

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Triin Simso

TARTU LINNA LASTEAIJAÕPETAJATE MÄLESTUSED OMA LAPSEPÕLVE
MÄNGUDEST

Bakalaureusetöö

Läbiv pealkiri: Mälestused mängudest

KAITSMISELE LUBATUD:

Juhendaja: Airi Niilo

.....

(alkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Airi Niilo

.....

(alkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Sisukord

Resümees	3
Abstract	3
Sissejuhatus	4
<i>Mäng</i>	5
<i>Mängu keskkond</i>	6
<i>Koha tunnetus ja koha identiteet</i>	7
<i>Kontrollitud riskiga mäng</i>	8
<i>Laste hirmud ja turvatunne</i>	10
Metoodika.....	11
<i>Valim</i>	11
<i>Andmekogumine</i>	11
<i>Protseduur</i>	12
<i>Andmete analüüs</i>	13
Tulemused	14
<i>Milliseid aspekte mäletavad õpetajad oma lapsepõlve mängudest?</i>	15
<i>Mil moel rakendavad õpetajad kogetud lapsepõlve mängu õppetöös?</i>	16
<i>Mil määral mõjutab ühiskond õpetajate mängu valikuid?</i>	17
<i>Kuidas on omavahel seotud koht ja mängumälestused?</i>	19
Arutelu.....	19
Tänuõnad	23
Autorsuse kinnitus.....	24
Kasutatud kirjandus.....	25
Lisa 1	
Lisa 2	

Resüme

Tartu linna õpetajate mälestused oma lapsepõlve mängudest.

Uurimustöö eesmärk oli välja selgitada Tartu linna tegevõpetajate mälestused oma lapsepõlve mängudest ja kohtadest. Töö teoreetilises osas kirjeldati tänapäeva lapsepõlve olemust ja seda mõjutavaid tegureid, toodi välja mängu põhimõtted, tõsteti esile mängu ja mängukohta seosed ning kirjeldati kontrollitud riskiga mängu. Käesoleva kvalitatiivse töö uurimuslikus osas koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuude kaudu viielt Tartu linna lasteaiaõpetajalt. Tulemustest selgus, et õpetajate mälestused on seotud kõige enam mängude ja igapäevatoimetustega. Õpetajad nautisid oma lapsepõlves väljas mängimist ning toas mängiti vähe. Ülekaalus olid nii rolli- kui ka fantaasiamängud. Mängiti ka mänguasjadega, kuid neid oli õpetajate lapsepõlves vähe. Õpetajad konstrueerivad õpetatavatele lastele oma lapsepõlvest mängu vastavalt olukorrale ning tihti tuleb mängu ja tegevusi kohandada laste vanusest ja olemusest lähtudes.

Märksõnad: lapsepõlv, mälestused, mäng, mängukoht, kontrollitud riskiga mäng.

Abstract

Tartu preschool teachers memories of their childhood play.

The aim of this bachelor thesis was to find out Tartu preschool teachers memories of their childhood play and places. Theoretical part gives an overview of today's childhood, and the factors what are affecting it, the elements of play, the connection of places with play and also gives an overview about a risky play. Semi-structured interviews were conducted with 5 preschool teachers. The qualitative research showed that teachers memories about childhood is connected the most with play and daily activities. Teachers enjoyed playing outside in their childhood and they played less in the room. In teachers childhood, role and fantasy games dominated. They also played with the toys but there were few of them. Teachers who were interviewed develop games based on their childhood, however they make them fit for certain age and individual features.

Keywords: childhood, memories, play, places, risky play

Sissejuhatus

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) järgi on õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise üheks põhimõtteks mängu kaudu õppimine. Sellest tulenevalt on lapse põhitegevuseks mäng, mis on lapse igapäevases elus olulisel kohal, kuna see arendab tema sotsiaalsust, fantaasiat, mälu, koordinatsiooni, taju ning erinevaid oskusi. Mänguoskus on üks üldoskustest (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011). Lapse jaoks on mäng vahetu tegevus, selle abil püsib temal huvi ja tahe uusi asju uurida (Sandberg, 2003).

Mälestused tekivad terve elu jooksul lapsepõlvest kuni kõrge eani, sest neil on seos mänguga, koha kogemusega, enesekindlusega, muutustega ühiskonnas jne (Prohsansky, 1978 et. al, viidatud Sandberg & Samuelsson, 2003 j; Dolipoulou & Rizou, 2012). Sellest tulenevalt võib öelda, et lapsepõlvemälestustel on suur roll inimese arengus. Mälestused on tihedalt seotud lapse arengu ja mänguga (Sandberg, 2003). Mängukeskkonna loojateks on lasteaija õpetajad. Varasemad uurimused on näidanud, et paljudel juhtudel on täiskasvanutel kalduvus oma lapsepõlve idealiseerida ning sellest lähtuvalt konstrueerida lastele sarnaseid mängukohti nagu oli nende enda lapsepõlves (Vickerius & Sandberg, 2006).

Lühikese ajaga on ühiskond teinud läbi suure muutuse ning eelkõige on muutunud väärtushinnangud. Tänapäeval käsitletakse lapsepõlve kui väärtust omaette, sest lapsepõlvest kaasatoodud väärtused, hinnangud, hoiakud, eeskujud, mälestused kujundavad edasist täiskasvanuelu. Näiteks helluseta lapsepõlv võib tuua probleeme kaasa ka järgnevale sugupõlvedele (Wright & Wright, 1994).

Viimastel aegadel on ühiskonnas sageli täheldatud perekonna ühiskondlike ülesannete muutumist, mis on tingitud elulaadi muutustest. Me elame tarbimisühiskonnas. Pidev ajapuudus, pereliikmete võõrdumine üksteisest, elupaikade vahetamine – need on vaid mõned aspektid, mida täheldatakse tänapäeva perekondades. Nendest aspektidest lähtuvalt võib järeldada, et tänapäeva lapsepõlve üheks probleemiks on, et lapsed ei saa oma vanemate ja lähedastega piisavalt mängida ning koos olla. Positiivseks saab pidada, et uued sotsiaalsed olud annavad tänapäeva lastele täiesti uudseid arenguvõimalusi. Negatiivseks küljeks võib pidada, et vanematega koosoldud aeg jääb liialt lühikeseks ning laste üksindustunde leevendajateks jäävad meedia ja arvuti (Lim & Calabrese Barton, 2010).

21. sajandi märksõnaks on lapsekesksus ja mäng, mis tähendab, et laps on indiviid, tal on oma arengutempo. Täiskasvanu ülesandeks on jälgida, toetada ja vajadusel suunata lapse mängu ning arengut. Laps saab kasvada, areneda ja mängida, kui kõik eeldused on selleks loodud alates kasvukeskkonnast kuni lapse eripärade arvestamisega (Ginsburg, 2007).

Mäng

Mängu defineeritakse teadlaste poolt erinevalt, kuid suures osas vastavad erinevad selgitused kahele küsimusele: Miks mäng eksisteerib? Miks on mäng lapse arengu jaoks oluline? Teooriad on ajaga muutunud, kuid kõige enam on mängu vaadeldud kui tegevust, õpiobjekti (Avgitidou, 2001, viidatud Doliopoulou & Rizou, 2012 j) või kui mitmemõõtmelist sotsiaalset ja kultuurilist fenomeni (Babich, 2014). Mängu eksisteerimiseks on vajalik lapse huvi. Mäng toimub vabal tahtel ja see on eriline (Miller & Almon, 2009). Tegemist on lõbusa tegevusega, millel on lihtsad kriteeriumid. Mäng on huvitav ja kaasahaarav. Enamik mängu toimub reeglite järgi. Reeglid varieeruvad mängu rangusest, näiteks tipptaseme jalgpallis ja naabruskonna peituses on reeglid erinevad. Kõik sõltub mängust. Mängu keskkonnaks sobivad põld, staadion, mets, liuväli jne. Oluliseks peetakse, et mängu koht sobiks mängijale (Eberle, 2014).

Antud töös keskendutakse mängu olulisusele lapse arengus läbi mälestuste. Mängu peetakse laste arengu aluseks, sest see on põhiline, mille läbi nad õpivad, kasvavad ja arenevad. Mäng on olulisim vorm hariduse omandamisel, ammendamatu allikas õppimisel ja peamine vahend küpsuse saavutamiseks, mis pakub omakorda ka rõõmu. See on laste õigus kui ka õpetamise meetod koolieelikutele ja ka kooli lastele (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011). Lapsed peavad mängu tähtsaks, sest nad kasutavad selles oma energiat ja loovust (Vickerius & Sandberg, 2006). Mäng ergutab lapsi, annab neile võimaluse ennast välja elada, on domineeriv ja aktiivne tegevus. Lapsed peavad mängus kõige olulisemaks lõbu (Eberle, 2014). Vanemad arvavad, et mängus on tähtsatel kohtadel sõprade omamine, koos teistega õppimine ning laste energia ja loovuse kasutamine (Vickerius & Sandberg, 2006).

