





Kaasrahastas  
Euroopa Liidu programm  
„Erasmus+”



Euroopa Komisjoni toetus käesoleva väljaande koostamisele ei tähenda väljaandes esitatud sisu kinnitamist. Väljaandes esitatud sisu peegeldab vaid autorite seisukohti. Euroopa Komisjon ei vastuta selles sisalduva teabe kasutamise eest.

# THE PROJECT IN SHORT



## ACRONYM

## NARRATE

## TITLE

Building a narrative approach fostering collaboration between preschools and libraries

**FUNDING PROGRAMME** ERASMUS+

## LENGTH

2020-2023

## GENERAL OBJECTIVE

The general objective of NARRATE is to foster quality in preschool education through increased attention to the narrative approach.

## SPECIFIC OBJECTIVES

The specific objectives are:

1. To develop the narrative approach in preschools, adopting the appropriate tools to arrange the context, planning activities and evaluating the outcomes.
2. To improve the collaboration between preschools and libraries for enhancing the narrative curriculum and giving value and visibility to the spontaneous narrative production of the children
3. To increase preschool teachers' professional skills on the narrative approach/curriculum.

## RESULTS

1. Training needs mapping and analysis: a collection and analysis of the training needs of the target group.
2. Toolbox on Business Attraction Management: the toolbox will focus on how to organize and manage the Business Attraction capabilities
3. E-course on Digital Business Attraction Skill: online training path for civil servants

## PARTNERS

Municipality of Piteå (SE)

Municipality of Imola(IT), Sweden Emilia Romagna Network – SERN (IT), Elmer (BE), University of Bologna (IT), Tallinn Meelespea Kindergarden (EE)

## WEBSITE

<https://www.narrate-project.eu/>





## SISUKORD

<b>EESSÖNA JA TUNNUSTUSSÖNAD</b>	<b>6</b>
	<b>7</b>
<b>PEATÜKK 1 - SISSEJUHATUS</b>	<b>8</b>
1. Selle käsiraamatu struktuur ja kasutusjuhend	8
2. Mis on narratiivne lähenemisviis kokkuvõtlikult?	8
3. Erasmus+ projekti partnerid ning mõned näpunäited kaasatud riikide eelkoolide süsteemile viitamises.	9
<b>PEATÜKK 2 – LAPSED POLE ILMA LUGUDETA. Narratiivsete tegevuste olulisus sotsialiseerumise protsessis eelkooli-aastatel</b>	<b>16</b>
1. Sissejuhatus	16
2. Jutusta mulle lugu	16
3. Lugude jutustamine ja sotsio-kognitiivne reaalsuse konstruktsioon (Vygotsky ja Bruner)	17
4. Narratiivse lähenemise rakendamine: täiskasvanute, laste ja hariduslikus kontekstis.	19
5. Narratiiv igapäevases elus	21
6. Narratiiv kui omaealiste kultuuri tekstuur.	23
7. Narratiiv ja argumentatsioon	24
8. Narratiivi laiendamine: narratiiv ja laste mängud	26
9. Bibliograafia	
<b>PEATÜKK 3 – RAAMISTIK: kuidas võiks narratiivne lähenemine toimida alushariduses</b>	<b>28</b>
1. Sissejuhatus – teoriast Narratiivse lähenemise meetodilise raamistikuni	28
2. Raamistiku põhistruktuur narratiivses lähenemises alushariduses: dekaloo ja koolijuhtimine	28
3. Dekaloo detailset	29
4. Kooli juhtimine üksikasjalikult	32
5. Juhised praktiseerijate toetamiseks narratiivse lähenemise raamistiku operatiivsel kasutamisel	35
6. Narratiivse lähenemise raamistik ja eriküsimused: rakendamine väikelaste ning erivajadustega laste puhul	37
7.3. Peatükk 5 – Lõpumärkused	40
<b>PEATÜKK 4 - PARIMATE PRAKTIKATE KOLLEKTSIOON: kuidas võiks välja näha alushariduses narratiivse lähenemise rakendamine igapäevaelus.</b>	<b>44</b>
1. SISSEJUHATUS – Kuidas plaanida ja koostada dokumentatsiooni laste poolt läbi viidud narratiivse kogemuse kohta vastavuses meie meetodilise mudeliga.	44
Parim praktika n.1: Kuhu me läheme? Bergsviken Preschool, Piteå (Sweden)	45
Parim praktika n.2: Köik valgustid majas Elmer in de Stad kindergarten, Brussels (Belgium)	52
Parim praktika n.3: Küpsetamine Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn (Estonia)	57
Parim praktika n.4: Kummaline juhtum jänkuga koolis. Scoiattolo nursery school, Imola (Italy)	61
Parim praktika n.5: Mamma Mia Pizzeria Bergsviken Preschool, Piteå (Sweden)	69



Parim praktika n.6: Vabalt kasutatav materjal Elmer in de Stad kindergarten, Brussels (Belgium)	77
Parim praktika n.7: Elukutsed. Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn (Estonia)	84
Parim praktika n.8: <i>They killed Spider-Man. Superheroes, Superheroines and naughty people to be defeated.</i> Campanella preschool, Imola (Italy)	89
<b>Peatükk 5 – Õpetajate virtuaalne vestlusring peale nende osalemist Narratiivse lähenemise parimate praktikate rakendamises</b>	<b>96</b>
1. Sissejuhatus – selle peatüki tähendus	96
2. Meie fookusgrupp narratiivse lähenemise rakendamisel.	96
3. Veel üksikasju neile, kel huvi: fookusgrupi küsimused ning vastused	99
<b>Peatükk 6 – Loo jutustamine kui tugi Narratiivse lähenemise rakendamisel: Eelkoolide ning kohalike raamatukogude stabiilse koostöö suunas</b>	<b>103</b>
1. Sissejuhatus: Lugude jutustamisest	103
2. Lühikirjeldus lugude jutustamise projektidest, mis põhinevad stabiilsel koostööl kohaliku eelkoolide süsteemi ja kohalike raamatukogude vahel.	103
3. Lastekirjandus otse lastelt: lühiviide IO n.3	110
<b>Peatükk 7 – Kuidas Narratiivset lähenemist hinnata: intellektuaalne väljund n°2</b>	<b>112</b>
<b>Järelsõna – Lõplikud soovitused tulevaste projektide tarbeks</b>	<b>113</b>
<b>Lisad</b>	<b>114</b>
<b>Lisa 1 – Näide mõistlikust lastekirjanduse saadavusest Eestis</b>	114
<b>Lisa 2 – Lastelt lastele juturaamatu valmistamine</b>	215



## EESSÕNA

"Mina näen, et Piteå eelkooli jaoks on sedasorti projekt suure väärtusega. Koolitajad saavad oma kompetentse suurendada professionaalse didaktika valdkonnas, keskendudes valitud teemadele erinevate Erasmuse projektide raames. See tõstab hariduse ja õpetamise kvaliteeti, me nii panustame kui õpime üksteiselt erinevatest partner-riikidest. Rootsi ja teisedki riigid on kogenud laste lingvistilises arengus negatiivset trendi – meie lastel on puudus sõnavarast, neil on viletsam keskendumisvõime ning võimekus kirjalikust informatsioonist ning instruksioonidest aru saada, kui õppuritel aastaid tagasi. Need puudujäägid on märkimisväärsed ning põhjustavad õppureile raskusi õpingutega hakkamasaamises ja tunnustatud õpitulemuste saavutamisel alg- ja keskkoolis. Stimuleerides õpilasi end väljendama nii lingvistiliselt kui esteetiliselt, anname lastele hea aluse sellesks, et assimileerida õpetamine ja eneseväljendus sellest, mida nad mõtleavad, kuidas asjadest aru saavad ja et oskaksid konstruktiivset vestlust arendada. Ma olen väga uhke ja rõõmus, et Piteå on selles narratiivsuse projektis partneriks, kus rõhutatakse, kui väärtuslik on laste huvidest lähtuda ja seda, et lapsed saaksid koos huvitavaid mängu, uurimusretki ja loovlugusid arendada. See projekt rõhutab ka hea kirjanduse väärtust ning vajadust raamatukogudega koostööd teha. Mina ootan väga, et selline narratiivne lähenemine leviks ja muudaks meie laste võimalusi oma potentsiaal saavutada."

*Malin Westling*

õppealajuhataja – Piteå  
muntsipaliteet (Rootsi)



**Piteå kommun**



# TUNNUSTUSED

Selle projekti teema – narratiivse lähenemise rakendamine alushariduses – on põnev, ent samas ka väljakutseid esitav. Vaimustav, kuna nimetus ise viitab fantaasiale, põnevusele, lugude võrgustikule, headele raamatutele ning kirjandusele, rõõmule ja rahulolule koolis. Esitab väljakutseid, kuna ei tundu tegelevat millegi konkreetsega, spetsiifilise õpetamisprotsessi või formaalsete distsipliinidega seotuga, on otsekohe toimiv lasteaedade ja eelkoolide igapäevases elus, et abistada õpetajaid selgete ettepanekutega ja praktiliste professionaalsete töövahenditega.

Me teame, et mida abstraktsem on teema, seda rohkem võib negatiivsel moel kannatada Euroopa partnerluse poolt läbiviiduna – eri kultuuride, ajaloo, haridussüsteemide ja tundlikkuse sulatuspotis. Teiseks võis esineda tõsisid raskusi, sest partnerlus koosneb Euroopa eri neljast nurgast pärit koolidest.

Selle asemel sai esialgne kimbatud võidetud tänu mõtete jagamisele ühise teema üle. Me mitte vaid ei suutnud hämmastavat koostööd teha, vaid suutsime seda teemat käsitleda hästi põhitud metodoloogilise ja eksperimentaalsest vaatevinklist. Lõpp-produktiks on meie kolm intellektuaalset väljundit (käsolev on esimene ning keskne). See väljund aitab kindlasti eelkoolide õpetajail ning koolitajatel üle kogu Euroopa oma oskusi, tõiust ja heaolu töö parandada, mõistes, et narratiivne lähenemine saab tulevikku suunatud didaktikale suureks toeks olla.

See tulemus on võimalik tänu õpetajate ja pedagoogide panusele, nende valmisolekule oma töist suhtumist parendada, võimele töötada kolleegidega erinevatest riikidest ja kontekstidest ning seda kõike hoolimata pandeemia-piirangutest, mis ei võimaldanud meil kohtuda enne aprilli 2022, samas kui projekt septembris 2020 algas. Meie õpetajad ja pedagoogid said stressi ja ebamugavustega hakkama, mille põhjustasid vaid online-kohtumised ja töötamine tõeliselt ebakindlates oludes. See on tõeline tõend vastupidavusest, mida autasustatakse, sest oleme väga uhked üheskoos saavutatud tulemuste üle..

Me soovime teile lihtsalt meeldivat lugemist.

NARRATE Projekti koordineeriv tiim:

- **Göran Dahlen** – Piteå munitsipalteet;
- **Gitte Franzén** – Bergsvikens Förskola, Piteå Municipality
- **Daniele Chitti** – Preschools Department, Imola Municipality;
- **Anne Lambrechts** – Elmer vzw, Brussels;
- **Terje Vandmann** – Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn Municipality;
- **Patrizia Selleri** – Koolipsühholoogia kursus, Bologna Ülikool;
- **Laura Avanzi** – Rootsi Emilia-Romagna võrgustik



# PEATÜKK 1 SISSEJUHATUS

## 1. SELLE KÄSIRAAMATU STRUKTUUR JA KASUTUSJUHEND

Käesolev käsiraamat on Narratiivne lähenemisviis varajases alushariduses (vanusegrupis 0 kuni 6 aastat). Tegemist pole pelgalt didaktilise lähenemisega, vaid pigem uue filosoofiaga kõige väiksemate õpetamisest. Teiste sõnadega: kui tahate seda rakendada, ärge loobuge oma traditsioonilisest didaktilisest plaanist, vaid pakkuge seda erineval moel. Me loodame, et selle raamatu läbilugemine selgitab kõike.

Tähtis pole raamatut algusest lõpuni järjest lugeda nagu traditsioonilist esseed. Selle sissejuhatuse läbilugemise järgselt saate valida, milline alguspunkt oleks just teie jaoks kõige kasulikum.

Selle käsiraamatu tüvitekstiks on peatükid 2 kuni 5. Nad käsitlevad järgnevaid teemasid:

- PEATÜKK 2:** see on “teooriapeatükk”, kus püüame pakkuda ülevaadet narratiivse lähenemise staatusest varajases alushariduses.
- PEATÜKK 3:** on “metoodikapeatükk”, milles üritame selgitada võimalikku mudelit, millega realiseerida ning kirjeldada narratiivse lähenemise rakendamist, et muuta see arusaadavaks ning seda täielikult koolielu süsteemis rakendada.
- PEATÜKK 4:** on “kogemuse” peatükk, mis hõlmab 8 head mudeli rakendusviisi sõimedes ning eelkoolides, mida manageerib selle Erasmus+ projekti partner.
- PEATÜKK 5:** Siin on tegemist “õpetajate vaatevinkli” peatükiga, kus õpetajad, kes on seotud eelmise peatüki kogemustega, räägivad oma emotsioonidest, õppimisest ja ettepanekuist.

Te saate alustada ühega neist ja siis jätkata teisega, omamata rangeid reegleid. Igal juhul saame ka mõne nõuande välja pakkuda, et lihtsalt lugejat juhendada:

- Juhul kui olete **õpetaja**, võiksite peatükke lugeda järjekorras: 4, 3, 5 and 2.
- Kui olete **õpetlane**, võiksite peatükke lugeda järjekorras: 2, 3, 4 and 5.
- Juhul kui olete **pedagoog või juhataja**, võiksite peatükke lugeda järjekorras: 3, 4, 2 ja 5.
- Ja nii edasi.

Võite alustada sealt, kus soovite ja tegelikult lugeda vaid üheainsa peatüki. Tähtis on, et tunneksite vabadust muuta lugemine personaalseks ilma kartuseta hävitada selle mõju ja kasulikkust.

Alates 5ndast peatükist on tegemist **lisapeatükkidega** ja neid oleks tähtis lugeda pärast käsiraamatu tüviteksti läbilugemist. Tähelepanu pöörake aga **peatükile 6**, sest siin tegeleme oma töö kahe tähtsa probleemiga:

- Me kõneleme “**loo jutustamisest**”, mis mõeldud kõige tähtsamaks abivahendiks, et narratiivset lähenemisviisi toetada. Mis narratiivse lähenemise valguses pole tegevus selle tegevuse enda pärast.
- Tagajärjeks on kõnelemine sellest, kui tähtis on omada **tugevat ja jätkuvat koostööd eelkoolide ja raamatukogude vahel**. Me püüame seda teha, kasutades selle Erasmus+ projekti organiseerijate head inspireerivat praktikat ning ettepanekuid, kuidas ehitada üles mõistlikku bibliograafiat lastekirjandusest.

Lõpetuseks: see käsiraamat on varustatud enesehinnanguu vahendite komplektiga, et võimaldada kasutajatel hinnata oma kvaliteedi taset alguspunktis ja arenedes rakenduse etappides.

## 2. MIS ON NARRATIIVNE LÄHENEMISVIIS KOKKUVÖTLIKULT?

### DEFINITSIOON:

Narratiivne lähenemisviis varajases alushariduses tähendab õpetamisviisi kohandamist lähtudes laste huvidest ning aktiivsusest, arvestades nende õppimis-aega ja üldkõikuvõttes, toetades laste loomulikku kalduvust olla “lugude väljamõtledjad” ning mitte vaid “lugude kuulajad”. Loomulikult moel alustavad lapsed teadmiste ülesehitamist omaenese kogemustest, mis on neil mälus olemas ning jagavad neid teiste laste ja täiskasvanutega. Seda on eriti hea jälgida siis, kui lapsed omandavad elementaarsed lingvistilised oskused (alates umbes 24 kuu vanusest), kuid me võime märgata sellele suundumust juba varasema eluea vabas tegevuses ja lapse suhtluses tema eest hoolitsejaga.

Paljud uurijad osutavad sellele, et austades lapse loomulikku suhtumist, võime me õppimisprotsessi, sotsialiseerumist, heaolu ning eriti õpetamist täiustada.

Sellest tõendusmaterjalist hoolimata pole loodud üldist metoodilist õppevahendit varajases alushariduses, mis sellele põhineks. Veelgi enam – koolitamine ja õpetamine põhinevad siiani peamiselt õpetaja (tegevuste tõelise planeerija) kesksel rollil, huvidel, kontseptsioonidel ning lastele lugude jutustamise passiivsel kasutamisel.





See käsiraamat – ning veel kaks selle projekti IOd – sooviks olla esimeseks katseks võimaldada vahendikomplekt õpetajatele, pedagoogidele ja koolide juhatajatele, et püüda rakedada koherentset metoodikat adopteerimaks narratiivset lähenemisviisi kui uut õpetamise stiili ja filosoofiat ning mitte kui vaid mingit episoodilist tegevust. Pärast seda loodame, et tulevikus tulevad uued panustused juba meie töö lugejatelt.

### 3. ERASMUS+ PROJEKTI PARTNERID NING MÕNED NÄPUNÄITED KAASATUD RIIKIDE EELKOOLIDE SÜSTEEMILE VIITAMISES.

Selle projekti läbiviimiseks vajalikud partnerid on olnud:

A. Neli eelkoolide administratsiooni (nagu me veel hiljemgi mainime, asuvad nad Euroopa väga erinevates piirkondades: (Põhjas, Lõunas, Idas ja Läänes ning meie peame seda lisaväärtuseks):

1. Eelkoolid, mida manageerib Piteå munitsipaliteet (Põhja-Rootsi), koordinaator.
2. Sõimed ja eelkoolid, mida manageerib Imola munitsipaliteet (Põhja-Itaalia).
3. Eelkoolid, mida manageerib Tallinna munitsipaliteet (Eesti).
4. Sõimed, mida manageerib Elmer School Association Brüsselis (Belgia).

B) Kaks spetsialiseerunud partnerit:

1. Bologna Ülikool (Itaalia), ühiskonna ja koolipsühholoogia kursus.
2. SERN – Rootsi Emilia-Romagna Network, ekspert Euroopa projektides ja võrgustikus.

You can find information about all the partners in the project website: [Narrate – Narrate is an Erasmus+ project \(narrate-project.eu\)](http://narrate-project.eu).

Following, some basic information about the four preschool system involved in this project. Readers can take into account that:

- The part in orange in about children's attendance;
- The part in green is about didactic issues and children's integration;
- The part in blue is about parents' duties/involvement.

<b>ROOTSI KOOLIEELSETE LASTEASUTUSTE SÜSTEEM</b>	
<b>1. Milline on süsteemi üldine korraldus (poliitiline tasand)?</b>	Koolieelset haridust reguleeritakse riiklikul tasandil teataval määral õppekava, haridusseaduse ja riikliku järelevalveasutuse kaudu. "Rootsi riiklik haridusasutus ja Rootsi koolide inspeksioon". Koolieelse lasteasutuse eest vastutab operatiivselt omavalitsus. Rootsi koolieelsed lasteasutused on omavalitsused, kes reguleerivad, kuid on ka eraõiguslikke koolieelsed lasteasutusi, mis võivad olla lapsevanemate ühistud, personaliühistud või mida juhivad haridusettevõtted.
<b>2. Millal võib laps hakata käima?</b>	Alates 1 aasta vanusest.
<b>3. Kas osalemine sõltub vanemate tööalasest staatusest? Kuidas?</b>	Lastel on õigus saada eelkooli 15 tundi nädalas, alates lapse 1-aastaseks saamisest, kui laps saab 3-aastaseks, on see tasuta (15 tundi nädalas) vanemad peavad töötama või õppima, et neil oleks õigus käia rohkem kui 15 tundi. Lastel, kes vajavad oma erivajaduste tõttu lisa-aega, on õigus eelkoolile, mis on kohandatud erilise lapse vajadustele.
<b>4. Mitu tundi päevas on teie teenused tavaliselt avatud? Mitu päeva nädalas? Milline on aastane koolikalender?</b>	Children are entitled to 15 hours of pre-school per week from the age of 1, free of charge from the age of 3 (15 hours per week) Parents must be working or studying to be entitled to more than 15 hours. Children who need extra time because of their special needs are entitled to pre-school adapted to the needs of the special child.
<b>5. Millised on kaasatud spetsialistid/praktikud ja milline on nende haridus? Kas on olemas mingisugune järelevalve ja/või pedagoogiline toetus)? Kas on olemas täiendkoolituse kohustus? Kui palju?</b>	Meie koolieelsetes lasteasutustes töötavad erinevad ametikategooriad; <ul style="list-style-type: none"> <li>• eelkooliõpetajad, kes on kõrgharidusega, 3,5 aastat õppimist. Need vastutavad hariduse eest ja neil on üldine vastutus klassi eest;</li> <li>• teised õpetajad, kellel on keskharidus, 3 aastat;</li> <li>• eripedagoogid, kes juhendavad õpetajaid erivajadustega lastele vajaliku toetuse andmisel;</li> <li>• koolijuhid, kes on sageli õpetajakoolituse saanud ja kellel on juhtimiskoolitus;</li> <li>• administraatorid;</li> <li>• kokk;</li> <li>• köögiabiline;</li> <li>• puhastusteenindaja;</li> <li>• koristajad.</li> </ul>



<p>6. Millised on teie riikliku/piirkondliku õppekava peamised didaktilised teemad? Kas tegemist on tervikliku õppekavaga või on see jagatud lasteaia ja koolieelse lasteasutuse vahel?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Koolieelse lasteasutuse põhiväärtused ja ülesanded.</li> <li>2. Normid ja väärtused</li> <li>3. Hooldus, areng ja õppimine</li> <li>4. Lapse osalemine ja mõjutamine</li> <li>5. Koolieelne lasteaed - kodu</li> <li>6. Üleandmine ja koostöö</li> <li>7. Jälgimine, hindamine ja arendamine</li> <li>8. Koolieelse lasteasutuse õpetajate kohustused õpetamisel</li> <li>9. Juhi kohustused</li> </ol> <p>Rootsi 2010. aastal on koolieelne lasteasutus osa haridussüsteemist, varem kuulus koolieelne lasteasutus sotsiaalhoolekandesüsteemi. Meil on riiklik kooliseadus, mis sisaldab selgeid seadusi ja määrusi, mis kehtivad koolieelsete lasteasutuste kohta. Alates 2011. aastast saime koolieelsete lasteasutuste jaoks selgema õppekava, mis viitab koolieelsete lasteasutuste õpetajate vastutusele hariduse eest.</p>
<p>7. Milline on teie riigi väikelaste hooldussüsteemis osalemise määr? Ja teie linnas/linnas?</p>	<p>Rootsis on koolieelsed lasteasutused suhteliselt võrdselt levinud kogu riigis. Lapsed alustavad kooliteed mitte varem kui 1. sünnipäeval ja lähevad algkooli 6-aastaseks saamisel.</p> <p>Kasutamise määr vanuse alusel:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1 aasta 50%</li> <li>2. 2 aastat 91%</li> <li>3. 3-5 aastat 95%</li> </ol>
<p>8. Kas teil on erivajadustega laste kaasamist soodustavaid eriprogramme?</p>	<p>Meil ei ole spetsiaalset programmi laste kaasamiseks ei eelkooli ega kooli, kuid meil on haridusseaduses ja õppekavas sätestatud suunised. Meil on ressursikoolid, ja neid on üha rohkem. Koolides ja koolieelsetes lasteasutustes pakume võimaluse korral kohandusi ja lisatoetust, enne kui alustame tegevusprogrammidega. Kooli jaoks on olemas üldised nõuanded selle kohta, kuidas koolid saavad töötada kohandamise ja kaasamise nimel. Meil ei ole spetsiaalset programmi laste kaasamiseks ei koolieelses lasteasutuses ega koolis, kuid meil on suunised haridusseaduses ja õppekavas. Meil on ressursikoolid, ja neid on üha rohkem. Koolides ja koolieelsetes lasteasutustes pakume võimaluse korral kohandusi ja lisatoetust, enne kui alustame tegevusprogrammidega. Kooli jaoks on olemas üldised nõuanded selle kohta, kuidas koolid saavad töötada kohandamise ja kaasamise nimel.</p>
<p>9. Kas teil on mõni konkreetne programm, mis soodustab erinevatesse kultuuridesse kuuluvate või haridusliku vaesusega perede laste kaasamist?</p>	<p>Kuna Rootsi võtab pagulasi vastu, on meil spetsiaalsed keeleklassid, kus lapsed saavad osaleda, et omandada rootsi keele algteadmised. Kui õpilane suudab kohaneda ja aru saada rootsi keelest, et tulla toime kooliõpetusega, viiakse ta üle tavalisse rootsi kohustuslikku kooli või gümnaasiumisse.</p>
<p>10. Milline on mittekodanikest peredest pärit laste osalemise määr teie linna/valla lasteasutuse süsteemis? Ja teie koolide halduses?</p>	<p>Puuduvad andmed mitterahvuseliste perede arvu kohta vallas. Enamikus meie lasteaedades on lapsi, kelle vanemad on välismaal sündinud, kuid lapsed ise võivad olla sündinud Rootsis. Valla keskosas on meie klassides rohkem mitmekeelseid lapsi ja peresid esindatud, kuid valla äärealadel on meil väga vähe välismaalastest lapsi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pered on pärit Ukrainast, Somaaliast, Eritreast, Kongost, Süüriast...</li> </ul>
<p>11. Kas koolieelse lasteasutuse ja algkooli vahel on ettevalmistav aasta?</p>	<p>Meil on üheaastane klass, mida nimetatakse eelkooliklassiks, kuhu lähevad 6-aastased lapsed. Koolieelikute klass on kohustuslik ja asub alati samas hoones kui algkool.</p>
<p>12. Kui palju maksab teie lasteaia ja koolieelses lasteasutuses käimine?</p>	<p>Meil on süsteem, mis on diferentseeritud sõltuvalt vanemate sissetulekust. Kuid meil on maksimumtasu, mis ei tohi ületada 100-150 eurot/kuus. Tasu sõltub laste vanusest ja sellest, kui palju lapsi/peresid eelkooli käib. Kui vanematel on rohkem kui üks laps, on tasu väiksem.</p>
<p>13. Kas on olemas ametlik regulatsioon, mis reguleerib lapsevanema osalemist koolieelses elus? Kas võiksite seda lühidalt kirjeldada?</p>	<p>Meil on kohustus korraldada üks lapsevanemate koosolek aastas, kus me tutvustame koolieelse lasteasutuse õpetust ja visiooni. Vastavalt õppekavale on meil kohustus lihtsustada lapsevanemate kaasamist ja arvamuste esitamist koolieelse lasteasutuse sisu kohta. Meil on olemas lastevanemate nõukogu, kes kogub arvamusi ja seisukohti ning esitab need spetsiaalsel lastevanemate-õpetajate kohtumisel (1-2 korda aastas). Lapsevanemad kutsutakse oma last puudutavale individuaalsele kohtumisele vähemalt kord aastas/ vajadusel võib seda teha sagedamini.</p>



