb tavaliselt nooruki esimese armastuse (ja selles pettumise) kogemus. Olulisel kohal on sõprus (Mionel parima sõbranna, tema “teisiku” Lisette olemasolu), mis aitab raskused üle elada. Pidevalt on kohal ka enesetapumõtted, küsimused oma eksistentsi mõttekusest, vajalikkusest. Taustajõuna on olemas vaimne haigus – bipolaarne ehk maniakaal-depressiivne häire, mis mõjutab peategelase käitumist. Romaani lõpus jääb kõlama ebakindel, ent siiski optimistlik ellusuhtumine.

Teos on kirjutatud sina-vormis, mis ühelt poolt võib esialgu raskendada teksti lugemist, kuid teisalt teenib psühholoogilise romaani üht peamist eesmärki – tungida inimese mõtlemisse, panna lugeja samastuma (pea)tegelasega. Tekst on sisekaemuslikku laadi, meenutades päevikut, kus autor kirjeldab oma mõtteid, tundeid, käitumismotiive; hinnang teistele tegelastele antakse peategelase kaudu. Autor kasutab lakoonilist stiili, kirjutades lühikeste lausetega, mis samuti mõjub sisenduslikult.

E. Uus ise on võrrelnud raamatu 19 peatükki psühholoogi vastuvõtul käimisega: iga peatükk keskendub otsekui iseseisvale temale. (Kask 2005) Nõnda nagu terapeudi vastuvõtul, nii on ka raamatu fookuses käesoleval hetkel olulised mõtted ning tunded, pööramata tähelepanu sellele, mis juhtus minevikus.

Kirjaniku Andra Teede (2006) arvates mõjub „Kuu külma“ lugemine teraapiliselt, samuti kui võis nende teemade enesest välja kirjutamine olla raviva toimega kirjanikule enesele.

Töökavas on läbivaks tegevuseks õppimispäeviku pidamine. Tegemist on lugemispäeviku formaadiga, kuhu õpilane kirjutab iga tunni lõpus 5-7 minuti jooksul muljed, mõtted, emotsioonid, küsimused jmt, mis temas tunni käigus tekkisid. Eelistatult on õppimispäevik käegakatsutav, nt õhuke vihik. Kõne alla tuleb ka virtuaalpäeviku ehk blogi pidamine, ent teksti avalikustamine võib pärssida tundlikemate teemade puhul õpilase avameelsust ning oma tõelistest tunnetest-mõtetest kirjutamist.

Päeviku sissekanne koosneb kahest osast (nt võib vihikulehe jaotada kaheks veeruks): esiteks tuleb nimetada kolm olulist asja, mida õpilane selles tunnis teada sai; teiseks peab kirjeldama, mida õpilane õppimisprotsessi käigus koges, millised olid emotsioonid ning mis on arvamus tunni kohta.

Oluline on, et õpilased täidaksid päevikut regulaarselt. Lisaks igapäevasele sissekandele võib päevikusse lisada ka muid märkusi, luuletusi, tekste, pilte jmt. Õppimispäeviku sissekannete põhjal kirjutatakse teema lõppedes essee, mis esitatakse õpetajale, kuid mida ei hinnata tavapärasel viisil punkti skaalas. Õpetaja võib anda hinnangu ning panna kõigile ülesande sooritamise eest arvestuse või väga hea hinde.

Kooliaste: IV (10.-12. klass)

Töökava eesmärgid:

- õpilane reflekteerib järjepidevalt oma lugemiskogemust;
- õpilane arendab kirjalikku ning suulist eneseväljendusoskust;
- õpilane oskab ratsionaliseerida oma käitumist ning näeb kaaslase käitumises põhjuse-tagajärje seost;
- õpilane omandab positiivse(ma)d toimetulekustrateegiad;
- õpilase empaatiavõime suureneb;
- õpilase silmaring avardub.

I Häälestamine

Sissejuhatus teemasse. Õpetaja tutvustab järgnevate tundide sisu ning korraldust (mh õppimispäeviku täitmist ning selle otstarvet). Praktiliseks tegevuseks on tööleht nr 4 täitmine, millele järgneb tulemuste esitamine ning arutelu. Tunni lõpul teevad õpilased õppimispäevikusse esimese sissekande.

II Katkendite lugemine

Õpilased loevad läbi esimese tekstikatkendi ning mõtlevad läbi allolevad küsimused. Järgneb arutelu klassis.

- Kes võiks olla peategelane (poiss/tüdruk, vanus, elukoht)? Kirjelda tema välimust!
- Mis võiks olla antud katkendis esitatud situatsioonile eelnenud sündmus?

Järgmisena loetakse läbi teine, kolmas ning neljas tekstikatkend. Õpilane valib esimese nelja katkendi seast ühe, mille alusel kirjutab Mionele kirja. Kiri on vabas vormis, puudutades järgmisi teemasid:

- Mione päeviku sissekande (katkendi sisu) ümbersõnastamine (siinjuures võib ette anda tüüpilisi vestluse juhtimise tehnika juurde kuuluvaid vormeleid, nagu

„Sa ütlesid, et...“, „Ma sain sinu jutust nii aru, et...“, „Paranda mind, kui ma eksin, aga...“, „Kui ma sinust õigesti aru sain, siis...“)

- õpilase isiklik kogemus: kas ta ise, mõni perekonnaliige või hea sõber on kogunud midagi sarnast? Kuidas õpilane käitus? Kuidas olukord lahenes?
- mida õpilane Mionele antud olukorras soovitaks – kuidas käituda, kuidas ning mida mõelda, mõni raamatu-/muusikapala-/filmisoovitust jmt.

Õpetaja loeb kirjad üle, ent ei hinda. Viimasena loetakse viies tekstikatkend, mille põhjal mõeldakse ning hiljem arutatakse ühiselt läbi järgmised küsimused:

- Mis võis Mionele raskeil hetkil enim tuge pakkuda?
- Kuidas võiks tegevustik edasi areneda?
- Mida saab lugeja Mione loost õppida?

Tekstikatkenditega tegelemise lõpetab tööleht nr 5. Iga tunni lõpus, mil antud teemaga tegeldi, kirjutatakse endiselt ka õppimispäevikut.

III Kokkuvõte

Antud teemakäsitlemise lõpetuseks kirjutavad õpilased oma õppimispäevikut abiks võttes essee, kus õpilane hindab oma õppimiskogemust. Lähtuda võiks järgmistest küsimustest (Salumaa jt 2010 põhjal):

- Mis oli olulisim, mida käesoleva teema raames enda kohta teada saadi?
- Mida uut saadi teada klassikaaslaste kohta?
- Mille kohta tahaks veel rohkem teada?
- Mis oli tundide juures üllatav?
- Mida saab oma käitumise juures muuta, et olla veel parem sõber või klassikaaslane?

4.5. Teema nr 4: HIRM TULEVIKU EES

Õpilase koolisisese ning –välise toimetuleku mõjutajad saab jagada internaalseteks ning eksternaalseteks. Positiivsete toimetulekustrateegiatega kujunemist soodustavad sellised sisemised tegurid, nagu kohanemisvõime, enesetõhusus, -austus, optimism ning tahe probleeme lahendada. Takistavate teguritena tuuakse välja õnnetu olek (õnnetunde puudumine), pessimism, mure tuleviku pärast, hirm vanemate poolehoidu kaotamise ees ning agressiivsed reaktsioonid erinevatele psühholoogilistele raskustele (nt toimetulek kiusamisega). (Ruus jt 2007) Toetudes eelmises peatükis viidatud Veissoni jt uurimusele (2007), arvavad õpilased, et koolis oodatakse neilt enim häid hindeid, mis lisab ebaõnnestumise vaid hirmule hoogu juurde. Kuna hinded, iseäranis need, mis saadakse põhikooli ning gümnaasiumi lõpus, mängivad praeguses haridussüsteemi järgi õpilase edasiste valikute langetamisel olulist rolli, peegeldabki hirm halva hinde ees ühtlasi muret tuleviku pärast. Kui õpilasel puudub võimalus oma sisemisi pingeid väljendada või oskus negatiivseid tundeid ratsionaliseerida, kumuleerub see lõpuks (sageli agressiivse lõpplahenduseni jõudvaks) sügavamaks sisekonfliktiks.

Antud teemaga võib tegeleda nii põhikooli lõpus kui ka gümnaasiumis, kuna just sel perioodil mõeldakse tulevikule kõige rohkem. Tundide läbiviimisel on hea võimalus kaasata ka kooli tugipersonali, nt koolipsühholoogi, sotsiaalpedagoogi või karjäärinõustajat, kes on väärt abilised nii õpilastele kui ka õpetajatele, kuid kelleni alati ei jõuta, olgu põhjuseks aja- või informatsioonipuudus.

Teemaga seotud alusmaterjaliks valisin kaks teksti (luuletust) „Eesti rääpõtekstide kogumikust“. Valiku tegemisel oli oluline nii teema kui ka selle noortepärane esitusviis. Kindlasti leidub ka klassikalisemaid tekste, kus peegeldatakse noore lugeja mõtteid tuleviku teemadel, kuid rääpõtekstid oma robustsuses ning noorusele iseloomulikus mässumeelsuses teksti- ja vormitasandil justkui lubaksid noort lugejat rohkem kõnetada ning anda võimalust samastumiseks.

Esimene tekst „Erilised Inimesed“ kuulub autorile nimega Wst. Ühelt poolt kõneldakse luuletuses pettumisest iseendas ning ühiskonnas, kuid lõpplahendusena jääb

kumama siiski usk paremasse homsesse, oma eesmärkide saavutamine ning elus olulise väärtustamine (sõbrad, pere, austus, loovus).

Teiseks tekstiks valisin Metsakutsu-nimelise autori read pealkirjaga „Elu on show“. Luuletuse läbivaks teemaks on pinge, mille seab inimesele ühiskond ning teiste ootused (õieti nende mittetäitmine). Lugejale sisendatakse, et igaüks on siiski iseenda, oma mõtete ning tunnete peremees, oma elu mustkunstnik. Olgugi et elu näib juhitamatu, ei tohi raskuste ees heituda: *elu hea ja halva vahel vaarub / ilma milleta ei oleks tasakaalu* (Eesti rääppestekstide kogumik 2006: 56). Igaühel on õigus eksida, kuna enda tehtud vigade pinnalt õpitakse kõige rohkem. Positiivne tulevikuvision peaks aga igal eluhetkel olemas olema: *kui taas kord eesriie tõuseb / on meil taskus kogemustest kavand ja minevikust lõuend. (ibid.)*

Kooliaste: III (9. klass), IV (10.-12. klass)

Töökava eesmärgid: õpilane

- julgeb klassikaaslaste ning õpetaja kohalolekul oma mõtteid väljendada;
- suhtub klassikaaslastesse toetavalt ning empaatiliselt;
- tunneb, et ta pole oma murega üksik;
- oskab ratsionaliseerida oma hirme;
- mõtleb oma tulevikust hirmudevabalt;
- väärtustab iseend, oma teadmisi ning oskusi;
- omandab tuleviku planeerimisega seoses positiivsed mõtteskeemid;
- arendab loovust, kirjalikku ning suulist väljendusoskust, kuulamisoskust.