Krasnor ja Pepler (1980, viidatud Kikas & Niilo, 2008 j) tõid välja neli mängu kriteeriumit, et kindlaks määrata mängu olemus ja siht. Autorid tõid esile, et mängimiseks on vajalik sisemine motivatsioon (Krasnor & Pepler, 1980, viidatud Kikas & Niilo, 2008 j), mille läbi saadakse kasulikke õppetunde ning suudetakse oma ideed edukalt lõpuni viia (Miller & Almond, 2014). Samuti tõid teadlased esile, et lapsed näevad mänguga rohkesti vaeva, lahendatakse probleeme, leiutatakse uusi stseene ja lugusid ning lahatakse negatiivseid kogemusi (Miller & Almon, 2014). Mäng on laste arengu puhul üks olulisemaid aspekte. Mäng arendab laste fantaasiat ning aitab probleemidega paremini toime tulla, täiskasvanute ülesanne on probleemi märgata (Miller & Almon, 2014). Lisaks tõid Krasnor ja Pepler (1980, viidatud Kikas & Niilo, 2008 j) välja, et mängus keskendutakse peamiselt tegevusele ja vähem tulemusele. Samas on esile toodud (Kikas & Niilo, 2008), et mängu kaudu õppimine

on laste arengus ja hilisemal õppimisel olulisel kohal ning mängu vaadeldakse õppimise protsessi tähtsa osana ja õpetaja roll juhendajana on esilekerkiv nii mängus kui ka õppimises.

Varasemad uurimused (Parten, 1923, viidatud Doliopoulou & Rizou, 2012 j; Piaget, 1962, 1972, viidatud Doliopoulou & Rizou, 2012 j; Smilansky, 1968, viidatud Doliopoulou & Rizou, 2012 j) näitavad, et kahe- kuni viieaastaste laste mäng peegeldab nende sotsiaalset arengut. Mäng on kategoriseeritud järgnevasse kognitiivsetesse etappidesse (Piaget 1962, 1972, viidatud Doliopoulou & Rizou, 2012 j; Smilansky, 1968, viidatud Doliopoulou & Rizou, 2012 j): (a) sensomotoorne või funktsionaalne mäng (b) objektidega mäng ja (c) sümboolne või dramaatiline mäng. Vastavalt Piaget'le (1972, viidatud Doliopoulou & Rizou, 2012 j) areneb lapse mäng järk järgult. Lapsed õpivad efektiivsemalt läbi tegevuste, mitte läbi juhendamise, mistõttu on mäng suurepärase vahend õppimiseks. Sandberg ja Samuelsson (2003) on leidnud, et mineviku ja tänapäeva mäng ei erine, vaid on kultuuriline väljendus. Kogemused ja laste igapäevane elu on mõjutanud mängu ning see on iseenesest mõistetav, et mäng leiab alternatiivseid väljendusi erinevates ühiskondades. Eelnevalt välja toodud kultuuri kogemus mõjutab laste mängu, mistõttu tuleb vaadelda mängu ja lapse arengut ühiskonna ja keskkonna mõjutuste seisukohalt.

Mängu keskkond

Mängu keskkonna moodustavad esemed, inimesed ja mängu paik. Tihti on tänapäeva mänguasjad stereotüüpsed; neid saab kasutada vaid ettemääratud tegevuseks. Lastel puudub loovuse kasutamise võimalus. Loovus toetab aga laste arengut (Vickerius & Sandberg, 2006).

Doliopoulou ja Rizou (2012) on toonud oma uurimuses välja, et lapsed mängivad tänapäeval ajaliselt vähem kui vanasti. Doliopoulou ja Rizou uurimuses osalenud õpetajad tõid esile kaks põhilist muutust tänapäeva laste mängust ja enda mängust. Esiteks on muutunud aeg, mis kulutatakse mängimisele ja teiseks on mängudes esile kerkinud meedia mõju. Kõik vastajad väitsid, et tänapäeva laste mäng nii lasteaias kui ka kodus on osaliselt segatud erinevate tegevuste tõttu. Tänapäeva lastel on palju kohustusi ja erinevaid tegevusi, näiteks trennid. Miller ja Almon (2014) tõid välja, et lapsed vajavad arenemiseks, kasvamiseks ja mängimiseks täiskasvanute toetust. Vanemad arvavad, et lapsed peavad pidevalt tegevuses olema, mitte ainult argipäevadel vaid ka nädalavahetusel ja vaheaegadel (Rogers & Sawyers, 1990). Kiire elutempo ja modernne elustiil, eriti lääne maailmas, viib vaba mängu vähenemiseni ja selle asendamiseni struktureeritud tegevustega nii kodus kui ka koolis (Rogers & Sawyers, 1990). Enamik probleeme tekivad meedia mõjutusest ja liialt

organiseeritud tegevustest. Tänapäeva lastel puudub aeg mängimiseks k.a. kodus. Kui anda lastele aega vabamänguks, ei suuda nad sellega toime tulla. Neil endil puuduvad ideed (Miller & Almon, 2014). Mäng on alati mõjutatud igat liiki sotsiaalsetest muutustest nii kohalikul kui maailma tasandil (Rogers & Sawyers, 1990).

Koha tunnetus ja koha identiteet

Koha tunnetust defineeritakse kui inimese kognitiivseid, afektiivseid ja kujutatud arusaamu kohast, mis arenevad olles ökoloogilises suhtes kohaga. Lai definitsioon võimaldab uurida erinevaid võimalusi ja tähendusi, mis arenevad lapse koha kogemusi (Vanclay, 2008). Koha tunnetus sisaldab inimese üldist suhet paigaga kui taju kogumit, suhtumist ja identiteeti, mis on inimese loodud (Lim & Calabrese Barton, 2010), samuti koha kiindumust ja koha tähendust (Kudryavtsev, Stedman & Krasny, 2012). Cannavo (2007) ja Stedman (2008, 2006b, viidatud Kudryavtsev et al, 2012 j) on öelnud, et indiviididel võib olla erinev koha tähendus. Teadlased on kasutanud mitmeid meetodeid, et uurida koha tähendust. Relph (1976) väidab, et koha tähendus võib olla juurdunud füüsiliselt objektidest ja tegevustest, kuid need ei ole selle omadused, pigem on need inimese kavatsuste ja kogemuste omadused. Koha tähendus on mitmemõõtmeline konstruktsioon ja võib kajastada inimese keskkonda, sotsiaalset suhtlemist, kultuuri, poliitikat, majandust ja esteetilisi perspektiive (Ardoin 2006; Young 1999a, viidatud Kudryavtsev et al, 2012 j).

Vanclay (2008) on esile toonud, et koha vastu tekiks kiindumus peavad inimesel olema paigaga positiivsed sidemed. Kui inimesel on kohaga negatiivsed kogemused ei rahulda koht inimese vajadusi ning seetõttu inimene tõrjub koha. Kuigi teadlased kasutavad koha tunnetuse kohta erinevaid definitsioone, saab üldiselt nõustuda kahe peamise osaga, koha kiindumus peegeldab inimese huvi koha vastu ja koha tähendus kirjeldab kiindumuse põhjust (Kudryavtsev et al, 2012). Koha identiteeti defineeritakse kui teadmist, missugune on inimene sotsiaalsetes olukordades ja suhetes. See kujuneb mõjudest ja kognitsioonidest, mis sisaldavad minevikku ja olevikku. Koha identiteet tähendab individuaalseid kogemusi tähendusrikaste kohtadega, seetõttu on oluline ühendada mälestused mänguga erinevatest kohtadest lapsepõlvest kuni täiskasvanueani (Kudryavtsev et al, 2012).

Moore (1986, viidatud Lim & Calabrese Barton, 2010 j) on välja toonud, et aja jooksul laste samastumine kohaga tekitab tunde enesekindlusest. Lapse arenemisel on tähtsad uue koha kogemused, mis võimaldavad kasvavat pädevust. Kui lapsed tunnevad mitmeid takistusi

nagu näiteks vanemate piirangud, sekkumine või sotsiaalne tõrjutus võib neil motivatsioon pädevusest kaduda ja soovitatav areng võib saada häiritud.

Inimestel on mälestused ainulaadsete kohtadega, mis on seotud tunnete ja põhimõtetega. Lapsepõlvemälestustel on suur osa inimese arengus sarnaselt mängule. Mälestused tekivad terve elu jooksul, lapsepõlvest kuni kõrge eani (Proshansky, 1978 et.al, viidatud Sandberg, 2003 j). Mälestused mängust tõstatavad küsimuse mängu olemusest ja tähtsusest meie varasemale elule. Mäng lummab, ajab segadusse, annab naudingut ja vahel harva hirmutab (Sandberg, 2001). Tuleb meeles pidada, et mäng on oluline aspekt lapse individuaalse arengu ja sotsialiseerumise juures, see arendab mõtlemist, fantaasiat, loovust ja koostööd (Sandberg, 2001). Varasemate uuringute tulemused näitavad, et lapsepõlves ja noorukieas on kindlatel kohtadel oluline osa näiteks loovuse arengul (Sandberg, 2003), samuti on leitud, et vanemad konstrueerivad oma lastele sarnaseid mängukohti nagu oli nende lapsepõlves (Vickerius & Sandberg, 2006). Doliopoulou ja Rizou (2012) on maininud, et täiskasvanutel on tavaliselt subjektiivne vaade oma lapsepõlvele ja mängudele, mis on mõjutatud erinevatest faktoritest, näiteks poliitilistest vaadetest, religioonist jne. Järelikult on mälestusi raske eristada tegelikult läbi elatud kogemustest. Paljudel juhtudel on täiskasvanutel kalduvus oma lapsepõlve idealiseerida. Chawla ja Salvadori (1999, viidatud Kudryavtsev et al , 2012 j) tõid oma uuringus välja, et koht ei ole objektiivne nähtus, vaid peab olema lahti mõtestatud ja laste poolt konstrueeritud.