## BELGIA KOOLIEELSETE LASTEASUTUSTE SÜSTEEM – FLAAMI KOGUKOND

1. Milline on süsteemi üldine korraldus (poliitiline tasand)?	Belgias on ECEC korraldatud jagatud süsteemina kolme keelekogukonna (flaami, prantsuse ja saksa keele) alluvuses. Flaami kogukond on vastutav lapsehooldusteenuste eest Flandrias ja flaamikeelsete lapsehooldusteenuste eest Brüsselis, mis on Belgia kakskeelne pealinn. Lapseharidust ja -koolitust vanuses 0 kuni 3 aastat korraldab hoolekandeosakond, samas kui lapseharidus ja -koolitus vanuses 3 kuni 6 aastat on osa koolisüsteemist. Teenuseid pakuvad Flaami kogukond, kohalikud omavalitsused või sotsiaalorganisatsioonid. Väikese osa väikelaste väikelaste toetamisest ja hooldamisest korraldavad kasumiühingud või iseseisvad hooldajad.
2. Millal võib laps hakata käima?	Lapsed võivad käia väikelasteaias alates 3 kuust (või kiireloomulistel juhtudel varem). Lasteaiaga võib alustada 2,5-aastaselt.
3. Kas osalemine sõltub vanemate tööalasest staatusest? Kuidas?	0-3-aastaste lasteasutuse puhul on määratletud prioriteetsed rühmad: 20% laste puhul on prioriteediks vanemad, kes vajavad lapsehoiuteenust majanduslikel põhjustel, näiteks töö, tööalane koolitus, mis viib tööle, ning mis on seotud ühega järgmistest kriteeriumidest: üksikvanemaga pered, madala sissetulekuga pered, hoolduspered. Ka õed-vennad on eelisjärjekorras. Teenuste puhul, millel on lisamandaat töötada haavatavate peredega, on nendele peredele absoluutne eelisõigus. Neil on eespool nimetatud kriteeriumid, lisakriteeriumid on madala kvalifikatsiooniga vanemad ja probleematilise tervise- või hooldussituatsiooniga pered.
4. Mitu tundi päevas on teie teenused tavaliselt avatud? Mitu päeva nädalas? Milline on aastane koolikalender?	0-3-aastaste lasteaiad on avatud 11 tundi päevas, 5 päeva nädalas ja vähemalt 220 päeva aastas. Lasteaedade lahtiolekuaeg on 8.30-15.30. Enamikus koolides on olemas koolieelne ja -järgne hooldus.
5. Millised on kaasatud spetsialistid/praktikud ja milline on nende haridus? Kas on olemas mingisugune järelevalve ja/või pedagoogiline toetus? Kas on olemas täiendkoolituse kohustus? Kui palju?	0-3-aastaste lasteaias on enamik hooldajatest kvalifitseeritud kutsealal, keda toetab bakalaureusetasemel praktik. Samuti on olemas pedagoogilise abi algvorm. Suuremad teenused pakuvad seda tuge ise. Väiksemaid teenuseid toetab pedagoogiliselt väline pedagoogiline teenus. Alates 2023. aastast peavad kõik tööandjad Belgias pakkuma vähemalt ühe päeva jooksul aastas teenistuses toimuvat koolitust. Aastal 2024 on see 5 päeva. Lasteaedades on õpetajatel bakalaureusekraad. Pedagoogilist tuge pakuvad üleeuroopalised asutused.
6. Millised on teie riikliku/piirkondliku õppekava peamised didaktilised teemad? Kas tegemist on tervikliku õppekavaga või on see jagatud lasteaias ja koolieelse lasteasutuse vahel?	Õppekava on erinev 0-3-aastastele ja 3-6-aastastele. Lastehoiukeskuste jaoks on olemas pedagoogiline raamistik, millel on nägemus sellest, kuidas lastehoid peaks välja nägema, ilma et see oleks väga direktiivne. Lasteaiad töötavad arengueesmärkidega, mis käsitlevad erinevaid pädevusi, mida laps peaks lasteaias veedetud aastate jooksul arendama.
7. Milline on teie riigi väikelaste hooldussüsteemis osalemise määr? Ja teie linnas/linnas?	0-3-aastaste laste puhul on osalusmäär 50-60%. Lasteaias ulatub osavõtt 99%-ni.
8. Kas teil on erivajadustega laste kaasamist soodustavaid eriprogramme?	Lastehoiu valdkonnas on Flandrias 16 erinevas piirkonnas loodud "Kaasamise keskuste" võrgustik. See keskus on alati seotud 1 või mitme lapsehoiuteenusega ja pakub erilist tähelepanu erivajadustega lastele. Samuti vastutavad nad oma oskusteabe jagamise eest teiste sama piirkonna lastehoiuteenustega. Lasteaias püüti korraldada erivajadustega laste kaasamist. (Rahalise toetuse puudumise tõttu pöördus olukord tagasi nullini. Enamasti käivad erivajadustega lapsed erikoolides. Lastehoiuteenused võivad saada mandaadi (ja mõningase rahalise toetuse), et pöörata erilist tähelepanu haavatavate perede lastele. Kultuuriline taust ei ole üks kriteeriumidest. Lasteaias on eelisjärjekorras lapsed, kes kasvavad peredes, mis saavad rahalist toetust, lapsed, kelle emal ei ole keskharidusdiplomi.
9. Kas teil on mõni konkreetne programm, mis soodustab erinevatesse kultuuridesse kuuluvate või haridusliku vaesusega perede laste kaasamist?	Kuna Rootsi võtab pagulasi vastu, on meil spetsiaalsed keeleklassid, kus lapsed saavad osaleda, et omandada rootsi keele algetadmised. Kui õpilane suudab kohaneda ja aru saada rootsi keelest, et tulla toime kooliõpetusega, viiakse ta üle tavalisse rootsi kohustuslikku kooli või gümnaasiumisse.
10. Milline on mittekodanikest peredest pärit laste osalemise määr teie linna/valla lasteasutuse süsteemis? Ja teie koolide halduses?	Meil ei ole selle kohta andmeid, sest see ei ole prioriteetse poliitika kriteerium.



11. Kas eelkooli ja algkooli vahel on ettevalmistav aasta?	Flandrias ei ole eelkooli ja algkooli vahel ettevalmistavat aastat. Koolieelse lasteasutuse 3. klassi peetakse ettevalmistavaks aastaks.
12. Kui palju maksab teie lasteaia ja eelkoolides käimine?	Lapsevanemad maksavad lasteaedades sõltuvalt sissetulekust 1,72-30,37 eurot päevas. Vaba hinnaga lasteaedades on see sageli fikseeritud hind, mis on umbes 35€ päevas. Lasteaed on tasuta. Maksimaalne aastane maksumus on 50€.
13. Kas on olemas ametlik regulatsioon, mis reguleerib lapsevanema osalemist eelkoolielus? Kas võiksite seda lühidalt kirjeldada?	Lapsehoolduses puudub ametlik regulatsioon vanemate kaasamiseks. Haavatavaid peresid käsitlevatel teenustel on ülesanne töötada vanemate osalemise nimel, ilma rangete eesmärkideta. Koolides on osalusnõukogu korraldatud määrusega.

### KOOLIEELSETE LASTEASUTUSTE SÜSTEEM ITAALIAS

1. Milline on süsteemi üldine korraldus (poliitiline tasand)?	Itaalias on lasteaiaid (0 kuni 3) ja koolieelseid lasteasutused (3 kuni 6) üldiselt eraldatud koolide teenused, kuid alates 2017. aastast on seadus ideaalis süsteemi ühtlustanud ja hakanud edendama nende omavahelist integratsiooni ning terviklike koolieelsete teenuste (0 kuni 6) sündi ja edendamist. Hoolimata sellest reformist on süsteemi juhtimine endiselt jagatud omavalitsuste (0-3) ja haridusministeeriumi (3-6) vahel. Selle asemel on teenuse osutamine segatud: omavalitsus ja mittetulunduslik erasektor võivad pakkuda nii lasteaedu kui ka eelkoole, riik ainult eelkoole. Riiklikul tasandil pakub 64% koolieelsetest lasteasutustest riik. Imolas pakub riik 40% koolieelsetest lasteaedadest, omavalitsus 35% ja mittetulundussektor 25%. Kuna riiklikud koolieelsed lasteasutused on jagatud 6 erineva haldusüksuse vahel, on Imola omavalitsus suurim koolieelsete lasteasutuste pakkuja linnas. Imolas pakub omavalitsus 94% lasteaedadest, 50% otse ja 44% mittetulundussubjektidega sõlmitud lepingute kaudu.
2. Millal võib laps hakata käima?	See sõltub territooriumist ja omavalitsusest. Imolas saavad lapsed osaleda alates 5 kuu vanuselt. Väiksemates omavalitsustes alates 1 aastast.
3. Kas osalemine sõltub vanemate tööalasest staatusest? Kuidas?	Osaliselt. Kui taotlusi on rohkem, kui kohti on olemas, on eelistatud töötavate vanemate ja sotsiaalses riskitingimustes olevate vanemate kohad. Igatahes võib iga pere proovida oma lapsi registreerida. Mõnikord on meil ootejärjekord, mõnikord mitte.
4. Mitu tundi päevas on teie teenused tavaliselt avatud? Mitu päeva nädalas? Milline on aastane koolikalender?	Tavaliselt on õppekava aeg maksimaalselt 9 tundi päevas. Siiski on võimalus saada osalise tööajaga koht või kasutada pikendatud aega pärastlõunal (kuni 11 tundi). Tavaliselt on lasteaiaid ja eelkoolid avatud esmaspäevast reedeni. Aastakalender võib sõltuvalt teenusepakkujatest erineda: Imolas on munitsipaallasteaiaid ja -eelsed lasteaiaid avatud 1. septembrist kuni 31. juulini ning jõulupuhkuse ajaks tehakse 2 nädalat ja lihavõttepühade ajaks 1 nädal pausi.
5. Millised on kaasatud spetsialistid/praktikud ja milline on nende haridus? Kas on olemas mingisugune järelevalve ja/või pedagoogiline toetus? Kas on olemas täienduskoolituse kohustus? Kui palju?	Praegu on spetsialistid lasteaedades või koolieelsetes lasteasutustes teistsugused. Lasteaiaid: -Lasteaiaõpetaja (konkreetne 3-aastane kraad); -Eripedagoog (konkreetne 3-aastane kraad); -hoidja (ei ole spetsiifilist haridust, ainult spetsiifiline täienduskoolitus); -Kokk (kutsealane eriharidus) Koolieelsed lasteasutused: -Kooliõpetaja (5-aastane eriharidus); -Puudega laste eripedagoog (erialakoolitus pärast eelmist); -Eripedagoog (3-aastane eriharidus, nagu lasteaedade puhul); -Eripedagoogid (spetsialiseerunud konkreetsetele erialadele: muusika, kunst, keel, motoorika, psühhomotoorika, digitaliseerimine jne). -Vahetaja (eriharidus puudub, ainult erialakoolitus). Omavalitsuste ja mittetulundussektori hallatavates lasteaedades ja koolieelsetes lasteasutustes on pedagoogiline (või psühhopedagoogiline) meeskond, mis toetab kooli spetsialiste. Ei kuulu riiklikesse sätetesse. Täienduskoolitus, kohustus ja maht sõltuvad piirkonnast. Meie Emilia Romagna piirkonnas on munitsipaal- ja mittetulundussüsteemis töötavatel spetsialistidel kohustus läbida aastas vähemalt 40 tundi täienduskoolitust. Riikliku süsteemi puhul ei ole kohustus.



<p>6. Millised on teie riikliku/piirkondliku õppekava peamised didaktilised teemad? Kas tegemist on tervikliku õppekavaga või on see jagatud lasteaia ja koolieelse lasteasutuse vahel?</p>	<p>Meie riiklik õppekava koolieelsele lasteasutustele hõlmab viit "kogemuste valdkonda":          Enda tundmine/areng ja sotsialiseerumine - Enda tundmine/areng ja sotsialiseerumine;          -Keha teadmised/keha eest hoolitsemine ja selle liikumine;          -Kunstikeeled: muusika, kujutav kunst, kujutav kunst;          -Keel(ed), kommunikatsioon ja vestlus;          -Füüsilise maailma tundmine.          Lasteaedade pedagoogiline projekt keskendub rohkem koolikeskkonna kvaliteedile ja meeskonna kvaliteedile. Lähtudes juba viidatud 2017. aastal kehtestatud seadusest, ühendame need kaks vaatenurka vaid ühte dokumenti.          Igatahes võib iga lasteaed ja koolieelne lasteasutus tõlgendada riiklikku õppekava erinevalt, vastavalt meeskonna/kogukonna ressursidele, kohalikele tingimustele, laste vajadustele jne. Art. 33 meie vabariigi põhiseadusest tagab õpetamisvabaduse seaduse raames.</p>
<p>7. Milline on teie riigi väikelaste hooldussüsteemis osalemise määr? Ja teie linnas/linnas?</p>	<p>Riiklikul tasandil on osalemismäär piirkonniti väga erinev. Suurim erinevus on Põhja- ja Lõuna-Itaalia vahel.          Imolas:          -&lt; 1 aasta: 14%;          -Vähem kui 1 kuni 2 aastat: 35%;          -Vähemalt 2 kuni 3 aastat: 65%;          -Vähemalt 3-6: 98%-100%.          Paljudes lõunapiirkondades on 0-3-aastaste laste osakaal väga madal. Emilia Romagna piirkonnas on see näitaja riigi kõrgeim, kuid linnades on see kõrgem kui maal.</p>
<p>8. Kas teil on erivajadustega laste kaasamist soodustavaid eriprogramme?</p>	<p>Jah. Omavalitsuse, koolide, tervishoiuasutuste, sotsiaalteenistuste ja kohalike valitsusväliste organisatsioonide vahel on sõlmitud ametlik ja kohustuslik kokkulepe eeskirjade kohta, mis toetavad erivajadustega laste parimat kaasamist. Eelkõige on selles kokkuleppes sätestatud eriopetajate ja eripedagoogide tundide arv iga lapse jaoks vastavalt tema profiilile; lisaks sellele jälgib individuaalset haridusplaani juhtumikonverents, kuhu kuuluvad: õppekavaõpetajad, eriopetajad ja -pedagoogid, pedagoog, neuropsühhiaatr, psühholoog, rehabilitatsioonispetsialistid, sotsiaaltöötaja (vajaduse korral) ja lapsevanemad.</p>
<p>9. Kas teil on mõni konkreetne programm, mis soodustab erinevatesse kultuuridesse kuuluvate või haridusliku vaesusega perede laste kaasamist?</p>	<p>Ei, vähemalt koolieelses eas. Imolas on meie õppekavas ja pedagoogilises kavas konkreetsed programmid, kuid see ei ole kohustus. Tavaliselt võib riik või piirkond anda konkreetsed vahendid konkreetsete projektide elluviimiseks selles valdkonnas.          Igatahes soodustab sissekirjutusmäärus rasketes tingimustes elavate laste võimalikult kiiret osalemist.</p>
<p>10. Milline on mittekodanikest peredest pärit laste osalemise määr teie linna/valla lasteasutuse süsteemis? Ja teie koolide halduses?</p>	<p>Nii lasteaedades kui ka koolieelsetes lasteasutustes on nende laste keskmine osakaal 17%, eriti Rumeeniast, Albaaniast, Marokost ja Pakistanist pärit laste puhul. Igal juhul on koolide lõikes suured erinevused (5% kuni 66%). Meie koolide administratsioonis jääb see praegu 5% ja 42% vahele.</p>
<p>11. Kas koolieelse lasteasutuse ja algkooli vahel on ettevalmistav aasta?</p>	<p>Ei</p>
<p>12. Kui palju maksab teie lasteaia ja koolieelses lasteasutuses käimine?</p>	<p>Munitsipaal- ja riigi koolieelsed lasteasutused on tasuta, välja arvatud lõunasöögi maksumus, mis on maksimaalselt 139 eurot kuus: seda lõunasöögi maksumust vähendatakse tugevalt madala sissetulekuga perede puhul (kõige vaesematele isegi tasuta).          Mittetulundussektori lasteaedades tuleb vanematel tavaliselt maksta lisatasu (80-150 eurot kuus).          Munitsipaallasteaiaid võivad olla väga odavad või väga kallid; see sõltub pere sissetulekust. Imolas jääb see vahemikku 0 kuni 550 eurot kuus, muidugi väga rikaste inimeste puhul; keskmine õppemaks on 190 eurot kuus. Munitsipaal- ja riigi lasteaiaid on tasuta, välja arvatud lõunasöögi maksumus, mis on maksimaalselt 139 eurot kuus: see lõunasöögi maksumus on madala sissetulekuga peredele tugevalt vähendatud (kõige vaesematele isegi tasuta).          Mittetulundussektori poolt pakutavates lasteaedades tuleb vanematel tavaliselt maksta lisatasu (80-150 eurot kuus).          Munitsipaallasteaiaid võivad olla väga odavad või väga kallid; see sõltub pere sissetulekust. Imolas jääb see vahemikku 0 kuni 550 eurot kuus, muidugi väga rikaste inimeste puhul; keskmine õppemaks on 190 eurot kuus.          See õppemaks on kõik hinnas.</p>
<p>13. Kas on olemas ametlik regulatsioon, mis reguleerib lapsevanema osalemist koolieelses elus? Kas võiksite seda lühidalt kirjeldada?</p>	<p>Jah. Igas lasteaia ja koolieelses lasteasutuses on osalusnõukogu (PC), mis koosneb lapsevanemate, personali ja kogukonna esindajatest. Lisaks sellele, et osalusnõukogu on poliitikute nõuandekogu ja võimalus kaasata kõiki peresid, võib ta teha ettepanekuid lasteaia või koolieelse lasteasutuse haridusprogrammi parandamiseks ning kui mõnel lapsevanemal on erilisi oskusi, võib ta korraldada konkreetseid töötubasid koolis. Osalusnõukogu võib edendada rahakogumistegevust ja teostada remonditöid, et parandada mööblit ja välitingimustes mängimise struktuure.</p>



## KOOLIEELSETE LASTEASUTUSTE SÜSTEEM EESTIS

<p><b>1. Milline on süsteemi üldine korraldus (poliitiline tasand)?</b></p>	<p>Eesti järgib üldkoolisüsteemi, mille eesmärk on pakkuda kõigile õpilastele parimat haridust, sõltumata nende taustast.</p> <p>Vanemad saavad vabalt valida koolieelset asutust, kuhu nad soovivad oma last saata, tingimusel, et kohti on olemas. Samuti võivad nad valida koolieelse lasteasutuse liigi - era- või munitsipaalasutuse. Koolieelsetel lasteasutustel peab olema haridusluba, mida saab kontrollida Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) veebilehel avaneb uuel vahekaardil. Kui räägime koolieelsest lasteasutusest, siis on koolieelse lasteasutuse eest tegevusvastutus vallas. Koolieelsed lasteasutused on omavalitsused, kes reguleerivad, kuid on ka eralasteaedasid. Eraõiguslikud koolieelsed lasteasutused saavad omavalitsuselt toetust omavalitsuse poolt määratud summas. Laste registreerimisel koolieelsesse lasteasutusse eelistatakse lapsi, kes elavad alaliselt samas omavalitsuses, seejärel lapsi, kelle vanemad töötavad valla territooriumil. Vabade kohtade olemasolul võetakse vastu ka lapsi teistest piirkondadest. Registreerimine tuleb esitada koolieelsesse lasteasutusse võimalikult varakult.</p>
<p><b>2. Millal võib laps hakata käima?</b></p>	<p>Koolieelset haridust antakse Eestis lastele vanuses 18 kuud kuni 7 aastat spetsiaalselt selleks ettenähtud haridusasutustes.</p>
<p><b>3. Kas osalemine sõltub vanemate tööalasest staatusest? Kuidas?</b></p>	<p>Ei.</p>
<p><b>4. Mitu tundi päevas on teie teenused tavaliselt avatud? Mitu päeva nädalas? Milline on aastane koolikalender?</b></p>	<p>Meie tööaeg on esmaspäevast reedeni kell 7-19. Lapsevanemal on võimalus tuua oma laps iga päev 12 tunniks päevas. Lasteaed on suletud ainult nädalavahetustel ning riiklikel pühadel ja suvepuhkusel. Suvepuhkuse pikkus sõltub lasteaiaist. See võib olla 2 nädalast kuni 1 kuuni. Kuid puhkuse ajaks peab lasteaia juhataja leidma asenduslapsele, kes soovib sel ajal osaleda. Ülejäänud aasta on lasteaed avatud.</p>
<p><b>5. Millised on kaasatud spetsialistid/praktikud ja milline on nende haridus? Kas on olemas mingisugune järelevalve ja/või pedagoogiline toetus? Kas on olemas täiendkoolituse kohustus? Kui palju?</b></p>	<p>Meie koolieelses lasteasutuses töötavad erinevad ametikategooriad. Kõigepealt on meil 26 koolieelset õpetajat (2 rühma kohta), kes on kõrgharidusega, vähemalt 3 aastat õppinud (BA.) Nad vastutavad varajase lapseõlve õppekava järgimise eest ning laste üldoskuste arendamise ja üldise arengu eest seitsmes õppimise ja õpetamise valdkonnas. Seejärel on meil kolmandad õpetajad (abiõpetajad), kellel on keskharidus.</p> <p>Samuti on eripedagoogid (muusika, kehaline areng ja liikumine, kunst, ujumine, logopeed; eripedagoog), kes juhendavad õpetajaid laste varustamisel. Siis muidugi administratiivne osa, kokk, kõõgiabiline, koristaja, koristajad, koristajad.</p>
<p><b>6. Millised on teie riikliku/piirkondliku õppekava peamised didaktilised teemad? Kas tegemist on tervikliku õppekavaga või on see jagatud lasteaia ja koolieelse lasteasutuse vahel?</b></p>	<p>Koolieelsed lasteasutused toetavad laste üldoskuste (isiklike, sotsiaalsete, mängu- ja õpioskuste) arengut ning nende üldist arengut seitsmes õppimise ja õpetamise valdkonnas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mina ja keskkond;</li> <li>• keele areng;</li> <li>• eesti keel kui teine keel;</li> <li>• matemaatika;</li> <li>• kunst;</li> <li>• muusika;</li> <li>• füüsiline areng ja liikumine.</li> </ul> <p>Üldjuhul viiakse õppe- ja õppetegevused läbi eesti keeles, kuid kohalik omavalitsuse nõukogu võib otsustada, kas tegevusi viiakse läbi ka teistes keeltes. Lapsed, kelle kodune keel ei ole eesti keel, hakkavad eesti keelt teise keelena õppima alates kolmandast eluaastast.</p> <p>Õppe- ja õpetamise korraldus põhineb koolieelsete lasteasutuste riiklikul õppekaval. Õppekava läbinud lastele väljastatakse koolivalmiduskaart, mis dokumenteerib lapse individuaalset arengut. Lapsevanemad esitavad kaardi koolile, kus laps peaks alustama oma ametlikku haridusteed.</p> <p>Rahvusvahelised võrdlusuuringud näitavad, et Eesti koolieelsed lasteasutused on koostöös peredega loonud head tingimused lapsekeskseks õppimiseks ja õpetamiseks. Eesti koolieelsed lasteasutused panevad rõhku väärtuste õpetamisele, sealhulgas laste heaolu ja turvalisuse toetamisele, kiusamise ennetamisele ning laste sallivuse, hoolivuse, aususe ja julguse arendamisele.</p>
<p><b>7. Milline on teie riigi väikelaste hooldussüsteemis osalemise määr? Ja teie linnas/linnas?</b></p>	<p>Eestis oli 2019. aastal tehtud küsimustiku kohaselt Euroopa väikelaste hoolduse osakaal 62%. Kuna ECEC kasutamine (lasteaiaid, lastehoid) ei ole kohustuslik, võib öelda, et tulemused on üsna head. 2021-2022 käis ainult Tallinnas eelkoolis rohkem kui 21232 last.</p>



<p><b>8. Kas teil on erivajadustega laste kaasamist soodustavaid eriprogramme?</b></p>	<p>Meie vallas toimub väga hea koostöö TÕNK-ga (Tallinna haridusnõustamine), Rajaleidja (üleriigiline võrgustik, mis pakub tasuta haridusnõustamise teenuseid lapsevanematele, õpetajatele ja teistele pedagoogidele). Pärast nõustamist suunatakse nad spetsialisti juurde, kes pakub abi. See hõlmab toetusi ja sõltuvalt vajadusest teevad pedagoogid IAK (individuaalse arengu kaart) ja kohandavad rühmade õpikeskkonda).</p>
<p><b>9. Kas teil on mõni konkreetne programm, mis soodustab erinevatesse kultuuridesse kuuluvate või haridusliku vaesusega perede laste kaasamist?</b></p>	<p>Alates 2010. aastast toetab Eesti haridus- ja teadusministeerium Taani organisatsiooni "Save the Children" ja Eesti Lastekaitse Liidu ühist ettevõtmist "Kiusamisvaba lasteaed". Algatusega on liitunud enamik Eesti koolieelsetest lasteasutustest. Eesti koolieelsed lasteasutused kuuluvad ka laste tervise parandamisele pühendatud võrgustikku.</p> <p>Meie lasteaed on liitunud erinevate rahvusvaheliste programmidega ja saanud sellega sertifikaadi "Salliv lasteaed". Oleme osalenud mistahes erinevates Erasmus+ projektides ja LTTA kaudu toonud uusi teadmisi ja oskusi meie töötajatele, kes on neid lastega praktiseerinud. Lisaks "Free of Bullying", oleme osalenud ka Persona Dolls töötubades. Need on erinevate erivajadustega/kehakujudega/nahavärviga jne nukud.</p>
<p><b>10. Milline on mittekodanikest peredest pärit laste osalemise määr teie linna/valla lasteasutuse süsteemis? Ja teie koolide halduses?</b></p>	<p>Puuduvad andmed mitterahvuselistest perede arvu kohta vallas. Enamikus meie lasteaedades on lapsi, kelle vanemad on välissündinud, kuid lapsed ise võivad olla sündinud Eestis.</p> <p>Pered on pärit: Ukrainast, Hollandist, Pakistanist, Rootsist, Hiinast, Soomest, Venemaalt</p>
<p><b>11. Kas koolieelse lasteasutuse ja algkooli vahel on ettevalmistav aasta?</b></p>	<p>Ei, ei ole. Lapsed lõpetavad lasteaia 7-aastaselt (kui kooli pikendamist ei ole) ja lähevad otse kooli.</p>
<p><b>12. Kui palju maksab teie lasteaia ja koolieelses lasteasutuses käimine?</b></p>	<p>Lasteaed koos basseiniga - 97,15€ lapse kohta / 87,15€ ilma basseiniga. Aga kui üks lapsevanematest on Tallinna elanik, siis kompenseerib linn sellest % (sõltub perekonna sissetulekust). Kui samast perest käib lasteaia korraga rohkem kui 2 last, siis on lasteaia kulu tasuta. Ka siis, kui vanemal on erivajadustega laps (peab olema spetsialistide otsus), on lasteaed tasuta.</p> <p>Vanemad, kes on Tallinna elanikud, ei pea maksma toidu eest.</p>
<p><b>13. Kas on olemas ametlik regulatsioon, mis reguleerib lapsevanema osalemist koolieelses elus? Kas võiksite seda lühidalt kirjeldada?</b></p>	<p>Meil on kohustus korraldada üks lapsevanemate koosolek aastas, kus me tutvustame koolieelse lasteasutuse õpetust ja visiooni. Meil on lastevanemate nõukogu, kes kogub arvamusi ja seisukohti ning esitab need spetsiaalsel lastevanemate ja õpetajate kohtumisel (1-2 korda aastas). Lapsevanemad kutsutakse oma last puudutavale individuaalsele kohtumisele vähemalt kord aastas/vajadusel võib seda teha sagedamini.</p>



## PEATÜKK 2

# Lapsed pole ilma lugudeta. Narratiivsete tegevuste olulisus sotsialiseerumise protsessis eelkooli-aastatel

Kujutlusvõime on tähtsam kui teadmised. Tadmised on limiteeritud, samas kui kujutlusvõime embab tervet maailma, stimuleerides progressi ja sünnitades evolutsiooni. Rangelt rääkides on see teadusliku uurimise reaalne faktor."  
(Albert Einstein)

Muinasjuttudes ei räägita lastele, et draakonid on olemas: lapsed tavaliselt teavad, et nad on olemas. Muinasjutud räägivad lastele sellest, et draakoneid saab võita."<sup>2</sup>  
(G.K. Chesterton)

### 1. SISSEJUHATUS

Väikeste laste igapäevastes eludes on lood ja jutustused – kas jutustatult, joonistatult või kuuldult – osa kodustest tegevustest ning teretunud igalpool. Täiskasvanuid ja õpetajaid saab kasutada lugude jutustamisel, kui nad lastega koos on ja lugu võib välja areneda kohapeal.

Näiteks saavad lapsevanemaid autosõidu ajal lugusid jutustada. Eesmärgiks võib olla lapsi rahulikuna hoida või neil igavust mitte tekkida lasta ja tihti algabki see lugu millestki tavalisest ja muudab autosõidu muinasjutuks:

**"Ükskord ammu-ammu elas laps, kes ei tahtnud autoistmel istuda ..."**



Vanemad mängivad olulist rolli ka mäluuskuste arendamisel. Näiteks vastates laste küsimustele loovad vanemad lastega koos jagatud narratiivi pere ajaloo, kus igaühel oma ruum ja roll, korrates peresidemeid vana-vanavanemate, vanavanemate, onude ja onupoegadega mitu korda üle. Midagi sarnast juhtub lasteaias ja eelkoolis, kus õpetaja jutustatud lood kombineerivad haridusliku valiku organisatoorse funktsiooniga: näiteks võib lapsele lugu jutustada hommikul, koolitegevuste alguses, et kasutada seda hetke kodunt kooli kulgemisel.

Päev päeva järel võtab suuline lugudejutustamine juba rutiini kuju – hetke, mida lapsed teavad ja igatsusega ootavad, sest see rutiin rõhutab üleminekut sama päeva ühel tegevuselt teisele.