Käesoleva töökava keskmes on koostegutsemine. Alustatakse taas ühe jäälõhkuja-tüüpi ülesandega, mille eesmärgiks on luua usalduslik õhkkond. Kuna inimesed ei armasta oma hirmudest kõnelda, on toetava ning julgustava kliima loomine mõtetevahetuseks iseäranis oluline. Ka tekstide lugemine toimub ühiselt, klassis. Teema lõpuks valmib ühisluuletus.

I Häällestamine

Õpilased meisterdavad klassi peale ühe suure, nende tulevikunägemust kajastava kollaaži. Selleks palub õpetaja tundi kaasa võtta ühe ajalehe/ajakirja, kust võib erinevaid motiive välja lõigata. Võimaluse korral ka käärid ning liimipulk. Tunni alguses teeb õpetaja sissejuhatuse teemasse: selgitab teema olulisust, edasist töökava ning tegevuste eesmärgi. Seejärel palub igaühel leida oma kaasavõetud lehest/ajakirjast üks motiiv (pilt, sõna, lause vmt), mis haakub tema tulevikuvisioniga – sellega, kus, kellena, kuidas ta kujutleb end 10 aasta pärast. Sellele järgneb ühise pildi kokkuseadmine. Siinkohal tasub tähele panna (iseäranis suure klassi puhul), et mida rohkem on õpilasi, seda suurem võiks olla aluspaber, kuhu ühised elemendid kleebitakse. Võib julgustada õpilasi nägema enda motiivides seotust mõne kaaslase omaga (tugevdab kokkukuuluvustunnet). Kui kollaaž on valmis, palub õpetaja igaühel osutada oma väljavalitud elemendile ning põhjendada oma valikut. Pärast arutelu pannakse pilt klassiruumi üles.

II Luuletuste lugemine

Õpetaja jagab jätke lehed luuletusega (asuvad töölehel nr 6). Siinkohal võiks klassi jagada kaheks: ühed loevad üht, teised teist luuletust, hiljem vahetatakse osapooli (nt võib jagada pinginaabrite vahel, poisid ja tüdrukud eraldi vm). Pärast esimese luuletuse lugemist panevad õpilased oma lugemismulje kirja (lühidalt: millist sõnumit luuletus tema arvates kannab, kas nõustub autoriga või on mõnes asjas teisel seisukohal). Seejärel vahetatakse luuletusi ning toimitakse samamoodi. Kui mõlemad luuletused on individuaalselt läbi loetud, palub õpetaja need ka valjult ette lugeda. Soovi korral saab Wsti teksti lasta ka lauluna, see on leitav aadressilt www.ehh.ee/?main_id=15&kategooria=1.

III Lugemisjärgne etapp

1. Järgneb ühine arutelu, mille võib läbi viia n-õ padjaveestlusena: õpilased istuvad ringis, kus käib käest kätte ese, mis tähistab kõnelemisõigust (nt padi, pall vmt). Rääkida tohib ainult see, kes hoiab eset enda käes ning ka teisipidi – kui õpilasel on padi/pall käes, peab ta teemat mingil moel kommenteerima. Ühtlasi, enne oma

kõnevooru alustamist, peab õpilane ühe-kahe lausega kokku võtma selle, mida ütles talle eelnenud kõneleja. Kui kellelgi parasjagu midagi öelda ei ole, seisab ese ringi keskel.

Võimalikke küsimusi:

- Mis on luuletuste teemaks?
- Mis Sa arvad, mis eesmärgil autor need luuletused kirjutas?
- Mis Sa arvad, miks me neid luuletusi praegu loeme?
- Mis oli kahes luuletuses erinevat, mis sarnast?
- Kas oled kunagi kogunud luuletustes kirjeldatuga sarnaseid tundeid?
- Kas luuletuses on mõni rida, idee, millega Sa ei ei nõustu? Miks?
- Kas Sa kuulad muusikat, siis kas pöörad sõnadele palju tähelepanu? Kas on mõni muusikapala, mille sõnad on Sulle eriti olulised (olnud) või Sind mõnel eluperioodil aitanud?
- Seleta lahti võrdlus *inimene kui mustkunstnik!*
- Kas tunned end tuleviku suhtes kindlalt? Kui jah, siis mis Sulle selle kindluse annab? Kui ei, siis mida kardad? Kuidas saada üle ebakindlusest?
- Üks luuletus kannab pealkirja „Erilised Inimesed“. Kes on Sinu puhul inimesed, keda austad ning usaldad?
- Millist metafoori kasutaksid tuleviku iseloomustamiseks?

2. Soovi ning võimaluse korral võiks tundi kutsuda antud teemal kõnelema ka psühholoogi, sotsiaalpedagoogi või karjäärinõustaja, kes läheneks teemale just pingeid maandavas võtmes. Ka vestlusring spetsialistiga võiks toimuda mitteametlikus vormis (loengu asemel ringis istumine), et õhutada küsimusi esitama, nõu küsima.

IV Kokkuvõte

Kokkuvõtva tööna valmib klassi ühisluuletus „Oma elu kunstnik“.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli anda üldteoreetiline ülevaade biblioteraapiast, fokuseerides tähelepanu kirjandusravi rakendamisevõimalustele üldhariduskooli kirjandustunnis õpilase sotsiaalse ning emotsionaalse arengu toetajana. Töö praktiliseks väljundiks on töökavu ning -lehti koondav õppevara, kus pakutakse käsitusvõimalusi sellistele emotsionaalsetele ning sotsiaalsetele probleemidele, millega noored oma igapäevaelus kokku puutuda võivad. Täpsemalt on esitatud tööplaanid järgmiste teemade kohta: homoseksuaalsus, purunenud peresuhted ning perevägivald, depressioon ning hirm tuleviku ees.

Töö esimeses osas avati erinevaid seisukohti kirjanduse funktsioonide mõtestamisel. Kirjandusteos toimib kahel tasandil, kandes ühel ajal alati nii esteetilist kui ka pragmaatilist väärtust. Esteetiline funktsioon väljendub teoses kasutatud poeetilistes võtetes, pragmaatilist lähenemisviisi toetab kirjanduse tõlgendamine inimest ümbritseva sotsiaalse maailma simulaatorina: teose tegevustikku saab vaadata kui lihtsustatud reaalsuse mudelit ning väljamõeldud stsenaariume abstraherides kasulikud toimimisstrateegiad igapäevaellu üle võtta. Lugeja läheneb tekstile alati isiklike kogemuste, arvamuste ning tunnete pinnalt, mis juhib ka tekstis esinevate lünkade täitmist. Lugesprotsessi tulemusena toimuv isiksuslik areng väljendub nii intrapersonaalsel tasandil kui ka inimestevahelises suhtlemises. Lisaks sellele aitab kirjandus mõtestada ümbritsevat maailma, pakub tuge ja suunab minapildi ning ühiskondliku identiteedi kujunemisel.

Biblioteraapia, mida hakati teraapiavormina kasutama 20. sajandi alguses, tugineb kirjanduse mõjukusele inimese isiksuslikus arengu määramisel. Kirjandust defineeritakse vahendina, mis aitab lugejal paremini mõista iseend ning teda ümbritsevat maailma.

Kirjandusteraapia toimemehhanisme saab seletada psühholoogiliste fenomenide abil, nagu isoprintsiip, sublimatsioon, identifitseerimine, projektsioon, idiosünkraasia, katarsis ning insait. Poeetilisel tasandil funktsioneerib teadvuslikel tasanditel metafoori kasutamine. Kõik loetletud nähtumused on sisemised protsessid, mis on seotud teksti

tajumise ning tõlgendamisega. Nimetatud fenomenide selgitamisel tuuakse paralleel Sigmund Freudi psühhoanalüütilise teooria ning *mina* alateadvuslike kaitsemehhanismidega. Emotsioon, mille lugeja saab, tekib intuitiivsel tasandil, samuti kui katarsis ehk intellektuaalne selginemine, puhastumine kirjanduse kogemise kaudu toimub seesmise protsessina.

Käesolevas töös eristatakse kliinilist ning arengulist biblioteraapiat, kusjuures koolikeskkonnas saab kõnelda vaid viimatinimetatust, kuna kliiniline biblioteraapia nõuab kasutamisel vastavat psühholoogialast väljaõpet. Vastava teraapilise situatsiooni puudumisel oleks ent veelgi täpsem kõnelda biblioprofülaktikast. Sel juhul on tegemist ennetava meetodiga, mille abil saavad õpetajad juhtida tähelepanu õpilase elus nii aktuaalsetele kui ka potentsiaalsetele probleemidele, suurendades nende teadlikkust, kriitilist mõtlemist ning probleemide lahendamise oskust. Lähtutakse arusaamast, et selleks, et omandada teadmised, kuidas käituda emotsionaalselt keerulises olukorras, ei ole tingimata vaja seda ise antud hetkel läbi elada. Teraapia toimemehhanism on kliinilise, arengulise ning profülaktilise biblioteraapia puhul sama: esmalt toimub identifitseerimine ehk tegelase või olukorraga samastumine, millele järgneb ängistavatest emotsioonidest vabanemine. Saadud teadmise üldistamine ning settimine loob võimaluse tähenduse sügavamaks mõistmiseks ning empaatia arenguks.

Biblioprofülaktiline lähenemine koolitunnis on põhjendatud, kuna:

1. Ühiskondlikud protsessid muutuvad järjest mitmetasandilisemaks ning heterogeensus süveneb. Kool kui tulevase põlvkonna kujundaja peab suutma ettevalmistada muutustega kohanevaid, empaatilisi ning efektiivseid toimetulekustrateegiaid valdavaid täiskasvanuid.
2. Eestis läbiviidud õpilaste tervisekäitumise, heaolu ning väärtushinnangute uuringute tulemused kõnelevad õppurite igapäevasest stressist, sagedastest kiusamisjuhtudest ning pingest, mille tekitab hindamisele ning edukultusele orienteeritud koolikultuur.
3. On olemas uurimistulemusi selle kohta, kuidas ühiskonnas tundlikke teemasid käsitlevad raamatud mõjutasiid nooremas koolieas empaatia suurenemist.
4. Biblioteraapiline lähenemine teose tõlgendamisel soodustab iga õpilase isiksuslikku arengut, kuna esiteks teos valitakse lähtuvalt aktuaalsest temast

ning teiseks seatakse esiplaanile lõpptulemuse hindamise asemel lugemine kui protsess, pööratakse tähelepanu eneserefleksioonile, otsitakse tegelase või situatsiooniga samastumisvõimalusi. Suur rõhk on ka grupitööl, mis annab võimaluse teemat ühiselt arutada ning osa saada kaaslaste kogemustest.