Kiired muutused ühiskonnas toovad kaasa teistsugused vajadused ja teadmised, mis olid täiskasvanutel oma lapsepõlves ning neid ei saa üle kanda tänasesse (Sommer,1997 viidatud Sandberg, Björck-Åkesson & Granlund, 2004). Tänapäeva ühiskonna mõjutused lastele tulenevad suhtlusrollide suurenemisest, sest lapsed veedavad palju aega lasteaias, tutvuvad erinevate inimestega ning on rohkem väljas oma kodusest keskkonnast võrreldes vana ajaga (Vickerius & Sandberg, 2006). Seetõttu on tänapäeval rohkem suhtlust nende keskkondade vahel kui varem (Sandberg, 2003) ning sellest tulenevalt tuleb lapsepõlve mõistmiseks vaadelda ühiskonda, milles lapsed üles kasvasid (Vickerius & Sandberg, 2006).

Kontrollitud riskiga mäng

Tänapäeval kaitsevad täiskasvanud liialt palju lapsi erinevate hirmude ja ohtude eest. Lapsevanemad ei lase lastel riske võtta ning see toob kaasa pigem kahju kui kasu (Unger, 2008; Sandseter, 2011). Lapsed on võimelised palju enamaks kui täiskasvanud seda usuvad (Sandseter, 2011).

Lastel on loomulik anne kontrollitud riskiga seotud mängule. Nad väärtustavad õues mängimist ja eemalolekut täiskasvanutest, sest see on nauditav, saades kasu nii füüsiliselt kui ka vaimselt. Vabadust tunnetades meeldib lastele esitada endale väljakutseid (Sandseter, 2009). Brussoni et al.'s (2015) leidis, et kontrollitud riskiga mäng on kasulik laste arengule ja tervisele. Tänu sellele paraneb laste füüsiline tervis ja kehaline aktiivsus. Sandseter (2007) on välja toonud kuus kategooriat, mis iseloomustavad kontrollitud riskiga mängu: mäng erinevatel kõrgustel, mäng suurel kiirusel, mäng ohtlike vahenditega, mäng ohtlike elementide juures, laste peitmist ja kadumist sisaldav mäng, karm ja segipaisatud mäng. Läbi kontrollitud riskiga mängu saavad lapsed katsetada oma piire ja võimeid. Neil on võimalus tunnetada iseennast ning teada saada, milleks nad on võimelised. See arendab tähelepanu, vastupidavust, usaldust ning püsivust (Marano & Skenazy, 2011). Kontrollitud riskiga mängu kõige olulisemaks aspektiks on anti-foobiline efekt ehk tüüpiline stiimul hirmu esilekutsumiseks, mis on kombineeritud positiivsete emotsioonide ning suhtelise ohutusega (Sandseter, 2011). Mängides läbi oma hirmud, suudavad lapsed tulevikus reaalses olukordades nende hirmudega toime tulla.

Tuginedes varasematele uurimustele (Sandseter, 2011; Unger, 2008) võib öelda, et lapsed tahavad ja vajavad riskeerimist. Kontrollitud riskiga mäng annab võimaluse seiklusteks, kuid samas on oluline teada, et kõik lapsed ei võta riske võrdväärselt. On mitmeid tegureid, mis muudavad teatud lastel riskide võtmise kergemaks kui teistel. Morrongiello ja Lasenby-Lessard (2007) tõid oma uurimuses välja, et mõnede riskide võtmine on oluline lapse arenguks ning laste riskeerimis oskust mõjutab nende individuaalne karakter, perekond ja vanemad. Morrongiello ja Dawber (2004) leidsid, et enamik lapsi on valmis võtma suuremaid riske asjades, milles neil on rohkem kogemusi. Lapsed väldivad riske, kui nad tajuvad ohtu. Samas võib tõdeda, et kui lapsed on üksteisele toeks, suudavad nad rohkem riskeerida. Poisid võtavad rohkem riske kui tüdrukud. Tüdrukud kardavad riskeerida seetõttu, et nad kardavad haiget saada, samas kui poisid tahavad riske võtta, kuid mõtlevad hiljem tekkivale kahjule. Poiste ja tüdrukute riski võtmise otsused on seotud potentsiaalse lõbuga ja ohuga. Tüdrukute riski võtmise otsused on seotud tajutava ohuga (Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007).

Unger (2008) on välja toonud, et seades lastele piiranguid ning keelates neid kontrollitud riskiga mängu mängimast, pärsib see nende arengut. Täiskasvanud ei suuda last kaitsta iga ohu eest, kuid õpetades toime tulema erinevate riskidega, toetatakse lapse arengut (Sandseter, 2009). Kui lastel ei ole võimalust füüsiliselt ja riskantselt mängida, ei suuda nad tulevikus erinevate riskidega toime tulla ning neil võib olla nii füüsilise kui ka vaimse tervise

probleeme (Marano & Skenazy, 2011). Kui vanemad üritavad elimineerida kõiki võimalikke riske, ei ole lastel võimalik õppida riskidega toimetulemist, mistõttu muutuvad nad vanematest sõltuvaks ning tulevikus võib tekkida raskusi tähtsate otsuste vastu võtmisel (Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007). Mitmetel põhjustel ei lase vanemad lastel nii palju riske võtta, kui lapsed sooviksid. Vanemad ei anna lastele võimalust teha iseseisvalt otsuseid ning enamus põhjuseid on seotud turvalisusega, mida põhjendatakse ettevaatusega, ohtliku liikluse ja hirmuga võõraste eest (Malone, 2007; Rosin, 2014).

Kaitstes lapsi erinevate riskide eest ning tekitades liialt ohutu keskkonna, püüavad lapsed kontrollitud riskiga mängu, kui neil puudub vanemlik järelvalve. Püüdes endale väljakutseid luua võib tekkida ootamatult ohtlik olukord, selle tõttu on oluline, et täiskasvanud abistaks ja suunaks lapsi. Kontrollitud riskiga mängu põhimõtteks on võimaldada lastele riskeerimine samal ajal neid abistades ja toetades. Lastele tuleb anda võimalus kukkuda ja seejärel püsti tõusta ning edasi minna (Sandseter, 2011). Morris & Kratochwill (1983) on välja toonud ohu ja hirmu vajalikkuse, et laps mõistaks tõelist hirmu ja ettekujutatud hirmu. Keskkonnad, mis on liiga ohutud ei võimalda lastel kogeda suurel hulgal riske, mis on kasulik nende psühhosotsiaalsele arengule (Unger, 2008).

Laste hirmud ja turvatunne

Hirm on emotsioon, mis sõltub lapse eest, soost, kultuurilistest ja sotsiaalsetest aspektidest. Mõned hirmud kahanevad ajaga ja teatud hirmud on loomult ajutised (Gullone, 2000). Hirmu peetakse arengus normaalseks nähtuseks, millega kohaneetakse või millest saadakse üle. Erinevates situatsioonides kasutavad lapsed kognitiivset ja mitte kognitiivset käitumist. Viimasel käitumise puhul on tegevus suunatud otse hirmu tekitava objekti poole – näiteks otsene probleemi lahendamine (kardab pimedust – paneb tuled põlema); (kardab sipelgat – tapab ta ära) või probeemolukorra vältimine (kardab metsa – ei lähe sinna lähedale). Kognitiivse käitumise puhul kasutatakse psühholoogilisi vahendeid (ma ei taha pimedasse tuppa minna, lähen parem ema-isa voodisse) (Lahkiainen, Kirmanen, Kraav, & Taimalu, 2003). Sageli on raske lapse hirme märgata, sest hirme näidatakse erineval moel välja. Lapse ümbritsev kasvukeskkond peab olema toetav ning turvaline, kuid samas tuleb lapsele anda võimalus riskeerida ning tajuda ohte. Lapse eeskujuks on tema vanemad, mistõttu on oluline võtta lapse hirmu tõsiselt, et ta tunneks ennast turvaliselt ning saaks oma vanemaid usaldada. Segamini ei tohiks ajada mõisteid hirm ja julgus. Tavaliselt need mõisted esinevad koos, kuid lapsele tuleb selgitada, et elus vajame mõlemat. Julgus õpetab tegema

uusi tegevusi, näiteks rattaga sõitma, hirm hoiatab meid tegemast aga liialt ohtlikke tegusid, näiteks suurel kiirusel järsust konarlikust mäest rattaga alla sõita. Rõhutada tuleb, et inimesi hirmutavad erinevad asjad. Igaüks on julge erinevates situatsioonides. Kuid kõige põhilisem on siiski, et laps soovib tunda ennast turvaliset igal momendil, ka nendel hetkedel, kui vanemaid ei ole läheduses.

Antud uurimuses keskendutakse lasteaiaõpetajate mälestustele mängust. Bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada välja Tartu linna tegevõpetajate mälestused oma lapsepõlve mängudest ja kohtadest. Töö eesmärgi täitmisel lähtutakse järgmistest uurimisküsimustest: Milliseid aspekte mäletavad õpetajad oma lapsepõlve mängudest? Mil moel rakendavad õpetajad kogetud lapsepõlve mängu õppetöös? Mil määral mõjutab ühiskond õpetajate mängu valikuid? Kuidas on omavahel seotud koht ja mängu mälestused?