Lapsed osalevad lugude jutustamise rutiinis, panustades joonistuste, esemete, sõnade ja fraasidega, ent seda kõike täiskasvanu organiseeritud hariduslikus raamistikus. Näiteks tihti ülalkirjeldatud tegevuste jooksul püüavad lapsed sisse tuua loosse väikseid variatsioone, sekkudes küsimuse või naljaga tegelaste nimede kohta. Seetõttu õpetaja aktsepteerib ja lisab loosse laste ettepanekud, rikastades seda sekkumist. Sel moel õpetajad ja lapsed ehitavad ja jagavad koostöö-raamistikku, mis on ehitatud üles kolmele elemendile: täiskasvanule; ühele või mitmele lapsele ja suulisele jutustusele, mida võib rääkida mitmes variatsioonis.



### 2. JUTUSTA MULLE LUGU

Lugudejutustamine on vana traditsioon, selle juured tulenevad Kreeka ja Ladina klassikutelt. Enne üleskirjutamist liikusid lood edasi suulise pärimusena ja kogukonna kollektiivse mälu. Sel moel pidasid inimesed neid lugusid sümbolseteks objektideks.

Veelgi enam – igal maal on omad rahvajutud, mida on kogutud pärimusena. Muinasjutud romaanikirjutajatelt nagu näiteks vennad Grimmid, on siiani laste hulgas väga populaarsed. Eriti tänu kuulsatele filmiproduksioonidele (Disney multifilmid) ja muule meediale.

Viimastel aastakümnetel toimub suur lastekirjanduse publitseerimine ja üha sagenevad viited sellest, et esimestel elukuudel lastele lugemine on väga oluline ja annab palju kasu. See on andnud tõuke projektidele valjusti ettelugemisest varajases eas.

Igas riigis on eri vanuses lastele väljaantavate raamatute hulk väga suur; nende raamatute sisu hõlmab palju aspekte laste eludes – nagu perega veedetav aeg, koduloomad, emotsioonid, hirmud ja reisimine.

Tekstita raamatud tuginevad sellele, et, et illustratsioonid edastavad tähenduse ja on väga funktsionaalsed, väljendades tegevusi, emotsioone ja mõtlemist, võimaldades lastel raamatuid iseseisvalt nautida.

Oskusliku täiskasvanu kasutatuna võivad illustratsioonid olla allikaks, et jagada lastega mõtteid ja tundeid, mida tegelased väljendavad.

1 Einstein, A. (1931) On Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms. New York, Mineola: Dover Publication, p. 97.

2 <https://neil-gaiman.tumblr.com/post/101407141743/every-version-of-that-chesterton-quotation-about>

3 Varajase lugudejutustamise peamine rahvusvaheline viitepunkt on Born to Read projekt (<https://born Toread.org/>), mille põhieesmärgiks on pakkuda lapsele võimalusi kognitiivseks arenguks alates esimesest eluaastast. Täiskasvanu pakub lapsele hindamatu võimaluse kuulda ja ja osaleda lugude jagamises, tunda end kaitstult, mida genereerib lapse rahulolutunne, et saab olla täiskasvanu kõrval, kes talle lugusid loeb või jutustab. Born to read projekt on inspireeritud uuringutest ja kogemustest, mille läbiviijaks oli Boston Medical Center ja mis viidi läbi kaheksakümne aastal ja üheksakümne aastal ja mille algseks initsiaatoriks oli Reach Out and Read, mis sündis rangelt pediatrilises kontekstis ning projektile Born to read järgnes palju sarnaseis erinevas territoriaalses kontekstis nagu British Bookstart aastal 1992, Katalaanias Catalan Nascuts for Llegir, aastal 2003, Saksamaal Zum lesen geboren, 2005, "Buchstart" - "Né pour lire" - "Born to read" Sveitsis 2006, the Rodeni za čitanje projekt Horvaatias 2007 ning "Nati per leggere" Itaalias





Tekstita raamatud arendavad keelt, panustavad väikeste laste suulise keele arenemisse ja on üliolulised iseseisvate kirjanduslike protsesside edendamisel.

A step ahead, children can benefit from books that add balloons to the characters, like the the comic bubble; researchers report that even if most children are not familiar with this form of communication, they are quick to learn their function and symbolic nature.

Veelgi enam – tekstita raamatud või jutumullidega raamatud võivad olla suurepäraseks allikaks, et ühendada tegevusi ja emotsionaalset teadlikkust tegevustest.

Ikka ja jälle avavad raamatud lapsele ukse maailma. “Lugemine” laias mõttes, võib samma-sammult muutuda mitte ainult täiskasvanuga jagatud tegevuseks, vaid millekski, mida täiskasvanud ise läbi viia suudavad, valides välja raamatud, mida nad lugeda tahaksid, isegi kui lapsed veel raamatuid lugeda ei oska.

Selliseid arenguprotsesse saab kiirendada lasteaedades ja eelkoolides tänu sotsialiseerimisele ja professionaalse täiskasvanu kohalolekule. Sellises kontekstis võime mõelda sellele, mida õpetlased rääkinud – nimelt on lugudejutustamine tegevus, mis kolmest aspektist koosneb: lugu, süžee ja keel. Tavaliselt ajame me “loo” ja “süžee” segamini, justkui nad sama tähendusega oleksid. Selle asemel – kui “süžee” on narratiivi struktuuriks ja seda loetakse teoreetiliseks üldarusaadavaks kõigi sidemete kaardiks, siis “lugu” on protsess, mille käigus tegelased liiguvad, hüpates ennustamatutesse lugude hargnemiskohtadesse, kus nad peavad otsustama, millist haru järgida. Signaal, et seal on hargnemiskoht, tähendab ootamatu sündmuse ilmumist (samuti objekti, või teise narratiivse tegevuse, mis esimesega ristub), mis stsenaariumi muudab ja viib narratiivi uute kogemuste suunas: me nimetame seda sündmust “päästikuks/käivitajaks” (vt. ptk 3, § 3.2.2). Lõpetuseks – “keel” võimaldab edastada paljusid eri nüansse(emotsionaalseid, kognitiivseid) samale loole, paljundades neid lõpmatult.

### 3. LUGUDEJUTUSTAMINE JA SOTSIO-KOGNITIIVNE REAALSUSE KONSTRUKTSIOON (VYGOTSKY JA BRUNER)

Nendele üldistele ideedele vastavalt on meie **NARRATE projekti** (Narratiivse lähenemise rakendamine alushariduses) eesmärgiks pakkuda metoodilist raamistikku toetamaks lapsi nende kognitiivses ja emotsionaalses arengus, sotsiaalsetes oskustes ja mõistmises, et ühiskonna sees tuleb vastutus võtta (vt: kaheksa kodanikuõskust). Me suurendame laste narratiivset suhtumist kooli igapäevaelu igas aspektis, muutes ka koolikonteksti, et seda eesmärki kergesti saavutada.

Narrate Projekt algab üldisest ideest, et elutähtis on julgustada laste spontaanseid narratiive eelkoolis nii palju kui võimalik. Seda peetakse alguspunktiks kognitiivsete ja suhtlemisoskuste ehitamisel ja stabiilse kirjaoskuse kasvatamisel. Teaduslikul taustal on mõned olulised tugisambad sotsio-kognitiivses lähenemises, kus kontekst peab olema sobilik, et ideed ja tegevused jagatavaks ning mõistetavaks muuta.

Niisugune vaade on väga lähedane selle peegeldamisele, kuidas “reaalsuse ehitamise” protsess toimib: nagu ütles vene psühholoog Lev Vygotsky: keel ja sümbolite süsteem, mis on sotsiaalsed tööriistad, kannavad meie mõtteid ning individuaalset relatsuse kujutamist (Vygotsky, 1998; Vasileva, Balyasnikova, 2019)



Kuna vaimsed funktsioonid põhinevad sotsialiseerumisel, viib see vältimatult sotsiaalse keskkonna ja suhtlemise arendamise tähtsuse rõhutamiseni. Sotsiaalset suhtlemist nähakse kui elutähtsat osa arengu- ja õpiprotsessis. Vygotsky peab õppimist millekski, mis virtuaalses ruumis aset leiab kui lapse potentsiaal ja mitte veel efektiivselt toimiv lapse võimekus, mida tuntakse “proksimaalse arengu tsoonina”. Adekvaatselt struktureerides sotsiaalne suhtlemine mitte ainult täiskasvanu ja lapse, vaid ka eakaaslaste vahel, esindab seda “mootorit”, mis proksimaalse arengu tsooni operatiivseks muudab.

Sotsiaalne kontekst, milleks peame kultuuri poolt mõjutatud keskkonna igat aspekti, on lapse kognitiivses arengus keskne ja vaimsete protsesside seisukohalt elutähtis. Enne Vygotskyt järgis Lääne traditsioon Piageti teooriat – kognitiivne aktiivsus tähendab sisemisi mentaalseid protsesse, mis vaid indiviidile kättesaadavad. Vygotsky perspektiivist lähtudes hakkasime pidama kognitiivsust jagatud mentaalseks protsessiks ja mõtlema kognitiivsete vahendite omandamise sotsiaalsele kontekstile. Vygotsky sõnastatud perspektiiv põhineb järgmisele väitele:

**“Õppimine ja areng on iseseisvad protsessid lapse esimesest elupäevast alates”.**

Tegelikult arvab Vygotsky, et õppimine algab koolieast palju varem. Alates sünnist kohtuvad lapsed esemete ja täiskasvanutega, kes nende keskkonnas. Nendega suhtlemine tähendab lapsele õppimisallika olemasolu, mille Vygotsky defineerib spontaanse õppimisena.

Vygotsky kohaselt hõlmab see sotsiaalne kontekst erinevaid suhtlemise tüüpe laste ja täiskasvanutega. Tavaliselt vahendatakse seda suhtlust ühe või enama eseme või vahendiga.

De inspirerande studier om av de olika nationella initiativen dokumenterar hur det tidiga lyssnandet på högläsning, riktat till barn redan några månader gamla, redan innan man tillägnat sig tal, kan förbättra förståelsen av skriftspråket, ett område av språklig kompetens där brister ackumuleras som kan påverka den akademiska framgången negativt, särskilt i familjer som drabbats av missgynnade förhållanden eller sociala svårigheter. Den pedagogiska metoden att läsa högt har visat sig kunna utöva en “skyddande” effekt just mot barn från sociala områden och familjer som drabbats av nödfaktorer, där skyddet inte bara bör begränsas till de riskfaktorer som sjukdom och våld utgör utan, i vidare bemärkelse, även till omöjligt berövande av “tillräckliga möjligheter för affektiv och kognitiv utveckling” Den känslomässiga komponenten som finns i dessa upplevelser har visat sig kunna ge positiva effekter i senare åldrar, från den tidiga förskolan upp till utvecklingsåldern, och till och med längre fram, och konsoliderar över tiden förmågan och förtrogenhet av läsning, lyssnande, uppmärksamhet och koncentration



Sotsiaalsed tegevused saavad kiirendada kognitiivset arengut, kui grupp koostatakse liikmetest, kellest ühtedel on ja teistel veel pole samu võimeid ja oskusi. Jagatud tegevus võimaldab vähemate oskustega lastel oma olemasolevaid oskusi arendada ja omandada uusi kompetentse, mida nad varsti iseseisvalt rakendada on võimelised (Rogoff, 1999).

Sellest perspektiivist lähtuvalt võivad objektid nagu lood ja raamatud võtta sotsiaalsete vahendite rolli, kui nad jagatud tegevusteks muutuvad (koos kuulamine ja lugemine).

Teine vastav akadeemiline panus selles valdkonnas tuleneb teise õpetlase, Jerome Bruneri uuringutest.

Bruner arvab, et arengu- ja õpiprotsessid leiavad aset läbi mentaalsete vahendite, mida lapsed oma kogemuste representeerimisel kasutavad. Laps ehitab oma kogemuste representatsiooni läbi funktsionaalse, ikoonilise või sümbolistliku võtme. Iga selline esitlusvõti mõjutab võimsalt inimolendi vaimset elu ta erinevatel eluetappidel ja nende põimumine on üks täiskasvanu vaimse elu peamisi jooni. " (Bruner, 1966, p. 1).

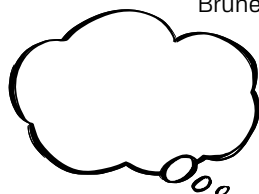
Bruneri teooria keskmeks on kultuuri väärtustamine. Hariduslikus kontekstis esindab kultuur kogu seda sisu, mis on lapsele ülekantud samal moel kui iga kontekst, milles laps aktiivne osaline on, püüades spetsiifilist kultuurilist sisu jagada.

Bruner rõhutab sotsiaalse läbikäimise olulisust kui spetsiifilist tuge keeleõppele. Sellist õppimist soodustab igapäevaste spetsiifiliste tegevuste ning sellega seotud kommunikatiivsete rutiinide (formaaside) jagamine. Sellisel moel arendavad lapsed lingvistilisi kompetentse olles koos täiskasvanuga aktiivne jagatud ja rutiinsetes tegevustes. Kuid sellise lingvistilise vahetuse sisu on rangelt piiritletud kultuuriga spetsiifilises kontekstis, kus spetsiifilistel lugudel ja jutustustel keskne roll kui kultuuri enda integreeritud osal.

Bruner kirjutas, et "kultuur" on mõtet omava reaalsuse ja selle kommunikatsioonise "tööriistakomplekt", suunates sellisena meie loomulikkumust tegutseda, tajuda, mõtet omada ja mõelda. (1966, lk. 126).

Bruner (1990) teeb ettepaneku viia oma uuringud narratiivi kohta kultuuripsühholoogia raamistikku.

Ta pakub välja, et eksisteerib kaks **MÕTLEMISVIISI**: 1) paradigmaatilise ehk loogilis-teadusliku mõtlemine; 2) narratiivne mõtlemine. Esimene on klassikaline, inimese kognitiivsuse uuringutes kasutatav. Narratiivne moodus põhineb meie ühistel teadmistel ja lugudel, on huvitatud inimese tegevuse episoodidest, arendab praktilisi ja kontekstiga teadmisi; selle struktuur on ajutine ja toetab lastepoolset juhtimist (võimet positiivselt oma keskkonna osas käituda ja seda muuta).



Bruneri vaatevinkliga alustades eeldame me, et kultuur, narratiivid ja juhtiv roll esindavad veel üht komplekti elemente, mis arenguprotsessil abiks.

Et seda eeldust paremini mõista, saame viidata William Corsaro panusele lapsepõlve sotsioloogiast.

Selles lähenemises nähakse lapsi kui loomingulisi ja aktiivseid sotsiaalseid tegelasi, kes on võimelised iseseisvalt looma oma kultuuri ja sotsialiseerumist.

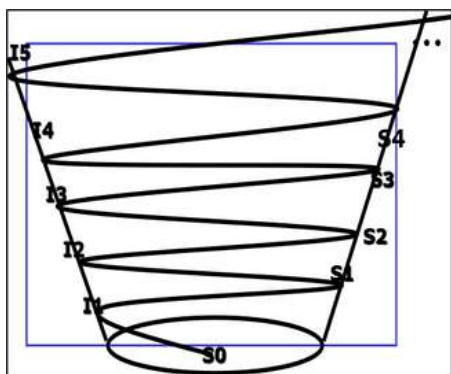
Sotsialiseerumine pole vaid adaptatsiooni ja välise läbikäimise protsess, vaid ka sobivuse, interpreteerimise ja sotsiaalse reaalsuse reproduktsiooni protsess. Et neid perspektiive koos hoida, toob Corsaro (1985;1994) välja "interpreteeritava reproduktsiooni" kontseptsiooni.

Omadussõna "interpreteeritav" rõhutab laste sotsiaalse osaluse loomingulisi ja innovatiivseid aspekte. Nimisõna "reproduktsioon" rõhutab, et lapsed mitte lihtsalt ei suhestu ühiskonna ja kultuuriga, vaid panustavad aktiivselt selle loomisse ja muutmisel.

Sellel protsessil pole individuaalset karakterit, vaid seda jagatakse pereliikmete ja eakaaslastega hariduslikus kontekstis. Sellel suhtlusel kasutatav vorm on narratiivne, tähendades, et varajasest east alates lapsed interpreteerivad üha uuesti sündmusi, milles osalevad, luues lugusid, milles nad edastavad positiivseid ja negatiivseid kogemusi perekonnas; suhteid erinevate täiskasvanute esitatud rollide vahel, mikro- ja makrokultuuri elemente.

Need lood muutuvad ka viisiks juhtivat rolli harjutada, st. võimekust tegutseda sotsio-kultuurilises kontekstis, mis määratleb erinevate olukordade ja sündmuste tähenduse, mis meie igapäevases elus aset leiavad.

Vygotsky ja Bruneri lähenemisviisid omavad üht tähtsat ühist joont: nad ei näe arenemist ja õppimist kui lineaarset rada, vaid kui spiraalset protsessi uuesti esinevate arengutega.



Spiraalse arengu dünaamika  
 S0: alguspunkt (sünd)  
 I: individuaalne faas  
 S: sotsiaalne faas



“Sotsio-konstruktiiivse perspektiiviga” väidetakse, et areng leiab asset läbi suhtlemise, milles nõutavad nii koostöö kui konfliktid; need võimaldavad meil uute situatsioonidega silmitsi seista, probleeme lahendada ja leida kokkuleppeid, mis arengu käigus üha keerulisemaks ja adaptiivsemaks muutuvad.

Sellised arenguprotsessid annavad lastele jätkuvalt uusi oskusi; need võimaldavad lastel osaleda sotsiaalses läbikäimises täiskasvanute ja lastega, kasutades veelgi paremaid ja lihvitumaid oskusi.

Seda tähendab ülalolev pilt arengu spiraalsetest potsessidest.

Vygotsky seisukohalt omandab iga laps sageli uut õpet viisil, mida on võimalik jagada kui ühist narratiivi sündmustest, mis vajavad reegleid. Koolieelikute spontaansed mängud on näited sellest, kuidas mängud ja reeglid põimunud on.

Bruneri vaatevinklist pole lood ainult narratiivi sisu, vaid neid üle andes kollektiivselt individuaalsele tasandile, muutuvad nad osaks kogemusest, läbi mille meist igaüks end esitleb. Laste poolt spontaanselt ülesehitatud lood, mis algavad esemest, sündmusest, kaasavad neid ehitama uusi, mis erinevad, loominguised ja alternatiivse tähendusega – näiteks ühele täiskasvanule – nii lapsevanemale kui õpetajale.

Kuid see personaalne läbitöötlemine muutub osaks suuremast ühisest sotsialiseerumise protsessist, mis pakub igale lapsele samm-sammult üleminekut täiskasvanute maailma.

#### 4. NARRATIIVSE LÄHENEMISE RAKENDAMINE: TÄISKASVANUTE, LASTE JA HARIDUSLIKUS KONTEKSTIS.

Enne selle teema käsitlema hakkamist on oluline selgeks teha, et igas hariduslikus kontekstis on kaks erinevat ning asümmeetrilist seisukohta – **täiskasvanute** (vanemad või õpetajad) ja **lastepoolsed** see asümmeetria põhineb erinevustel nii institutsionaalsetes kui sotsiaalsetes rollides ning lingvistiliselt erineval arengustaadiumil.



Sotsio-konstruktiiivse lähenemise vaatevinklist pole see asümmeetriline suhtlemine kaugeltki probleem. See võib osutada väga kasulikuks moduleerituna ja vahendatuna antud kontekstis, kus vajalik sotsiaalne suhtlus.

Umbes vanuses 3–4 aastat hakkab lapsi väga huvitama lugude loomine spetsiifilist keeleformaati kasutades. Täiskasvanud kasutavad narratiivseid oskusi erinevatel eesmärkidel: näiteks suulise keele arendamiseks ja kontseptuaalseks arenguks sillana kirjaoskuseni, kooli edukuse määrajana.

Pakkudes võimalusi ja julgustust lastele kasutada keelt eri viisidel tundub olevat efektiivne moodus panna alus keele ja mõtte kokkusulandumisele.

Selles esimeses osas käsitleme me täiskasvanu seisukohta. Teises arutame laste vaatepunkte. Kolmandas pöörame hariduslikule kontekstile tähelepanu.

##### 4.1 TÄISKASVANU SEISUKOHT

Täiskasvanute spontaansed narratiivid iseloomustab valik, millistele sündmustele viidata ning mis järjekorras neid ühendada – seega on tegemist pigem isikliku loo ümberkorraldamisega, mitte loo endaga. Siinkohal tuleb meele pidada erinevust loo ja narratiivi vahel ja lihtsaim moodus seda teha, on sündmuste järjekorda korrastada, kuid uus sündmuste järjekord tähendab samas loos uut narratiivi. Teiste sõnadega: alustades ühest loos võib jutustaja leida mitmeid narrative. Narratiiv muudab loo informatsiooniks selles, kes jutustaja on, kellele loo lugemine või kuulamine suunatud on. Iga sündmus loos muutub teadmiste ühikuks, mida auditoorium nõuab.

Narratiiv on paradoks, sest püüab tõde edastada seda peites. Loo jutustaja sätib teadmisteühikud sellisel moel, et need paljastatakse järk-järgult, mis alguses tähendab reaalsusetükikeste peitmist jutustatu taha. Autori selline meelega tegutsemine loob mõistatuslikkuse- või pingetunde ning soovi kuulajaskonnal avastada, mis loos juhtub ning miks. Selles mõttes on narratiiv efektiivselt raporti vastand.



Näiteks esitab raport informatsiooni kuulajatele koheseks mõistmiseks, sest see on seostatud. neutraalne, faktidel põhinev esitus ehk säilitab sündmuste kronoloogia.

See selgitab samm-sammult asjade seisu ja eesmärgiks on maksimaalne selgus igal astmel. Eesmärgiks on tõde edastamine seda lihtsalt välja öeldes. Teisest küljest on narratiivi mõtteks see, et kasusaaja adub loo spetsiifilist reaalsust, mida jutustaja rõhutada tahab. Seetõttu on narratiivil omadus, et vastutab kasusaaja arusaamisest loost see, kes seda jutustab.

Lugu koosneb **sündmustest** millega loo jutustaja suhestub. Sündmused koosnevad **tegevustest** carried out by **tegelased** on motiveeritud, neil on oma tegudeks põhjused: nad on kaasatud konfliktidesse – Sama lugu saab jutustada erineval moel, nimelt erinevates narratiivides.

Pange tähele, et meie räägime narratiividest dramaturgilises mõttes, mitte sotsiaalses. Nagu “lugude jutustamine”, on ka sõna “narratiiv”, muutunud moesõnaks. Meie räägime selle termini kasutamisest peamiselt lugude jutustajate puhul, kes loovad romaane, filme ja näidendeid. Sellised tööd kalduvad olema suletud narratiivid alguse, keskpaiga ja lõpuga. Täiskasvanu narratiiv võib esitleda loo sündmusi lineaarses, kronoloogilises järjekorras või siis mitte. Kuid lugu jääb looks – isegi kui ta on tagurpidi jutustatud. Ning see ongi lihtne viis jätta meelde erinevus loo ja narratiivi vahel: kui ajada segamini sündmuste järjekord, muudate narratiivi – viisi, kuidas lugu jutustate – ja ehk ka selle kulgu, kuid te ei muuda lugu ennast.



Loo sündmused on tegelikkuses teadmiste tükikesed, mida autor saata tahab – kindlas järjekorras, narratiivis kasusaajale, st. lugejale või kuulajaskonnale. Lugu jutustatakse, kui kogu vajaminev teadmine on esitletud ja kõik loo jaoks olulised infokillud, mis tekitavad sidusa loo, on edasi antud. Autor võib otsustada esitada loo, rõhutades detaile vähem või rohkem – need valikud, info presenteerimise moodus, võib põhimõtteliselt samast loost erinevaid narratiive luua. Igas loos on põhimõtteliselt tegelased kaasatud. Kui metsas puu langeb, pole autori jaoks nii oluline, kas tekib mingi heli, kui see, kas puu keelegi pähe sajab või muul moel kedagi kahjustab. Looduskatastroof võib loo sündmusena põnev idee olla, ent kui tegelikkuses sellesse kaasatud oled, siis nii põnev ei olegi. Põnev on vaid siis, kui tegelased sellise sündmuse läbi elama peavad!

### **?? Miks me peame täiskasvanu seisukohta silmas pidama narratiivide, lugude ja juttude jutustamise puhul?**

Täiskasvanud – pereliikmed ja õpetajad eelkoolis – jutustavad tavaliselt lugusid lastele, kuid viitavad oma täiskasvanulikele lingvistilistele ja narratiivsetele kompetentsidele, mis üles ehitatud arenguprotsessi vältel ja koolis käies.

Täiskasvanud kasutavad täiskasvanu grammatikat narratiivse tegevuse puhul. Nad võtavad vastu ja aktsepteerivad laste vahelesegamisi, nende soove mõnda detaili või leiutist selgitada, ent jäävad loo süžeele truuks.

Oletagem, et täiskasvanutel ei aidata peegeldada nende potentsiaali lastega valjusti lugusid jagada. Sellisel juhul jääb see tegevus ainult hariduslikuks ja didaktiliseks abivahendiks, samas kui saaks olla ka kognitiivse arengu harjutus, sest saaks lastel võimaldada “juhtrulli” oskuste harjutamist.

#### **4.2. LASTE SEISUKOHT**

Narratiivi raamistik on lihtne tegevuste järjekord, näitlejate kavatsuste ja eesmärkidega tegelemine ja on tõendusmaterjal sellest, et lapsed on sellesse igapäevaselt kaasatud. Imikud ja mudilased on eksperdid igapäevase rutiini õppimises ja tähelepanu pööramises enda ja teiste eesmärkidele. Narratiivne lähenemine avaldub varakult primitiivsetes vormides, sest mudilased ja täiskasvanud tihti mängivad rolle (nt. mjau, mina olen kass) ja tegevusmängudes (“rrrongi rattad ragisevad”).

Eelkooli-aastatel muutuvad mängud viimistletumateks ja komplekssema keelega raamistatuiks.

Väikestest lastest saavad lugude ülesehitajad ja jutustajad koos või ilma spetsiifiliste esemete ja täiskasvanute ettepanekuteta.

Uuringud narratiivide kohta tegevuses (nagu näidendid) võivad viidata sellele, et Narratiiv on inim-mõtlemise loomulik “sisseehitatud” mõtteseisund (Bruner, 1986). Ometi peitub narratiivis palju enam kui järjestikused aktsioonid – nagu Bruner nägi, koosneb narratiiv “tegevuste maastikust ja teadvuse maastikust” – lugu on sellest, “millal, “miks” ja “kuidas”. Oma lugude jutustamises on väga väikesed lapsed üsna mitteteadlikud teadvuse maastikest: kui 3- või 4-aastased lapsed jutustavad tõelisi või kujutletavaid lugusid, raporteerivad nad tüüpiliselt vaid tegevusi



(millal ja kuidas), jättes välja igasuguse vaimse oleku või emotsiooni (miks). Isegi kui laps on kaasatud omaenese kogemuse ettekandmises mõnes eelnenud sündmuses, kaldub aruandmine olema keskendatud tegevusele, puudu jääb motivatsioon, suhtumiste, emotsioonide ja hinnangute väljendamisest.



Berättelser som involverar fantasi och konstiga miljöer, som t.ex **klassiska sagor**, presenterar ofta förbryllande handlingar som kräver att lyssnaren resonerar om motiv, känslor och till och med mystik och magi. Dessa mer komplexa berättelser kräver att man håller i åtanke de mentala motivationerna, tankarna, målen och önskingarna hos mer än en karaktär, och de kan kräva tredjepersonsresonemang om dolda övertygelser och önskingar som inte är tydliga i berättelsens text.

Aesops fabler är exempel på det här slaget. Sådana berättelser ger många möjligheter för vuxna att illustrera mentala begrepp. Men även om det finns mycket forskning om hur barn konstruerar berättelser, finns det mycket mindre om hur interaktionen mellan läraren och berättelserna som produceras av barn är strukturerade, vilket i grunden är kärnan i detta projekt.

Vuxnas benägenhet att mer eller mindre godtyckligt bestämma vad som är en bra berättelse för barn (som bibelberättelser) och vad som är för skrämmande (som "Hansel och Gretel") komplicerar detta scenario ytterligare.