Käesoleva magistritöö raames loodud õppevara koostamisel arvestati biblioteraapia eesmärgi. Iga töökava näeb ette teema käsitlemist laiemalt. Rühmaarutelud võimaldavad vabas vormis arutlemist ning võivad klassikollektiivi näol luua olulise tugivõrgustiku. Tavapärasest rohkem on kasutatud aktiivõppe meetodeid, mis loovad toetava ning pingevaba õhkkonna. Tekstid valiti arvestades teema aktuaalsust, teksti jõukohasust ning selles valitsevat meeleolu (teos ei tohiks olla kurvameelne või negatiivse lõpuga).

Tundide kavandamisel on lähtutud teoreetilises osas väljapakutud mudelist, mis näeb ette tunni läbiviimist nelja etapina: lugemiseelne faas, lugemine, tähenduse mõistmine ning järelduste tegemine.

Kuna esitatud teemakäsitus on uudne, on edasiseks uurimistööks palju võimalusi. Üheks eesmärgiks võiks kindlasti olla koostatud töökavade põhistamine, mida siinne magistritöö ei kajasta. Sealjuures tuleks arvestada, et muutused õpilase käitumises või mõtlemisstrateegiates nõuavad aega. Küll aga saab teha järeldusi selle kohta, millised ülesanded/teemakäsitlused õnnestusid, millised vajaksid veel kohandamist ning kuidas õpilased üldiselt sellise alternatiivpedagoogilise lähenemise vastu võtsid. Samuti on nooruki arenguga seotud probleemide spekter lai, esitatud neli teemakäsitlust peegeldavad vaid väikest osa sellest, millega noored tegelikult iga päev kokku puutuvad ning mis nende emotsionaalset heaolu mõjutavad.

Summary

The theme of this master's thesis is bibliotherapy and how the principles of bibliotherapy could be used in literature lessons in general education schools.

Schools nowadays can be described as heterogeneous. Changing society demands continuous development. Important keywords are internationality, changing relationship forms (for example parents' divorce and the appearance of a stepparent in a young person's life), accepting individual differences etc. Adapting to innovations requires a lot of mindwork from teachers, as well as self-education, improving methods and the courage to experiment with them.

The aim of this master's thesis was (1) to work through thematic literature and to find out whether and how it is possible to use bibliotherapy in school lessons to support student's social and emotional development; (2) to compile lesson plans and worksheets, which enable to use certain texts in biblioprophyactic way.

The master's thesis consists of four chapters. The first chapter concentrates on the functions of fiction and why reading can be considered as therapeutic activity. Literature always carries esthetic and also pragmatic meaning. Fiction can be considered as the simulator of the social world, which helps to master behaviour strategies.

The second part concentrates on bibliotherapy. Accepted synonyms are also poetry therapy, therapeutic reading and guided reading. Bibliotherapy is a species of art therapy, where reading different texts (novels, poems, fairytales) and the following retrospective interpretation is used to influence peoples' thoughts, feelings and behaviour. There is clinical and developmental bibliotherapy. Clinical bibliotherapy is a firmly structured process with a qualified therapist and a patient. Developmental bibliotherapy is a preventive method, which can be used to direct reader's attention to actual problems, while growing his/her self-consciousness, critical thinking and the ability to solve problems. Distinguishing developmental bibliotherapy from biblioprophyaxis is even more specific. Biblioprophyaxis is a preventive method that deals with general topics in order to develop empathy.

The third chapter explains the use of bibliotherapeutic elements in literature lessons. There are three following factors:

1. Social processes are becoming more multilayered and heterogeneity grows. School as the developer of the future generation has to produce empathic adults, who can accept changes.
2. While speaking of surveys concerning Estonian students' health behaviour, well-being and values, the results show daily stress, frequent bullying and the pressure, caused by grade- and success-based school culture.
3. Bibliotherapeutic approach in literature interpretation supports every student's personal development. It helps to discuss actual topics and to value self-analysis. The attention is on process, not on grades.

The empirical part of the thesis consists of lesson plans and worksheets, which offer solution options to such emotional and social problems that students may have in everyday life. The workplans have following specific topics: homosexuality, broken family relationships and domestic violence, depression and fear of future.

The aim of further researches could be grounding or experimenting of the lesson plans, which was not discussed in this thesis. There is a wide range of problems connected with the development of youngsters. These four topics form only a small part of all the factors that young people may experience every day and that affect their emotional condition.

Allikad

- Aasvee jt** = Aasvee, Katrin, Marge Eha, Tiiu Härm, Krystiine Liiv, Leila Oja, Mariliis Tael 2012. Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2009/2010. Õppeaasta Eesti HBSC uuringu raport. Tervise Arengu Instituut.
- Abdullah, Mardziah Hayati** 2002. Bibliotherapy. ERIC Digest. Digest nr 177, <http://www.eric.ed.gov/>
- Aristoteles** 2003. Luulekunstist. Tõlkinud Jaan Unt. Keel ja Kirjandus. Tallinn: Pakett.
- Beatty, William K.** 1962. A Historical Review of Bibliotherapy. Graduate School of Library and Information Science. Library Trends, Vol 11, pp. 106–117.
- Catalano, Amy** 2008. Making a Place for Bibliotherapy on the Shelves of a Curriculum Materials Center: The Case for Helping Pre-Service Teachers Use Developmental Bibliotherapy in the Classroom. Education Libraries: Childrens Resources, vol 31, No 1, pp. 17–22.
- Calisch, Abby** 2001. From Reel to Real: Use of Video as a Therapeutic Tool. Afterimage, Nov/Dec2001, vol 29, No 3, pp. 22–24.
- Cook jt** = Cook, Katherine E., Theresa Earles-Vollrath, Jennifer B. Ganz 2006. Bibliotherapy. Intervention in School and Clinic, vol, 42, No 2, pp. 91–100.
- Eesti räpitekstide kogumik** 2006. Toim. TommyBoy ja Tfa. MTÜ SP Meedia.
- EKSS** = Eesti keele seletav sõnaraamat 2009. Toim Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre jt. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Eskor-Kiviloo** 1996. Luule teraapilisest funktsioonist. Mõte ja ulm, rakendus ja uurimus. Koost. Luule Epner, Arne Merilai. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Forgan, James W.** 2002. Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. Intervention in School and Clinic, vol 38, No 2, pp. 75–82.
- Gladding, Samuel, Claire Gladding** 1991. The ABCs of Bibliotherapy for School Counselors. School Counselor, Vol. 39, No 1.
- Gorelick, Kenneth** 2005. Poetry Therapy. Expressive therapies. Toim. Cathy A. Malchiodi. New York.

- GRÕK** = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011, redaktsiooni jõustumise kp 10.05.2013, <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>.
- Haridusseadus** 2012. Redaktsiooni jõustumise kp: 01.08.2012, <https://riigiteataja.ee/akt/102072012010>
- Herbert, T. P.** Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Review*, Jun 91, vol. 13, No 4, pp. 207–212.
- Howard, Vivian** 2011. The Importance of Pleasure Reading in the Lives of Young Teens: Self-Identification, Self-Construction and Self-Awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, No 43, pp. 46–55.
- Ihonen, Markku** 1996. Sissejuhatus kirjandusteooriasse. Tallinn: Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus.
- Iser, Wolfgang** 1990. Lugemine. Fenomenoloogiline lähenemisviis. – *Akadeemia* nr 10, lk 2090–2118.
- Kapiuksed valla.** Arutlusi homo-, bi- ja transseksuaalsusest. Toim. Brigitta Davidjants. Tallinn: Eesti Gei Noored.
- Kaplan, Frances F.** 2000. *Art, Science and Art Therapy: Repainting the Picture*. London.
- Kask, Merit** 2005. Eia Uus vormis kasvamise piinlikkuse romaaniks. – *Postimees* 14. oktoober, <http://www.postimees.ee/141005/esileht/kultuur/180020.php> (05.2013)
- Kello, Karl** 2002. Appihüüd märkamise ja mõistmise järele. *Haridus* nr 5, lk 52–55.
- Kidron, Anti** 2002. Nõustamispsühholoogia. Tallinn: Mondo.
- Lack, Clara Richardson** 1985. Can Bibliotherapy Go Public? *Collection Building*, vol 7, No 1, pp. 27–32.
- Lill, Anne** 2004. Tragöödialeksikon: teemad ja tegelased antiikkreeka teatris. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Linnas, Siret** 2001. Biblioteraapia pedagoogilised võimalused. Seminaritöö. Kättesaadav Tartu Ülikooli haridusteaduskonna raamatukogust.
- Lenkowsky, Ronald S.** 1987. Bibliotherapy: A Review and Analysis of The Literature. *The Journal of Special Education*, vol 21, No 2, pp. 123–128.
- Lenrow, Peter B.** 1966. The Uses of Metaphor in Facilitating Constructive Behavior Chhange. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. Vol 3, pp. 145-148.

- Leuhin, Illar, Ardi Kärberg** 2005. Aktiivõppe meetodite kasutamine – noore õpetaja edu võti. Haridus nr 3, lk 24–27.
- Lowe, Danielle F** 2009. Helping Children Cope through Literature. Forum on Public Policy Online, No 1.
- Malchiodi, Cathy A.** 2005. Expressive Therapies. New York.
- Mar, Raymond A., Keith Oatley** 2008. The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. Perspectives on Psychological Science, vol. 3, No 3, pp. 173–192.
- Mattheus, Ave** 2010. Uuem noortekirjandus ja selle käsitlemisvõimalused koolitunnis. Ettekanne Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi kevadpäeval, http://www.eeselts.edu.ee/www/v1/?download=Kevad2010_Mattheus_Noortekirjandus_koolitunnis_10042010.ppt (04.2013)
- Merilai jt** = Merilai, Arne, Anneli Saro, Epp Annus 2003. Poeetika. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Myers, Jane E.** 1998. Bibliotherapy and DCT: Co-Constructing the Therapeutic Metaphor. Journal of Counseling & Development, vol 76, pp. 243–249.
- Niiber jt** = Niiber, Toivo, Airi Metspalu, Mare Linnas 2009. Muinasjututeraapia. Tartu: Atlex.
- O'Bruba, William S. and Campese, Donald A.** 1979. Beyond Bibliotherapy: Tell-A-Therapy. Reading Horizons, vol. 20, No 1, pp 30–35.
- Pardeck, J. T.** 1990. Children's literature and child abuse. Child Welfare, vol. 69, No 1, p83
- Pehrsson, Dale-Elizabeth, Paula McMillen** 2007. Bibliotherapy: Overview and Implications for Counselors. ACA Professional Counseling Digests.
- Põhikooli riiklik õppekava** 2011. Redaktsiooni jõustumise kp: 17.01.2011; <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>
- Rass, Adeele** 2013. Kasuisa. Tallinn: Raudwara.
- Ruus jt** = Ruus, Viive-Riina, Marika Veisson, Mare Leino, Loone Ots, Linda Pallas, Ene-Silvia Sarv, Anneli Veisson 2007. Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek. Tallinn

Salumaa jt = Salumaa, Tarmo, Mati Talvik, Alvar Saarniit 2004, 2010. Aktiivõppe meetodid I. Tallinn : Merlecons ja Ko

Seiden, Henry M. 2004. On the „Music of Thought“. The Use of Metaphor in Poetry and in Psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, vol 21, No 4, pp. 638–644.