Metoodika

Valim

Antud uurimuses kasutati mugavusvalimit, mis on mittetõenäosuslik valim, kus uuritavateks on valitud uurija jaoks kättesaadavad ja koostöövalmis inimesed (Õunpuu, 2014). Mugavusvalimist lähtudes kaasati uurimusse viis Tartu linna lasteaiaõpetajat erinevatest lasteaedadest, kes olid valmis antud teemal uurijaga oma mälestusi jagama ning olid uurijale eelnevalt tuttavad. Kõik uuritavad olid naissoost, kõrgharidusega ning töötanud lasteaias vähemalt 3 aastat. Uuritavad õpetajad olid vanuses 25–49 aastat ning keskmise vanusega 39 aastat. Tagamaks õpetajate anonüümsust anti igale õpetajale uus nimi.

Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuu abil. Intervjuu kava (lisa 1) koostati toetudes varasematele uurimustele (Dolipoulou & Rizou, 2012; Vickorius & Sandberg, 2006; Sandberg, 2003) ning lähtudes tööle püstitatud eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuu kava koosneb erinevatest plokkidest. Esimese ploki moodustavad küsimused, millega uuriti vastajate mälestusi mängudest. Antud ploki moodustavad küsimused tulenevad Sandbergi (2001) uurimusest. Intervjuu teise ploki moodustasid küsimused, mis toetuvad Dolipoulou ning Rizou (2012) tööle, millega uuriti mänguvahendeid, millega uuritavad oma lapsepõlves mängisid. Kolmanda ploki moodustavad küsimused, mis seovad õpetajate lapsepõlve kogemusi nende praeguse tööga ning need toetuvad Sandbergi ja Vickoriusi (2006) uurimusele. Samuti toetus intervjuu neljas plokk eelnevatele autoritele. Selles intervjuu osas

uuriti ühiskonna mõju õpetajate mängu valikutele. Intervjuu viimase ploki moodustasid küsimused, mis toetuvad Kudryavtsev, Stedman ja Krasny (2012) ning Lim ja Calabrese Barton'i (2010) uurimustele. Intervjuu kava koosnes avatud küsimustest ning väidetest, mis võimaldas uuritavatel küsimustele vastata oma sõnadega ning põhjendada oma arvamust (Laherand, 2008). Küsimustik koosnes 24st küsimusest ja kolmest väitest, milles olid pea- ja alaküsimused, mis olid omakorda jaotatud gruppideks. Poolstruktureeritud intervjuu valiti, sest antud töös uuriti mälestusi ning see meetod sobis mälestuste, kogemuste ja tunnete uurimiseks (Elo & Kyngäs, 2007). Poolstruktureeritud intervjuu puhul on inimesed vahetus kontaktis ning sellest tulenevalt on võimalik küsida lisaküsimusi, kui tekib vajadus täpsustada mõnda teemat vm (Laherand, 2008). Uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks ning uurija intervjuerimisoskuste hindamiseks viidi läbi prooviintervjuu, et tuvastada andmete kogumise käigus võimalikud tekkivad vead, et olla kindel, et valitud meetod sobib antud töös andmete kogumiseks ning harjutada intervjuerimisoskust. Selleks viis uurija läbi prooviintervjuu ühe Tartu linna tegevõpetajaga, mille käigus ilmnis mitmeid puudujääke. Pilootuurimuse tulemustest lähtuvalt parandati poolstruktureeritud küsimustikku. Sarnaste küsimuste puhul rääkis õpetaja samadest asjadest ning väidete juures mõistis õpetaja töö autori poolt esitatud ülesande sisu valesti. Eelnevalt tulenevalt ei kasutatud prooviintervjuu käigus saadud andmeid käesolevas töös. Muudatusi tehti vaheküsimustes, mida kasutati vestluse ajal. Küsimuste, *Millised olid mänguasjad teie lapsepõlves? Missuguste mänguasjadega te lapsepõlves mängisite?* puhul tõi õpetaja samu asju välja. Sellest tulenevalt tegi töö autor kahest küsimusest kokku ühe küsimuse ehk *Millised olid mänguasjad, millega te lapsepõlves mängisite?* Veel tehti muudatus neljandas küsimuste plokis, kus õpetajale loeti üks haaval ette kolm väidet ning seejärel pidi ta selgitama, kas ta lubab lasteaias lastel tegevust teha või mitte. Väide, *laps soovib puu otsa ronida*, muudeti väiteks *laps soovib lasteaias puu otsa ronida*.

Protseduur

Intervjuud viidi läbi ajavahemikul 11.03-13.04.2016. Uurimuses osalenud õpetajatega võttis emaili või telefoni teel ühendust töö autor ning leppis kokku intervjueritavatele sobiva aja ning koha. Kõik intervjuud viidi läbi lasteaias ruumides. Igaks intervjuuks oli lasteaias poolt võimaldatud privaatne ruum, et kõrvalised isikud kohtumist ei häiriks. Enne intervjuu läbiviimist tutvustas uurija intervjueritavale ennast ja oma uurimustöö eesmärgi. Samuti teavitati intervjueritavat õpetajat intervjuu orienteeruvast kestvusaajast. Eelnevalt palus uurija luba intervjuud salvestada ning andis õpetajatele teada, et uuritavatele tagatakse

konfidentsiaalsus, tulemused esitatakse üldistatud kujul ning helisalvestised hävitatakse peale bakalaureusetöö kaitsmist. Intervjuude keskmiseks pikkuseks oli 37 minutit, lühim kestis 20 minutit ja pikim 55 minutit.

Kõik käesoleva uurimustöö tarvis salvestatud intervjuud viis läbi, transkribeeris ja kodeeris töö autor. Intervjuud salvestati diktofoniga, seejärel need transkribeeriti programmi *Voice Walker* abil. Programm võimaldab kuulata korduvalt üle helisalvestist andes transkribeerijale korraka ette viis sõna, millest kaks on korduvad ning kolm uut. Kodeerimine viidi läbi programmi *QCAmap* abil. Uurimisprotsessi reliaablust suurendab Flick'i (2006, viidatud Laherand, 2008 j) kohaselt transkribeerimisreeglite täpne järgimine: (.) lühike, kuid eristuv paus; (2) pikem paus, sulgudes sekundid; e:a koolon vokaali järel näitab hääliku venitamist; [] ebaselged kohad või kahe inimese jutu kattuvus; (()) intervjuueeriija märkused topeltsulgudes.

Helisalvestise kasutamine informatsiooni kogumisel võimaldas transkribeerimisel salvestatut tagasi kerida ja uuesti kuulata, mistõttu sai töö autor informatsiooni korrektselt kirja panna. Töö autor kuulas korduvalt üle helisalvestisi ning võrdles neid transkriptsiooniga. Kokku tekkis 26 lehekülge teksti. Uuritavatele anti võimalus transkriptsiooniga tutvuda ning vajadusel oma mõtteid täpsustada. Kaks viiendikku uuritavatest soovisid transkriptsiooni lugeda, kuid lisandusi ega täpsustusi ei tehtud.

Andmete analüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivses sisuanalüüsis keskendutakse teksti sisule või kontekstilisele tähendusele (Laherand, 2008). Kvalitatiivne sisuanalüüs on uurimismeetod, mida rakendatakse tekstiandmete sisu tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või muustrite kindlaks tegemise abil (Hsieh & Shannon, 2005). See võimaldab keskenduda teksti peamistele tähendustele ja võtta arvesse peidetut ehk kodeerida teksti autori vihjeid, kavatsusi ning eesmärke ja samuti erinevaid tõlgendamisvõimalusi (Laherand, 2008). Tekstimaterjali osad, mis on sisult sarnased, paigutatakse konkreetse kategooria alla. Uurimuse andmed on esitatud üldistatud kujul.

Käesoleva uurimuse andmete analüüsimist alustati tekstimaterjali kodeerimisega. Kodeerimisühikuks võeti lause või lõik, mis sisaldas tervikmõtet. Uurimuse reliaabluse tõstmiseks kasutati kaaskodeerijat (Laherand, 2008), kes kodeeris 20% kogumestikust. Tekkinud koodid arutati kaaskodeerijaga läbi, erinevuste puhul arutati neid, kuni jõuti ühisele

arusaamisele. Samuti pöördus autor mitmeid kordi kodeerimise algusesse tagasi, et kontrollida, kas erinevatel ajahetkedel kodeeritud materjalist tekivad sarnased koodid. Teksti mitmekordsel lugemisel tekkisid paraku erinevad koodid, mis vajasisid lahtimõtestamist. Saadud koodid grupeeriti teemade järgi, st. moodustusid suuremad kategooriad. Koodid, mis olid sarnased, paigutati konkreetse kategooria alla. Vajadusel pööruti transkribeeritud andmete juurde tagasi, et mõista sõna tähendust tekstist lähtuvalt. Selle käigus paigutati mõned koodid esialgse kategooria juurest uue kategooria alla, et tagada koodide ja kategooriate korrapärane süsteem (joonis 1).