En sak som är ytterst tydlig med barns berättelser är att behärskning av talat är väsentligt för barnets narrativa upplevelse, särskilt när berättelsen genomförs i ett socialt sammanhang. Språkinläring och social interaktion är strikt sammanlänkade aktiviteter: ju mer komplext språket barn utsätts för, desto lättare kommer de att förstå en berättelse. Och ju mer övning barn måste lyssna på berättelser, desto mer deras förståelse av komplext språk blir bättre. Det är inte språkets form som är avgörande för utvecklingen utan snarare språkanvändning eller funktion. Språkanvändning är avgörande för social, kognitiv, emotionell och personlig utveckling. Forskning om psykologisk utveckling indikerar att expansion av mentala färdigheter och medvetande genom språkbruk är avgörande.

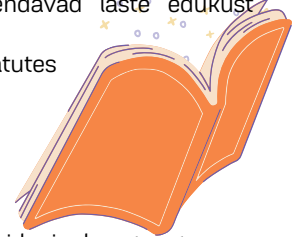
Att dela minnen av upplevelser med andra och lyssna på berättelser leder så småningom barnet till en nivå av narrativ medvetenhet som inkluderar temporalitet, det vill säga en medvetenhet om det förflutnas och framtidens särart, såväl som ett erkännande av karaktärernas motiv till att vara engagerad i handlingar. Narrativ medvetenhet, förberedd för reflekterande skicklighet, är väsentlig av flera skäl: förmågan att tänka på vad som har sagts; förberedelserna för den mer mogna nivån av kulturell medvetenhet.



Laste keel peegeldab nende kasvavat arusaamist iseenda ja teiste vaimsest seisundist. Saades kolmeaastaseks, hakkavad lapsed üha sagemini kõnelema uskumustest ja teadmistest. Nelja-aastaselt hakkavad lapsed vahet tegema “arvamise” ja “teadmise” vahel, st. saavutama arusaamist vaimsetest seisunditest ja sellest, et jagatud kodused lugemiskogemused aitavad kasvatada laste teadlikkust meeltest. Vanemate roll kodus muinasjutude jutustamisel ja sõnade kasutamisel, mis vaimseid seisundeid tähistavad, vaadates pildiraamatuid, suurendavad laste edukust tegelaste kavatsuste mõistmisel.

Paljud kolme- kuni kuue-aastaste raamatud sisaldavad viiteid vaimsele seisundile ja juturaamatutes rõhutakse tihti palju sellele, et illustratsioonid tähenduse edastavad. Siiski ei muuda kõik illustratsioonid lastele emotsionaalse seisundi võrdselt oluliseks. Täiskasvanute vahendus on seetõttu eluliselt oluline tegelaste vaimse seisundi mõistmisel ja integreerimisel süžeesse. Selline vahendamine võimaldab tähenduse ülesehitamist raamatulugemise kogemusest.

Vahendamine on ülioluline ka selleks, et aidata lastel narratiive mõista. Kokkuvõtlikult aitab täiskasvanu-poolne vahendamine lastel luua ühendust tegelaste mõtete, uskumuste, soovide ja kavatsuste vahel (teadvuse tasand) ja nende käitumise vahel (tegevusmaastik). Teisiti väljendudes – need tulemused rõhutavad täiskasvanupoolse vahenduse tähtsust metakognitiivse keele, mõistmiseks ja kasutamiseks laste poolt, tutvustades, monitoorides ja seda üles ehitades, alustades lugude jagamisest, mis pakub suurepärase meediumi, milles sellist vahendamist kasutada.



#### 4.3. KONTEKST

Eelkooli-aastad nõuavad lastelt hakkamasaamist igapäevaste üleminekutega – kodunt kooli ja tagasi. Need on aastad, mil ehitatakse üles laste võimed, mis nende arengukursi toetavad sotsiaalses maailmas.

Mõelgem näiteks juhifunktsioonide arendamisele; spetsiifiliselt on need seotud narratiivide teema ja lugude ülesehitamisega – tähtis element on “töömälu” ning keskendumisvõime.

Paljud uuringud on näidanud, kuidas see kontekst, milles suhtlemine täiskasvanute ja laste vahel aset leiab, soodustab teadmiste arengut, sotsiaalsete oskuste ja kognitiivsete töövahendite kasutuselevõttu. Kvantiteet, kvaliteet ja suhtlemise tihedus vanemate ja laste vahel on mõjustatud perekultuurist, mis igale lapsele unikaalset kasvukogemust pakub. Hariduslikus kontekstis (nagu eelkoolides) on olukord erinev,

sest see põhineb kogukondlikule kultuurile, millest tulenevad suuresti sarnased didaktilised indikatsioonid ja võrreldavate reeglitega programmid.

Sellist kultuurilist üldistamist soodustab suuresti narratiivide jagamine nagu ülalpool mainitud. Aga samuti ruumide ja vahendite võimaldamine, mis spetsiaalselt kavandatud vabaks mänguks ja spontaanseks lugude jutustamiseks (vt altpoolt ptk 3, §§ 4.1.2. ja 4.1.3).



Aja ja pindade korraldamine muutub seetõttu punktiks, millest lähtuvalt hakata kujutlema, et lugude jutustamine kõigis selle vormides saab muutuda rutiiniks täiskasvanu ja laste vahel ning lastel omavahel. Me peaksime ette kujutama konteksti milles, näiteks, reeglid pole pelgalt käitumise ettekirjutamine, vaid kollektiivsete ja individuaalsete vajaduste jagatud loo tulem. Lugu sellise mõtte sotsialiseerimisest, et reegel võib olla kogukonnas heaolu kandjaks.

Järgmises osas laiendame selle peegeldamise lugudejutustamise ja sotsialiseerimise vahelistele suhetele.

## 5. NARRATIIV IGAPÄEVASES ELUS



Laste sotsiaalne arusaam saab alati alguse igapäevaelust konkreetsete tegudena teatud kontekstis, milles laps on peategelane, juht, ohver või kaasosaline. Niipea, kui laps on keelekasutuse alused omandanud, keskendub tema peamine lingvistiline huvi inimetegevusele ja suhtlusele ning selle tulemusele. Sellised suhted nagu juht/tegevus, tegevus/objekt, juht/objekt, tegevus/koht ja omanik/omand moodustavad kõige olulisema osa semantilistest suhetest, mis on keele arengu esimeseks staadiumiks. Need vormid ei ilmne ainult lugudes, vaid ka sooviavaldustes, esemete vahetamises ja tegudes ning teiste tegude kommenteerimises.

Veelgi enam, laps on kohe sünnijärgselt sügavalt tundlik “igapäevaste eesmärkide” ning nende saavutamise osas. Inimesed ja nende tegevus domineerivad laste huvides ja tähelepanus. Lapsed on karmemad märkama ebatavalisi sündmusi ning hülgama juba teadaolevat – nad keskenduvad oma tähelepanu ning saavad informatsiooni.

Pole üllatav, et kui nad on keelt omandamas, kalduvad nad oma lingvistilisi pingutusi pühendama sellele, mis ebatavaline nende maailmas. Nad mitte ainult ei elavne kõike uudset kohates, vaid väljendavad seda ka žestide, hääle ja lõpuks ka jutustamisega sellest, mis ebaharilik. Lisaks on lapsed väga tundlikud põhiliste grammatiliste struktuuride ülesehitamisel ja säilitamisel, st. korduvat alus-õeldist kui lingvistiliste struktuuride alust: “keegi teeb midagi”, mis tüüpiline kindlas kõneviisis lause ülesehitus.

Lõpetuseks – laste perspektiive mõjutavad põhiliselt tunded- ja emotsionaalsed motivaatorid.

Need grammatilised/leksikalised/rütmilised omadused pakuvad lapsele varakult komplekti narratiivseid vahendeid, mis juhivad lapsi narratiivselt kogemust organiseerima, kindlustades et need jooned on keele omandamise strateegiatel prioriteetsed.



5 It represents the ability of a person to reflect on his own cognitive processes and to be aware of them.

6 Executive functions refer to the cognitive capacities involved in initiating, planning, organizing, and regulating behaviours

7 Working memory can be defined as a temporary storage system, which maintains a limited amount of information in a limited time, to allow for immediate use.



Tuleb märkida, et selle tulemusena lapsed loovad ning mõistavad lugusid ja need lood lohutavad ja alarmeerivad neid ammu enne seda, kui lapsed oskavad hakkama saada (Jean Piageti) loogikaväidetega, mida saab lingvistilisse vormi tõlgendada. Teisalt teame ka seda, et loogilistest väidetest saab laps lihtsamalt aru, kui ned on jätkuvasse loose põimitud.

Loo osad ei ole lihtsalt iseseisvad punktid, vaid peidavad endas käike, mida nende peal ette võtta. Seetõttu tundub mõistlik pida narratiive esimesteks katseteks reaalsust loogiliselt tõlgendada, enne kui lapsel on juba vaimsed oskused sellega hakkama saada loogiliselt kalkuleerides, mis arendab järjest täiskasvanu eluperioodile lähemale.

Selliseid narratiivivorme leidub tavaliselt kolmeaastase mudilase kõnes. Seal leidub lihtne orientiir, lineaarne käivitava sündmuse esitlemine, lahendus ja vahel tagantjärele tarkus. Enamus neist on seotud lapse tegevusega igapäevases elus, piltikustades seda, kuidas laste sotsiaalne arusaamine algab konkreetsete tegevustega teatud kontekstides, kus laps on peategelane – juht, ohver, kaasosaline. Laps õpib mängima oma osa igapäevases pere”draamas” või “stsenaariumis”, enne kui mingisugune jutustamine, õigustamine või väljavabandamine vajalikuks osutuks.

Mis on lubatav ja mis mitte, mis viib teatud tagajärgedeni – kõike seda õpitakse kõigepealt praktikas.

Vastavalt Dunn’ile (1988), algab laste sotsiaalne arusaamine konkreetsete tegevustega teatud kontekstides, kus laps on peategelane – juht, ohver, kaasosaline. Selle teadmise transformatsioon keelde ilmneb alles hiljem, ent lingvistiliselt on laps tundlik.

Kokkuvõtteks tuleb igapäevase “peredraama” mõistmine kõigepealt konkreetsete tegevuste vormis. Laps valdab varakult lingvistilisi vorme, et viidata tegevustele ja nende tagajärgedele, siis kui need ilmnevad. Ta õpib varem või hiljem, et see, mida tehakse on drastiliselt mõjutatud sellest, kuidas jutustatakse sellest, mis käsil, saab olema tehtud või on juba tehtud.



Esimesed suhtlused vanemate ja laste vahel reguleeruvad teatud sagedusega neid tegevusi korrates, millele laps reageerib, et tegevus jätkuda võiks. Tavaliselt toimub esimene suhtlemine ema ja vastsündinu vahel enne, kui ilmnevad lapse lingvistilised võimed. Siiski oletatakse, et tõelise teadliku dialoogi kõrvaltähenduseks (vähemalt täiskasvanu seisukohast) on see, kui täiskasvanu näiteks, alustab, ja ootab lapselt žesti või vokaalset vastest (st. võimaldades lapse “järjekorral”kätte jõuda). Alustades lapse spontaanset käitumisest, võtavad lapsevanemad initsiatiivi ja toodavad stabiilselt sündmuste mikrojada, mis ajas muudkui kordub ja millega laps kohaneb. Need koha ja ajaga seotud kordused kannavad nimetust “raamid”. Nad puudutavad igapäevaelu erinevaid momente:kui täiskasvanu viib lõpuni lapse tegevused (instrumendiraam), pakub lapse käitumise otsese suuna (tagasiside raam), pakub jäljendamiseks käitumusliku mudeli(mudeliraam), või kui partnered kommunikeeruvad üksteisega (kõneraam) või kui meenutatakse eelnenud tegevusi (mäluraam). Teisisõnu pakub täiskasvanu teadlikult raamistikku nagu Bruner seda defineerib: tegevust toetamaks lapse aktiivsust, mis võimaldab tal jagada järk-järgult tähendusi, mis täiskasvanu-maailma iseloomustavad.

Nende raamide sõnastamise kasvav keerukus tutvustab rutiinikogemust, mis füüsilisel kontaktil põhineb ja nähtav alates esimestest elukuudest (ema mängulised hellitused, mis beebi naerma ajavad ent samuti see, kui beebi puudutab ema nägu, et ema hüüatust kuulda). Teised rutiinid on seotud esemete vahetamisega, mis hilisemale lapse-eale iseloomiligid (ema pakub lapsele mõnd eset või laps annab emale märku, millist eset ta soovib. Kuna kõiki neid raame toetab emapoolne kommunikatsioon, ongi moodustatud esimesed jagatud narratiivid. Kui laps lasteaeda läheb, peavad koolitajad olema nendest eelnevatest kogemustest teadlikud ja koguma neid pere poolt jagatavaid kommunikatsiooni-struktuure.

Raamide kohastamine ja käsitlemisoskus igapäevastesse rutiinidesse ja sotsiaalsete suhete funktsioneerimise rutiinidesse (näiteks perekonnas) on kättesaadav juba teise ja kolmanda eluaasta paiku. Sealt alates suudavad lapsed mõista teiste inimeste tundeid ning samuti eesmärke ja kavatsusi nende käitumisest. Konfliktid ja koostöö-aldid käitumised, näitlemismängud, väljamõeldud lood ja küsimused on manifestatsioon huvist teiste inimeste vastu; samuti praktiline kasu teadmistest, mis juba omandatud, et teiste käitumist mõjutada.

On olemas ka intuiitvused ja praktilised teadmised ettekäänete leidmiseks ebaõnnestumiste puhul ja reeglite rikkumise õigustamiseks. Autoriteedil põhinevaid suhteid peres hakatakse mõistma ja austama. Selle praktilise teadmise valdamine tähendab selle rakendamist ja kohandamist vastavalt erinevatele olukordadele ning selle suulist väljendamist.

Ja veel enam – reeglite kasutamise jälgimine, õigustused ja naljad näitavad, et lapsed valdavad mitte ainult spetsiifilist dūnaamikat pere kontekstis, vaid mõningaid fundamentaalseid põhimõtteid kultuurist ka väljaspool perekonda: esemete valdamise printsiipe, vahetegemist tavadel ja moraalinormidel, õiglase jagamise mõningaid vorme ning kohustuste ja vastutuse jagamist täiskasvanute ja laste vahel. Sellisel moel ehitatakse üles reaalsus, jagades tähendusi, mis omistatud täiskasvanute tavalistele ja ette-ennustatavatele tegudele.

Rutiinid luuakse ka omaealistega, mida võib defineerida kuuuuriilistena (vt järgmist peatükki). Tavaliselt kollektiivsete mänguliste tegevuste käigus on oluline aru saada kultuurilistest mikrosüsteemidest, mida lapsed oma elu-keskkonnas toodavad (pere, eelkoolid, mänguväljakud). Nendes peitub kõigi osalejate poolt jagatud vastava kogemuse rikkus, mille tulemuseks spetsiifiline omaealiste kultuur.



## 6. NARRATIIV KUI OMAEALISTE KULTUURI TEKSTUUR.

Omaealiste kultuur on kogum tegevustest, huvidest, väärtustest ja normidest, mida lapsed toodavad ja jagavad omaealistega igapäevasel läbikäimisel (Corsaro, 1985; 1994). Sotsiaalsest maailmast saadav kogemus, mida vahendab suhtlemine täiskasvanutega, viib neid kiiresti kontakti hulga kultuuriliste ja sotsiaalsete teadmistega, mida pole tihti lihtne mõista, isegi lingvistilisest ja kommunikatiivsest vaatenurgast.



Esiteks on lastel ligipääs täiskasvanu-kultuuri tõlgendades seda, mis sotsiaalses elus toimub, läbi enda vaatenurga. Lapsed taas-loovad ja korraldavad need tähendused ümber vastavalt oma tegevustele ja huvidele. See juhtub näiteks hirmuolukorras või olukordades, mis konfliktideni ja ahastuseni viivad – nagu näiteks muinasjutud, valulikud sündmused või täiskasvanute-poolsed soovitusel, kui nad lapsi mingi ohu eest hoiatavad. Lapsed omakorda põimivad oma mängu need lood

koletistest, nõidadest, tulehirmust ja üksijäämist ja äraeksimisest. Kõik need sotsiaalsest keskkonnast päri tolevad kogemused ja informatsioon (vahel vastuoluline ning kahtluste ja ebakindlusega pikitud), mõtestakse ümber ja formuleeritakse teisiti laste poolt ühistegevuses, andes tõiuke omaealiste kultuuriks. Kollektiivsetele kogemustele kollektiivse tähenduse andmise protsessi sellel hetke tõusevad esile narratiivid.

Lisaks püüavad lapsed tuua teadaolevasse ja kontrollitud tegevustesse sisse desorienteerivaid elemente nagu hirmud ja ebakindlus, ehitades üles kollektiivse osaluse vorme tegevustes eakaaslastega ja jagades strateegiaid, et täiskasvanute reeglitele vastu siesta ehk väljakutse esitada.

Siiski ei toimu omaealiste kultuuri ülesehitus täiskasvanute käitumise lihtsa jäljendamisega. Kollektiivsete tegude läbi lapsed sobitavad loominguiliselt täiskasvanute maailmast kogutud informatsiooni, muutes seda ja valitud elemente lisades – niimoodi tegevuste tähendust intensiivistades ehk võimendades, jõudes omaendi spetsiifilise, järjekindla ja iseseisva kultuuri tootmiseni koos erinevate lugude ja oma igapäevasest elust tuleneva ümbermõtestamisega. Teisisõnu annavad lapsed elu ja tähenduse korduvatele ja üha keerukamatele lugudele ning rutiinidele. Nende sotsiaalne elu põhineb rutiinidel ja lugudel, mida kujundatakse ja antakse edasi omaealiste gruppides. Näiteks alates teisest eluaastast võimaldavad mängulised ja sõbralikud suhted õdede-vendadega või teiste omaealistega lastel tunda kuuluvust teatud sotsiaalsesse gruppi, küll täiskasvanute omale alluvasse, ent sellest täiesti erinevasse. Peamiselt lasteaeajades, näiteks, iseloomustab kultuuri laste pidev püüdlus säilitada kontrolli osa oma päeva üle, mis tavaliselt õpetajate poolt hästi organiseeritud, luues sotsiaalseid tegevusi (mängud, laulud, naljad ja erinevad löbustused), mis täiskasvanud välja jätaksid ja kaasaksid vaid omavanuste grupi. Seega on omaealiste kultuuris kaks peamist eesmärki: luua laste poolt kontrollitud tegevus-sfääre; neid jagada, isegi vastu täiskasvanute sekkumiskatsetele.

Lapsed organiseerivad ka oma paralleelse elu, milles vastuseis täiskasvanutele, pea vaevu hoomatav väljakutse, on struktureeritud rutiinidesse, mis vaid neile teada ning leiab aset mängu ajal või vähem kontrollitud olukordades, ennekõike vaba mängu ajal väljas. Eriti lasteaeajades on erinevaid moodsid "keelatud" asjade koolitoomiseks, tagajärgi vältides. Tüllukeste mänguasjade või maiustuste kaasatoomine kodunt, mille lapsed saavad hõlpsasti taskutesse peita isegi vanemate teadmata, et siis rühmakaslastele näidata või pakkuda, võib tähendada reeglite rikkumist, mis isiklike mänguasjade rühma toomist keelavad, et vältida vaidlusi isikliku või kollektiivse kasutamise üle. Targad õpetajad, eriti kui rikkumist ei demonstreerita, ignoreerivad tihti neid pisikesi üleastumisi, sest need ei sea küsimuse alla reegli väärtust ja seega pole sundkehtestamine ega karistav sekkumine vajalikud. Tõepoolest need pisirikkumised viivad üldreegli tõhustumiseni, võimaldades täiskasvanul niiviisi sekkuda vaid siis, kui tõesti vajalik, st. kõrvalekalle ületab teatud määra.

Niiviisi areneb lastel tugev gruppi kuulumise tunne ning reeglitele vastupanu kaudu grupi-identiteet. Sõprus võimaldab lastel üksindust vältida ja aitab samas ka sotsiaalset identiteeti üles ehitada, kasutades sotsiaalset heakskiitu ja halvaksapanu kui sotsiaalse ja individuaalse teadmise elemente.

Lapsed ehitavad kollektiivselt paralleelset elu, mis koosneb laiast valikust käitumistest, mida piirab keelatu, tolereeritav ja eri kontekstide reeglites nõutav. Need tegevused väljendavad ka seda, kui laialdased ja peened on laste teadmised kooli-organisatsioonist.

Tüüpilise täiskasvanu-maailma ja eelkooli-maailma reeglite ja normide, õigustuste ja väärtuste süsteemi rekonstrueerimine muudab lapsed teadlikuks sellest, kui palju on võimalik saavutada isiklike eesmärgid ja eeliseid, jagades oma eakaaslastega strateegiaid, kuidas läbi rääkida iseseisvusruumi üle, mis jääb ühiste reeglite ja väärtuste piiridesse.

Teadlikkus reeglite süsteemi kontekstist, mis iseloomustab kooli (kuid samuti ka perekonda), laseb lastel seada eesmärgid ja isiklike eeliseid, mida saavutada, jagades strateegiaid eakaaslastega, et üha enam iseseisvuse piiride üle läbi rääkida.





Teiste sõnadega – lapsed rahuldavad oma vajadust uurida ja avastada isikutevahelise ja sotsiaalse suhtluse dünaamikat läbi kollektiivse tegevuse, omistades tähendust sellele, mis suhetes toimub – näiteks tülide ajal, mis muutubki sõpruse alusreeglite jagamise kohaks. Jagades vastastikku ühte maailmavaadet ja omades ühiseid eesmärgi, võimaldab inimestel (mitte ainult lapse-ealistel, vaid kõikidel) jääda mõjusasse ringi, kus reeglid on paremini defineeritud ja kohandatavad täpselt nendest üleastumist mööda, võttes ühtlasi omaks laste arengu rütmid.



See, mis **lasteade** igapäevaelus vaadeldav, on leitav ka eas. Ilmuvad uued käitumismustrid, kuid need on ikka seotud spetsiifilise omaealiste kultuuriga, grupp ise näeb neid kui teada ja ennustatavaid rutiine.

Lapsepõlve mängurutiinid annavad teed suulisele toodangule, diskussioonidele, kuulujuttudele ja “saladuste” jagamisele, nad muutuvad narratiivseteks vahenditeks, mis näitavad üha uuesti teatud gruppi kuuluvust ja rõhutavad ühiseid väärtusi ning uskumusi.

Väikeste laste elude paljude iseloomulike joonte seas ja nende sotsialiseerumises eakaaslastega, ilmuvad pidevalt kaks teemat: lapsed teevad pidevalt katset oma elu üle kontrolli saavutada ning nad püüavad alati seda kontrolli jagada. Kaudsel märkab neid teemasid näiteks selles, kuidas noored lapsed muretsevad oma väikese kasvu pärast täiskasvanu omaga võrreldes. Nad muudavad selle mure sotsiaalse läbikäimise objektiks, alustades sellest, et vaatavad imetlusega neid täiskasvanuid, kellel võim ja autoriteet (vt. Corsaro, 1985). Nad hindavad tõeliselt “suurekskasvamist” ja “suuremaks saamist”. Tegelikult on väikestele lastele kõige suurem erinevus nende ja täiskasvanute vahel see, et täiskasvanud on suuremad, mis kehtib ka lühikeste täiskasvanute puhul. Parim tõestus sellest, et lapsed naudivad “vanemaks saamist”, peitub nende eelistuses kasutada neid alasid koolis, kus nad viibivad, autentsel, vanemal viisil. Ronimispuudel turnides või mängumajades ronivad lapsed tavaliselt kõrgematele tasanditele, kus nad saavad teistele ülalt alla vaadata, eriti täiskasvanute peale. Teine asi, mis ronimiskohad nii atraktiivseks muudab, on see, et täiskasvanud neisse kergesti siseneda ei saa, sest nad on laste kasvule vastavalt ehitatud.

Sagedane mängurutiin ronimisatraksioonidel eelkoolides, kus Corsaro oma tähelepanekud tegi, on see, et lapsed ajavad üksteist tipuni taga, kust nad tagasi vaatavad ja hüüavad: “Me oleme suuremad kui keegi teine!” See hüüd võib lauluks muutuda. See on eakaaslaste kultuuri seisukohalt isegi põhjapanevam kui hüüdmine. Corsaro raporteerib tähelepanekuid USA koolist: “Mitmed lasteaiälapsed on roninud koolihoovi majakese kõige kõrgemale tasandile.

Üks lastest, Dominic, hüüdis õpetajale: “Willy! Willy! Hi, Willy!” Willy vaatas üles ja noogutas Dominicule. Siis karjusid Eva ja Allen yelled, “Willy! Willy! Willy!” Varsti veel kaks, Beth and Brian, liitusid kolme lapsega ja hakkasid viiekesi laulma: “Willy! Willy! Willy! Me oleme sinust suuremad!” Selline laul kestis mitu minutit ja Willy tundis end pisut ebamugavalt. Ta väljendas oma ebamugavust naeruga, pearaputuse ja edasi-tagasi liikumisena ilma näilise põhjuseta.



Selline laul kestis mitu minutit ja Willy tundis end pisut ebamugavalt. Ta väljendas oma ebamugavust naeruga, pearaputuse ja edasi-tagasi liikumisena ilma näilise põhjuseta.

Teema, kuidas käsitleda täiskasvanute kontrolli eakaaslaste grupi tegevuste üle on keskne omaealiste grupi arengu seisukohast. Seda tõestab laste pidev proovimine, kuidas saada kontrolli täiskasvanute autoriteedi üle, mida lapsed tihti vastustavad. Sel moel genereeritud konfliktid suurendavad grupi sidusust ja defineerivad selle identiteeti paremini.

Konflikt ei puuduta kindlasti ainult täiskasvanuid ja lapsi. Omaealiste grupid pole sageli rahu, rõõmu ja jagamisvaimu eeskujuks. Väikesed lapsed vaidlevad, võitlevad, tõukavad, löövad ja vahel isegi hammustavad. Ehkki füüsilise agressioon on harv, on konfliktid ja sõnalised lahkarvamused lastegrupi funktsioneerimise ja kultuuri tunnusjooni.

Uuringud lastevahelisest sõprusest on dokumenteerinud seda, mis esmapilgul vastuoluline näib: sõprussuhetes tekivad tihti konfliktid, rohkem kui vähemtähtsates lastevahelistes suhetes. Selline leid näib üllatav vaid seetõttu, et arengupsühholoogid ei tee tihti vahet sotsiaalse konflikti kui eakaaslastevahelise kultuurilise läbikäimise stsenaariumil ning individuaalsel agressiooniaktil ja seetõttu näivad keskenduvat indiviidi karakteristikutel (isikutevahelise ja kultuurilise asemel) konfliktis. Kui vaadelda tähelepanelikult lastevahelisi konflikte samavanuste grupi kontekstis, eriti debattide ja suuliste argumentide puhul, leiame, et need konfliktid tihti tugevdavad isikutevahelisi alliansse ja parandavad sotsiaalse grupi organisatsiooni, mitte ei kahjusta seda.

Eelnevaid tähelepanekuid mõjutab suuresti üldisem gruppi kuuluvuse tunne, mitte niivõrd põhimõtete kui väljendatava modaalsuse abil: näiteks viimane on arvatavasti Põhja-Euroopas ja Vahemeremaades erinev, ent võib eeldada, et konflikti funktsioneerimise printsiibid eakaaslaste gruppides on samad.

## 7. NARRATIIV JA ARGUMENTATSIOON

Kognitiivsed struktuurid, mida kasutatud mõistmaks ja kasutatakse argumenteeritud põhjendamisel on otseselt seotud tulemustele orienteeritud sotsiaalsete tegevuste mõistmisel. Võime saada aru argumenteeritud põhjendamisest tekib arengus väga varakult. Kolmeaastaseks saades saavad lapsed aru ja genereerivad kõiki argumenteeritud põhjendamise komponente.





Selle näite tõestamiseks mõelgem olukorrale, mis on väikestel lastele isikliku tähendusega ja need, mis otseselt mõjutavad nende eesmärke, uskumusi ja heaolu. Me saame demonstreerida, et isegi väiksemad vaidlusesse kaasatud lapsed oskavad silmas pidada positiivseid ja negatiivseid põhjusi, et püüelda eri tegevuste suunas või spetsiifilistest tõekspidamistest kinnihoidmiseks. Argumenteerimisoskuse mõju inimestevahelistes suhetes on nelja-aastastele sama tähtis kui täiskasvanutele. Sõpruse määra on laste vahel otseselt proportsionaalne nende mure määraga diskussiooni võimaliku negatiivse tulemi mõjust suhtele.