Seksuaalvähemustega seotud eelarvamused ja tegelikkus koolis. Koolituse materjal, http://omakeskus.ee/files/koolitusmaterjal_2013.pdf

SEYLE 2011. Õpilaste ja õpetajate baasuuringu tulemused: vaimne tervis ja riskikäitumine. Tallinn: Eesti–Rootsi Vaimse Tervise ja Suitsidoloogia Instituut.

Sild, Ivar 2007. Tantsiv linn. Tallinn: Tuum.

Soo jt = Soo, Kadri, Eha Reitelmann, Tiiu Laan. Sooline vägivald ja perevägivald.

Käsiraamat põhikooli õpetajale. http://www.enu.ee/lisa/501_Kasiraamat_.pdf (04.2013)

Teede, Andra 2006. Varjamatult ilus haigus. – Sirp 14. aprill.

http://www.sirp.ee/index.php?option=com_content&view=article&id=3161:varjamatult-ilus-haigus&catid=7:kirjandus&Itemid=9&issue=3108 (05.2013)

Teiverlaur, Maria 2003. Ego kaitsemehhanismid. Kuidas me psühholoogiliselt kaitseme oma mina. Tallinn: Külim.

Teiverlaur, Maria. 2007. Luuleteraapia. Tallinn: Külim.

Tervikteoste käsitlemine põhikoolis 2008. Koost. ja toim. Krista Mägi. Tallinn: Eesti Emakeeleõpetajate Selts.

Tervikteoste käsitlemine gümnaasiumis 2011. Toim. Heily Soosaar. Tallinn: Eesti Emakeeleõpetajate Selts.

Toompalu, Eve 2012. Surm ja lein noorsookirjanduses ning selle käsitlemise võimalused põhikooli kolmandas kooliastmes. Magistritöö. Juhendaja Tiina Ann Kirss. Tartu Ülikool.

Uus, Eia 2005. Kuu külm kuma. Tallinn: Varrak.

Vahing, Vaino 2005. Loov lugemine ja kirjutamine. Vaimuhaiguse müüt (artiklite, esseede ja arvustuste paremik aastatest 1969-2003). Koost. ja toim. Urmas Tõnisson. Tartu: Ilmamaa.

Vallik, Aidi 2006. Kirjandusõpe muutunud olukorras. Ettekande tekst.

<http://aidi.adisain.eu/index.php?page=150&lang=4> (04.2013)

Veisson jt = Veisson, Marika, Roman Kallas, Mare Leino, Viive-Riin Ruus 2007. Erinevusi ja sarnasusi Eesti Vabariigi eesti ja vene õppekeele üldhariduskoolide koolikultuuris, õpilaste edukuses, heaolus, huvides ja toimetulekus. Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek. Tallinn: Tallinn Ülikooli Kirjastus.

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

Wengrower, Hilda 2001. Art Therapies in Educational Settings: An Intercultural Encounter. *The Arts in Psychotherapy*, vol 28, No 2, pp. 109-115.

Lisa 1. Töölehed

Tööleht nr 1

„LEVINUD OMADUS. 11 VIHJET“

(allikas: <http://www.omakeskus.ee/opetaja/meetodid>)

Ülesanne: Tõsta käsi ja hoia seda üleval, kui arvad, et tead, mis omadusest juttu. Lase käsi alla kui mitte.

1. See omadus on püsiv ja väljendub käitumises.
2. See omadus jaguneb põhiliselt kaheks – 92% ehk enamus elanikkonnast ühe suundumusega ja 8%-ne vähemus teise suundumusega.
3. Vähemuse moodustavaid inimesi on tuhandeid aastaid taga kiusatud.
4. On väike arv inimesi, kellel on kaldumus mõlemas suunas.
5. Tõendid kunstiajaloost näitavad, et kahte erinevat suundumust on järjekindlalt esinenud juba 5000 aastat.
6. Inimese omadust ei saa kindlaks määrata pelgalt talle peale vaadates; vähemuse esindajad on samavõrd erinevate välimuse, rassi, usu ja muude tunnustega kui enamuse esindajad.
7. Kuna omadus on nähtamatu, sisemiselt tunnetatav, siis ainus viis omaduse olemasolu tuvastamiseks on jälgida seda väljendavat käitumist. Kuid omadus ise ei ole „käitumisviis“.
8. Kumbki omadus ei ole seotud ühegi tõve või vaimse haigusega.
9. Kumbagi omadust ei saa ise valida.
10. Kuigi mõlema suundumuse puhul saab inimese käitumist läbi sunni ja sotsiaalse surve mõjutada (vanasti üritati vähemuse esindajate suundumust alla suruda juba lapseas), jääb sisemine suundumus ikkagi alles.
11. Vähemuse esindajate seas on mehi 30% rohkem kui naisi.

Tööleht nr 2

„Homoseksuaalsuse võimalikkusest väikelinnas“ (kogumikust „Kapiuksed valla“ 2010)

Mina oleks nagu terve elu teadnud, et olen gei. Päris kindlaks sai see aga siis, kui olin 14aastane ja saabus teismelisearmastus klassivenna vastu. Pool aastat hiljem otsustasin sellest rääkida oma parimale sõbrannale Kadriale. See oli üsna julge samm, kuna elasin kohas, kus anonüümsusest polnud juttugi – kõik teadsid järgmisel hommikul, mida sa eelmisel õhtul teinud olid. Depressiivne väikelinn? Ei, täiesti ametlikult maakoht. Lisaks olin ma üsna kindel, et elan vanemate katuse all veel 3-4 aastat, kuni astun ülikooli ning lähen elama Tartusse, mis oli mu tollases kujutluspildis hirmutavalt suur linn. Samas, nii julge ma siiski polnud, et öelda Kadriale otse: „Hei! Kuidas sul mata töö läks? Ma sain viie! Muide ma olen gei.“ Niisiis piinasin ma teda päris kaua. Ütlesin, et keegi meie klassist meeldib mulle väga. Ta asus kohe pakkuda meie klassiõdede nimesid – pakkus isegi lõpuks neid, kellega ma olin aasta jooksul vaid ehk paar sõna vahetanud. Kui ma tegin vihje, et meie klassis on 31 õpilast, mitte 22, mis märkis meie klassi tütarlaste arvu, sai ta kohe aru. Reaktsioon oli üllatav – ta ei hakanud mõnitama ega sõimama, rõõmustama ega kilkama. Ta oli täiesti neutraalne – parim võimalik variant üldse.

Reimot teadsin ma juba väga kaua. Olin teda näinud lapsepõlves tänava peal mängimas ning koolis koridorides jalutamas. Suhelnud me polnud. 11. klassis aga paluti mul kutsuda ta ühele koolitusele, kus ka mina osaleda kavatsesin. Tutvus sai tehtud, kuid me ei saanudki kohe parimateks sõpradeks. Ühel päeval otsustasin ma aga saata talle mingisuguse tüngaküsitluse: kümme küsimust, mis aitavad sul oma seksuaalelu avastada ning mille vastused saadetakse salaja su sõbra e-mailile. Niisiis sain teada, et ka tema on gei. Sellest ajast alates oleme parimad sõbrad ning ilmselt vastu kõigi ootusi pole meie vahel kunagi midagi tõsisemat olnud. Reimo oli ainus inimene selles väikeses kohakeses, kes mu olukorda täiuslikult mõistis.

Lõpuklassis teadis põhimõtteliselt kogu klass ja pool koolist, et olen gei. Vahepeal olin ma ka oma mõlemat õde sellest teavitanud. Vanemad, kes minu õnneks töötavad elukohast väljaspool ja kohalikega väga ei suhtle, pole siiani teada saanud. Eks mõned nõrgema tasemega paralleelklassi õpilased pildusid vahel kooli peal kommentaare, kuid need, kelle jaoks homoseksuaalsus probleem ei olnud, olid meie lennus ilmselt enamsues. See on küll vaid üks näide, kuid selle põhjal võib öelda, et ka väikeses kohas on võimalik olla see, kes sa oled.

Nelja aasta jooksul Tartus elades pole mul olnud kordagi probleemi sellega, et ma olen gei. Kadri on kogu selle aja elanud mu kõrvaltoas ning me saame väga-väga hästi läbi. Reimoga näeme distantsti tõttu harva, kuid meie kohtumised on täpselt sellised nagu aastaid tagasi, kui me veel unistasime maalt linna kolimisest ja iseseisvast elust...

Veiko (22)

Tööleht nr 3

Lõpeta laused!

Ivar Silla „Tantsivat linna“ lugedes tundsin ...

Mind üllatas ...

Mulle meeldis ...

Mulle ei meeldinud ...

Nüüd ma tean ...

Nüüd ma oskan ...

Oleksime võinud veel ...

Tahan teada rohkem ...