Joonis 1. *Koodidest alakategooria moodustamise näide*

Koodid	Alakategooria
Igapäeva tegevustega seotud mängud	Igapäeva elu toimetused
Suved veedeti maal vanaema ja vanaisa juures	
Loomad ja nende toitmine ning talitamine: Lehmad, lambad, kanad, kassid, koerad	
Tegevused maal – põllutööd, lehma lüpsmine heina tegu, vagude vahel mängimine	

Tulemused

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Esimese uurimisküsimuse, milliseid aspekte mäletavad õpetajad oma lapsepõlve mängudest, analüüsist selgus, et õpetajate mälestused oma lapsepõlve mängudest jagunesid intervjueeritavate vastuste alusel kolme alakategooriasse: (a) igapäeva elu toimetused (b) turvatunde ja hirmudega seotud mängu mälestused (c) mängude liigid ja kirjeldused, mis on esitatud lisa 2. Teise uurimisküsimuse, mil moel rakendavad õpetajad kogetud lapsepõlve mängu õppetöös, analüüsist selgus, et lapsepõlve mängude rakendamine õppetöös jagunes intervjueeritavate vastuste alusel samuti kolme alakategooriasse: (a) erinevate mängude mängimine erinevas vanuses lastega (b) lapsepõlvest ülesvõetud mälestuste ja kogemuste rakendamine lasteaia praktikasse (c) kontrollitud riskiga seotud mängud (lisa 2). Kolmanda uurimisküsimuse, mil moel mõjutab ühiskond õpetajate mängu valikuid, analüüsist selgus, et ühiskonna mõju õpetajate mängu valikutele jagunesid intervjueeritavate vastuste alusel kahte alakategooriasse (a) vanaaja

mängud ja (b) tänapäeva mängud (lisa 2). Neljanda uurimisküsimuse, kuidas on omavahel seotud koht ja mängu mälestused, analüüsist selgus, et mängu ja mängukoha omavahelised seosed jagunevad uurimuses osalenud õpetajate vastuste alusel kahte alakategooriasse: (a) mängukohad ja nendega seotud mängud (b) mängukohtadega seotud inimesed (lisa 2). Järgnevalt toob töö autor välja alakategooriad, mille abil selgitatakse kategooriate sisu erinevate tekstinäidetega.

Milliseid aspekte mäletavad õpetajad oma lapsepõlve mängudest?

Kõige enam tõid õpetajad välja oma lapsepõlve mälestustest igapäeva elu toimetusi, mängude liike ja -kirjeldusi ning mälestustega seotud hirme kui ka turvatunnet. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et enamused suvesid veedeti maal vanaema ja vanaisa juures. Maal olles talitati loomi, lüpsiti lehma ning vanaemaga koos põllul olles korjati või mängiti vao vahel kividega.

Terve suve olin praktiliselt maal vanaema juures. /.../ (Tiia)

Meie mängud olid igapäeva toimingutega niipalju seotud, /.../ vanaema rohis vaovahel ja mina korjasin kive. (Anne)

Lõuna ajal käisime koos lehma edasi panemas, ketiga pidi nagu edasi viima lehma, et ta saaks uue rohumaa, ja söötmist mäletan ka, et lammastele sai leiba antud ja kaasas kõnniti ikka kui sigu toideti. (Maia)

Kõik õpetajad meenutasid oma lapsepõlve soojade tunnetega. Üks uuritav õpetaja tõi välja, et lapsepõlves ei tundnud ta millestki puudust ning mõni täiskasvanu oli alati tema jaoks olemas. Samas tõid kõik õpetajad välja, et olulisel kohal oli iseseisev tegutsemine. Õpetajad, kellel on nooremad õed-vennad mainisid, et vanema õena tuli jälgida ka nooremat. Mõnel korral oli vanem õde tülikas olla, kuid enamasti mängiti koos.

See oli kahetine, et kui tahtsid sõbrannadega mängida, siis olid natukene kurb ja tige ka, et pidid teda valvama. Aga teisipidi, teinekord oli hästi armas, et võtsid teda nagu suurt või väikest nukku, /.../ (Maia)

Õpetajad tõid välja, et lapsepõlvest nad palju hirme ei mäleta. Enamus hirme olid seotud metsaga ja metsas või laudas olevate loomadega. Sellest tulenevalt olid paigas ka reeglid seoses sellega, mis kell peab toas olema või kui kaugele kodust tohtis minna jne.

Metsa me kartsime. Metsa me ei läinud ja ei olnud lubatud ka, aga metsa äärde me ka ei tahtnud minna. /.../ Metsa suhtes oli meil natuke hirm, et kuulsime mõnda häält. (Anne)

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevaid mängu oma lapsepõlvest näiteks rollimängud, liikumismängud, lauamängud jne. Kaks uurimuses osalenud õpetajat tõid välja ka spioonimängud ja fantaasiamängud. Enamus mängu mängiti väljas, millest tulenevalt meisterdati ise mänguvahendid, loodusest leiduvatest materjalidest (kivid, liiv, puuoksad, jää, muld, lumi, sammal jne). Õues mängiti peitust, pallikooli, suusatati, kelgutati, uisutati. Samas toodi välja mänguvahendeid näiteks, hüppenöör, keksukumm, pall, kelk, suusad, uisud jne. Enamus õuemänge olid liikumismängud, näiteks erinevad kullid (tagaajamine), peitus, kiikumine, trihvaa (mängul on mitmeid erinevaid nimetusi), luurekas jne.

Leiad väljast mingi pulga, mis on süstal ja see on kuulamisaparaat ja nöör taha. (Eda)
Käbid olidki meie mänguasjad. Loodus meile meeldis, /.../ ma tegin mitte millestki midagi suurt ja ägedat, mida seal varem ei olnud. Ma võtsin ühe idee ja tegin sellest kogu maailma. (Ülle)

Intervjuudest selgus, et õpetajatel ei olnud lapsepõlves palju mänguasju. Õpetajad tõid välja nukud, kummist mänguasjad, autod, kühvliid, labidad, puidust klotsid, ise meisterdatud mänguasjad, jne. Paljud mänguasjad meisterdati ise looduslikest vahenditest või mõeldi loovalt ja kasutati ühte eset mitmel erineval moel, näiteks lauamängude nupud olid ka nukkudeks. Lauamängudest toodi välja reis ümber maailma, tsirkus, monopol, doomino, kabe, male jne. Üks õpetaja mainis, et ta meisterdas koos sõbrannadega ise monopoly.

Puidust klotsid, /.../ üks imeilus nukk, /.../ ilmselt olid meil väiksed nukud ka. /.../ siis oli meil puidust doomino. Lauamängudest olid meil tsirkus, reis ümber maailma. (Anne)
Mul olid nukud ja mõned kummimänguasjad ja muid ma rohkem ei mäleta. Ise sai igasugustest kanga juppidest nukkudele riideid ja pappkarpidest mööblit tehtud. Ostetud mööblit ega midagi sellist ei olnud. (Eda)

Mil moel rakendavad õpetajad kogetud lapsepõlve mängu õppetöös?

Kõige enam tõid intervjuueeritavad välja erinevas vanuses lastega mängimise võimalusi, lapsepõlvest ülesvõetud mälestusi, kogemusi ning mängu lasteaia praktikasse.

Viiest õpetajast kolm, kes olid sõimerühma õpetajad, tõid välja, et vanemate lastega saab rohkem erinevaid mängu mängida, aga nad on siiski kasutanud liikumismänge, näpumänge, ehitismänge, aga ka poriloigu mängu. Üks kolmest õpetajast tõi välja, et koolieelses eas saadud kogemusi käelisest tegevusest järgib ta ka praegusel ajal.

Käelises on kindlasti põhiasjad,/.../ pliiatsiga värvid ühes suunas. /.../ see kuidas sa pintsliiga üldse ringi käid. See on lasteaiast juba, kuidas sa pintsliit hoiad ja kuidas pead värvi paberile panama. Seda ma kasutan jah. (Anne)

Intervjuueeritavad tõid välja erinevaid mängu. Kõik õpetajad tähtsustasid loovust ja selle arendamist. Üks õpetaja tõi välja ka loovuse arendamise võimaluse. Laulumängudest toodi välja Shooder, Kaks sammu sisse poole ja Me lähme rukkist lõikama. Liikumismängudest märgiti ära Kapsapea, Silgud ritta, Värvid, Kummikeks ja Haned, luiged tulge koju. Kaks õpetajat tõid välja ka poriloigu mängud, kus lapsed saavad vihmast ja veest rõõmu tunda. Näpümängudest toodi esile Tibu-tibu ära näita ja Tii-tii tihane. Kõige enam toodi välja liikumismänge, mida saab nii toas, kui ka väljas mängida.

Shooder, shooder sind ma enda sõbraks võtan, mälestuseks kingin sulle pika pai. Me oleme lasteaias ka seda mänginud. (Maia)

/.../ Pigem neid traditsioonilise mängu, kapsapea, värvipott, silgud ritta, haned luiged. Ma suunan mängima neid mängu nii nagu mina neid mängisin. Ma suunan neid pigem loovusele. Kui nad mängivad ühtemoodi, siis ma pakun neile välja kuidas saaks veel mängida. Ma ei sunni neid nii mängima, aga pakun välja võimalusi, kuidas saaks veel. Ja ma lasen tal ise sealt edasi minna. (Ülle)

Mil määral mõjutab ühiskond õpetajate mängu valikuid?

Intervjuu käigus esitati uurimuses osalenud õpetajatele kolm väidet. Õpetajatel paluti selgitada ja põhjendada oma valikuid ja otsuseid igapäeva tööga seoses. Väide 1, laps soovib puuotsa ronida. Kaks õpetajat olid selle väitega nõus ja lubavad lasteaias lastel ka seda teha, sest see on nende lasteaias võimalik. Seejuures toodi välja, et lapsi tuleb suunata, toetada ning kinni tuleb pidada turvalisuse nõuetest.