Argumentide muustrid on samuti vastavuses sooviga suhet säilitada. Ühes kooliuuringus, kui nelja-aastastel paluti oma parima sõbraga läbi rääkida kolme dinosauruse jagamise üle, millest üks oli tohutusuur (kohe palju atraktiivsem) ja kaks väga väikest (mitte nii atraktiivsed), siis paljud neist ei soovinud kuidagi läbi rääkima hakata, sest uskusid, et läbirääkimine kahjustab nende sõprus-suhet. Pärast seitsmendat tulemusteta läbirääkimisringi ütles üks laps, keda sunniti läbirääkimiskatset algatama, oma sõbrale "Josh, neid dinosauruseid on võimatu jagada.



Võta kõik, sest kui sa neid ei saa, pole sa ju enam mu sõber." Väike poiss lisas: "lihtsalt jäta meelde, et kui järgmine kord millegi pärast kakleme, siis võidan mina."

Nende laste spontaansed argumendid rõhutavad suhete eesmärkide ülitahtsat rolli igasuguste läbirääkimiste puhul. Nii lastel, noorukitel kui täiskasvanutel.

Argumenteerimisoskused arenevad väga vara välja. Juba 3-5-aastased on omandanud selles valdkonnas palju oskusi, eriti suulises kontekstis. Pisikesed lapsed kasutavad oma argumenteerimisoskust igasuguse suhtlemise korral ning viiendaks eluaastaks on paljud oskuslikud läbirääkijad, eriti oma vanemate ja eakaaslastega.

Funktsiooni, vormi ja sisu seisukohast tekivad argumentatiivsed oskused soovist kindlustada isiklikult tähtsate eesmärkide saavutamist. Harjumus olla keskendunud oma isiklike eesmärkide saavutamisele varajases lapsepõlvest alates aitab lapsel pragmaatilisi vaidlusoskusi arendada, vähendades ohtu põhineda ebaloogilistel, ebaratsionaalsetel ja illusoorsetel põhjendustel, isegi täiskasvanueas

Kui kaks last tunnistavad, et nende seisukohad on vastuolus, alustavad mõlemad innukalt argumenteerimist ja mõlemad arvavad alguses, et nende seisukoht on legitiimsem ja mõistlikum kui teise oma. Nad usuvad ka, et nende positsiooni tuleb tugevalt hoida, sest sellest tuleneb rohkem positiivset kasu kui oponendi omast. Sama käib täiskasvanute kohta, kes samal põhjusel vabatahtlikult argumenteeritud diskussiooni astuvad. Paljud uuringud laste argumentide kohta pakuvad tugevat tõestusmaterjali, et lapsed tunnevad konfliktset vaadet ära juba varases eas.

Ning väitlejad, hoolimata vanusest, alustavad läbirääkimisi tavaliselt püüdega teist isikut veenda oma positsiooni suuremast legitiimsusest. Veenmist teostatakse, pakkudes õigustusi oma positsiooni toetuseks ja teisele vastandumiseks. Isegi eelkooli-ealised pakuvad põhjendusi debatis oma positsioonide toetamisel.

Siiski, nagu täiskasvanudki, on isegi lapsed juba varakult vajaduse korral, kui nõutakse, võimelised leidma elemente oponendi positsiooni toetamiseks ja nende väitlemise nõrkuste ja probleemide väljatoomisel. Seda väga olulist oskust toetab narratiivne suhtumine.

Kokkuvõtteks – laste kogemused narratiivide ja poeetiliste tekstidega või nende suulise ettekandmisega võimaldab neil ehitada ja rekonstrueerida subjektiivsust ning inter-subjektiivsust, mis omakorda võimaldab neil töötada meeolude ja tunnete äratundmisega nii endal kui teistel peegeldamise abil.

Et sügavuti minna, on oluline mõista nende tekstide struktuurseid jooni, mida lastele esitama peame. Need jooned mõjutavad sekkumise iseloomu, mida lapsed saavad loetust ja kuuldust tuletada. Kuna narratiivid pakuvad tuge argumenteerimisoskuste arendamisel, siis on järelikult narratiivil ja argumenteerimisel sarnane loogiline struktuur. Narratiiv põhineb täpselt situatsioonidel, mis ajas muutuvad (vastavalt skeemidele, mida alati üle vaadata ja kohandada saab, kuid nende endi sisemise loogika põhjal), mida erinevad tegelased kogevad oma seisukohtade ja rollidega, millele alati uusi lisada saab.

Sellest vaatevinklist on narratiivil sama struktuur kui argumendil ning mõlemas, narratiivis ja põhjendustes, on oluline arvesse võtta fakte või väiteid, mida ei eksisteeri tekstis ega arutelus, kas siis sellepärast, et neid iseenest mõistetavaiks peetakse või nad on meelega peitu jäetud.



Just nagu laps saab hakkama keerdkäikudega või killustunud sžeeega, kasutades teadmisi, mida ta juba omab, et loo tõelähedust säilitada, nii võib laps ka argumentides leida kõik vajalikud seosed, et jõuda kindla, aktsepteeritud järelduseni.

Narratiivi ülesehitamisel nagu diskussiooniski, on olemas kontrastsed elemendid, mis õnneliku lahenduse tingimata lihtsalt saavutatavaks ei muuda. Seda peab aktiivselt otsima pärast selle defineerimist ja võimalikku jagamist, et tulemus saavutada.

Narratiivis on tulemiks positiivse ja õnneliku lahenduse saavutamine; diskussioonis oluliseks peetavate eesmärkide saavutamine. . ().

Mõlemas protsessis kasutavad mudilaselt palju oma mälestusi, mis on omakorda orienteeritud tähendusrikastele kogemustele, mida laste eest hoolitsejad pakkuma on võimelised. Nagu Vygotsky (1998) selgitab, on kõrgemate psühholoogiliste funktsioonide juured sotsiaalsetes suhetes ja kultuurilistes vahendites ja praktikates, mida lapsele tutvustatud ja mida laps sobivaks hakanud pidama ühistes tegevustes osaledes.

8 Som i det tidigare nämnda fallet med Joshs vän, den med dinosaurierna, där det finns ett intresse av att få diskussionen till en slutsats som bekräftar och befäster vänskapen mellan de två barnen



## 8. NARRATIIVI LAIENDAMINE: NARRATIIV JA LASTE MÄNGUD

Haridustöös tuleb kasuks kaasata lapsi ühistesse kogemustesse, kus nad saavad neid ümbritsevat keskkonda muuta.

Mängudel ja lugude jutustamisel on palju ühist, sest mõlemad põhinevad leiutamisel ja fantaasial. Siiski – et lugude jutustamine näib sisaldavat rohkem emotsionaalseid elemente kui lihtne mäng, toob see mängu juurde suurema emotsionaalse ja suhtealase teadlikkuse.

Uurimustöös (Hakkarainen & Bredikyte, 2014, lk. 244), mis viidi läbi 24 6-aastase lkapse peal (12 poissi ja 12 tüdrukut), kellele oli varem peetud üldloeng sellest, kui tähtis on üksteist abistada, kui raskustesse satutakse. Varsti pärast määrati nad paaridesse ruumi, kus kolme-aastane poiss püüdis keerulist puslet täiskasvanu abiga lahendada. Kui vanemad lapsed sisenesid, palus täiskasvanu neil end asendada, et poissi aidata, kuid keegi ei võtnud spontaanselt kutset vastu, ehkki just oli arutletud teiste abistamise tähtsuse üle.

Nädal hiljemvaatasid samad lapsed filmi “Nils Holgerssoni imelistest seiklustest”, autoriks Selma Lagerlöf. Lapsed sarutlesid tegelaskujude üle. Selle järel korraldati sama olukord kui nädal varem (väikese abivajava lapsega). Eksperimendi keskkond oli sama, ent abikutse viitab järgnevale narratiivile: “Väike hamster kogub marju ja pähkleid. Ta on alles väike ja väsinud, kuid tema ema on kaugel ära.” 24st kuueaastasest abistasid 20 aktiivselt ja hoolitsesid tema eest. Kolmandal korral jäeti narratiivne raam ära. Nüüd ignoreeris 17 last abipalvet ja seitse last abistasid lühikest aega.



Kokkuvõtlikult näitavad sellised tulemused, et kui lapsed saavad kasu narratiivist, mis ühendab reaalse mänguolukorraga, saab lugude jutustamisest mängus kasu olla – vanemad lapsed on altimad aktiivselt abivajavat last abistama. Sotsiokultuurilisest vaatepunktist õppimisele ja inimarengule on narratiiv kultuurivahend, mis annab tugeva orientiiri lapse kaasatusele ja tegudele. (Nelson, 1996). Sellistena on narratiividel mitmeid funktsioone nii individuaalses arengus kui sotsiaalsetes suhetes, ent viimane eelneb individuaalsele arengule nagu väidab Vygotsky.

Selline evolutsiooniline mudel rõhutab sotsiaalsetesse praktikatesse kaasatuse tähtsust. Eelmises näites lihtsa narratiiviga loo kuulamine muutub mõtte- ja käitumis-töövahendiks lapsele abistavas suhtes. Mõned põhifunktsioonid, mida narratiivid gruppidele tähendavad ja seejärel ka üksikisikutele, on: meeles pidada, tähendust omistada, teistega suhelda (ajas ja ruumis), ennast ja teisi esitleda (identiteedi loomine).

Nagu kõik oskused, küpseb ka võime narratiive luua eri laste puhul eri aegadel, isegi samaealiste laste puhul.

Arvestades lugude jutustamise tähtsust, on laste abistamine lugude jutustamise žanri valdamiseks ülioluline väljakutse lapse- ja hariduses.

Oma teoreetilises töös “vahendatud meelte tekkest” Nelson (1996) põhjalikult ja sügavuti lapse- ja mälu arengust. Kõneldes minevikust 18–24-kuiste lastega, märkas Nelson (1996) mitmeid väga olulisi faktoreid pika-ajalise mälu arengus: mis sorti küsimusi emad oma mudilastele esitasid; millistest mälestustest nad vestlesid ja kuidas nad seda tegid. Ilmnes kaht tüüpi raportit sellest, kuidas minevikku näidatati: “pragmaatiline” ja “viimistletud”. Esimeses keskendutakse praktilistele probleemidele (näiteks kas võiks lapse mänguasi olla), samas teine tuleb emadelt, kes jutustavad “lugusid enda kogemustes ja on kutsunud lapse neis osalema”. Nelson ütleb: “Kõige edukamatel juhtudel loovad lapsed alates teisest eluaastast narratiive koos emaga. See, millistesse narratiividesse minevikust laste eest hoolitsejad ja teised kogenumad inimesed lapsi kaasavad, kujundab seda, milliseid narrative arendab laps tulevikus”. Nagu Vygotsky (1998) selgitab, on kõrgemate psühholoogiliste funktsioonide juured sotsiaalsetes suhetes ja kultuurilistes vahendites ja praktikates, mida lapsele tutvustatud ja mida laps sobivaks hakanud pidama ühistes tegevustes osaledes.

Ühine kaasatus tähendusrikkasse ülesandesse või protsessi on üha suureneva rõhuasetusega hariduslikes teooriates nagu “efektiivne pedagoogiline suhtlemine, milles kaks või enam indiviidi “töötavad intellektuaalselt koos” selleks, et lahendada probleem, selgitada kontseptsiooni, hinnata tegevusi või narratiivi laiendada.”

Ehk kõige efektiivsem tee, kuidas lapsed omavahel suhtlevad, ongi lugude jutustamise kaudu: jutustamine, kuulamine, kõnelemine ja narratiivide loomine. Sellisest vaatevinklist muutub oluliseks, et täiskasvanud kaasavad lapsed narratiivsetesse tegevustesse ja kohtlevad neid narratiivsete partneritena. See vajadus on osa laiemast õppimise ja õpetamise kontseptsioonide ülevaatamisest; pole enam informatsiooni ülekandmist “eksperdit” (õpetaja) “õpipoisile” (laps), kes peab vastu võtma, alal hoidma ja taasesitama sedasama infot vajaduse korral. Vastupidi – praegu nähakse õpetamist ja õppimist mitte kui ühesuunalist protsessi, vaid dialoogivormis vahetamist koolitaja ja lapse vahel, kus koolitaja ise formuleerib teisi oma sekkumised vastavalt lapse reageeringule ja hariduslikele läbirääkimistele õpetaja ja lapse vahel.

Kui narratiiv pakub põhivahendi laste kaasamiseks füüsilise ja sotsiaalse maailma tähenduse konstrueerimise protsessi, siis institutsioonid nagu lasteaiad ja koolid omavad üldiselt samuti ülesannet tutvustada ja kaasata lapsi teistsugustesse epistemoloogilistesse lähenemistesse nagu teaduslik lähenemine. Viimane teadmistevorm on eriliselt delikaatne – narratiivselt seisukohalt – kuna sellisel teadmiste vormil on kalduvus igasugust narratiivset lähenemist elimineerida.



Ometi on tähtis olla teadlik, et täpselt narratiivide kaudu on lastel võimalus otsekohe välja arendada seda, mis järgmistel kooliastmetel võimaldab neil edukalt teadusliku meetodi paradigmale läheneda. Tegelikult ei ole teaduslikud teooriad midagi muud kui üldistused, millega püütakse selgitada ja korrastada paljusid “lugusid”, mida teadlased nimetavad erinevat moodi, ent tähendus on sama – “eksperimentid” ja “tõendite kogumine”. Laste toetamine sobivate narratiivsete žanritega on varajase lapsepõlve hariduses ja hoolitsuses keskne. Selle kultuurilise töövahendi valdamine paneb lapsed osalema kultuurimaailmades ja tähenduse loomise protsessides, kus nad saavad teiste kogemustest õppida, et endale asjad selgeks teha. Sobilikud lugude jutustamise praktikad suurendavad ka laste võimet muuta neid ümbritsevat maailma, neist võivad näiteks saada omaenese kogemuste autorid ja omaenese identiteedi ülesehitajad.

## **BIBLIOGRAAFIA**

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.
- Bruner, J., & Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard University Press.
- Calvino, I. (2012) *Italian folk tales*. London: Penguin Classics, New Edition (26 July 2012).
- Carugati, F., & Selleri, P. (2014). Social development and the development of social representations: Two sides of the same coin. *Reflective thinking in educational settings: A cultural framework*, 15-54
- Corsaro, W. A. (1977). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Corsaro W. A. (1979), 'We're Friends Right?' Children's Use of Access Rituals in Nursery School. *Language in Society*, 8(3):315 - 336 DOI: 10.1017/S0047404500007570
- Corsaro W. A. (1979), 'We're Friends Right?' Children's Use of Access Rituals in Nursery School. *Language in Society*, 8(3):315 - 336 DOI: 10.1017/S0047404500007570
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W.A. (1994) *Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools*. *Sociology of Education*, Volume 67, Issue 1, 1-26.
- Nelson, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2014). Understanding narrative as a key aspect of play. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 240-251). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ochs, E. & Capps (2001). *Living narratives: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pramling, N., & Ødegaard, E. E. (2011). Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication. In N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (pp. 15-35). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rogoff, B. (1999). *Cognitive development through social interaction: Vygotsky and Piaget*. *Learners, learning and assessment*, 69-82.
- Vasilevam O., Balyasnikova, N. (2019). (Re)Introducing Vygotsky's Thought: From Historical Overview to Contemporary Psychology, *Front. Psychol.*, 07 August 2019, Sec. Cognitive Science, Volume 10 - <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515>
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected work of L. S. Vygotsky, Volume 5: Child psychology*. (R. W. Rieber, Ed., M. J. Hall, Trans.). New York: Plenum.

## PEATÜKK 3

# RAAMISTIK: Kuidas võiks narratiivne lähenemine toimida alushariduses

### 1. SISSEJUHATUS – TEORIAST NARRATIIVSE LÄHENEMISE METOODILISE RAAMISTIKUNI.

Metoodilisest vaatevinklist võib narratiivset lähenemist alushariduses rakendada pidevalt, rakendades juhiseid, mis organiseeritud ratsionaalse raamistikuna. Tervikuna näete seda graafilise skeemina allpool, märgistusega fig.1.

RAAMISTIK: KUIDAS NARRATIIVNE LÄHENEMINE (NA) ALUSHARIDUSES TOIMIDA VÕIKS

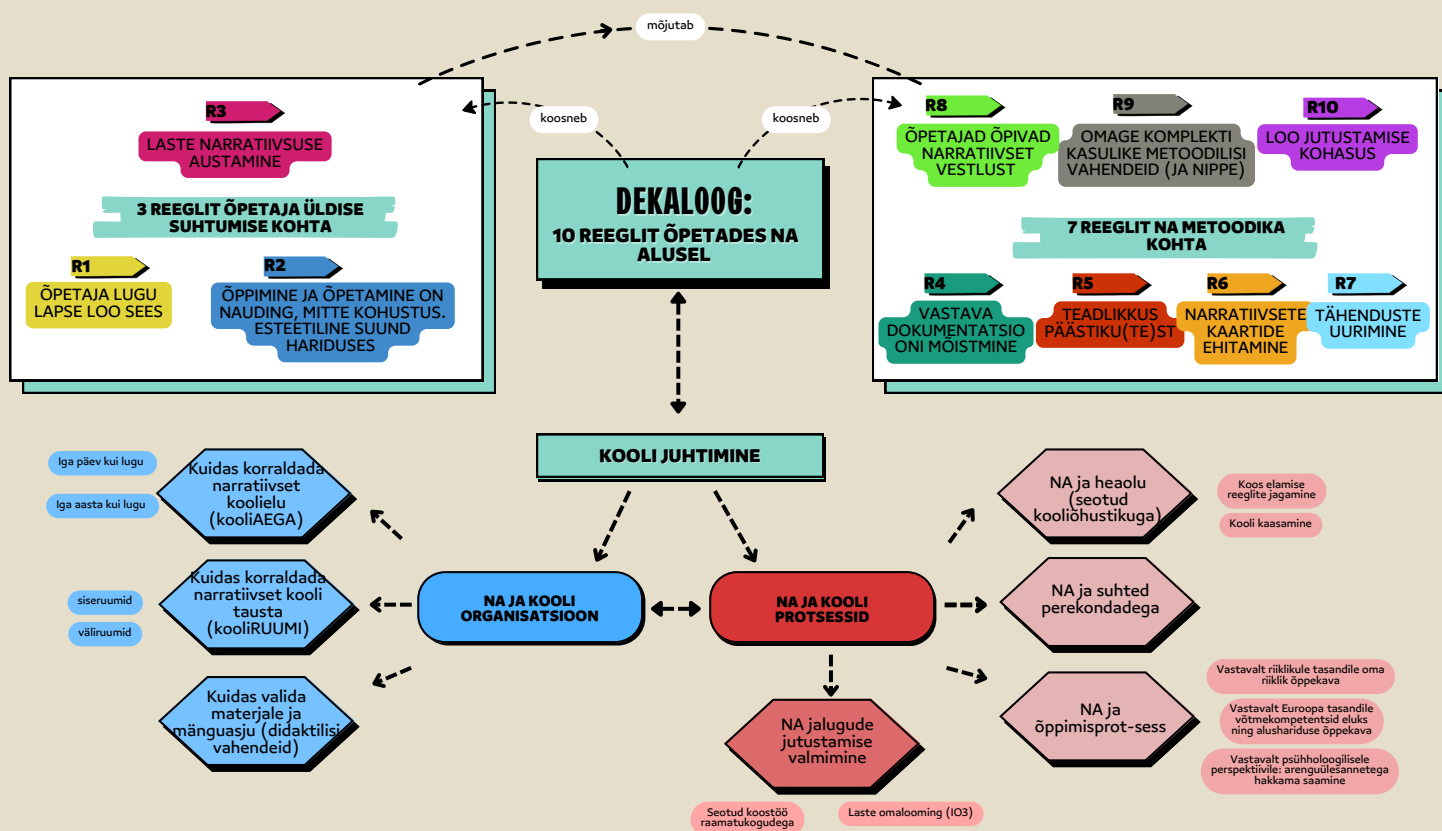


FIG.1

### 2. RAAMISTIKU PÕHISTRUKTUUR NARRATIIVES LÄHENEMISES ALUSHARIDUSES

RAAMISTIK arvestab kahe põhilise loogilise tasandiga (Fig. 2):

1. Teistsugune lähenemine õpetamisele: DEKALOOG;
2. Teistsugune lähenemine kooli juhtimisele: kooliorganisatsioon ning protsessid koolis.



**A. DEKALOOG.** Et alustada tegevustega kooli-eelse hariduse muutmiseks narratiivsele lähenemisele vastavaks, peame kõigepealt muutma mõningaid traditsioonilisi õpetamisviise. Oleme tõlgendanud selle idee 10 reeglits, mille ümber õpetajad – üks või tiimisiselt – peaksid oma traditsioonilist õpetamisviisi ja harjumusi muutma. Püüe rakendada uut narratiivse lähenemise meetodikat ilma kõigepealt õpetamisharjumusi kaalutlemata võib väga tõenäoselt viia selle rakendamise läbikukkumisele.

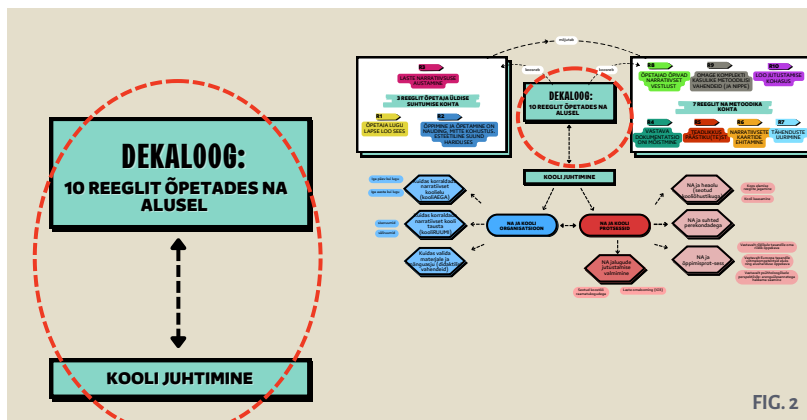


FIG. 2

**B. KOOLIJUHTIMINE.** Raamistiku see osa on jaotatud kahte alajaotusse:

1. Kooliorganisatsioon: milline näeb kool õige narratiivse lähenemise rakendamise korral välja;
2. Protsessid koolis: mis juhtub koolis õige narratiivse lähenemise rakendamise korral.

Need alajaotused on jagatud strateegilisteksteemadeks, mille tunnete ära “helesiniste ning oranžide/punaste ovaalidena” joonisel Fig.1.

### 2.1. HINDAMINE.

Nii Dekaloogi reeglite kui strateegiliste teemade jaoks kehtestame mõned üldised kriteeriumid, et tunda ära, kas nad on koolis hästi rakendatud. Iga kriteerium defineeritakse analüütiliselt bloki viidatud standarditega. <sup>1</sup>

### 2.2. KOKKUVÖTTE TEGEMINE METAFOORIGA.

Me pakume selle peatüki järgnevates lõikudes raamistikku detailsemalt. Enne edasiliikumistnoleks kasulik see lõik metafoorina kokku võtta: kujutlegem, et narratiivne lähenemine on arvuti:

- Dekaloog on meie Operatiivne Süsteem;
- Kooliorganisatsioon on meie Riistvara;
- Protssid koolis on meie Tarkvara( ja tarkvara väljundid).

## 3. DEKALOOG DETAILSELT

Dekaloog koosneb 10 reeglist; nad kõik ei ole samal loogilisel tasandil.

1. Esimesed kolm reeglit on **õpetaja sügava professionaalse suhtumise** kohta. Neid saab pidada oluliseks mitte vaid narratiivse lähenemise rakendamise puhul, vaid ka alushariduse “hea ja kaasægse õpetamise” üldise perspektiivi seisukohalt (fig. 3).

2. Viimased seitse reeglit tegelevad otseselt narratiivse lähenemise professionaalse rakendamisega ning on olemas palju õpetamisstrateegiaid rakendamaks narratiivset kogemust eelkoolides ja lasteaedades korrektselt ning tulemuslikult.

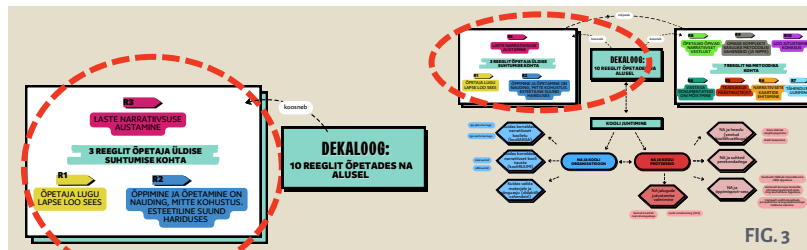


FIG. 3

### 3.1 REEGLID ÕPETAJA PROFESSIONAALSE SUHTUMISE KOHTA.

Järgnev kirjeldus käib joonise fig.3 kohta.

#### 3.1.1 R1 ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES” (FIG.4).

Üldiselt kõneldes on narratiivne lähenemine nagu hiina laegas: lugu, mis loo sees, mis järjekordse loo sees, ....

Kui lapsed oma lugusid loovad, ei oma tähtsust, kas õpetajad on sellesse otseselt kaasatud – ent tavaliselt nad pole – nende laste käitumise jälgimine muutub osaks õpetaja professionaalsetest olugudest, nende täiustamisest.<sup>1</sup>

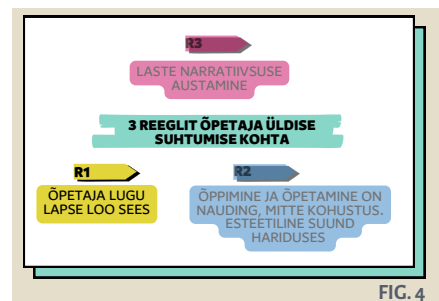


FIG. 4

#### 3.1.2 R2 ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES” (FIG.5).

Haridus, mis ei loo rõõmu, esteetilist naudingut, entusiasmi ning kirge kõlab pigem kohustuse kui õigusena. Selline esteetiline lähenemine on kaasægses hariduses elutähtis ja veelgi enam narratiivse lähenemise puhul, sest narratiivsus ning kirjandus on “kunstid”, lähedalt seotud naudinguga, mitte köidikutega ja hädadega. Me peame looma haridussüsteemi,

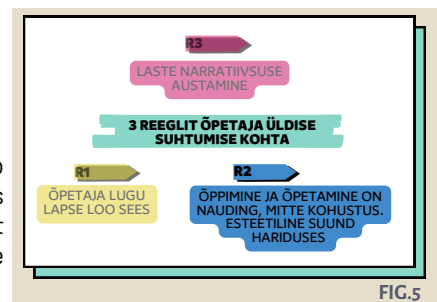
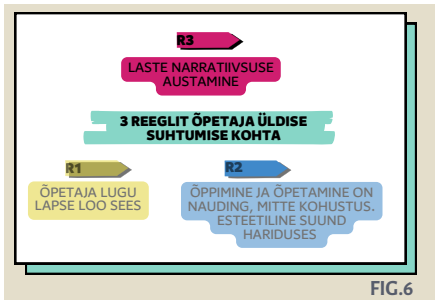


FIG. 5

<sup>1</sup> Dessa standarder är basen för ett utvärderingsverktyg som är en del av Intellectual Output n.2

mis põhineb primaarse vastupandamatu kire rahuldamisel – mis loomulikult moel igas elusolendis olemas – personaalseks kasvuks ja teadmisteks. Selle põhimõtte rakendamine, arvestades samas eelmist, peaks olema tõene nii laste kui õpetajate kohta. Õpetamine ja õppimine peab olema lõbus kogemus nagu kunstki!

**3.1.3 R3 → LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE" (FIG.6).**



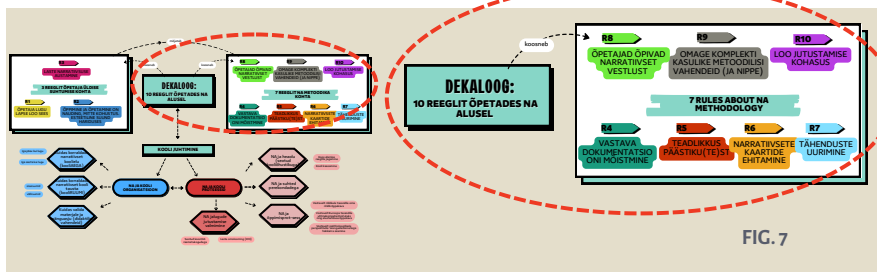
See põhimõtte tähendab: lapsed on oma arengu juhid. Teiste sõnadega: õpetajad või teised täiskasvanud ei peaks paluma lapsi passivselt järgima õppimisprotsessi, mis õpetajate endi planeeritud. Õpetamine ning sellega seotud planeerimine koolis peavad põhinema sellele, mida lapsed teevad spontaanselt. Sellest järeldub, et kuna lapsed korrastavad oma kogemusi narratiivselt, peame me laste narrative austama, isegi kui me ei loe endid(kui õpetajaid) narratiivse lähenemise perspektiivis kaasatuna. Loomulikult on see põhimõtte veel läbivam narratiivse lähenemise perspektiivist.<sup>iii</sup>

**3.2. REEGLID NARRATIIVSE LÄHENEMISE METOODIKA NING NARRATIIVSE KOGEMUSE HINDAMISE STRUKTUURI KOHTA.**

Enne kui tegelda ühegi üksiku reeglga Dekaloogi selles osas ning neid kirjeldada, on ülimalt tähtis narratiivse kogemuse hindamisprotsessi struktuuri määratlemine, alustades sellega, mida teevad lapsed.