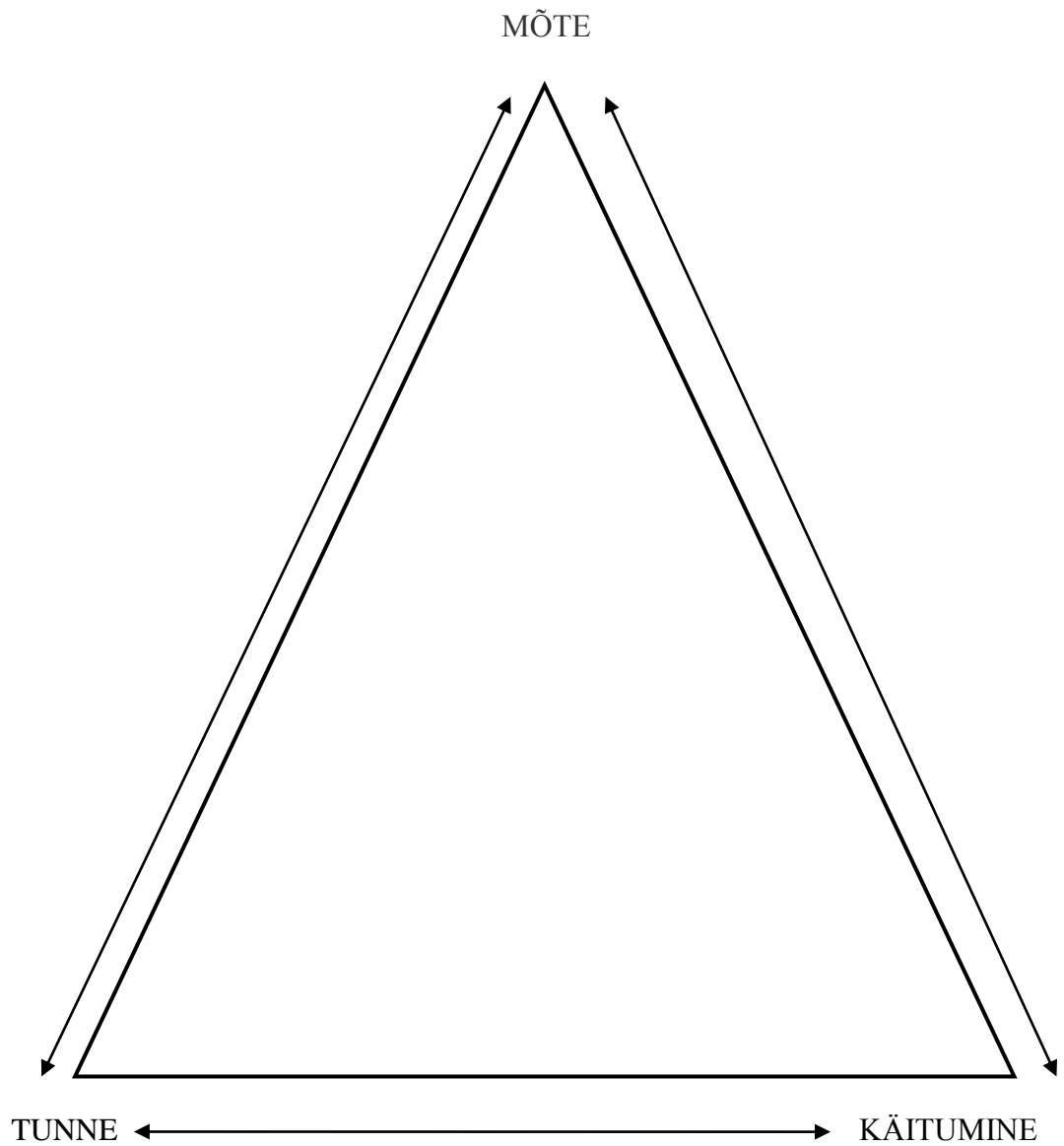
Sain iseenda kohta teada ...

Sain enda kaaslaste kohta teada ...

Tahan veel öelda, et ...

Tööleht nr 4

Inimese mõtted, tunded ning käitumine on omavahel tugevalt seotud ning mõjutavad üksteist vastastikku. Pähe kargav mõte tekitab emotsiooni, mis omakorda paneb meid käituma teatud viisil. Kirjuta kolmnurga sisse kolm näidet (kas isiklikust kogemusest või mõtle välja), mis ilmestaksid eespool öeldut.



Tööleht nr 5

Katkendid E. Uusi romaanist „Kuu külm kuma“

1. katkend

IV

Miski ei ole tõeline, ei minevik ega olevik, kui oled üksinda oma toas, kus kell tiksub valjult elektrivalguse võltsi rõõmsasse eredusse. Ja kui sul ei ole ei minevikku ega tulevikku, millest lõppude lõpuks on olevik ju tehtud, no siis võid sa ju sama hästi oleviku tühja kesta maha heita ja enesetapu sooritada. Aga külm arutlev hall rapete mass minu kolbas, mis korrutab kui papagoi „mõtlen, järelikult olen,“ sosistab, et alati on pööre, ülesminek, uus kaldtee. Ja nii ma siis ootan...Olen eksinud. Praegusel hetkel ei ole maa peal ühtki elavat olendit peale minu.

(Sylvia Plath, 1950. 18-aastane.)

Ei. Oh, ei. Mitte täna, mitte nüüd, oh ei.

Ei ole vist midagi hullemat öisest ärkamisest. Teed silmad lahti ja sind valdab selline hirm, et sa kohe päriselt unustad hingata. Piidled punnis silmadega pimedust ja hoiad teadmatult hinge kinni, et kõrv paremini seletaks nähtavaid ja nähtamatuid kohalolijaid.
/---/

Meri kutsub. Võtad kutse vastu./---/Ja kui palju on inimesi. Kui palju on meres vett. Kui üks liiter vett ookeanist ära aurustada, ei tunneks keegi sellest puudust. Kuigi kõrbes tunneks küll. Ja kui maailmas on niigi liiga palju inimesi ja ressursse ei jätku kõigile, miks ei võiks siis julgustavalt suhtuda inimestesse, kes tahavad ära minna? Nad teevad ju oma lahkumisega teene tervele maailmale. Miks kurvastatakse, kui keegi ära läheb? Ja miks sosistatakse, kui keegi otsustab ise ära minna? Miks kirjutatakse sellest ajalehtedes ja küsitakse tuttavate käest: „Kas tal sõpru oli?“ Riigimehed võiksid hoolitseda selle eest, et inimesed oskaksid ennast õigesti lõpetada. Nad peaksid vältima olukordi, kuhu neile või mõnele nende kodanikule jääb üleval pidada keegi, kes on oma ajud välja lasknud ja on nüüd juurvili; või keegi, kes on majalt või kaljult lendu läinud ja endal kümme luud katki maandunud. Ise nad räägivad kogu aeg, et haridus on kõige olulisem. Mis kasu sellest on, kui inimestele öeldakse, et suitsiid on vale? Ja kes ütleb, et on vale? Peale teatud religioonide järgijate, muidugi. See võib olla täpselt sama, kuidas tuhandeid aastaid oli/on naistesse suhtutud – naised on alamad ja punkt. Lääne ühiskond tuli siiski mõistusele, kuid sellest veel ei piisa. Nii või teisiti võib keegi mõne tuhande aasta pärast samamoodi avastada, et enesetapp on võrdne loomuliku surmaga, täpselt nagu naine on võrdne mehega, üks ole?

Keerad ennast liival kõhuli, paned käed lõua alla. Tühi rand on omamoodi lohutav. See on sinu. Liiva alt, maa seest, täpselt sinu alt ilmub välja vanaaegne samurai mõök ja

lõikab su katki. Mitte päriselt. Loomulikult, mitte päriselt. Aga füüsiline valu ületab emotsionaalse, sa tõmbad ennast kägarasse ja nutad häälekalt, ise teadmata, mis sind vaevab. Millal ükskord aitab? Millal? Millal need pisarad lõppevad? Millal pea valutamise lõpetab? Millal iiveldus üle läheb? Millal mõru maik suust kaob? Millal pilt keerlemise lõpetab? Millal seinad enam teele ette ei jää? Millal trepid nähtavaks muutuvad? Millal käekiri loetavaks saab? Millal su keha, vaim ja hing korda saavad? Millal Jumal tagasi tuleb? Millal reaalsus sisse lülitub? Millal klaaskuppel su ümbert tõuseb? Ja kas üldse? Sa muretsed selle pärast, et millal – aga sa ei või ju teada, et üldse. Kas üldse, kas üldse kunagi? Keegi, kusagil – vasta! Tõused põlvedele ning sealt edasi püsti. Oled üleni liivane, tagasi ei saa niiviisi minna. Kõnnid merre. Umbes kaelani vees üritad selili veel püsida, aga lained püüavad sind järjekindlalt enda alla suruda. Tunned, et sellest kõigest oli abi, oled mustast pisut väljas. Kõnnid veest välja, väänad neid öösärgi otsi, mida annab väänata. Paned kuiva kampsuni peale, võtad võtme ja plätud kätte. Võitled öösärgiga, et ta ei liibuks vastu su jalgu ja nende vahet, kuid märg valge riie ei jäta jonn. Vead ennast lõpututest kaljutreppidest üles, läbi võlumaa, üles viiest tagumise ukse trepiastmest ning lükkad oma jõudu testides ja vägevust demonstreerides mõlemad suured klaasukused lahti. Sa ei vaata tagasi, et näha neid enda taga kinni vajumas ja kergelt kohapeal kiikumas. Sa ei olnud enne tähelegi pannud, et hiiglaslikus fuajees mängib kohutav jõulumuusika. Siin on väga popp, kui laule esitavad arvuti- või lapsehäältega olendid. Kõik inglise tüütuimad jõululaulud on sisse lauldud roboti- või smurfihäälega. „Teil soovime kauneid jõule, teil soovime kauneid jõule, teil soovime kauneid jõule...“ Mis mõte sellel maailmal on? Sumedalt valgustatud fuajee vastuvõtulauas ei seisa kedagi. Sa oled tihtipeale mõttes arutlenud selle üle, kas need naised ja mehed, kes seisavad vähemalt hommikul kuuest – hommikusöögiajal on nad juba seal – kuni õhtul üheteistkümmeni – kui oled kinost tulnud – ka öö läbi, riidepuu suus ja pastakas käes. Aga mingisugune öövalve peaks ju ikka olema... Võib-olla kutsuvad väljas istuvad valvurid mõne vastuvõtja kohale, kui teda vaja on. Mis vahet seal on? Lifti ukсед avanevad. Astud meeldivalt külmalt ja läikivalt kivipõrandalt puuimitatsiooniga linoleumile; neli tähte, missugused.

Lifti ukсед sulguvad. Vajutad nupule, mille peal on kulunud üheksa. Miks kõik liftid niiviisi haisevad? Kas tõesti oksendatakse neisse nii tihti, et nad kõik kauget lehka levitavad? Mis vahet seal on? Astud koridori pruunile vaibale. Hakkad mööda koridori toa poole minema, kui sulle meenub esimene kord, mil sa auru all olid. Olid kuuene ja kodu naaberriigis viietärnihotellis ning sulle anti limonaadi asemel vahuveini. Istusid ümmarguse laua taga, mille keskel oli sama kujuga peegel. Ümber laua istus mõnisteist kommuunivanemat. Nägid, et oled maas pikali, laud on su kõhul ja kõik teised ripuvad õhus. Ja keegi ei teinud teist nägugi. Nagu see oleks normaalne. Sa imestasid, et kuidas su kõhul valus ei ole ja kuidas selline asi võimalik on? Mingil hetkel vajasid sa tualetti. Tõused tooli pealt püsti ning kukkusid kõmndi pikali maha. Keegi ei saanud aru, mis sul viga on, ja sina ei saanud aru, kuidas sul esimest korda elus magustoidu isu ei ole. Ema nõudis, et ta viib su tuppa. Teel lifti ja liftis juhtus igasuguseid üle mõistuse lõbusaid asju. Kuid koridoris oli olukord juba üpris keeruline. Sa imestasid, et sa enne seda tähele polnud pannud ja küsisid emalt: „Emmä kulä, miks nad selleotelli mäa pääle ehitasid?“ Sa nägid, kuidas koridor läheb sinu ees vähemalt neljakümne viie kraadise kallakuga üles ja sa pidid ennast kõvasti ette koogutama, et püsti seista. Aga sa ei

seisnud. Sa kukkusid kõhuli. Toas pani ema su voodisse ja sa vaatasid, kui toredasti tuba ringi käis. Uinusid. Kuid täna õhtul ei pane keegi sind voodisse. Keerad toa ukse lahti, astud tuppä. Konditsioneer on toa liiga külmaks teinud. Lülitad selle välja. Astud vannituppa ja paned tule põlema. Vaatad peeglist. Mis olend? Mis kaame nägu, mis paistes silmad, mis lontis juuksed, mis kole kampsun – tirid selle seljast ära. Mis rinnad? Mis kõht? Mis käsivarred? Mis inimene? Keegi, kusagil, õelge: miks? Aga ei. Täna oled sa üks ja ei keegi ei kusagil ei ütle midagi.