Ma tean, et parem on kui nad ei roniks, aga meil on seal üks turvaline puu./.../ ja ma hoian neil alati ikkagi silma peal ja olen läheduses. (Tiia)

Jah, ja lasen ka, sest kuna meil ongi selline võimalus, mitte küll kõrgele, aga lasen. (Eda)

Kolm õpetajat viiest ei olnud selle väitega nõus. Põhjenduses selgitasid nad, et lasteaias on olemas selleks vajalikud ronimispuud. Nende lasteaias õue alal ei ole piisavalt madalaid ning ohutuid puid ning kui lapsi on palju, siis õpetaja ei suuda puu otsa ronivatele lastele turvalisust tagada. Kaks õpetajat kolmest tõid ka välja, et puu otsa ronimist võib harjutada koos vanematega ja paljud lapsed ei julgegi seda ilma vanemateta teha.

/.../ päris puu otsa ta ronida ei soovi, sest äkki emme ja issi ei ole kõrval. Tal ei ole turvaline, et puu otsa ronimine ette võtta. See sõltub kindlasti lapsest ja puu kõrgusest. (Anne)

Ei lase, sest lasteaias on olemas ronimisredelid, kus saab ronida. Puuotsa ronimist võib katsetada koos vanematega. (Maia)

Väitega 2, laps soovib vihmaga väljas olla, olid kõik õpetajad nõus. Tänapäeva lastel ei ole tihti võimalust vihma nautida, sest palju sõidetakse autodega ning pidevalt on kuhugi kiire. Sageli ei luba ka vanemad lastel vihmaga väljas olla ning põhjuseks tuuakse haigestumine ning märjad riided. Õpetajad, aga tõdesid, et lapse arengu juures on oluline katsetamine ja tunnetamine. Uurimuses osalenud tõi välja esteetilise probleemi, lapsed ei soovi ise vihmaga väljas olla, sest nad saavad märjaks ja jäävad haigeks. Veel tõi uuritavad välja, et tänapäeva riided on ilmastikukindlad ja kontrollitakse üle, kas kõikidel lastel on ilmale sobiv riietus.

Lasteaias on tore vihmaga õues olla, sest tänapäeval sageli ei ole aega ja milleks olla vihma käes, kui auto on ukse ees. /.../ Laps saab kellegagi koos tunnetada ja katsetada. Meil on järjest vähem lapsi, kes teavad, mis on loodus ja mis looduses toimub. (Anne)
Vihmaga oleme ikka kõik väljas, aga õige riietusega. (Maia)

On lapsi, kes ei taha vihmaga õues olla. /.../ Teistele on see põhi atraktsioon. (Tiia)
Tänapäeval on lapsi, kes ei soovi minna. /.../ Nad tahavad, kui sa ütled, et lähme vihmavarjudega jalutama, siis tuleks kõik. Aga jalutama või õue mängima, siis läheb rühm peaaegu pooleks. (Eda)

Kolmanda väitega, laps soovib poriloigus mängida, olid kõik uuritavad õpetajad nõus. Välja toodi sarnaseid põhjuseid, mida teise väite juures. Üks õpetajatest tõstis esile väljakutsed, mis on seotud poriloigus mängimisega.

See on väljakutse. Sa hüppad ja sa ei tea, mis saab, kas sa kukud selili või mitte. Kui kõrgele pori pritsib? Kas peani välja? Ma arvan, et see on vaba olemine. (Anne)

Intervjuude käigus tõstsid õpetajad esile ühiskonna mõju mängu valikutele. Tänapäeva ühiskond põhineb tarbimisel. Sellest tulenevalt on lastel palju mänguasju ja erinevaid elektroonilisi seadmeid. Samuti ei ole võimalik külastada vanavanemaid nii tiheidalt, sest nemad on samuti tööl. Õpetajate sõnul on vanemad esile tõstnud koos olemise, õppimise ja söömise, mitte mängimise. Mille tõttu on lastel esmane kokkupuude mõne laulu- või liikumismänguga alles lasteaias.

Minul oli võimalus minna vanaema ja vanaisa juurde. Tänapäeva lastel ei ole seda võimalust, sest enamuse laste vanavanemad töötavad. Vanemad muidugi töötavad

meeletult, mis tähendab, et neil ei ole aega oma laste jaoks. Esile on tõstetud koos olemine õppimine ja söömine. Need on põhilised asjad. Mängude edasi andmist enam ei ole. (Ülle)

Õpetajad tõid välja ka aspekte ühiskonna mõjutustest, mis on otseselt seotud nende tööga näiteks, tänapäeva lapsed on võrreldes varasema ajaga teistsugused. Nad ei tunne rõõmu väikestest asjadest ning pigem tahavad nad laua taga mängida ning nokitseda. Selle tõttu on eriti oluline arendada laste loovust, et nad mõtleksid tegevusest välja poole ja suudaksid ise erinevates olukordades uusi lahendusi pakkuda. Samuti on tänapäeva laste liikumine võrreldes varasema ajaga kehvem. Lapsed ei jõua joosta, neile tekitab raskust ebatasane maapind.

Lapsed ei jõua joosta ja kõndida. Nad on harjunud tasase maapeal kõndima ja kui pind on konarlik, siis nad väsivad väga ruttu. /.../ Nad ei ole loovad vaid konkreetsed, praktilised ja kriitilise mõtlemisega. Nad ei tunne rõõmu väikestest asjadest – lihtsalt plätserdamisest. Pigem tahavad nad laua taga mängida ja nokitseda. (Ülle)

Kuidas on omavahel seotud koht ja mängumälestused?

Töö autor uuris, kuidas on omavahel seotud mäng ja mängukohad. Andmetest selgus, et inimesed, kellega koos mängiti olid tavaliselt omaealised lapsed ning mõnel puhul ka ema, isa, vanaema ja vanaisa. Enamik mängu, mis on seotud mängukohtadega on omavahelises seoses selletõttu, et neid mängu ei ole võimalik mujal mängida, näiteks kelgutada oli võimalik ainult mäel või uisutada oli võimalik jää peal. Veeloomi uuriti tiigi ääres ning metsas käidi seeni ja marju korjamas. Enamus mängukohti oli oma elukoha ümbruses või maal vanaema ja vanaisa juures. Erilistest mängukohtadest toodi välja trepikoda, mõisapark ning järveäärne ala.

Ma elasin ühismajas, millel oli trepikoda. Me mängisime seal lauluvõistlust. Panime kostüümid selga (emade ja isade riided), kõrge kontsaga kingad jalga. /.../ Hüppenöör oli mikrofoniks. Me esitasime seal laule “Laulge kaasa” lauliku saatel. (Maia)

Arutelu

Inimeste mälestused on seotud erinevate kohtade, tunnete ja põhimõtetega. Mälestustel on suur osa inimese arengus ning need tekivad terve elu jooksul (Proshansky, 1978 et.al, viidatud Sandberg, 2003 j). Varasematest uurimustest (Sandberg, 2001, 2003) on välja toodud, et

täiskasvanud loovad lastele sarnaseid hetki ja mängu, mida mäletatakse oma lapsepõlvest. Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli uurida õpetajate mälestusi oma lapsepõlve mängudest.

Uurimustulemused osutasid, et õpetajate mälestused on seotud kõige enam erinevate kohtade ja mängudega, mis on omakorda seotud igapäevaelu toimetustega. Selgus, et õpetajad mäletavad paljusid mängu oma lapsepõlve mälestustest. Nad mainisid, et nende lapsepõlves oli rohkem loovust kui tänapäeva lastel, sest enamuse mängu põhines loovusel. Lisaks tuli mänguasjade valmistamiseks kasutada käepäraseid vahendeid kasutades loovust ning fantaasiat. Antud tulemused on kooskõlas kirjanduses leitud. Õpetajad mäletasid oma lapsepõlve mängu, sest see oli lapsepõlves nende põhitegevus (Eberle, 2014). Uuritavad kasutasid oma lapsepõlves mänguasjade valmistamiseks loovust, kuid tänapäeva lastel ei ole võimalust tihti peale mänguasjadega mängides oma loovust kasutada, sest mänguasjad, millega mängitakse on ühekülgsed (Sandberg, 2003). Enamus mänguasju või mänguvahendeid ostetakse tänapäeval poest ning nendel puudub mitmekülgsus, mis arendaks laste fantaasiat (Sandberg, 2001).

Uurimusest selgus, et tänapäeva lastel on raske iseendaga toime tulla, sest neilt on võetud võimalus otsustada ja riskeerida nii kodus kui ka lasteaias. Vanemad teevad kõik selle heaks, et lapsed ei jääks vihma kätte või nende riided ei määrduks. Ainult üksikud õpetajad lubavad lastel puu otsa ronida, seejuures toetades ja abistades lapsi igal sammul ehk viiakse läbi kontrollitud riskiga mäng. Toodi välja, et lastele tuleb anda võimalus riskeerida ning kogeda ise erinevaid kogemusi, sh riskiga olukordi, et osata nendega tulevikus toime tulla. Samas selgus, et üks riski võtmise mõjutavast tegurist on esteetika. Paljud lapsed ei soovi vihuga õue minna, kuigi neil on ilmale vastavad riided, sest nad saavad märjaks, võivad haigeks jääda jne. Mõned lapsed ei soovi ka sõrme värvi sisse kasta, sest see on nende jaoks ebameeldiv tunne ning nad tunnetavad riski ennast ära määrada. Kirjanduses leitud on rohkem kooskõlas lastele riskiga mängu lubavad õpetajad, sest last tuleks toetada ja neile õpetada erinevate riskidega toimetulekut. Keelamine, liigne reeglite sätestamine, päeva plaani punktuaalne järgimine võivad pärssida lapse arengut (Morrongiello, Lasenby-Lessard, 2007). Seejuures peetakse oluliseks ohutuse tagamist, kuid vanemad ei saa kaitsta oma last iga kukkumise ja riski eest (Sandseter, 2009).