Põhimõtteliselt:

- Kui me hakkasime hindama laste teostatud narratiivseid kogemusi, teadsime, et need olid siiani aktiivsed olnud;
- Sarnaselt: Kui otsustame lõpetada sama kogemuse hindamise, on meil teadmine, et see toimib veel pikalt;
- Lapsed võivad samaaegselt mitmeid narratiivseid kogemusi ellu viia. Mõni neist võib liikuda suunas, mida ennustasime, seda momenti kutsume me "kahlviks". Kui see juhtub, on meie võimuses otsustada, kas järgidavana kogemust või uut: tavaliselt me mõlemat korraga järgida ei saa. Sama narratiivse kogemuse ajal esineb sama olukord mitmeid kordi.



Isegi kui me ei saa järgida kõiki lugusid, mis eelnevatest genereeruvad, on oluline teha oma dokumentatsiooni "signaalmärk", sest seda tehakse ristteel.

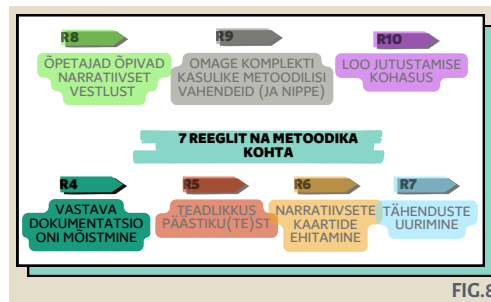
Nüüd oleme valmis Dekaloogi seitsme metoodikareeglga tegelemiseks. Järgnev metoodiliste reeglite kirjeldus on joonisel fig.7:

**3.2.1 R4 → VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE" (FIG.8)**

Olge tähelepanelikud, et ei ajaks seda reeglit segi eelmise reeglga (R3). R3 puhul rääkisime laste osas rakendatud dokumentatsioonist.

R4 räägib dokumentatsioonist, mis toetab õpetajaid narratiivse tegevuse toetamises, et abistada õpetajate väljaõppel, kaasata vanemaid jne: lühidalt kokkuvõetuna selline dokumentatsioon, mis peamiselt täiskasvanuile mõeldud. Et aru saada vastavast dokumentatsioonist, mis toetab eesmärke, millest just rääkisime, tuleb arvesse võtta järgnevaid kriteeriume:

1. Narratiivse stiili rakendamise.
2. Ajale vastava tähtsuse omistamine.
3. Arusaadavuse ning enesestmõistetavuse kindlustamine.
4. Dekaloogi kõigi reeglite väljatoomine.
5. Kõigi "ovaalide" sisule viitamine, millest raamistik koosnebki (vt. § 4 hiljem teksti sees).



**3.2.2 R5 → TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST" (FIG.9).**

Me defineerime päästikuna igat sündmust – ükskõik kui suur see on – see toimub õpetajapoolse planeerimiseta ning see võib muuta laste poolt läbiviidava aktiivse narratiivse kogemuse suunda või ilmselgelt algatada ka uue.

See võib olla:

- Mingei ese/raamat/mänguasi, toodud kooli lapse poolt või leitud kooliaias või mujalt ümbruskonnast;



- Lapse jutustatud lugu nt. Millestki, mis kodus pühade ajal juhtus;
- Uus ennustamatu sündmus, mis väljaspool kooli toimub, nt. uusehitise rajamine;
- Ootamatu ja uus huvi mingil lastegrupill mõne aspekti vastu koolis või mõne varem eiratud mängumaterjali vastu, hoolimata sellest, kas põhjus teada;
- Midagi õpetaja tegevuses, mis laste tähelepanu köidab, ilma õpetajapoolse kavatsuse ja teadlikkusest;
- Uus laps või hoopis laps, kes ära kolib ja jätab hüvasti;
- Teised asjad/sündmused...

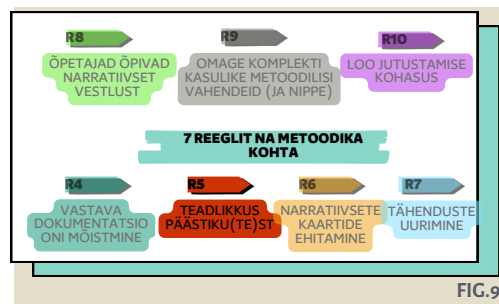


FIG.9

### 3.2.3 R6 NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE (FIG.10).

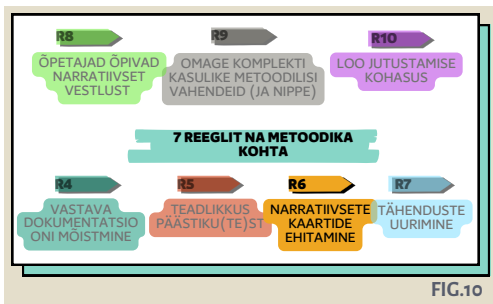


FIG.10

Kui kõnelda üldiselt, siis päästik näitab lastele ära, et on tegemist kahvli või ristumiskohaga teatud kohas narratiivsel teekonnal, kus lapsed viibivad. Narratiivne kaart on üldine(mitte punktuaalne) teatud narratiivse kogemuse väljendus ning lisaks pakub meile dünaamilisema ja arusaadavama idee igast üksikust narratiivsest kogemusest, mis teekonnana näib.

See võib mitmel moel kasulik olla:

- Võimaldab õpetajatel päästikutele rohkem tähelepanu pöörata ning võimaluse taas-alustada laste narratiivseid rännakuid;
- Selle tagajärjel aitab ta õpetajatel mõista vastavat narratiivse stiiliga seotud dokumentatsiooni (vt. 3.2.1.);
- Veelgi enam – samuti on oluline toetada mõningate iga lapse kohta käivate portfolio dokumentide mõistmist (vt. § 3.1.3.).

### 3.2.4 R7 TÄHENDUSTE UURIMINE (FIG.11).

Narratiivsed kogemused ning tegevused on täidetud asjade, inimste, loomade, paikade, kunstlike esemetega jne. Igal neist võib eri lapse jaoks erinev tähendus olla.

Seetõttu same tuvastada narratiivse lähenemise perspektivist veel ühe rolli õpetaja jaoks: aabistada lastel uuridanende narratiivides peituvat erinevaid tähendusi. Selline õpetamine on väga oluline, kuna võib:

- Lastele välja pakkuda uusi päästikuid ning mõnikord uusi narratiivseid teekondi;
- Anda tuge laste loomulikule uudishimule mõneks uueks õppimisviisiks, eriti kognitiivses vallas;
- Lasta tavaliselt häbelikel lastel saada oma kaaslastelt rohkem tähelepanu;
- Soodustada erinevate elu/kultuurikogemuste jagamist laste vahel, mis puudutab erinevaid teemasid ja esemeid nende narratiivides, nt. Kasutada ära nende laste kohalolekut, kes kuuluvad muukeelsetesse peredesse, et arendada klassi sees diskussiooni multikultuuri teemal.

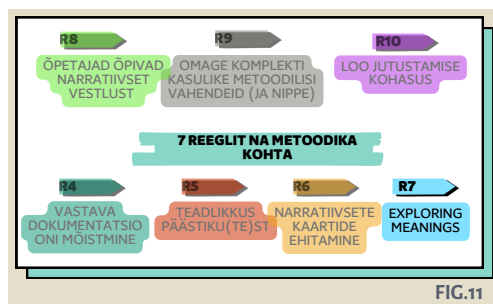


FIG.11

### 3.2.5 R8 ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST (FIG.12).

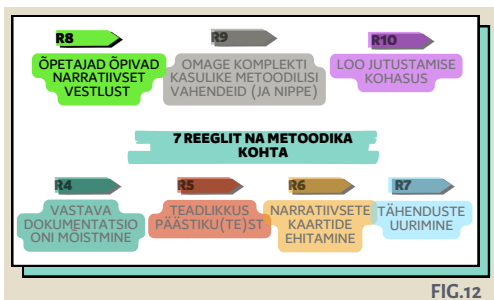


FIG.12

See on narratiivse lähenemise õpetamisel kõige tähtsam reeglistik. Ilma laste ja õpetaja vahelise lingvistilise lävimise muutmiseta ei saa väita, et me rakendame alushariduses narratiivset lähenemist: palju näiteid selle kohta leiame ääremärkusest IX selles peatükis. Õpetajad peavad end pühendama lastega suhtlemise täiesti uue mooduse õppimisele; millelegi, mis meie harjumuste puhul võib harjumatu kõlada.<sup>ix</sup>

### 3.2.6 R9 OMAGE KOMPLEKTI KASULIKE METOODILISI VAHENDEID JA NIPPE (FIG.13).

Mõni võib uskuda, et narratiivne lähenemine nõuab vaid dokumentatsiooni ja kommunikatsiooni muutmist ning on tehnilisest vaatevinklist lihtsam kui traditsiooniline lähenemine õppimisele, mis põhineb õpetajate planeerimisele ning nende praktilistele oskustele. Muide, mitte miski ei saaks veel väärana olla. Narratiivne lähenemine nõuab õpetajatelt palju tehnilisi teadmisi ning kompetentse.

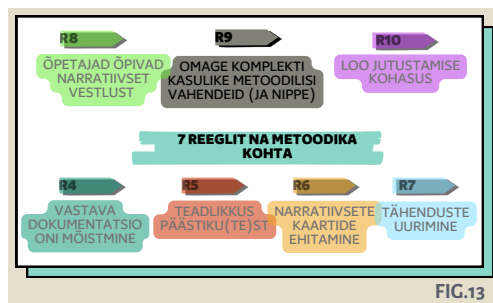


FIG.13

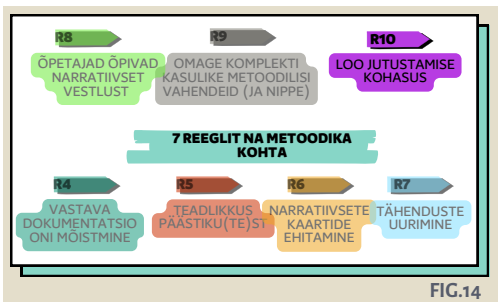
<sup>2</sup> Till exempel, om det i en kollektiv berättelse finns saker som en hund, ett tåg, en restaurang, en polis..., är det omöjligt att alla inblandade barn har haft samma upplevelse av dem. Ett barn som blivit bitet av en hund har en helt annan upplevelse jämfört med ett barn med en veterinär som förälder. En lastbilschaufförs barn bör ha en mycket speciell erfarenhet av lastbilar jämfört med sina kompisar.



Neid ei saa pidada kasulikeks kui asju iseenesest, kuid need võivad narratiivsel lähenemisel kasuks tulla. Kaugel sellest, et vähendada õpetamisel tehniliste oskuste vajadust, julgustab narratiivne lähenemine õpetajaid veelgi rohkem õppima uusi tehnikaid ning õpetamismeetmeid.

**3.2.7 R10 "LOO JUTUSTAMISE KOHASUS" (FIG.14).**

Narratiivse lähenemise puhul pole jutuvestmine lihtsalt tegevus iseenesest nagu traditsioonilise õpetamise puhul, vaid väga oluline töövahend abistamaks lapsi nende spontaansetel narratiivsetel rännakutel.



Ülejäänud osa sellest käsiraamatust pühendame me sellele teemale nagu ka osa intellektuaalse sisendi lõikudes. Praegu aga tahaksime rõhutada nende raamatute kättesaadavuse olulisust laste jaoks, mis seotud laste poolt edastatava narratiivse kogemusega. Ei piisa ainult "lugude jutustamise kohasusest" kõnelemisest. Peame teisegi kriteeriumi kasutusele võtma: raamatud, mis narratiivse kogemusega seotud, peavad olema kättesaadavad just siis ja seal kui toimub areng ja mitte ärapanduna koolis kuhugi teatud kohta, tegelikust tegevusest eemale.

xi

**4. KOOLI JUHTIMINE ÜSIKASJALIKULT**

Raamistiku see osa jaguneb kahte alajaotusse. (fig.15):

1. **Kooli organisatsioon:** milline näeb kool välja korrektse narratiivse lähenemise rakendamise korral;
- 1.2. **Protsessid koolis:** mis toimub koolis korrektse narratiivse lähenemise rakendamise korral.

Nagu varem meie arvutimetafooris mainitud on kooli organisatsioon otsekui riistvara ning protsessid koolis meie tarkvaraks. Püüame määratleda kummagi alajaotuse peamise sisu.

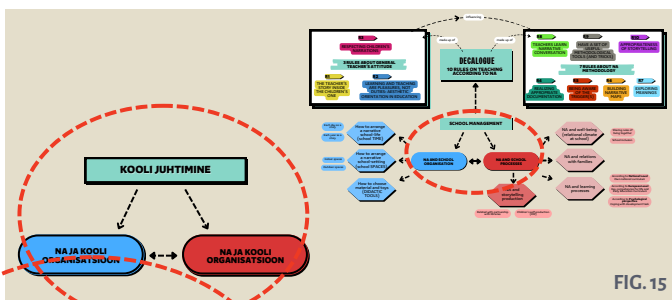


FIG. 15

**4.1 NARRATIIVNE LÄHENEMINE NING KOOLI ORGANISATSIOON.**

Alustagem kooli organisatsioonist, milles pakkusime välja klassikalise klassifikatsiooni nagu näete joonisel fig.16:

Meie arvame, et narratiivse lähenemise rakendamisel on suur mõju kooli organisatsioonile, eriti aja ja ruumi organiseerimisel ning didaktilise materjali valmistamisel.

Rohkem informatsiooni, nõuandeid ja spetsiifilisi soovitusi pakume me hiljem, pärast seda, kui oleme pakkunud välja parimad praktikad, mis seotud narratiivse lähenemise rakendamisega selles Erasmus + projektis osalevates koolides.

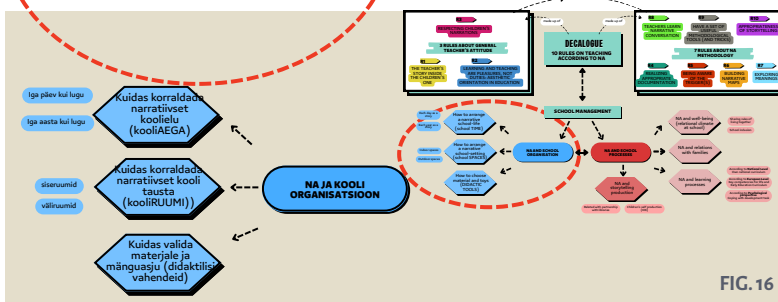


FIG. 16

Hetkel saame heita pilgu peale igale teemale, üldiseks orienteerumiseks. Igal juhul peame me selle käsiraamatu tarbeks praeguseks välja tooma selle, et on tähtis määratleda standardid, mis viitavad iga organisatsiooni spetsiifilisele joonele, põhinedes konkreetsel kriteeriumil, millele viidatakse. See on tähtsiks igale koolile, kus soovitakse narratiivset lähenemist rakendada alushariduses, mõõtes, kuidas rakendamine mudeliga sobib ning mida parandada annaks. Selles peatükis pakume lihtsalt välja ideid, ent analüütiliselt selgemad oleme järgmises peatükis, kus esitletakse narratiivse lähenemise parimaid praktikaid nagu ka intellektuaalses väljundis nr.2, mis on hindamisvahendiks.

**4.1.1 KUIDAS NARRATIIVSET KOOLIELU KORRALDADA (FIG.17).**

Me peaksime pöörama rohkem tähelepanu lihtsale ja intuiitsele reeglile: me ei saa narratiivsest lähenemisest rääkida, kui koolielu pole organiseeritudkui jutustus. Olge tähelepanelikud, et mitte segi ajada selle väite tagajärge narratiivsete

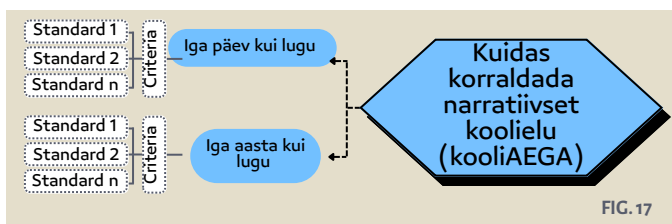


FIG. 17





tegevustega, mida lapsed koolis läbi viivad. Iga päev läheb iga laps kooli, teeb koolis palju asju ning lõpuks tuleb koju tagasi. See iseenesest on juba potentsiaalne lugu, hoolimata sellest, kas lapsed on olnud ametis narratiivsete tegevustega. Paljud õpetajad on sellest teadlikud ning korraldavad mitmeid tegevusi, et luua midagi ühendavat, millega saab panustada sellesse, et anda igale koolipäevale mõte ning vältida selle muutumist killustatud tegevuste summaks. Jagada tuleb mõtet, et meil ei saa olla narratiivse lähenemisega õpetust, kui me narratiivselt ei korralda kooliaega.<sup>xii</sup>

#### 4.1.2 KUIDAS KORRALDADA NARRATIIVSET KOOLI TAUSTA (FIG.18).

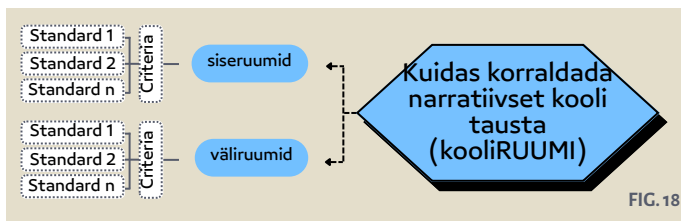


FIG. 18

Tavaliselt sätivad eelkoolis õpetajad ruume, võttes arvesse, et lastel oleks igaks põhitegevuseks kõik käepärast. Koolisiseses kontekstis: 1) koht, kus kogunemisi korraldada; 2) palju otstarbega pesasid, kus joonistada, riietuda, mängida ehitusklotsidega, saada kognitiivseid kogemusi, raamatut lugeda, toidutegemist mängida – ja teistes sümboolsetes kontekstides – saada hakkama IT-seadmetega jne. Lisaks võib meil olla kohti, kus magada, süüa, end füüsiliselt trennida (võimla) .... See näib ratsionaalne ja lapsesõbralik.

See organisatoorne idee käib mitte ainult siseruumi, vaid ka välisruumi kohta.

Sellest hoolimata, narratiivse lähenemise perspektiivist, on sellises organisatsioonis näha palju probleeme.

- Esiteks saab narratiivse lähenemise puhul kasutada tegevusi, mis kogu kooli poolt kasutatava ruumiga seotud. See võib panna lapsed ilma vahepeal puhkamata liikuma ning anda neile (ja meile) ainult killustatud informatsiooni sellest, mida nad teevad.
- Lisaks – kui kool on organiseeritud temaatilisteks nurgakesteks, kus on siis kohad ettenägematuteks narratiivseteks tegevusteks, juhul kui me oleme otsustanud, et need on meie põhiliseks didaktiliseks perspektiiviks?

Teiste sõnadega on eelkoolid traditsiooniliselt organiseeritud struktuurset ja funktsionaalset vaatepunktist, tähendades seda, et kooliruum on jaotatud mitmeteks stabiilseteks alajaotusteks, pühendatud vaid ühele funktsioonile või nende ratsionaalsele grupile. Nad pole mõeldud selleks, et võõrustada keerukaid protsesse, milles mitmed funktsioonid peavad samaaegselt toimima ja kus ruumikorraldus on alati arengus. See võib osutada probleemiks narratiivse lähenemise korraldusel, mis võib vajada multifunktsionaalseid ning ajutisi organiseeritud pindasid.<sup>xiii</sup>

#### 4.1.3 HOW TO CHOOSE DIDACTIC TOOLS (FIG.19). 19).

Et toetada laste narratiivseid tegevusi, võib neil kasu olla mittestruktureeritud materjalidest ja mänguasjadest konkreetse tähendusega mänguasjade asemel. Näiteks Legoklotsid, teised veelgi paindlikumad ehitusmaterjalid, naturaalsed esemed nagu puutükid, kändudelt saetud plaadid, ja kivid, teised looduslikud materjalid nagu merekarbid, männikäbid, ja väikesed oksad, riidetükikesed,

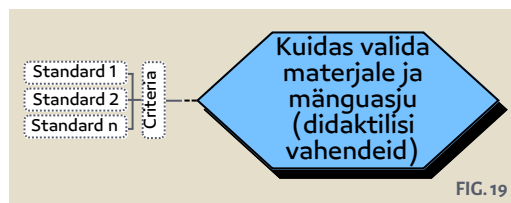


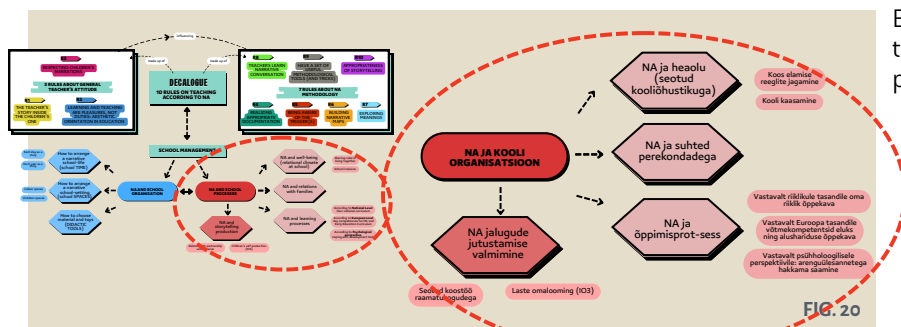
FIG. 19

neutraalsed ja tavalised rõivad riietumiseks, limiteerides konkreetse tähendusega rõivaesemeid nagu printsesside, superkangelaste jne. omi. Lisaks võiks võtta igasuguseid pakkematerjale, igatsorti modelleerimissavisid ja nii edasi.

See ei tähenda teiste vähem paindlike materjalide ja vahendite kõrvaleheitmist nagu mänguloomad, spetsiaalsed mänguehitised – nagu lossid, autogaraažid, köök, mänguautod ja konkreetsed tegelased, ent on tähtis neile mitte eelisõigusi anda, sest nende loomulik narratiivne vägi on palju väiksem kui eespool loetletud materjalidel

### 4.2. NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA KOOLIPROTSESSID.

Sõna “protsessid” viitab millelegi, mis aja jooksul lahti rullub, potentsiaalselt defineerimata, spetsiifilise tulemi ootuses, mis pole tingimata ette ennustatav. Vaadates skeemi Fig.20, oleme arvesse võtnud kolme traditsioonilist kooliprotsessi tulemit (Oranžid ovaalid) ning erist protsessitulemit (punane ovaal, mis on spetsiaalselt liidetud meie Erasmus+ projektiga, mis näeb ette anda tuge veelgi struktureeritumaks koostööks eelkoolide ning raamatukogude vahel.



Ei midagi uut: traditsioonilise eelkooli tulemused keerlevad kolme põhiküsimuse ümber:

1. Luua koht eluks, kus inimesed – nii lapsed kui täiskasvanud – võiksid end turvaliselt tunda ja nautida isiklikku heaolu kui esimest kogemust sotsiaalsest elust ja kodanikuvastutusest;

2. Luua koolis sotsiaalne keskkond, kus lapsed saavad õppida seda, mida neil vaja ja nii, kuidas nad õppida eelistavad vastavalt oma eale ning kognitiivsele stiilile;
3. Hea ning koostöövalmi suhte loomine kooli ja perede vahel ning koolide ja nende keskkonna vahel.

Mõelgem kõigi ülalloeletud teemade üle üksikasjalikumalt.



#### 4.2.1 NARRATIIVSE LÄHENEMISE JA HEAOLU TÕHUSTAMINE KOOLIS.

Kõik meist, vaid väheste eranditega, arvavad, et koolis peaksid nii lapsed kui täiskasvanud tundma end turvaliselt. See on tõene, ükskõik millist lähenemist me ka rakendame. Sarnaselt usume me, et kollektiivne heaolu ühe koha nagu kooli siseselt teostub tänu ühiste reeglite järgimisele, mis elu üheskoos nauditavamaks ja üksteist abistavamaks muudab. Mõned õpetajad arvavad siiani, et klassi valitsemine on eluline, eksklusiivne ja aktiivne õpetaja roll ning lapsed peavad vaid passiivselt aktsepteerima seda, mida õpetaja heaks arvab õpetaja enda vaatevinklist.

Õnneks usub enamus õpetajaid, et laste kaasamine reeglite kehtestamisse, mis igapäevast elu juhivad on parem sellest, kui kehtestamist vaid õpetaja rolliks pidada. Me teame, et kui lapsed koolielu sotsiaalsete reeglite defineerimises osalevad, saavad nad rohkem vastutust ja on altimad pidama reegleid heaolu allikaks, mitte lihtsaks piiranguks. Narratiivne lähenemine võib anda tõuke sellele orientiirile mitmel huvitaval moel, sest see toetab antropoloogilist ideed klassidest/stabiilsetest lastegruppidest.

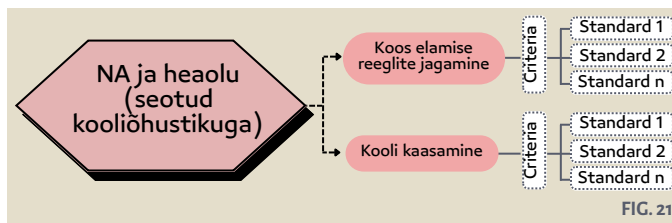


FIG. 21

#### 4.2.2 NARRATIIVNE LÄHENEMINE NING SUHTED PEREDEGA.

Igas riigis võib suhteid perekondadega mõjutada erinevad kultuurilised momendid, ent ometi saame jagada ühiselt ideed, et hea partnerlus ning koostöö koolide ja pere vahel on ülioluline, mis iganes see eri riikides tähendaks. Meie usume, et narratiivse lähenemise rakendamise tähtsus selles valdkonnas võib muuta palju, eriti vähemalt järgeval põhjustel:

- Narratiivse dokumenteerimise läbi on vanemal laste õppimisprotsessi kergem mõista ja mitte vaid imelisemaid asju nagu mõni suur hüpe arengus, vaid ka seda, mis argielus iga päev toimub.

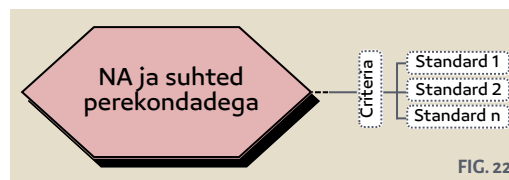


FIG. 22

- Narratiivne lähenemine soosib nende lugude sobitamist, mis perega juhtuvad nendega, mida koolis koos kaaslastega arendada. See soosib arusaadavamalt visiooni laste eludest ning konkreetsemalt jagatud tundeid õpetajate ja pere vahel, et kõik kaasata laste haridusse.
- Narratiivne lähenemine võib arendada laste varasemat huvi lugemise vastu, kus vanematel vastutavam roll kanda;
- Narratiivne lähenemine pakub vastavalt lapsevanemaile alternatiivseid mooduseid nendele, kuidas nad tavaliselt selgitavad, jutustavad, kõnelevad(ja nii edasi) oma lastega. Teiste sõnadega, see lähenemine lisab uue töövahendi lapsevanemate ja nende laste vahelisse repertuaari

#### 4.2.3 NARRATIIVNE LÄHENEMINE NING ÕPPIMISPROTSESID.

Juba praeguseks on uurijatelt piisavalt tõendusmaterjali, mis näitavad, et narratiivne lähenemine varases hariduses soodustab mitte ainult heaolu kasvu koolis, vaid ka efektiivsemat õppimisprotsessi ja saavutusi. Imeline ringkäik eksperimenteerimise ja narratiividega soosib avastusi, suurendab soovi seda fenomeni tundma õppida, jäädvustab kogemused pika-ajalise mälu ning võimaldab olla palju eksklusiivsem, sest iga laps, kognitiivsest stiilist olenemata, leiab alati omase viisi õppida – enam kui mõne traditsioonilise, semaniukal põhineva õppimisviisiga.