(lk 49–56)

2. katkend

IX

Jumal, kuid elu on üksindus, hoolimata kõigist opiaatidest, hoolimata sihita „pidude“ kilavast kassikulla lustlikkusest, hoolimata võltsidest irvetest, mida me kõik kanname. Ja kui sa lõpuks leiad kellegi, kelle puhul sa tunned, et võid talle oma hinge avada, peatud sa šokeeritult lausunud sõnade juures – need on nii roostes, nii koledad, nii mõttetud ja hädised, sest nii kaua on neid hoitud sinu sees olevas väikeses kitsas pimeduses. Jah, leidub rõõmu, eneseteostust ning seltsi – aga hinge üksildus oma eemaletõukavas kohmetuses on võigas...

(Sylvia Plath, 1952. 19-aastane.)

/---/

Pärast lõunasööki lähed kolmanda korruse tualetti, kus tegelikult olla ei tohi. Kolmandal korrusel võib olla ainult tundide ajal. Kõnnid valge- ja oranžiseguses ruumis edasi tagasi, pisarad peatumatu ojana nirisemas su valusatest veristest silmadest.

Kõik saab korda. Kõik saab korda. Kõik saab korda. Kõik saab korda. Korrutad seda lauset kümneid kordi, kuni saabub Coulsoniga kokku lepitud kellaaeg. Pesed taas nägu ning hingad sügavalt. Lähed alla ning kiirustad ta kabineti poole. Teel sinna soovivad paljud sulle õnne, mõned kallistavad sind, üks eestlaste punt laulab inglise keeles: „Õnne soovime sul“. Naeratad. Ilmselt väga koletult ja hirmuäratavalt. Ta näost loed, et ta ei ole sinu siinolekust just vaimustatud. Ilmselt neab ta end mõttes maapõhja ning küsib endalt, miks ta pidi su vastu lahke olema. Aga ta on su viimane võimalus. Ja kas üks ebamugavus ja elupäästmine talle või üks surm sulle. Raske valik.

„Võta istet.“ Istud teisele poole tema lauda, tema istub ka. „Mis mureks on?“ „Ma...“ Puhked järjekordselt, ülipiinlikult nutma. Kogud end ja mõtled, mida vastata. Vaatad lakke. Piidled seda pisut. „Kõik,“ vastad talle otsa vaadates. „Alusta otsast.“ „Sellel ei ole otsa. Sellel ei ole algust. Võib-olla on. Võib-olla minu sünn on selle loo alguseks. Võib-olla on maailma algus selle alguseks. Ma ei tea, ma ei tea... Kõik saab korda.“ Ta ei julge pilku sinult nihutada, ta ei paku sulle midagi. Sa surud oma katkisi küüsi sügavale naha sisse. Sa ei tunne sellest hoolimata midagi. Ta ei üritagi suunavaid küsimusi esitada. Ta lihtsalt vaatab sind oma jõuliste pruunide silmadega.

Vahepeal tahab keegi temaga rääkida. Ta saadab segaja minema ning lukustab ukse. Nutad nii, et saad vaevu hingata.

„Asjad läksid halvaks. Psühhiaatrid ütlesid, et mul on kaugele arenenud tugev maniakaal-depressiivne psühhoos – ma ei tea isegi, mida see tähendab! Keegi ei seletanud ju!“ karjud sosinal. „Õeldi, et ma pean vähemalt kolmeks kuuks teate ju küll kuhu, noh – psühhiaatriahaiglasse või tavakeeles hullumajja minema, aga kuna ma ei saaks siin asju pooleli jätta, ma keeldusin. Ma võtan mingeid tablette ja mingeid rahusteid, aga kõik läheb aina hullemaks, mitte paremaks.“ Ta näoilme ei reeda midagi. See oli samasugune kolm minutit tagasi, kolm kuud tagasi. Ta võtab aknalaualt salvrättide karbi ja paneb su ette. Pühid oma silmi ning nuuskad oma tumeroosat, jooksvat nina ja kõõksud häälekalt õhku ahmides. Sind ei huvita, et su lemmikmees näeb sind kõige hullemas seisus, milles elu jooksul olnud oled.

„Ma ei saa, ma ei saa, ma ei suuda. Ma olen kolm päeva vahetpidamata nutnud. Teie olete mind näinud viimase kuue kuu jooksul. Ma nutan pidevalt, ma ei saa midagi tehtud. Ma ei oska lugeda. Ma ei loe sõnu kokku. Ma näen lausete asemel ainult pisikesi putukaid valge liivaga liivakastis. Ma ei kuule, mida mulle öeldakse, ma ei tunne oma häält. Ma olen kümneid kordi treppidest alla kukkunud. Ma kõnnin seintesse sisse. Ma vigastan end igal võimalikul viisil, kohtades, kus on kes tahes teisel võimatu viga saada. Ma pole kaks nädalat maganud. Mu eksistentsil ei ole mõtet –“ [ootad vastuväidet, mida ei tule, vaatad talle otsa, ta pilk ei ole muutunud, oled hämmastunud] „ja ma ei saa seda selgitada. Ma olen nii väsinud, nii tühi. Ma ei ole isegi enam inimvare. Ma olen tuhk. Aga ei, sest tuhk on millegi jaoks kasulik, aga mina ei ole. Ma ei suuda mõelda. Ma ainult palvetan ja korrutan, et kõik saab korda, see...“

Siinkohal astub sisse Mr Coulsoni naine Carisma, kes naeratab sulle julgustavalt. Üritad millegi sarnasega vastata, kuid kukud haledalt läbi. Nuuskad selle asemel nina. Ta räägib oma abikaasaga paar sõna ning lahkub siis, lukustades enda järel ka teise ukse, millel on pisike klaaspaneel ning mis ühendab ruumi kõrvaloleva kabinetiga.

„Ja ma põlen! Ma põlen, ma põlen. Mu kurgust jookseb alla nabani mingi toru, mis päeval ja ööl lihtsalt põleb. Ja mul on kogu aeg süda paha ja kõik ajab oksele. Ma ei suuda süüa. Ma ei suuda mõelda. Ma elan nagu oma isikliku pilve sees – ma ei kuule väljast tulevaid häält. Ei, ma kuulen mingit sisinat ja suminat, aga minuni ei jõua midagi konkreetset. Ja ma kukun ju koolis ka kõiges läbi. Te ju ise näete, kuidas minust on saanud A+ õpilasest F– õpilane. Ja ma ei ole enam võimeline kirjutama. Tundides ma teesklen kirjutamist. Ja mul on kontrollimatud vihahood. Ja ärevushood. Ja kõige hullemad on paanikahood. Need on lausa surmavad; see, mida need minuga teevad; mu pea... Need on kõige rängemad, sest siis hakkab ma pealekauba veel tõmbema. Muidu ma ainult värisen, aga siis ma tõmblen. Ja siis ma ei saa hingata ja olen veendunud, et nüüd ma suren.“ Jääd pärast pikka aeglast, pausidega nõretatud monoloogi vait.

„Kas keegi teab?“ „Mu ema. Mõned psühhiaatrid, kes on lihtsalt mõttetud. Isegi mu vanaema ega õde ega teised sugulased ei tea. Siin ei tea keegi. Mul on nii häbi. Mul on hirm. Ma ei suuda kellelegi öelda.“

(lk 109, 112–115)

3. katkend

XI

Olen õnnelik... Mul on kaev, sügav, selge ja magus kui tort, täis elamist. Kõik nimed, juba, ja kõik kohad. Ja ma ei ole veel lõpu lähedalgi... Kõik teie, kel on usku minu võimekusse: armastan teid kõiki, annan endast, oma rõõmust, sest mul on nii palju, nii kohutavalt palju. Ning kui ma ei ole õppinud midagi muud, siis vähemalt seda, et kuulata ja armastada: kõiki. Inimesearmastaja, usk tema võimesse teha head. Ja kaastunne tema nõrkuste vastu, tema nõndanimetatud pärispatu vastu... Aina jätkuvalt südi lootustandva tuleviku suhtes... Aina lubadus, lootus, ükskõik millises vaesuses, sõjas, haiguses ning ebaõnnes – aina püsib inimese kergeusklik visioon millestki paremast kui see, mis on.

(Sylvia Plath, 1952. 19-aastane.)

/---/

Ühel korral, kui sul jälle väike kriis on, küll täiesti ilma pisarateta, suudleb Coulson sind taas. Sulle hakkab tunduma, et ta kasutab ära su nõrkusehetki. Kirud end pärast korralikult. Sest kui see välja jätta, on teie vahel kõik hästi – saate absoluutselt kõigest rääkida, teil on koos tore.

Mingil hetkel teeb ta lõpuks ka teie kõigi eest koduse töö ära – ta uurib välja, mida maniakaal-depressiivne psühhoos tähendab. See tähendab bipolaarsust, kahepooluslikkust! Lõpuks hakkad sa midagi mõistma! Sa olid depressioonist kuulnud nii palju ning järeldasid, et „maniakaal-“ seal ees tähendab lihtsalt väga suurt või väga tugevat või väga sünget. Ja nii sina kui su ema imestasite, kuidas sa saad sellise „vaimuhaiguse“ kõrvalt juhtida igasuguseid komiteesid, korraldada pidusid, särada, õppida, tegeleda ja ringi joosta. Internetist prinditud paberilehel on kirjutatud lühidalt, et depressiivses faasis haigel on emotsioonid madalseisus, olemine on tühi, lootusetu, valus; ta on võimetu tundma rõõmu või naudingut. Nõrgenenud on mõtlemine, kontsentratsioon ja mälu; tähelepanu hõivavad surm ja suitsiid, mis muutuvad aina ahvatlevamaks. Mõtted on keskendunud oma puudustele ja pattudele, tunneb end väärtusetuna ja ebapiisavana ning kogeb enesevihkamist. Vähendatud on liigutused; sagenevad unehäired ja väsimus; võib esineda mutismi (täielikku vaikimist) ja stuuporit (igasuguse liigutamise ja suhtlemise lõpetamist). Ja maniakaalsel perioodil kõigub tuju üli rõõmsast eufooriliseni; meelteseisundid on kõrgendatud; võib olla kergesti ärrituv; tujud võivad vahelduda. Kergesti häiritav, keskendumisraskused, kiirendatud mõtted ja kõne. Vähenenud pidurdus; suurenenud tunne enda tähtsusest; grandioossed või paranoilised pettekujutelmad. Suurem füüsiline liikumine, umevajaduse vähenemine, raha raiskamine, piiripidamatu kirjutamine; kummalised või riskantsed käitumismaneerid. Oled end nii kaua täiesti hulluks pidanud, kuid nüüd näed, et kõik on normaalne... (noh, mingites piirides, muidugi), aga et siin ei ole midagi uut ja sa oled lihtsalt üks tavaline patsient. Kõik saab korda. Edaspidi õpid end jälgima ja pisut ka talitsema.