Uurides turvatunde ja hirmudega seotud mängu mälestusi tõdesid õpetajad, et enamuse hirme olid seotud mõne konkreetse koha või loomaga. Selgus, et õpetajad kogesid lapsepõlve mängudes mitmeid ohtlikke olukordi olles väljas vanemate silme alt ära. Kui vanemad on liigselt kontrollivad ja keelavad, siis ei koge laps hirmu. Hirm on vajalik, et laps tunneks ära

ettekujutatud või tõelise ohu. Paljud tänapäeva lapsed ei oska hirmudega toime tulla, sest neile ei anta võimalust riskeerida (Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007). Varasemad uurijad (Sandseter, 2009; Sandseter, 2011; Unger, 2008) on toonud välja, et lapsed vajavad ja tahavad riskeerida. Riskantne mäng annab võimaluse seiklusteks, oma füüsilise kasutamiseks ning riski olukordadega paremini toime tulemiseks. Kindlasti tuleb teadvustada, et kõik lapsed ei võta riske ühte moodi ning riskide võtmist mõjutavad mitmed tegurid (Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007).

Antud uurimuses tõdesid õpetajad, et tänapäeva lapsed ei saa oma vanemate ja lähedastega piisavalt koos olla, ka vanavanemad käivad sageli tööl. Samas tõid õpetajad välja, et nende loovus, huvi looduse vastu ning erinevad mängud lapsepõlvest on pärit just vanavanemate käest. Tänapäeval tähtsustatakse koos õppimist, söömist ning koosolemist, kuid mängimine jääb taha plaanile. Varasemates uuringutes on samuti leitud, et lapsed on harjunud vähe mängima ning üksi olema (Dolipoulou ja Rizou, 2012), sest segavateks faktoriteks on aja puudus ning vanemate soov liigse kontrolli üle (Sandseter, 2009). Sellest tulenevalt peavad õpetajad oluliseks arendada laste loovust erinevate mängudega, sest mäng on kõige olulisem vorm lapse arengu toetamisel, see pakub rõõmu ning on peamine vahend küpsuse saavutamisel (Dolipoulou & Rizou, 2012).

Uurides õpetajate kogetud lapsepõlve mängude rakendamist õppetöös selgus, et sageli on lapsepõlve mängude rakendamine limiteeritud, sest mängu tuleb kohandada vastavalt laste vanusele. Selgus, et enamus lastele õpetatavaid mängu on pärit nende lapsepõlvest. Ka varasemad uurimused (Vickerius & Sandberg, 2006) näitavad, et nii vanemad kui ka õpetajad loovad lastele sarnaseid kohti ja mängu oma lapsepõlvest.

Uurides ühiskonna mõju õpetajate mängu valikutele tõid uuritavad välja, et tänapäeva lapsed on materiaalsed, kriitilise mõtlemisega, nad ei tunne väikestest asjadest rõõmu ning neil puudub loov mõtlemine, sest nende kasvukeskkond on olnud erinev. Laste vaba mäng ja liikuvus on praegusel ajal kehvem võrreldes varasema ajaga. Ka varasemad uurijad (Rogers & Sawyers, 1990; Sandberg & Samuelsson, 2003) on välja toonud ühiskonna mõju laste mängule. Käiakse erinevates trennides, kunstiringides, eelkoolis, tantsutrennides, spordiringides jne (Rogers & Sawyers, 1990). Kõik on kindlalt paigas, kuid vabamäng puudub, kus lapsel on võimalus riskeerida, loovust arendada, kogeda teistsuguseid kogemusi, fantaseerida, tunda mängust rõõmu ning nautida loodust (Miller & Almon, 2014).

Uurides mängu ja mängukoha omavaheliseid seoseid selgus, et põhilised mängud, mida lapsepõlvest mäletatakse on seotud kindlate kohtadega. Enamik mängukohti õpetajate

lapsepõlve mälestustest tekitasid uuritavatele soojad tunded. Vancaly (2008) toetab antud uurimuse aspekti. Inimesel tekivad positiivsed mälestused kohtade ja mängudega juhul, kui inimestel on kohaga positiivsed sidemed. Sellest lähtuvalt võib arvata, et seetõttu ei mäleta ka õpetajad oma mängumälestusest negatiivseid mängukohti. Toodi välja küll mõningased hirmud, kuid kõik uurimuses osalenud õpetajad meenutasid oma lapsepõlve positiivsete ja soojade tunnetega. Mitmed teadlased (Sandberg, 2003; Kudryavtsev, 2012) on välja toonud, et lapse arenemisel on tähtsalt kohal uue koha kogemused. Antud uurimuses töid õpetajad samuti välja, et lapsed peavad saama kogeda erinevaid kohti ja kogemusi, et tagada neile täisväärtuslik areng. Kogemused õuest ja loodusest mõjutavad inimese elusid (Sandberg, 2003), millest töö autor järeldab, et laste täisväärtusliku ja normaalse arengu jaoks on vaja, et lapsed saaksid olla väljas (k.a. vihmaga), kogeda erinevaid kogemusi, nautida loodust ning ümbritsevat keskkonda enda vajadusi silmas pidades.

Lapse areng ja mäng on tihedalt seotud lapsepõlve mälestustega. Mäng arendab lapsi ja on tähtsalt kohal lapse vaimse, füüsilise, kui ka emotsionaalse arengu juures. Mäng on tähtis lapse arengus, sest see on nauditav ning tekitab hea tunde (Sandberg, 2003). Mäng arendab mõtlemist, loovust, fantaasiat ja koostööd, mis on edaspidises elus olulised. Ühiskonna kiired muutused toovad kaasa erinevad laste mängud, vajadused ja teadmised võrreldes varasema ajaga (Vickerius & Sandberg, 2006).

Uurimistöö piiranguks võib pidada, et uuritavad õpetajad olid uurimistöö läbiviijale eelnevalt tuttavad, mistõttu võisid uuritavad vastata küsimustele uurija ootustele kohaselt. Uuritavate vähesuse tõttu ei ole võimalik teha üldistatavaid järeldusi. Sellest tulenevalt võib edaspidi antud teemat magistr töö raames laiemalt uurida suurema valimiga, uurida mõnda teist piirkonda ja luua seoseid bakalaureusetöös läbiviidud uurimusega. Kahtlemata lahknevad tulemused regionaalselt. Edaspidi võiks uurida ka lastevanemate mälestusi ning võrrelda neid õpetajate lapsepõlve mälestustega.

Tänuõnad

Soovin tänada õpetajaid, kes panustasid minu uurimustöö valmimisse intervjuude läbiviimisel oma mõtete ja arvamuste jagamisega. Samuti soovin tänada oma perekonda toetava suhtumise ja abi eest keelekorrektuuri tegemisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev: 18.05.2016

Kasutatud kirjandus

- Babich, N. (2014). Play from the Perspective of Future Pedagogues' Childhood and Adulthood. *Early Childhood care and Education, 146*, 3-8.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*, 6423-6454.
- Cannavo, P.F. (2007). The working landscape. *Founding, Preservation, and the Politics of Place*. Cambridges: The MIT Press.
- Doliopoulou, E. S., & Rizou, C. (2012). Greek kinderkarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal, 20*(1), 133-147.
- Eberle, S.G. (2014). The Elements of Play. Toward a Philosophy and a Definition of play. *Journal of Play, 6*(2), 214-233.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing, 62*(1), 107-115.
- Gullone, E. (2000). The development of normal fear: a century of research. *Clinical Psychology review, 20*(4). 429-451.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics, 199*(1).
- Kudryavtsev A., Stedman R.C. & Krasny M.E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research, 18*(2), 229-250.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lahkiainen, A. R., Kirmanen, T., Kraav, I., Taimalu, M. (2003). Studying fears in young children- Two interview methods. *Childhood- A Global Journal of Child Research 10*(1), 83-104.
- Lim, M., & Barton-Calabrese, A. (2010) Exploring insideness in urban children's sense of place. *Journal of Environmental Psychology, 30*, 328-337.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research, 13*(4), 513-527.