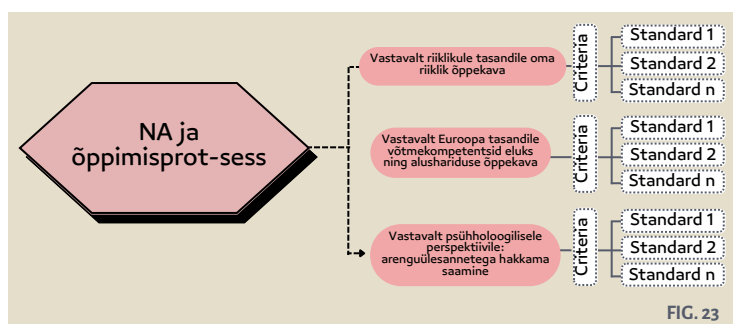


FIG. 23

Kui nüüd see öeldud, peame me pöörama igal juhul palju tähelepanu dokumenteerimisele. Ülalpool mainitud tõendusmaterjalist hoolimata oleme me teadlikud, et narratiivse lähenemisviisi kohta eksisteerib ka võimalik väärarusaamine, et seda peetakse vaid lõbusaks ajaviiteks, mitte üheks efektiivseimaks õppimismeetodiks. Selline mõte võib olla levinud nii algkooliõpetajate kui mõnede vanemate hulgas. Selle tõttu on ülimalt oluline dokumenteerida kõik see, kuidas narratiivne lähenemine parandab laste õppimisprotsesse.

Et seda eesmärki veelgi tugevdada, teeme ettepaneku viidata oma vaatlustele kui spetsiifilisele “hindamissüsteemile”, et igasugust naiivset lähenemist selles valdkonnas ära hoida. Kuna oleme Euroopa kontekstis, pakume välja kolme-tasandilise alushariduse õppimisprotsessi hindamissüsteemi:

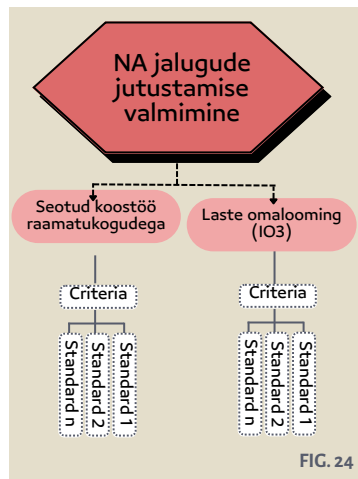
1. **Igal riigil on alushariduseks oma riiklik õppekava**, mis tavaliselt põhineb “kogemusvaldkonnal” või “omandatavatel kompetentsidel ja oskustel”.
2. **Euroopa Liit** on juba rakendanud spetsiifilise perspektiivi üldhariduse eesmärkide kohta: **kaheksa võtmekompetentsi eluks**<sup>xvi</sup>. Siiski on vasturääkivusi selle süsteemi rakendamisega ka alushariduses. Igal juhul on EL partner Euroopa võrgustiku koolidele, mis mõeldud



1. EL välismaal töötavate ametnike lastele. Selle võrgustiku paljud liikmed on rakendanud **Alushariduse õppekava**, ning see võib osutuda kasulikuks viiteks, kui tahame lisada Euroopaliku perspektiivi eelkoolisüsteemi hariduslikele eesmärkidele
3. 1. Viimasena peame mõtlema **arenguülesannetele**, millega lastel 0-6 aasta vanuses toime tulla tuleb. Siinkohal on tegemist **psühholoogilise perspektiiviga**, mis sõltub erinevatest "koolkondadest", mis akadeemilises sektoris eksisteerivad, kuid mitte nii väga kultuurilistest või etnilisest<sup>xviii</sup> kuuluvusega seotud põhjustest. "Arenguülesanded" on võimed ja kompetentsid, mille lapsed teatud eas omandama peavad, järgides loomulikult suhtumist, isiksust ja kognitiivset stiili. Ent me teame, et nendega seostuvate teatud lünkade parandamine võib vanuse kasvades raskeks osutuda.

Kokkuvõtlikult – dokumenteerides laste poolt läbiviidavaid narratiivseid tegevusi, peame palju tähelepanu pöörama selle rõhutamisele, mida lapsed nende tegevuste läbi õpivad. Peamine eesmärk on muuta täiskasvanud teadlikuks selle lähenemise tähtsusest isegi kognitiivsest vaatevinklist lähtuvalt.

#### 4.2.4 NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA LUGUDE JUTUSTAMISE VALMIMINE.



Me kutsume taaskord lugejaid üles mitte segi ajama "lugude jutustamist" kui narratiivse lähenemise toetamise abivahendit" ning lugude jutustamist kui narratiivse lähenemise rakendamisel saadut. Kuna selline tulem on otseselt seotud narratiivse lähenemise rakendamisega, on sellel meie Erasmus + projektis keskne roll, arvestades tema seotust nii meie<sup>4</sup> intellektuaalse väljundiga n.3 ning stabiilse koostööga eelkoolide ja raamatukogude vahel; viimane on meie projekti elutähtis teema. Et vältida<sup>xix</sup> selle lõigu liiga pikaks venimist, ei lisa me siinkohal midagi juurde, kuid soovitame hoolikalt lugeda lõpumärkusi XIX.

## 5. JUHISED PRAKTISEERIJATE TOETAMISEKS NARRATIIVSE LÄHENEMISE RAAMISTIKU OPERATIIVSEL KASUTAMISEL

Narratiivse lähenemise raamistik on oluline nii hariduslike põhimõtete kui juhiste korraldikuks dokumenteerimiseks. Sellel põhjusel, enne kui avaldame oma parima praktika, mis seotud narratiivse lähenemise rakendamisega koolis, oleks kasulik kontseptsioonid kokku võtta, andes neist igapäevale lühidefinitsiooni ning veidi suuniseid, millal ja kuidas neist igapäevale õpetajad narratiivse lähenemisega seotud parimate praktikate dokumentatsioonis viidata saavad ja millal nad seda teha ei saa.

### 5.1 DEKALOGI REEGLITEST

Reegli pealkiri	Lühidefinitsioon õpetajatele	Võid sellele reeglile osutada siis, kui
<b>R1: ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES</b>	Sinu lugu sinu professionaalse arengu kohta toitub juba iseenesest laste spontaanse tegevuse jälgimisest ja hindamisest	..Sa õpid midagi uut oma ameti kohta laste spontaanest tegevust vaadeldes. Pead olema selgus ja teadlikkus sellest, mida sa õpid.
<b>R2: ESTEETILINE ORIENTATSIOON HARIDUSES</b>	Lapsed õpivad üha põhjalikumalt kui nad õppimisprotsessi naudivad ning innukust üles näitavad. Sama käib õpetaja õpetamisrolli kohta	... te vaatlet lapsi, kes väljendavad rõõmu ja entusiasmi, mis otseselt seotud avastuse või uue väljakutsega teadmistes või arengus, millega hästi toime tulnud. Peaksite hoiduma üldise õnnetunde ilmutamisest
<b>R3: LASTE NARRATIIVI AUSTAMINE</b>	Õpetajad peaksid austama ja väärtustama seda, mida lapsed spontaanest teevad ja millel on tihti narratiivi kaju	... te väldite lastele ettepanekute tegemist, selle kohta, kuidas nad saavad (või peavad) oma tegevusi läbi viima ning targalt ootate laste ettepanekuid enne oma soovitude andmist, mis teil keelel on (õpetajate enesekontroll)
<b>R4: VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE</b>	Sidususe eesmärgil peab laste poolt läbiviidava narratiivse kogemuse kohta käiv dokumentatsioon olema üksteisele järgnevate lugude ja mitte kunagi essee vormis	... te järgite seda põhimõtet! Sellele põhimõttele ei viidata dokumentatsioonis eneses. Ehk ainult päris alguses nagu näiteks: "Armas lugeja, näed kergesti, et see dokument on lugu, mitte essee".

3 se ovan, § 3.2.7., dekalogens tionde regel: "berättandets lämplighet"

4 Överallt i texten nämner vi "bibliotek" talar vi om de som är specialiserade på barnlitteratur



<b>REEGLI PEALKIRI</b>	Reegli pealkiri	Reegli pealkiri
<b>LÜHIDEFINITSIOON ÕPETAJATELE</b>	Lühidefinitsioon õpetajatele	Lühidefinitsioon õpetajatele
<b>VÖID SELLELE REEGLILE OSUTADA SIIS, KUI</b>	Võid sellele reeglile osutada siis, kui	Võid sellele reeglile osutada siis, kui
<b>R1: ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES</b>	R1: Õpetaja lugu lapse loo sees	R1: Õpetaja lugu lapse loo sees
<b>SINU LUGU SINU PROFESSIONAALSE ARENGU KOHTA TOITUB JUBA ISEENESEST LASTE SPONTAANSE TEGEVUSE JÄLGIMISEST JA HINDAMISEST</b>	Sinu lugu sinu professionaalse arengu kohta toitub juba iseenesest laste spontaanse tegevuse jälgimisest ja hindamisest	Sinu lugu sinu professionaalse arengu kohta toitub juba iseenesest laste spontaanse tegevuse jälgimisest ja hindamisest
<b>..SA ÕPID MIDAGI UUT OMA AMETI KOHTA LASTE SPONTAANSET TEGEVUST VAADELDES. PEAD OLEMA SELGUS JA TEADLIKKUS SELLEST, MIDA SA ÕPID.</b>	..Sa õpid midagi uut oma ameti kohta laste spontaanset tegevust vaadeldes. Pead olema selgus ja teadlikkus sellest, mida sa õpid.	..Sa õpid midagi uut oma ameti kohta laste spontaanset tegevust vaadeldes. Pead olema selgus ja teadlikkus sellest, mida sa õpid.

## 5.2. KOOLI JUHTIMISE TEEMADEST

<b>Teema nimetus</b>	<b>Lühike definitsioon õpetajatele</b>	<b>Saate viidata sellele teemale, kui...</b>
<b>KUIDAS KORRALDADA NARRATIIVSET KOOLIELU (AEGA)</b>	Kooli igapäevane (iga-aastane) elu on või saab olema narratiivset lähenemist toetav(aks) koolis	... teie kooliaja organiseerimine on muutunud PÜSIVALT kas siis selleks, et soodustada laste narratiivseid kogemusi üldiselt või spetsiifilise narratiivse projekti tulemusena. Sellele teemale ei saa osutada, kui muutus on vaid ajutine või seotud ainult spetsiifilise narratiivse kogemusega, mis vaid teatud aja toimib.
<b>KUIDAS KORRALDADA NARRATIIVSET KOOLI TAUSTA (RUUME)</b>	Kooli ruumikorraldus on (muudetakse) narratiivse lähenemise toetamiseks sobivaks koolis	... .. teie kooli ruumi organiseerimine on muutunud PÜSIVALT kas siis selleks, et soodustada laste narratiivseid kogemusi üldiselt või spetsiifilise narratiivse projekti tulemusena. Sellele teemale osutamist vältida, kui muutus on vaid ajutine või seotud ainult spetsiifilise narratiivse kogemusega, mis vaid teatud aja toimib
<b>KUIDAS VALIDA MATERJALE JA MÄNGUASJU (DIDAKTILISI VAHENEID)</b>	Didaktiliste vahendite valik on (muudetakse) narratiivse lähenemise toetamiseks sobivaks koolis	... teie vahenditega varustamise organiseerimine on muutunud PÜSIVALT kas siis selleks, et soodustada laste narratiivseid kogemusi üldiselt või spetsiifilise narratiivse projekti tulemusena. Sellele teemale osutamist vältida, kui muutus on vaid ajutine või seotud ainult spetsiifilise narratiivse kogemusega, mis vaid teatud aja toimib



<p><b>NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA HEAOLU SUURENDAMINE KOOLIS</b></p>	<p>Kuidas võib narratiivne lähenemine aidata kaasa paremate ÜHISELU REEGLITE defineerimisele koolis</p>	<p>... kui teatud narratiivne kogemus võimaldab teil parandada (ühiseid ja jagatud) ühiselu reegleid ja laseb lastel olla aktiivselt kaasatud. Lapsed peavad näitama välja aktiivsust reeglite korraldamises.</p>
<p><b>NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA SUHTED PEREDEGA</b></p>	<p>Õpetavad peavad koos lapsevanematega avastama, millised on laste narratiivse tegevusega seotud sillad kooli ja kodu vahel. Narratiivne lähenemine võib muuta suhte perekonnaga lihtsamaks ja produktiivsemaks.</p>	<p>... vanemad on kaasatud raporteerima oma laste narratiivsetest kogemustest või vahetama informatsiooni laste narratiivsetest kogemustest koolis ja kodus. Isegi kui lapsed toovad kooli midagi kodust, et kaaslastega jagada ja kasutada käimasolevas narratiivses tegevuses.</p>
<p><b>NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA ÕPPIMISPROTSESSID</b></p>	<p>Narratiivne lähenemine on võimas perspektiiv andmaks tõuget laste õppimisele ja kognitiivsetele protsessidele.</p>	<p>... laps/lapsed õpib/õpivad midagi uut – seotud riikliku õppekavaga jne – tänu mingile narratiivsele tegevusele. Uus õppe-eesmärk peaks olema detailne ja hästi täpsustatud ja isegi laps/lapsed peaks sellest teadlikud olema</p>
<p><b>NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA LUGUDE JUTUSTAMISE PRODUKTSIOON</b></p>	<p>Õpetajad peaksid kaasama kohalikku raamatukogud laste narratiivset tegevust toetama. Õpetajad peavad laste spontaanseid narratiivseid kogemusi väärtustama, korrastades neid mingiks lastekirjanduse tooteks.</p>	<p>... üks vasakul mainitud sündmus toimub. Selle teema alla käivaks ei tohi lugeda lugude jutustamist, mis laste käimasoleva narratiivse tegevusega seotud ei ole, ainult tegevust ennast. Näiteks juhusliku raamatu lugemine lapsega ei ole näide selle teema kohta. Partnerlus raamatukoguga peab olema püsiv, mitte ühekordne.</p>

## 6. NARRATIIVSE LÄHENEMISE RAAMISTIK JA ERIKÜSIMUSED

Selle peatüki alajaotustes 1–4 oleme me tegelenud narratiivse lähenemise rakendamisega alushariduses üldiselt, võtmata arvesse olulisi erisusi üldiste näidete hulgas, mis 0–6 aastaste laste kohta. Põhiliselt rajaneb raamistiku kirjeldus sellele, et lapsed on võimelised end veidi liigutama, kõnelema (või mõistma lihtsat kõnet) ja sotsialiseeruma. Võime öelda, et mida rohkem selliseid oskusi lapsed omavad, seda relevantsem on selle raamistiku kirjeldus.

Selle peatüki presentatsioon on kooskõlas faktiga, et need lapsed – mitte alati, vaid tavaliselt – vähemalt 70/90% ulatuses on liitunud eelkooliga.

Siiski teame me, et laste narratiivne suhtumine on olemas juba nende sünni järgselt, isegi varem ja lapse eest hoolitseja kõige olulisem ülesanne on toetada selle loomupärase suhtumise arengut.

Lisaks: ehkki laste narratiivne suhtumine on universaalne, ei saa me vältida selle toonitamist, et väljendumine võib palju muutuda, olles sõltuvuses kultuurilistest erinevustest, erinevate kasvatus-stiilidega vanematest perekonnas, kuuluvusest erinevatesse sotsiaalsetesse klassidesse ja nii edasi. Lõpuks tuleb arvestada ka hariduslike erivajadustega lastega, kelle integreerimine narratiivse lähenemise rakendamise eelkoolides nõuab erimeetmeid.

Selles lõigus püüame neile küsimustele vastata, alustades eelmistes lõikudes baseeruvast.

### 6.1. NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA IMIKUD (1-12 KUUD)

Sellel juhtumil, arvame me, et pole kasulik raamistikku rangelt järgida selgitamaks, mis muutub. Ent on oluline anda üldiseid suuniseid, kuna me peame seda iga selliseks, mil paneme narratiivsele lähenemisele aluse.

Selles konkreetse vallas on meie suuniseks (“Loczy lähenemine”) “Ločzy Approach”

Mõned näited õpetajale/hooldajale orienteerumiseks käitumises:

- 1 Hoolitseja peaks endale “narratiivi looma” iga lapse kohta, kelle eest ta hoolitseb või parandama nende arengut/kasvu nagu “telekommentaator”. See käitumine peab olema aktiivne mitte vaid üldises mõttes, vaid ka erilistes olukordades, pannes kirja, kui beebi puhul midagi töötab kontekstis päästikuna;
- 2 Imikud nutavad mitut erinevat moods. Tavaliselt järgides oma vajadusi/või väliseid olukordi: lapse eest hoolitsejad peaksid üritama nende peal narratiivsust rakendada, pakkudes neile narratiivset jõudu ja psühholoogilis-suhtlusliku tähenduse;
- 3 Kui kompetentsed hooldajad imikutega räägivad, siis tuleks neil silmas pidada mitte ainult jutu sisu, vaid ka rääkimise kvaliteeti: ajastust, pause, kiirust, mitte-verbaalseid ja para-verbaalseid jooni, žeste, pilgumängu ja rõhke.

5 Liten introduktion. Liten bibliografi: AA.VV., Uppfostran och vård av spädbarn och småbarn i en institution, Pikler-Loczy Association, 2007; David M., Appell G., LOCZY, an unusual approach to mothering, Pikler-Loczy Association, 2001



- 4 Korrigeerige verbaalset lähenemist beebi vajadustele vastavaks: vältige kõneldes liialdamist, ennekõike siis, kui laps mängib vaibal ja roomab ringi. Üldiselt kõneldes ei tohiks hooldaja kõne beebi tegevusega kattuda;
- 5 Selles vanuses tuleb beebi eest väga tihti hoolitseda: sellel eesmärgil teostab see, kes last ka harib, palju tegevusi. Kehaliste tegevuste läbi areneb lapsel teadlikkus oma kehast. Kompamine on esimeseks suhtluseks hooldaja ja beebi vahel.
- 6 Kui väikelaps esmakordselt haridusteenuses osaleb, on see ka tavaliselt tema esimeseks kogemuseks eakaaslastega, vähemalt väljaspool perekonda. Ta hakkab nendega suhtlema ja hariduspakkuja saab kasutada narratiivi toimuvale, kasutades spetsiifilist keelt ja para-keele "vahendeid" (nagu register, tämber, rütm, prosodia (rõhk, välde), häälekõvadus). Sellel momendil on hariduseandja narratiiv neist sündmustest väikelapse jaoks ülioluline, sest kujutab endast esimest kognitiivset kontakti neid endid puudutavas narratiivses kontekstis ja sel põhjusel saab sellest jälgimine, mis vormib kõike seda, mis järgneb.
- 7 Esimestel elukuudel kordavad lapsed žeste, et luua maailmast kujutis ning õppida materjale kasutama. Täiskasvanu keel peab toetama/saatma laste käitumist, kuid sellega mitte kattuma (see on laste narratiivide austamise vorm).
- 8 Pikler'i uuringud põhinesid suuresti selle uurimisele, kuidas imiku keel tuleneb täiskasvanu keelest. Eelduseks on, et et laste keel ja huvi lugemise vastu järgmises arenguastmes põhineb sellele naudingul, mida laps kogeb, olles täielikult haaratud "loost", mis käis nende kohta, kui nad väga väikesed olid.
- 9 Lisaks peaks hooldaja väga tähelepanelik olema mitteverbaalse keele osas einestamise ajal ja rutiini muutumise ajal kuna lapsed jätkavad tihti täiskasvanu tegevust. On tõendid selle kohta, et laps on aktiivne oma loo ülesehitamises ka sellel teemal, mis toimub tema eest hoolitsemise ajal.
- 10 Võtke arvesse kuidas laps oma liigutustega vastab tema eest hoolitsemisel, nii et täiskasvanu liigutused sobituksid lapse omadega, nii et laps oleks rohkem kaasatud "tegevuste dialoogi".

## 6.2. NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA MUDILASED (12-36 KUUD)

Selles vanuses on arengus palju muutusi: lapsed muutuvad üha suutlikumaks end liigutada, millelegi osutada, soovida, kasutada verbaalset kõnet ning alustavad esimeste "sõnaliste fraasidega", onomatopoeesiaga.

Seetõttu on järgnev peamiselt laste kohta nende teisel eluaastal ja see võib olla väga erinev samas vanuses erinevate laste puhul, vastavalt nende kõne, liikumise, omavahelise suhtlemise ja emotsioonide kontrolli arengule. Püüdkemgi analüütiliselt uurida raamistiku teemasid sellest vaatevinklist.

### 6.2.1. DEKALOGI REEGLID MUDILASTE PUHUL

Reegli nimetus	Mis on mudilaste puhul erinev
<b>R1: ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES</b>	Pole erinevusi
<b>R2: ESTEETILINE SUUND HARIDUSES</b>	Pole erinevusi
<b>R3: LASTE NARRATIIVI AUSTAMINE</b>	Laste narratiivsete tegevuste austamine tähendab austada laste aega avastamiseks ja liikumiseks. Täiskasvanutel tuleb vältida laste spontaansete avastusretkede katkestamist või muutmist, kui oht puudub. Väiksemate laste puhul võib hariduseandja lapse avastusi kommenteerida, sealjuures liialdamata ja erinevat kogemust välja pakkumata. Täiskasvanud saavad konteksti muuta, eemaldades materjale ja mänguasju, mis takistusena näivad, mitte võimalusi eemaldada.
<b>R4: VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE</b>	Pole erinevusi
<b>R5: TEADLIKKUS PÄÄSTIKUST</b>	Lastel, kel kõne veel puudub, defineerivad päästiku teatud kriteeriumid: nakkavus (suurendab kiiresti teistegi laste huvi), emotsionaalse aktiivsuse kõrge tase ja rekursiivsus pikema või lühema perioodi vältel. Nooremate laste puhul peab uuesti käivitamine otsekohe toimuma, enne kui lapsed on juba järgmisele tegevusele "edasi liikunud". Mida rohkem aega jätab täiskasvanu lapse käitumise ja täiskasvanupoolse taaskäivitamise vahele, seda rohkem peab täiskasvanu "sundima" lapsi taaskäivitamise endaga tegelema ja seda laste aktiivsete soovide vastaselt.
<b>R6: NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE</b>	Ehk saavad õpetajad ja hooldajad selles staadiumis keskenduda selle väljatoomisele, kui laste vaba mängu/avastustegevuse ajal ilmub hargnemismoment. Täiskasvanud peaksid kõnelema teatud rõhkudega, kasutades ning kohendades juba tsiteeritud paralingvistilisi vahendeid (register, tämber, prosodia, tempo hääletoon ja -kõrgus).



6 register: ljufrekvens; klangfärg: ljudkvalitet beroende på instrumentet som producerar det; prosodi: olika skiljetecken för samma tal; takt: rytm, kadens; volym: ljudhöjd.

<b>R7: TÄHENDUSTE UURIMINE</b>	Ehk on liiga vara lastelt midagi selle kohta küsida, kuid õpetajad võiksid pärida lapsevanematelt, kas konkreetsel lapsel on mõnd konkreetset kogemust tema mängus korduva teemaga (loomad, inimesed, ehitised, sõidukid, taimed, seemed kodus jne.) Sel juhul teavad õpetajad sellega arvestada ning seda infot kasutada, et verbaliseerida selle lapse spontaanset mängu
<b>R8: ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST</b>	Olulisi erisusi pole, ent te teate, et nende lastega te vähendate keelekasutust ja kasutate ikka paralingvistilisi vahendeid (register, tämber, prosoodia, tempo hääletoon ja -kõrgus).
<b>R9: OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDEID JA NIPPE</b>	Pole erinevusi
<b>R10: LOO JUTUSTAMISE KOHASUS</b>	Pole erinevusi

### 6.2.2. KOOLI JUHTIMISE TEEMAD MUDILASTE PUHUL

Teema nimetus	Mis on mudilaste puhul erinev
<b>KUIDAS KORRALDADA NARRATIIVSET KOOLIELU (AEGA)</b>	Olulist erinevust pole, kuid .....Mida noorem laps, seda enam peame austama tema ajakorraldust. Me ei tohi kunagi lapse avastustegevust katkestada, näiteks mingi rutiini nimel – ilma lapsega kokku leppimata, kaasates teda otsusesse tegevus katkestada, võttes abiks mõne rituaalse üleminekutegevuse.
<b>KUIDAS KORRALDADA NARRATIIVSET KOOLI TAUSTA (RUUME)</b>	Olulist erinevust pole, kuid .....Varustada esemetega, et võimaldada talle iseseisvat tegevust; objekte, mida ta saab omapäi uurida, millega tegutseda ja mida käes hoida, et iseseisvust arendada. Varustada ruumiga, mis liikumist võimaldab, nii et laps saab nii pikali visata kui veeretada end...
<b>KUIDAS VALIDA MATERJALE JA MÄNGUASJU (DIDAKTILISI VAHENDEID)</b>	Mina soosiksin heuristilisi materjale, mida erineval moel kasutada saab. Väga väikesed lapsed uurivad kõike oma naha ja suuga, nii et sel juhul peab pöörama tähelepanu selele, et pakkuda välja erineva tekstuuriga ja erineva pinnaga materjali (näitena võib tuua nn. aaretekorvi)
<b>NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA HEAOLU SUURENDAMINE KOOLIS</b>	Seda peaks soosima nii palju kui võimalik. Kooli-kogukonna reeglid võivad edasi kanduda vanematelt lastelt noorematele loomulikult moel: jäljendamise, näidustuste, otsese õpetamisega... Kui "vanematest lastest" räägime, peame silmas nii vanuselt vanemaid kui tihemini kohalkäivaid lapsi.
<b>NARRATIIVNE ARENG JA SUHTED PEREDEGA</b>	Pole erinevusi
<b>NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA ÕPPIMISPROTSESS</b>	Pole erinevusi
<b>NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA LUGUDE JUTUSTAMISE PRODUKTSIOON</b>	Pole erinevusi. Loomulikult peame hankima sellele eale sobivaid raamatuid ja sarnaseid tooteid. Ja kui soovite toimetada uusi varase kirjanduse tooteid, alustades laste vaba narratiiviga, võib täiskasvanu roll liiga intensiivne olla ja peaksite seda kontrollima, kui selline olukord ilmneb.

Kõiki ülalpool kirjeldatud üksikasju tuleb võtta nii targalt kui võimalik: lapse kasvades, kui ta kolmeaastaseks saama hakkab, saavad õpetajad rakendada Dekaloogi reeglite standardset ja täielikku standardit kooli juhtimise teemades.

### 6.3. NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA MULTIKULTUURSUS.

Narratiivse lähenemise õige rakendamine nagu me selles peatükis kirjeldanud oleme, peaks automaatselt soosima eri kultuuridesse kuuluvate laste hõlmamist. Kuna seda lähenemist toetab kohalike laste uudishimu, peaks seda omakorda toetama erinevasse kultuuri kuuluvate laste elu uudsus, isegi kui nad enamuse moodustavad.

Rääkides üldiselt, mõelgem sellele kergusele, millega lapsed teistest kultuuridest aktiivselt kaasatakse laste spontaansetesse narratiivsetesse – et see on kindel indikaator, ehkki holistiline ja mitte analüütiline – et lähenemist rakendatakse korralikult. Seetõttu peavad õpetajad, kes on võtnud kasutusele narratiivse lähenemise, pöörama rohkelt tähelepanu sellele, millisel määral lapsi teistest kultuuridest kaasatud on. Nad peaksid eemaldama kõik takistused, mis seda vaesustada võivad: näiteks lingvistilised takistused, eelarvamused, mida kohalikud lapsed kodunt kaasa tuua võivad ja koolimaterjalide või sündmuste olemasolu, mis on liiga kultuurilise tähendusega.



#### 6.4. NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA HARIDUSLIK VAESUS PERE SOTSIAALSES KONTEKSTIS.

Seda olukorda saab, ent ei pea lisama eelnevale. Mõeldes asjale iseeneses, siis antud juhul pole problem niivõrd erinevasse kultuuri kuulumises, kui kuulumises kultuuri, mis on objektiivselt võimaluste poolest vaesem. Neil lastel võib vaesuse või perede tsentripetaalse eluviisi tõttu olla palju vähem võimalusi sotsiaalseks eluks ja juurdepääsule tähenduslikele vaba-aja võimalustele (puhkused, osalemine kultuuriüritustel, osavõtt ühiskondlikest üritustest jne) Teiste sõnadega, puudub neil lastel lihtsalt erinev elukogemus, mida tuleb väärtustada nagu eelnevalgi puhul, ent see kogemus on objektiivselt piiratum ja rikas.