(lk 137, 149–150)

4. katkend

XVI

Sa mõtled, vaevaga ja süvenenult, kuidas saaksid tagasi tuua päeva, päeva täis päikest, siniseid taevaid ja mere ääres vesivärvidega maalimist. Sa mäletad neid meelelisi tähelepanekuid, mis selle päeva reaalsuseks tegid ja võiksid ennast uskuma panna – peaaegu – et saad minevikku naasta ning kiires ajaruumis neid päevi ja tunde uuesti läbi elada. Kuid ei, möödunud aja leidmine on keerulisem, kui sa arvad ning käesoleva aja söövad ära just seesugused nukrameelsed otsingud. Su päevade ning ööde film on keritud pingule su sisse, et seda enam mitte kunagi uuesti näidata – ning juhuslikud minevikupildid on tuhmid, udused, ebareaalsed, nagu näeksid sa neid läbi langeva lume.

(Sylvia Plath, 1951. 18-aastane.)

/---/

Õeldakse, et teadmatus on õnnistus. Või et mida sa ei tea, ei saa sulle haiget teha. See on praegusel juhul nii kaugel tõest, kui üldse olla saab, sest mida sa ei tea, on kõige hirmuäratavam. Nüüd, kui sina tead, mis iga sinus esinev tunne on ja kui sa oled seda enne kogenud, ei karda sa enam nii palju, sest teadmatus on kõige suurem vaenlane. Ta varitseb. Ta tuleb salaja su selja taha ja käib sul kannul ning sa ei või teada, kas ta niidab su maha või mürgitab ära või sööb su elusalt või teeb hoopis midagi muud.

Kui inimesel on halb tuju, ei ole tal veel depressioon. Kui ta on stressis, ei ole tal veel depressioon. Kliiniline depressioon tuleneb arvatavasti mõne aine puudusest ajus. Nagu mõnel on rauapuudus või magneesiumipuudus. Et kui inimesel ei ole kätt, siis saab natuke aidata protees. Või kuulmise puhul kuuldeaparaat. Ja nii on ka depressiivsetel vaja tablette või elektriravi. Või nagu inimesed käivad oma lihastega ravivõimlemises, nii käivad depressiivsed psühhiaatri juures. Aga enamik inimesi ei saa sellest niiviisi aru. Kui keegi on füüsiliselt haige, tuntakse talle kaasa ja tahetakse aidata. Kui keegi on kurb, norus, vaikne, õnnetu, siis öeldakse, et „võta ennast kokku!“ või „saa sellest üle!“, teadmata, et vaimne valu võib olla suurem kui nii mõnigi füüsiline valu.

Me ei mõista hukka vähihaigeid inimesi, kes end tugevate valude tõttu ära tapavad. Aga kui enesetapu sooritavad inimesed, kellel ei ole haige mitte keha, vaid hing või vaim, siis süüdistame neid nõrkuses, kas pole? Esimesed vähemalt teavad, et nad surevad varem või hiljem. Mõned arvavad, et peamiselt tapavad inimesed end mingite olmeprobleemide pärast, et nad lihtsalt ei saa oma asjadega hakkama. Kuid enamasti ei ole see nii. See pimedus, külm, meeletu valu, hirm, nägemused – need on suuremad kui elu –, neid ei saa kirjeldada ja vapper on inimene, kes need üle elab.

Ka asjakohases kirjanduses toonitatakse üht tähtsaimat fakti – mis toimub inimese elus ja välises keskkonnas, ei loe. Ja see on nii. Sul võib olla kõik, kõik, kõik, millest sa oled kunagi unistanud, KÕIK ja rohkemgi veel ja sa mõtled, et, nojah siis. See on see, mida sa oled kogu aeg tahtnud, lollakas! Naudi seda! Aga need sõnumid ei jõua su keskusse. Sa ootad lihtsalt surma. Ja samas, kui sa oled maniakaalne ja kõik läheb nii metsa kui metsa, siis ei kõiguta see sind – sa naeratad ja ütled: „Hästi siis. Kui nii, siis nii!“

Hakkame algusest peale. Uued algused on ju toredad!“ Stress pidavat bipolaarse tavaliselt uude ringi viima ja seda tuleks seega hoogude vahepeal vältida. Kahekümne esimesel sajandil ei ole võimalik stressi vältida, kõik teavad seda!

Oma lugemise ja uurimise käigus avastad, kuidas Lisette sind mõistnud on ja kuidas te sama keelt räägite ja samu tundeid tunnete. Olid alati imestanud, kui sügavasse masendusse ta langeda võib ja kui kõrgesse eufooriasse ta tõusta võib. Lisaks on teil mõlemal need kehast väljas käimised ja hetkelised ümbritsevaga kontakti kaotamised ja déjà vu on täiesti tavaline nähtus. Epilepsia olevat seotud sama piirkonnaga ajus: epilepsiahaiged kogevadki tihti depressioone ning neil võib esineda isegi maaniaid. Kummaline, et selline negatiivse maitsega avastus võib lausa natuke õnnestada. Tuleb vaid meeles pidada, et see maailm on otsast otsani hullumeelne, nii et sinu hullumeelsus on vaid üks tibatilluke tilk hiiglaslikus ämbris.

(lk 215, 224–226)

5. katkend

*„Kõik on sama, aga teistsugune.“ ... Teda vaadates ei pruugi sa aimata, et sisemiselt ta naerab ja nutab, omaenda lolluste ja vedamiste ning maailma veidrate, salapärase viiside üle, mille õppimiseks ning mõistmiseks veedab ta terve eluaja...
Teame asju nende vastandite järgi: kuuma, sest oleme tundnud külma; head, sest oleme otsustanud, mis on halb; armastust viha järgi... Kas kõik, mida me teeme, on püüid valida kahest halvast vähem halb? ...
Kas ma ei puhka enam iialgi päikesepaistes – aeglases, rammutus & rahukuldses? ...
Sinu it tõukab mu maniakaalsesse depressiooni. Aga vähemalt mida madalamale ma langen, seda kiiremini jõuan põhja & alustan taas tõusu.*

(Sylvia Plath, 1952. 19-aastane.)

/---/

Keegi ütles, et elu on siinusoidaal. Sinu meelest ei ole; see on liiga korrapärane. Mingil määral on elu labürint – valid selle tee, pöörad sealt, kõnnid mööda seda, kui äkki tuleb vastu sein. Pead tagasi minema ja teist teed proovima. Ilmselt just peegellabürint. Et sina ise oled ainus inimene, kes on sinuga alati kaasas... Aga tegelikult on elu ämbritäis kirsse! Mõned õige magusad, mõned mädanenud, mõned kidurad, mõned lindudest pisut ära nokitud; mõned kokku kasvanud ja teistsugused, mõned eriliselt suured ja mahlased – nii on ka kõik inimesed, keda sa kohtad ja kõik olukorrad, mida koged, erinevad. Vahel isegi väga kummalised.

/---/

Natuke veel, natuke veel, natuke veel. Varsti saad sa ära – saad armastuse ja hoolitsuse ja rõõmu sisse, ära siit üksindusest, üksildusest ja külmast. Helsingi-Tallinna hommikusel lennul on enamasti ärimed, kes sõidavad päevaks koosolekule või kohtumisele. Kõigil on kaasas kas portfell või sülearvuti. Kui lennukis palutakse mobiiltelefonid välja lülitada, niheleb terve lennuk ühes rütmis, haarates rinnataskus asuva asjakese järele. Üritad mitte minestada. Tallinnas lülitavad mehed telefonid sisse

ja hakkavad juba lennukist helistama. Terve tee passikontrolli mulisevad nad erinevates keeltes. Passikontrolli juures meenub sulle, et sel ajal, kui sina ära olid, on su kodumaast äkitselt saanud Euroopa. Aga oled liiga tüma, et sellele rohkem mõelda. Passikontroll küsib sult mõned küsimused, lähed pagasit ootama. Oled ainus. Teised kõnnivad lahedasti väravast välja, portfell ühes käes, mobiil teises, kõrva juures, nägu plärisemas. Su juurde jookseb üks väike ilus koer. „Kutsu!“ Ja juba sa tunnedki kodusoojust. Hakkad kükitama, et koera silitada, aga ta jookseb su juurest ära. Kodusoojus missugune.

Saad endasuuruse kohvri lindilt kätte ning tirid seda värava suunas. Uksed avanevad: kas ta tõi lilli? Ning ukse kõrval seisev noor meesametnik ütleb sulle „Tere hommikust.“ Oled meelitatud, õnnelik ilusa kojujõudmise pärast ning tänulik kauni ilma eest. Sellisel päeval on meestel lubatud ka flirtida. Naeratad ja vastad samaga. „Palun astuge siia,“ ütleb ta ning näitab käega paremale. Kukud näost ära. Tahad öelda „Aga, aga – ma tahan sinna minna, ma tahan koju, ma ei taha praegu – ehk mõni teine kord?“ aga sa ei küsi seda. Astud paremale. „Pange kohver palun siia,“ näitab üks teine ametnik kõrge laua peale. Su kohver kaalub üle poole su kogumassist ja oled kokkukukkumise ääre peal. Vaatad teda tühjade meeleheitel silmadega. Nad aitavad sind. „Palun avage see.“ Avad selle. „Kust te tulete?“ „Taist.“ Õige vastus narkokoerale. „Kui kaua te seal olite?“ „Kuu aega. Aga ma käisin iga päev poodides, nii et paistab kindlasti, nagu ma oleks palju kauem olnud. Hihii.“ „Mida te seal tegite? Puhkasite?“ „Ei, töötasin.“ Ha. Vale vastus. „See tähendab, et ma käisin seal vanasti koolis, siis lõpetasin ära ja tulin Eestisse, aga siis ma hakkasin Tai järele igatsema – kas te teate, kui ilus seal on? – ning läksin oma vanasse kooli kuuks ajaks tööle. Algklassidele andsin tunde, enamasti inglise keelt ja lugemist, ja natuke tegin kooli asjaajamist ka,“ vuristad närviliselt. Sellises olukorras hakkad alati mõttetusi rääkima.

Väike kole koeranäss pannakse su värskelt pestud riiete peale ringi kõndima ning nuuskima. Üritad paaniliselt tunnetada, mitu energiaühikut sul veel on ning kas suudad selle asja lõpuni teadvusel püsida. Tahad nii väga kivipõrandale pikali heita, istuda, või vähemalt kükitada, aga ei pea seda siiski parimaks mõtteks. Sul on sees ülimalt suur kogus tugevaid arstimeid, oled tõsiselt haige ja peaksid olema haiglas. Loomulikult näed sa välja nagu paadunud narkar. Kui nad sul lõpuks minna lasevad, oled üliõnnelik ning kohvrit kinni pannes kangastub su silme ette tavaline pilt – ukseesine on paksult rahvast täis, kõik sebivad, mõned ootavad sind ja mõned teisi. Sa tead, et sul võtab pisut aega, enne kui selle peademere seest oma leiad – oled seda teinud juba nii palju kordi. Ja sa saad langeda talle kaela, talle sülle ja kas või nutta, ning tema on su tugevus, tema on su jalad ja su jõud.