- Marano, H. E., & Skenazy, L. (2011). Why parents should stop overprotecting kids and let them play: An interview with Hara Estroff Marano and Lenore Skenazy. *American Journal of Play*, 3(4), 423-442.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (2004). Identifying factors that relate to children's risk-taking decisions. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 36(4), 255-266.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- Morris, R. J., & Kratochwill, T.R. (1983). *Treating children's fears and phobias: A behavioral approach*. New York: Pergamon.
- Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120-137). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Riigi teataja. (2011). *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Rogers, C., & Sawyers, J. (1990). *Play in the lives of children*. Washington, DC: NAEYC.
- Rosin, H. (2014). The overprotected kid: A preoccupation with safety has stripped childhood of independence, risk taking, and discovery—without making it safer. A new kind of playground points to a better solution. Külastatud aadressil <http://www.theatlantic.com/features/archive/2014/03/hey-parents-leave-those-kids-alone/358631/>
- Sandberg, A. (2001). Play Memories from Childhood to Adulthood. *Early Child Development and Care*, 167(1), 13-25.
- Sandberg, A. (2003). Play Memories and Place Identity. *Early Child Development and Care*, 173(2), 207-221.
- Sandberg, A., Björck-Åkesson E. & Granlund, M. (2004) Play in retrospection. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(2), 111-130.
- Sandberg, A., & Samuelsson, I.P. (2003). Preschool Teacher's Play Experiences Then and Now. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1), 2-20.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play- how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*. 15(2), 237-252.

- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 9(1), 3-21.
- Sandseter, E.B.H. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*. 9(2), 257-284.
- Unger, M. (2008). Too safe schools, too safe families: Denying children the risk-taker's advantage. *Education Canada*, 48(1), 6-10.
- Vanclay, F., Higgins, M. & Blackshaw, A. (2008). Place matters. *Making sense of place. Exploring concepts and expressions of place through different sense and lenses*, (1) 3-11.
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217.
- Wright, M. & J., (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Juva.
- Õunpuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisa 1 Intervjuu kava

Tere!

Minu nimi on Triin Simso ja olen Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja III kursuse tudeng ning uurin lasteaiasõpetajate mälestusi oma lapseõlvemängudest. Minule teadaolevalt ei ole seda teemat Eesti varem uuritud. Sellest tulenevalt kasutan bakalaureusetöös intervjuud, sest mälestuste kogumiseks on vaja kuulata, uurida inimeste mõtteid.

Intervjuu orienteeruv aeg on 1 tund ning intervjuueerimisel kasutan Teie eelneval nõusolekul diktofoni. Teile tagatakse täielik konfidentsiaalsus. Töös ei kasutata nimesid ning töö tulemused esitatakse üldistatult kujul. Peale intervjuu transkribeerimist saate soovi korral teha täiendusi oma ütluste kohta.

Kas Teil on intervjuu kohta küsimusi?

Teen intervjuu ajal endale ka märkmeid. Kui te olete valmis siis alustame.

1) *Mälestused lapseõlve mängudest*

- Kui te meenutate oma lapseõlve, siis millise mälestused teile meelde tulevad?

Lapseõlv on igal ühel erinev, samuti ka mängud mida mängitakse.

- Kas teile meenuvad mõned mängud?
- Proovige meenutada ja kirjeldada, millised mänged te lapseõlves mängisite?
- Missugused mängud oli teie lapseõlves ülekaalus? (Rollimängud, harjutusmängud, laulumängud jne. Missugune oli teie lemmik mäng lapseõlves?
- Missugune mängu mälestus lapseõlvest on teil kõige eredamalt meeles? Palun täpsustage.

2) *Mänguvahendid lapseõlves*

- Millised olid mänguasjad, millega te mängisite oma lapseõlves?
- Kui te mõtlete oma mänguasjadele, missugune oli teie lemmik mänguasi?
- Mida te mäletate oma lemmik mänguasjast?

3) *Kogetud lapseõlve mängude rakendamine õppetöös.*

Mõeldes tagasi oma lapseõlvele.

- Kuidas te iseloomustaksite oma lapseõlve mänged praegu?

Rääkides, sellest mil moel rakendavad õpetajad kogetud lapseõlve mänged oma õppetöös.

- Missuguseid mänged te õpetavate lastega mängite?
- Missuguseid mänged te olete kasutanud oma lapseõlvest teisi lapsi õpetades?

4) *Ühiskonna mõju õpetajate mänguvalikutele*

Keskkond ja ühiskond võivad inimest valikuid muuta.

- Mil määral mõjutab ühiskond teie mängu valikuid?
- Kuidas mõjutab tänapäeva mängude paljusus teie mängu valikuid ?

Järgmiseks, ma loen ette ükshaaval kolm väidet. Lähtudes Teie tööst, palun öelge, kas Te lubate neid lasteaia lastel teha või mitte ning palun põhjendage oma valikut.

- Laps soovib lasteaia puu otsa ronida.
- Laps soovib vihmaga väljas olla.
- Laps soovib poriloigus mängida.

Mõeldes eelnevatele väidetele ja põhjendustele.

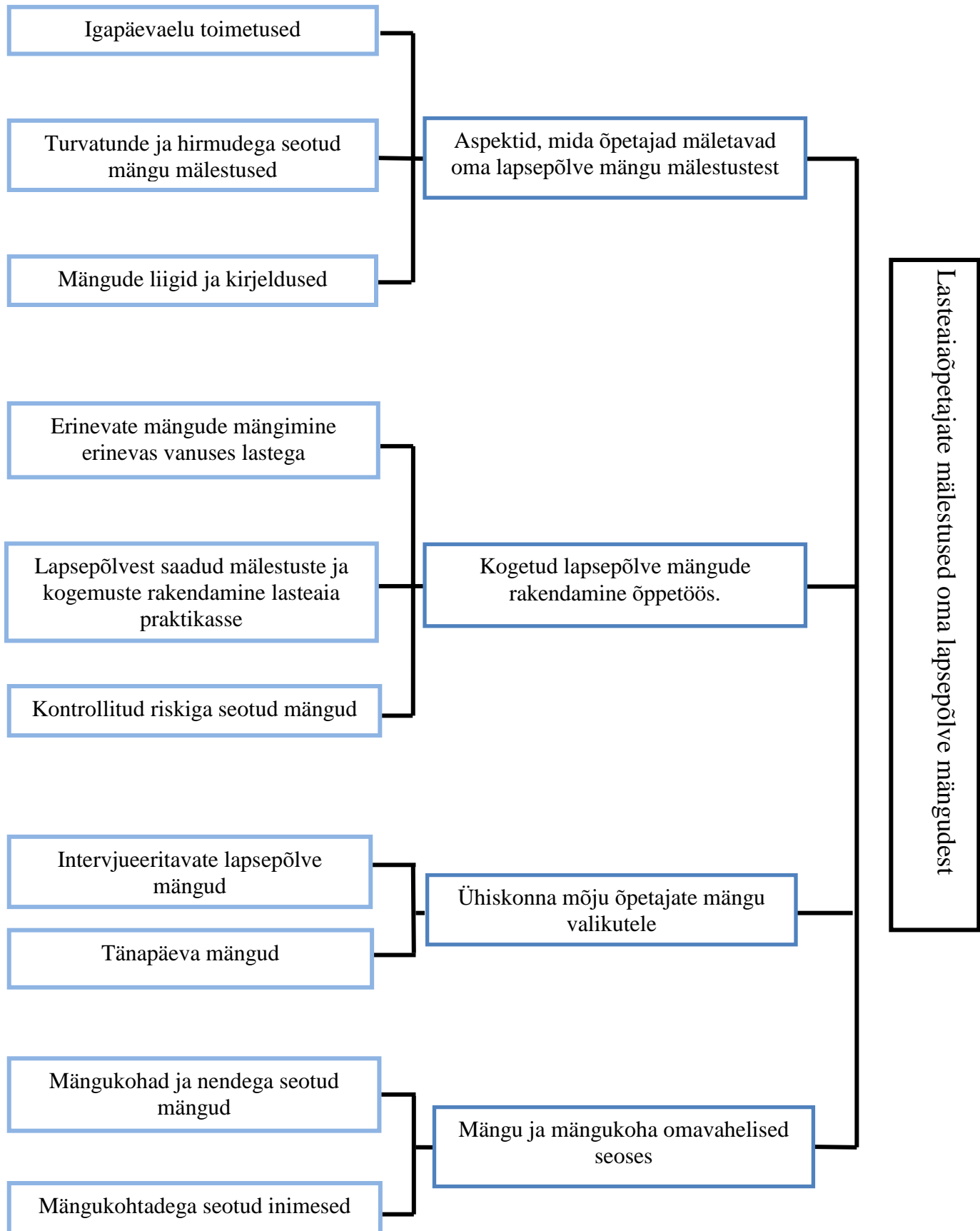
- Kas teil lubati lapsepõlves neid asju teha?

5) *Mängu ja mängukoha seosed*

- Rääkides mängust ja erinevatest kohtadest, siis milliseid mängukohti te mäletate?
- Millised mängukohad teile lapsepõlves meeldisid?
- Kui te rääkisite oma mängukohtadest, missugused mängukohad teile kõige enam meeldisid?
- Missugune koht oli kõige olulisem?
- Kuid missugune mängukoht on teil lapsepõlvest kõige eredamalt meeles?
- Missuguseid mängu te tavaliselt lemmik mängukohas mängisite?
- Mängukoht, mäng ja ka inimesed mõjutavad inimeste mängumälestusi. Kes inimestest meenub Teile oma lapsepõlve mängudest?
- Kellega sa kõige tihedamini mängisid?

Aitäh, et vastasite minu küsimustele.

Lisa 2 Pea- ja alakategooriate moodustamine



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triin Simso (sünnikuupäev: 15.02.1994)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loe (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Tartu linna õpetajate mälestused oma lapsepõlve mängudest”, mille juhendajaks on Airi Niilo,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-I lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace’I kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2016