Uksed avanevad. Valgustatud tühjus. Jääd lahtiste automaatselt avanevate uste vahele seisma, kohver käe otsas. Sinu silmapiir on tühi. Vaatad paremale ja vasakule. Terve terminal on tühi. Astud arglikult edasi. Oled liiga üllatunud, et nutta või vihastada või solvuda või ümber kukkuda. „Ahah,“ ütled; nii või naa keegi ei kuule. Tirid endasuurust rohelist kohvrit kohviku poole. Kõhatad leti taga, kuni tulpinud näoga teenindaja kohale venib. Võtad tee, maksad kaardiga, kuna sul kohalikku raha ei ole. Istud laua taha, jood kuuma teed mee ja sidruniga. Vaikiv päike silledab jahedalt Ülemiste järvelt tagasi. Külmal ja kaugelt, kui samas nii lähedaselt ja tuttavlikult. Vesi on sinakasroheline,

tume. Enamjaolt hallika, uduse taeva all. Jah, see paik sobib sulle. See on piisavalt maa ja taeva vahel, piisavalt kodu ja võõraste maade vahel, piisavalt kõige keskmes ja kõigest eemal, piisavalt ilus ja piisavalt kole, piisavalt suur ja piisavalt väike, piisavalt puhas ja piisavalt must, piisavalt oma ja piisavalt mitte. Nii. See on siis otsustatud. Aga homme on ka päev. Ja pärast seda ka. Ja see koht ei kao kusagile. Ning kes teab – äkki saabki kõik korda?

(lk 260, 214, 270–272)

Tööleht nr 6

Võta aega järelemõtlemiseks ning pane kirja mõtted ning tegevused, (1) mis on Sulle elus kasulikud ning (2) mis pigem pidurdavad Sind või tekitavad negatiivseid hoiakuid.

TEE:	ÄRA TEE:

Tööleht nr 7

Wst „Erilised Inimesed“ (Eesti rääppestide kogumik, lk 44–45)

kui argipäeva kustund lust on hingetuks mind pussitamas
ennast leian bussijaamas unistamas
tihti veepiisku niisutamas on mu pintslit veelgi
kui näen, et miski meeldib, siis ka see mind inspireerib
kas leian mõtteainet mitmeks päevaks?
kas mõtlen kainelt? kui kõik teeb haiget, pigem katsun ise käega
ja kui olen selleks liiga väsin, siis lihtsalt jälgin
rahvast, kellest enamus ei ole siit linnast pärit
maaküladest on kokku kogunend
ja nüüd-nüüd ma kogun kokku end-end

kes pakub välja plaani, et ennustab mu käe pealt
ise väga siiralt kinnitab, et elu nagu näeb sealt
ja liigselt alkoholi pruukind perekonna tülid
viivad selleni, et naised lahkuvad ja mehed joovad üksi
elekter on õhus parajasti
kui üks jäsemeta joodik proovib lõbustada lapsi
ja ehkki ma ei tunne.. süümekaid, et teesklen
ennast reisijaks ma kõigi nende inimeste keskel
vaevalt et ma enam NÄEN NEID, kui igauks neist ise kohta sõidab
olen nende jaoks vaid tüüp, kes ühte istekohta hõivab

lootus on tekkind taas, end usun teadvat
et loon.. ja selle asemel, et lugu veab alt
see toob pinnale kõik uppund read ja
läheb välja kõigile, kes erilistest inimestest lugu peavad

mul ikka keegi teisel pool on, koolon,
niikaua kui ei ole kinnitust ma saand, kui tuus mu soolo on
ma pole iial ennast pidand paremaks
ja ennast hinnates ei vaata teisi liiga kadedalt
kuid nähes.. tuttavaid, kes nõnda rabavad, et pole puhkehetki
pole eales tundnud sama suurt respekti
ja kaldun arvama, et see värk on kaasasündind
lubades, et ehk ma sinna gruppi uuel aastal küündin

üksiküritajaks olen ennast kutsund, sõimanud
kuid sinna rolli sisseelamine muutub võimatuks
ma püüan.. saavutada miskit omas elemendis
mitte profitasemel, vaid nii, et omastele meeldiks
kuid kiirabi nähes võpatan ma lõpmata,
sest kardan, et on järsku juhtund miskit mõne sõbraga

kellega ei seo mind tühipaljas meeldimine
vaid kelle pärast tahaks MA KA ISE olla eriline

Metsakutsu „Mu elu on show“ (Eesti räpptekstide kogumik, lk 56)

Mu elu on show ja mu rolliks ei ole vaataja
vaid olen mustkunstnik, keda ei aita maagia
just, pean oma etenduse reaalsusesse raamima
astun lavale kui meeste WCsse daamina
punastan, häbenen, elan stsenaariumi tundmata
elan rongis, mis sõidab rööbasteta
kuid siiski suures lootuses hoian Aladdini lambist kinni
hõõrun ja hõõrun lootes imet toovat džinni
ning iga kord saan teatri omanikult obaduse otsaette
naeratus kaob näolt nagu pisarad merevette
kuid mul siin Läänemeres on oma merineitsi
kes kõik mu nutetud pisarad üles otsib
ja punetava otsaesisega olen taas laval
ja koos minuga ka mees ja tema klaver
Ja nii mitte iga reede õhtu, vaid iga päev
pean lolli mängima ja kui keegi viga näeb
olen mina see, kelle suunas näidatakse näppe
ja nagu talveunes karu mina ei saa päevi vahele jätta
keegi tõmbab tillist ja see pole mina, tean, et ega ta ei jätkka igavesti tõmbamist
surun hambad risti ja kannatan valu ära, vist, ja ootan edasist
Lihtsalt tuleb aktsepteerida, et elu hea ja halva vahel vaarub
ilma milleta ei oleks tasakaalu
Ükski show ei ole ideaalne ja ma ei oskagi veel kõiki trikke
aga ega ma seepärast kindlasti mitte
veel ilusaid neiusid pooleks ei lõika
ei tasu ka oma lakkumiseks ostetud meepurki ära peita
sest kui taas kord eesriie tõuseb
on meil taskus kogemustest kavand ja minevikust lõuend
Ja pealegi meie kõigi rollid paikapanijad on erinevad
kui üks meist sõdab Pärnu maanteel mersudega
siis teine istub Estonia teatri taga kerjusena

Lisa 2. Noorteromaanid teemade kaupa

Valik kolmandale ning neljandale kooliastmele mõeldud noorteromaane, mis pakuvad võimalusi biblioprofülaktiliseks lähenemiseks, kuna tegelevad noortele oluliste, sageli väga tundlike teemadega. Nimekirja on kokku pannud Eesti lastekirjanduse uurija Ave Mattheus (2010).

1. Füüsiline sõltuvus mõnuainetest (narkomaania, alkoholism, suitsetamine):

Melvin Burgess „Saast“
Dirk Walbrecker „Kambalugu“
Jaan Tangsoo „Hanejaht“
Helga Nõu „Kuu es sõrm“
Diana Leesalu „2 grammi hämaruseni“
Aidi Vallik: „Kuidas elad, Ann?“, „Mis teha, Ann?“
Sass Henno „Mina olin siin“
Ene Sepp „Medaljon“
Kristi Rebane „Minu oma“

2. Psüühiline sõltuvus (mängu- ja arvutisõltuvus, ostusõltuvus, sõltuvus iluideaalidest, buliimia, anoreksia; rämpstoit ja ülekaalulisus)

Susanne Fülcher „Ilusad tüdrukud ei kuku taevast“
Sofi Oksanen „Stalini lehmad“
Christine Nöstlinger „Greteke Sackmeieri lood“, „Vaetuslaps“

3. Füüsiline vägivald (teiste või enda vastu)

Jan Guillou „Kurjus“
Katrín Reimus „Eilset pole olemas“
Diana Leesalu „Mängult on päriselt“
Sass Henno „Mina olin siin. Esimene arest“
Mare Sabolotny „Kirjaklambritest vöö“
Mikk Pärnits „Hundikutsikaetika“

4. Psüühiline vägivald

Kirsten Boie „Väikelinn Chicago“
Jerry Spinelli „Tähetüdruk“

5. Alaealiste soovimatu rasedus, vägistamine

Katarina Mazetti „Jumala ja minu vahel on kõik läbi“
Juta Treiber „Järve mitu värvi“

5. Homoseksuaalsus

Hans Olsson „Vaht pole“
Ted van Lieshout „Vennad“
Ivar Sild „Tantsiv linn“

6. Seksuaalvägivald, intsest, lapsepilastus jms
 Sass Henno „Mina olin siin. Esimene arest“
 Ene Jaaniste „Elu on ilus“
7. Loomulik surm (haiguse või õnnetusjuhtumi tagajärjel)
 Marja-Leena Tiainen: „Kallis Mikael“
 Christel ja Isabel Zachert „Kohtumiseni minu paradiisis“
 Peter Pohl „Ma olen ikka teiega“
 David Hill „Näeme veel, Simon“
8. Vägivaldne surm (mõrtsuka käe läbi, sõltuvusainete või tagajärjel, HIV enesetapp)
 Anne-Marie Brasme „Ühe hingetõmbega“
 Katrin Reimus „Eilset pole olemas“
 Melvin Burgess „Saast“
 Robert Swindells „Jääme püsima“
 Mare Sabolotny „Kirjaklambritest vöö“
9. Sotsiaalne viletsus, inimkaubandus, prostitutsioon, rahvuslikud konfliktid, perevägivald, vanemate viibimine eemal (nt töönarkomaanlus, töötamine välismaal jne)
 Leelo Tungal „Varesele valu“
 Reet Made „Iseseisvasse ellu“ (kogumikust “Miljoni-poiss”)
 Renate Welsch „Rasked päevad“
 Helga Nõu „Kuu es sõrm“
 Katrin Reimus „Haldjatants“
 Reet Made „Tuhin tiibades“
 Ene Jaaniste „Elu on ilus“
 Adeele Rass „Kasuisa“
10. Depressioon, hedonism, vegeteerimine
 Mare Sabolotny „Kirjaklambritest vöö“
 Marion Andra „Vähemalt“
 Birk Rohelend „Enesetapjad“
 Kristi Rebane „Minu oma“

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Krista Kõrgesaar (sünnikuupäev: 25.01.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose „Biblioteraapia kasutusvõimalusi põhikooli III astme ja gümnaasiumi kirjandusõpetuses“, mille juhendaja on Andrus Org.

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

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

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

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

Tartus, 20.05.2013