Sellel põhjusel on õpetaja roll antud juhul veel tähtsam ja samas ka raskem. Tihti loobuvad need pered paljudest ühiskondlikest võimalustest majanduslike vahendite puudumise tõttu, ent vahel ka marginaliseerumise pikaajalise harjumuse tõttu ning fatalistliku ja allaandnud suhtumise tõttu.

Narratiivne lähenemine võib olla mooduseks aidata neil peredel muuta, nii palju kui võimalik, oma sotsiaalset suhtumist ja samuti anda nende lastele rohkem perekondlike kogemusi, mida koolikonteksti tuua panuseks ühisele õppimisele nagu meie puhul laste narratiivsetele tegevustele.

#### 6.5. NARRATIIVNE LÄHENEMINE JA HARIDUSLIKUD ERIVAJADUSED

Hariduslikud erivajadused võivad väga erinevad olla: näiteks mõelgem autistliku lapse ja füüsilise liitpuudega lapse erinevusele.

Igal sellisel juhtumil nagu eelnevalgi, oleme silmitsi lapse tegutsemispiiranguga : neid piiranguid tuleb vähendada. Koolid, mis on organiseeritud klassidesse, millesse erinevas vanuses lapsed kuuluvad, on paremini varustatud ka selliste laste kaasamiseks, sest seal toimiv õppimismetoodika põhineb täpselt laste erineval võimel toimida erinevas arengueas.

See ei tähenda, et erivajadustega lapsi saab lihtsalt vanuselt nooremate lastega võrrelda. See tähendab, et lastegrupp, kus ollakse harjunud kaasama arengu eri etappides olevaid lapsi, omab suhteliselt rohkem vastavaid vahendeid isegi erivajadustega laste intergreerimiseks.

Järeldub, et klass, mis koosneb eri vanusega lastest, omab palju suuremat narratiivset potentsiaali kaasamise mõttes. Igal juhul pakub ka õpetaja välja lastele alternatiivseid viise narratiivsete tegevuste läbiviimiseks, et erivajadustega lapsi paremini kaasata

### 7. PEATÜKK 5 – LÕPUMÄRKUSED

Siinkohal leiame veel märkmeid, mis põhjalikult keskenduvad Dekaloogi kümnele reeglile ja koolikorralduse seitsmele teemale, mis narratiivse lähenemise rakendamisel põhinevadviited nendele leiame põhitekstist).

Põhimõtteliselt võib põhitekst olla piisav reeglite ja teemade kirjeldus, et mõista ja väärtustada järgnevas, 6.peatükis esitletud parimaid praktikaid.

Igal juhul soovime pärast järgneva läbilugemist lugeda ka viited läbi. Loomulikult ei keela keegi viiteid ka eelnevalt lugeda.

#### REEGEL R1

- i See põhimõte saab alguse fenomenaaalsest lähenemisest “hooldamis-elukutsetele”, tuues välja selle, et suhted hariduses ja õpetamises juba sünnivad asümeetrilistena: on olemas isik, kes hoolitseb, harib või koolitab ning teine, kelle eest hoolitsetakse, keda haritakse või treenitakse. Ent juhul kui need suhted tõesti “nimelikud” on, siis mõne aja möödudes muutuvad nad sümmeetrilisteks . Meie juhtumi puhul õpivad lapsed õpetajatelt, ent õpetavad omakorda ka õpetajaid; õpetajad õpetavad lapsi, kuid ka õpivad lastelt. Teiste sõnadega: õpetamissuhe muudab õpetaja professionaalset lugu. Pärast iga tööpäeva peaks iga õpetaja seda tunnistama ning endale ütleva : “Täna olen ma oma lastelt õppinud seda ja teist ning minu professionaalne lugu on tänu neile kasvanud”. Nagu me hiljem selgitame, võib teadlikkus muuta viisi, kuidas õpetajad dokumenteerivad tegevusi, sest dokumenteerimine selle kohta, kuidas tegutseb laps ja selle tulemusel õpib õpetaja.

#### REEGEL R2

- ii Haridusvaldkonnas on sõnad “õigused” ja “kohustused” üksteist alati taga ajanud nagu mingis kaootilises tekstitantsus: kohustus lapsevanematele ning Valitsemine ja õigus õppuritele. Tegelikuses, isegi kui viimastele on see kohustus, hindamise eesmärk ning korrektiivne sekkumine, siis kui nad õpivad on teadmiste otsimine, eksperimenteerimine ning avastused iseenesest igavad ja ebaatraktiivsed – kasulikud vaid tulevikulootustes hästitasuvaks tööks või vanemate nartsissismi rahuldamiseks. Teiste sõnadega – traditsiooniliselt peame me koolitust millekski, mille suunas õppureid tuleb tõugata, isegi sundida. Sest kui oleks nende teha, püüaksid nad teha mittemidagi. Me peame jagama ideed, et isegi kui iga õiguse taga on kohustus, siis üle kõige on see nauding.

#### REEGEL R3

- iii See põhimõte näitab, et õpetamine ei põhine pelgalt ametlikul õppekaval, vaid kaasatud ja jätkuval laste jälgimisel nii grupina kui igatüht eraldi. Õpetavad peavad olema väga huvitunud sellest, mida lapsed teevad või räägivad, võttes seda käitumist kui lugu. Tuletame meelde, et mõned riiklikud õppekavad, nt. Uus-Meremaal ja Austraalias muuhulgas, näevad ette õpetajate kavandatud kodukülastusi enne laste kooliminekut, et saada teada, millised on laste peamised huvialad, kontekst nende elule jne. Sellisel moel saavad õpetajad aidata koolil planeerida nende infokildude arvessevõtmist. Lisaks sätestab see põhimõte, et dokumentatsioon,





mida õpetaja iga lapse õppimisprotsessi kohta kogu lapse koolis viibimise aja korjab, on korraldatud käimasoleva protsessina ning lapsele alati kättesaadavana. Praktilisest vaatevinklist kõneldes tähendab see mõistmist, et iga lapse portfolio dokumentatsioon on kujundatud kui personaalne käsiraamat, mida ehitatakse üles süsteemselt, nii et kui laps saavutab uue taseme õppimises ja sotsiaalses või kognitiivses funktsioneerimises, saab laps oma saavutustest ülevaate ükskõik millisel ajahetkel.

#### REEGEL R4

- iv Poleks kohane dokumenteerida narratiivset kogemust, kasutades mõnd formaalset/akadeemilist stiili, mida eelistataks essee kirutamisel. Palju parem oleks võtta kasutusse stiil, mida romaanikirjutaja saaks oma romaanide ja jutustuste kirjutamisel kasutada. Kõik meist ehk teavad, mida see tähendab: 1) faktide ja inimeste kirjeldamine nende hinnangute andmise asemel; 2) emotsioonidele ruumi leidmine ning nende kirjeldamine; 3) detailide tähelepanemine; 4) atmosfääri loomine: näiteks ootusärevus, põnevus, ootus; 5) komplekssete ja tsirkularsete lugude mustrite kasutamine lineaarse argumentatsiooni asemel. Hea mote on leida inspiratsiooni meie lemmikutest, professionaalsetest romaanikirjanikest.
- v Oleks üsna võimatu ette kujutada lugu, pidamata silmas, et see areneb ise ajas edasi. Sel põhjusel peaksime oma kirjelduses rõhutama aja kulgu. Võib olla palju moodsaid mõista, et me võime pakkuda välja seda, et organiseerimisdokumentatsiooni kui drama, mis vaatustest koosneb, neist igaüks koosneb tseenidest. Lõik vaatuse ja sellele järgneva vahel toob välja suure muutuse narratiivis. Ent lõik stseeni ja sellele järgneva punkti vahel pakub vaid limiteeritud muutust.
- vi Isegi need inimesed, kes koolist midagi ei tea, siis pärast narratiivse dokumentatsiooni loomist peaksid olema võimelised koolielu mõistma ja seda nautima: me kõneleme välise abita ligipäasetavast ja kasutajasõbralikust dokumentatsioonist. Teiste sõnadega, me ei tohi seda dokumentatsiooni toimetada nagu presentatsiooni, mis harjutus-sessiooni ajal kõnet toetab. Võibolla vajame seda mõnikord peaks sisaldama kõiki viiteid Dekaloogi reeglitele. ja mõnes kohas, kuid see ei peaks olema meie narratiivse dokumentatsiooni põhiformaat.
- vii Täielik ning hästikorraldatud dokumentatsioon lapse narratiivse kogemuse kohta. Mida rohkem viiteid, seda kasulikum dokumentatsioon on.

#### REEGEL R6

- viii Me eeldame, et olles mägedes matkanud, on kaardi kasutamine orienteerumiseks käsiraamatut lugemisele tavapärane praktika. Siinkohal räägime aga teistsugusest kaardist, mille eelmine matkaja on ehk samm-sammult üles joonistanud, siis kui ta mingisse tundmatusse regiooni just nagu livingstone tõenäoselt tegi Niiluse alglatteid uurides 150 aastat tagasi. Eeldatav näide sellisest kaardist on skeemil fig. 6.
- Teiste sõnadega tähendab narratiivne lähenemine laste lubamist uuele õppimisterritooriumile ja nende abistamist uurimiskaardi ülesjoonistamisel. Laste jaoks tähendab see teadlikkust oma narratiivsetest rännakutest ja elevilolemist mõttest, et kaartide joonistamine võib ka raske olla. Narratiivse lähenemise vaatevinklist on õpetaja roll muuhulgas aidata lastel aru saada kasutusolevatest kaartidest nende kestvate avastusretkede ajal.

#### REEGEL R8

- ix Traditionally, the teaching language in conversation with children is often characterized by:

- Assertive instructions;
- Clear assignments;
- Learning processes getting simpler;
- Obligation on formal rules;
- Using expressions like "have to", "need to be", "it's right/wrong";
- Using many times imperative verbal mode (or indicative with an imperative meaning);
- Using too many praises and disapprovals, etc.;
- The conversation between children and teachers is started and/or dominated by the latter.

On the opposite, using conversational language based on Narrative Approach means:

- Giving many hypothetical suggestions;
- Being careful to give more assignments among which children can choose what they prefer;
- Allowing learning processes to get more complex, instead of simplifying them and trying to reach completion, whatever the cost is;
- Trying to reach always an agreement on sharing social rules, starting from the idea to promote children's responsibility;
- Using expressions like "maybe", "we could verify if", "what do you think if", "sometimes can work and sometimes can't, let's try to come up with when and why";
- Avoiding using the imperative verbal mode, favouring instead the conditional one;
- Avoiding using praises and disapprovals and using instead requests favouring the children's awareness of their cognitive/emotional processes, etc.
- The dialogue between children and teachers is started and dominated by the children.

A comprehensive language change like this needs practice, self-control, mutual aid among teachers, training, and so forth.

#### REEGEL R9

- x Let's see some examples:

- I.T. (Information Technology) could be very important in the development of Narrative Approach strategies. For example, we can use it to enlarge our narrative provisions: maybe paper books are meant to be better, but sometimes it could be urgent to get something useful to support some children's ongoing narrative activity. In addition, we can use it to arrange better documentation for children and parents, and we can use specific software to produce pictures, and so on.
- The narrative Approach requires using many kinds of objects. From the point of view of this approach, these things are better for children to do, rather than to buy them. For example, if a narrative activity is dealing with animals, the children can improve their competencies in realizing them on their own, instead to use some commercial items. To reach these results, teachers should be able to teach the children these techniques, after checking they are motivated.
- The Narrative Approach can enhance the teachers' creativity as well; as the children are encouraged to create on their own the objects they need for their narration, the teachers are encouraged to create by themselves new equipment and didactic tools to support children's narrative activities. In other words, teachers will not limit their paraphernalia to what is made available by specialized producers, but they will attempt to become inventors.



- Generally speaking, we have to underline that the “Narrative Approach” does not mean using only “vocal narration” the simplest of the languages we commonly use. The narrative Approach is a great chance to teach many forms of language: drawing through a multi-technique approach, sculpting, patchworking, taking pictures and movies on a camera, dancing, listening and making music, and so in. The difference between the Narrative Approach and the traditional one is that in the Narrative Approach teachers take advantage of the spontaneous narrative activities, which children are carrying out at that moment to motivate them to learn and practice many artistic and social languages. In other words, similar to “storytelling” (see next paragraph), these techniques are not to be learnt in themselves, but strictly connected to the need to improve an ongoing narrative activity. In this way, not only learning different languages is more inspiring for the children, but also these skills will get more and more stable and interiorized.

### REEGEL R10

- <sup>xi</sup> The teacher should promote ongoing bibliography research, asking libraries for help, to gain the right child’s literature products, starting from the main topics and issues the children are dealing with in their narrative spontaneous activities. Finally, to give the right importance to storytelling, teachers should consider limiting its use in neutral contexts, such as a connective or merely recreational activity, a routine or a way to calm down children.

### TEEMA: AJAKORRALDUS KOOLIS

- <sup>xii</sup> Igal juhul, kas see on piisav narratiivse lähenemise vaatepunktist? Ehk mitte. Esiteks tuleb silmas pidades, et narratiivse lähenemise perspektiivist on laste aktiivne roll ülilooline. Kuidas saavad nemad efektiivselt ajakorraldusse koolis panustada?

Teiseks, kas oleme kindlad, et rituaalide ja rutiinide organiseerimine on narratiivse lähenemise eesmärkide puhul piisav? Palun ärge unustage, et lool on tavaliselt süžee, mis ühendab struktuuri – loogiliselt ning emotsionaalselt – paljude erinevate stseenide ja sündmustena. Kuidas realiseerida selline narratiivne side igapäevases koolielus? Kuidas pakkuda narratiivset pidevust näiteks hommikuste didaktiliste tegevuste ja sellele järgneva lõunaaja vahel? Veelgi enam – me peame andma koolielule loomuliku rütmi. Sel eesmärgil võib targast keelekasutusest palju abi olla. (vt § 3.2.5): loos ei tohi olla lünki.

- Järgmisena peame mõtlema sellele, kuidas mitte välja jätta lapsi sellest, mis juhtunud, kui nad koolis ei ole.
- Lõpuks peaksime pakkuma rohkem võimalusi lastele olla enam oma tegevusest teadlik. Näiteks saab rohkem tähelepanu hommikune laste ja õpetajate kogunemine, ent ärge korraldage sarnaseid tegevusi päevaste tegevuste lõppu.
- Ehk pole ülaltoodud nimekirja täielik. Lisaks peaksime mõtlema tervele kogemusele, mida kogeb laps koolis – algusest peale kuni järgmise kooli suundumiseni – kui loole.

See reegel on väga oluline ja seda saab rakendada teatud meetmeid rakendades. Näiteks portfoolioga, millest rääkisime eelnevalt § 3.1.1., mis pühendatud laste spontaansele lugude jutustamisele väärtuse andmisele. Selline meede oleks väga tähtis: see on lugu iga lapse kooliskäimisest, nii kogutiivsest kui emotsionaalsest vaatevinklist. Lisaks, vähemalt suuremate laste puhul, saame neid kaasata “teadlikust puudutatavasse tegevustesse” ümber lihtsa küsimuse: milline on sinu kooliskäimine? Kas on olemas lugu, mis sinu kooliskäimisega sarnaneb?

### TEEMA: RUUMI ORGANISEERIMINE KOOLI

- <sup>xiii</sup> Seda piirangut arvestades ning aru saades, et on üsna võimatu seada kooliruum sisse täielikult narratiivsest lähenemisest lähtuvalt, peame ette kujutama pragmaatilisi lahendusi nagu järgnevad:

- Tähtis on, et iga koolis oleks ruume, mis pole omavahel ühendatud, kus lapsed oma narratiivseid tegevusi korraldada saavad, mis stabiilset kohta vajavad. Vähemalt nii kauaks kuni neid tegevusi läbi viiakse. Traditsiooniliselt peame me silmas hästi organiseeritud kooli, kus ruumid, mis hästi defineeritud ja täielikult varustatud teatud eesmärgiks. Selle asemel nõuab narratiivne lähenemine, et lastel oleks oma käsutuses neutraalset pinda, kus nad ettenägematuid narratiivseid tegevusi korraldada saaksid. Kui mõnele neist neutraalsetest ruumidest on ajutiselt laste poolt konkreetne otstarve omistatud, siis õpetaja abiga, vastavuses mõne narratiivse tegevusega ei peaks seda ruumi iga päeva lõpus korda tegema, nii et lapsed saaksid iga hommikul jätkata sealt, kus õhtul tegevus pooleli oli jäänud.
- Igal koolil peaks olema ruum, kus saaks pidevalt esitleda laste käimasolevaid narratiivseid tegevuste kohta käivat dokumentatsiooni. Siis kui õpetajad on määratlenud, millised on laste poolt läbiviidavad põhitegevused, võivad nad otsustada – lapsi kaasates – kuhu panna korrastatud käimasoleva tegevusega seotud dokumentatsioon.
- See konkreetne otsus määratleb selle, kuidas muuta kooli raamatukogu korraldust, mis on üks kõike traditsioonilisemaid ruume koolis, kus oleme rakendanud narratiivset lähenemist. Nagu varem mainitud, siis sellisest perspektiivist pole lugude jutustamine tegevus iseenesest, vaid suur tugi narratiivsetele tegevustele. Teiste sõnadega, vastavalt narratiivsele lähenemisele, ei ole kooli raamatukogu enam füüsiline ruum, vaid meta-ruum, mis läbib kõiki kooli ruume vastavalt sellele, kuidas lapsed nendes oma narratiivseid tegevusi läbi viivad. Me teame palju väikeseid – ja ajutisi – kooliraamatukogusid, üks iga paigas, kus narratiivne tegevus toimub, et seda toetada. Sarnaselt ei tähenda see, et me peaksime traditsioonilisest kooliraamatukogudest lahti saama. Tegelikuses peaksimegi neid pidama neutraalseteks raamatukonteineriteks, sest raamatud, mis on laste narratiivsete tegevuste puhul väga olulised, saavad olema paigutatud sinna, kus tegevus parajasti toimub nii kauaks kuni tegevus aktiivne.

### TEEMA: HEAOLU KOOLIS

- <sup>xiv</sup> Kuidas saab narratiivne lähenemine aidata meil seda eesmärki saavutada? Sellele küsimusele vastamiseks tuleks arvestada järgneva mõttega:

- Kontekstis ei tähenda “reegel” ainult eetilist väljendust määratlemaks, mida inimesed tohivad või ei tohi teha. Siin on “reegli” tähendus palju laiem – iga mõte sellest, kuidas reaalsus toimib või peaks toimima, seotuna väga paljude aspektidega. “Reegel” kui kontseptsioon on palju lähedasem sellele “kuidas valitseda” ja “kuidas panna midagi toimima” kui et ta oleks “regulatsioon” või “mingi formaalselt eeldatav käitumine.”
- Kool on mõeldud selleks kohaks, kus inimesed – iga päev ja pika perioodi vältel – püüavad oma vajadusi rahuldada ning saada võimalikult palju naudingut ning on väikseks ühiskonnaks või kogukonnaks, mis ei erine palju mõnest suguharust maailmas. Teisisõnu – peame käsitlema kooli pigem antropoloogilisest vaatenurgast. Iga ühiskond või kogukond, ükskõik kui suur, on iseloomustatav oma liikmetele omase kultuuri järgi. Nad niiõelda jagavad eelistusi väljundeis, sotsiaalseid rolle, intiimsuse tõlgendamist/sõprust, rituaale, mütolooiat, eetilisi väärtusi, tähendusi ja selgitusi maailmast ning reaalsusest. Kõik need jooned põhinevad tavaliselt tugeval ja kompleksel narratiivil, isegi täiskasvanute valitsevais ühiskondades. Kõik need jooned



põhinevad tavaliselt tugeval ja kompleksel narratiivil, isegi täiskasvanute valitsevais ühiskondades. Kui veedame koolis aega, vaadeldes laste gruppe, võime kergesti märgata: 1) erilisi viise mänguks, tegevuste nautimiseks ja millegi ehitamiseks; 2) tüüpiliste sotsiaalsete rollide eksisteerimist, näiteks igat tüüpi liidrid ja neid järgivaid lapsi; 3) kaudseid/mitteformaalseid reeglistikke suuremates ja väiksemates gruppides, mille on paika pannud lapsed ilma õpetajate sekkumiseta; 4) korduvaid rituaale; 5) grupi mütoloogiat jne sellisest vaatevinklist on iga klass unikaalne ja igast teisest erinev nagu sõrmejälgi.

Narratiivne lähenemine võib toetada nii kooli reeglite jagamise strateegiat, millest ülalpool kirjutatud kui ka küpse kultuuri konstrueerimist igas klassis ja selle tulemusena terves koolis. Paljud jooned grupi kultuuris on loomult "narratiivsed": näiteks rituaalsus, mütoloogia ja selgitused reaalsuse kohta – see on nagu mingisugune grupi filosoofia. Lisaks tuleb tunnistada, et lapsed omistavad mingi narratiivse formaadi ka teistele kultuuri-ilmingutele, näiteks grupisisesse sotsiaalse võrgustiku ühiskondlikele rollidele. Lapsed kasutavad harva abstraktseid sõnu nagu "liider" või "järgija", kuid nad võivad jutustada palju lugusid, mis sobivad nii nende endi kui kaaslaste vastava käitumisega.

Me võime kahtlemata väita, et narratiivne lähenemine, toetades nii grupi-kultuuri arengut kui "koolireeglite" küpsemat tähendust, võib tohutult panustada parema koolikliima loomisse ja laste vastutustundlikuma käitumise vormimisse.

## TEEMA: ÕPPIMISPROTSESSID

xv Erinevatel riiklikel õppekavadel Euroopas on nii sarnasusi kui erinevusi, rahvuslikust kultuurist ja ajaloost sõltuvalt. Kuna meie soov on, et narratiivset lähenemist teisteski koolides ja teistes riikides rakendataks, on meil vaja demonstreerida, et see võib toetada eesmärgi, mis riiklikul tasandil seatud ning toimida seega kõikjal. Selles ingliskeelses narratiivse lähenemise käsiraamatus ei tegele me erinevate riikide õppeprogrammidega, neid käsitletakse iga riigi käsiraamatus eraldi.

xvi Need on järgnevad: 1) emakeelne kommunikatsioon; 2) kommunikatsioon võõrkeeltes; 3) kompetentsid matemaatikas ning baaskompetents loodusteaduses ja tehnoloogias; 4) digitaalsed kompetentsid; 5) õppima õppimine; 6) sotsiaalsed ning kodanikukompetentsid; 7) initsiatiivi võtmise ja ettevõtlikkusvaim; 8) kultuuri puutuv teadlikkus ja väljendusoskus. Vaata elukestva õppe kompetentse: [Key Competences for Lifelong Learning](#) ([europa.eu](#)).

xvii Alushariduse õppekava (EEC) koosneb 4 valdkonnast: 1) Mina ja mu keha; 2) Mina kui isik(sus); 3) Mina ja teised; 4) Mina ja maailm. Igal valdkonnal on 3 dimensiooni, mis näitavad, mis on igasse valdkonda kaasatud. Need on: 1) Olemise õppimine; 2) Teistega elamise õppimine; 3) Tegemise ja teadmise õppimine. Sellisel moel määratleb mudel EEC kaksteist erinevat valdkonda. Rohkem informatsiooni leiab: [Curriculum](#) ([schola-europaea.eu](#)).

xviii Siin on näidisinimekiri varase lapsepõlve arenguülesannetest:

1. Järkjärguline distantseerumine perekonnakontekstist, mis võimaldab saada rahuldustpakkuva haridusliku kogemuse kollektiivses kontekstis;
2. Sotsiaal-emotsionaalse tasakaalu järkjärguline loomine;
3. kehalise EGO, keha plaani ja motoorsete baaskompetentsi arendamine;
4. vabade uurimustegevuste ja asjadega kognitiivse opereerimise arendamine;
5. baas-kommunikatsioonikompetentside arendamine erinevate keelte läbi;
6. õppimine, kuidas ühistest reeglitest kinni pidades ehitada üles nauditav ja rahuldustpakkuv elu koos teistega;
7. aluse loomine nii sotsiaalsele vastutusele kui progressiivsele võimele mõista hästi nende kultuurilisi iseärasusi.

## xix TEEMA: LUGUDE JUTUSTAMINE/PRODUKTSIOON

Õpetajad on laste osas eksperdid, raamatukoguhoidjad lastekirjanduse osas. Neid kombineerides võime kaks olulist eesmärki saavutada:

1. Lastele on lugude jutustamine tavategevus, kas pole? Nii, miks mitte kasutada seda kõrgekvaliteedilise lastekirjanduse toimetamisel? See on võimalik, kui üheltpoolt on õpetajatel meetod abistada lapsi vastava produktsiooniga ja teisalt, kui on olemas spetsialistide, raamatukogutöötajate poolne tugi toimetamisega. Meie intellektuaalses väljundis n. 2, pakume välja õpetuse, kuidas õpetajaid selle eesmärgi suunas juhendada. Mida siin eriliselt välja tuua soovime, on: 1) Narratiivse lähenemise rakendamine viib meid loomulikult moel sellise tulemini; 2) et seda õigesti teha, peame looma tugeva koostöö eelkoolide ja raamatukogude vahel.
2. Igal juhul võib eelkoolide ja raamatukogude vahelisel koostööl olla veel suuremad väljavaated. Tavaliselt teevad eelkoolid ja raamatukogud koostööd juhuslikult või vaid raamatute laenutamise eesmärgil. Sellest on kahju ning me usume, et võiks palju rohkem ära teha. Selles käsiraamatus uurime hiljem parimaid praktikaid sellel teemal. Lisaks näitame me, kuidas koostöö eelkoolide ja raamatukogude vahel võib toota väga kasulikku "mõistlikku bibliograafiat lastekirjanduse kohta", mis võib aidata õpetajail ja vanematel orienteeruda raamatute valimisel nende lastele ja kuidas lastekirjandust kriitiliselt hinnata.



## PEATÜKK 4

# PARIMATE PRAKTIKATE KOLLEKTSIOON: Kuidas võiks välja näha alushariduses eelkoolis narratiivse lähenemise rakendamine igapäevaelus.

### 1. SISSEJUHATUS – KUIDAS PLAANIDA JA KOOSTADA DOKUMENTATSIOONI LASTE POOLT LÄBI VIIDUD NARRATIIVSE KOGEMUSE KOHTA VASTAVUSES MEIE METOODILISE MUDELIGA.

Narratiivse lähenemise rakendamine koolielu planerimisel tähendab lugude tootmist ning dokumenteerimist. Sii peatükki oleme kogunud neist 8 erinevat, kaks igast projekti kaasatud partnerkoolist. Sellel kolleksioonil on vähemalt kolm eesmärki:

Esiteks soovime me pakkuda häid praktilisi näiteid narratiivse lähenemise rakendamisest. Metoodiline peatükk 3 tuleks käesolevat peatükki läbimata ebatäiuslikuks lugeda. Selle asemel vaid 4nda peatüki lugemine oleks küll vähe, ent omaette kogemus siiski. Sel põhjusel arvame me, et õpetajad, kes esmakordselt selle mudeliga kokku puutuvad, võiksidki just selle peatüki läbilugemise alustada, et mõista, kas mudel iseenesest neile hea on.

Teiseks sooviksime me tutvustada lugude valmimise baasil koolitegevuste dokumenteerimise metoodikat, et näidata seda, et dokumenteerimist saab korraldada ka vaid lugude jutustamise registrit kasutades, vähendades semantilisi väljaütlemisi maksimaalselt.

Lõpuks saab see kolleksioon pakkuda ideid, mida selle raamatu lugejad rakendama hakata võiksid kui nende kooli esimest täielikult narratiivse lähenemise kogemust.

Selles kolleksioonis leidub lugusid igas vanuses laste kohta alates 1 (või vähem) kuni 6 eluaastat, vastavalt sellele, mida eelmises peatükis selgitasime.

Igat praktikat kirjeldatakse kui lugu, ent eraldi tulpa asetame palju viiteid meie metoodilisele RAAMISTIKULE (vaadata eelnevat peatükki 3). Loomulikult need viited on kasulikud alles pärast peatüki läbilugemist. Igal juhul soovime me kogemusest kõigepealt lugeda ilma viidete lehte vaatamata: esiteks lugege lugu, seejärel uurige seda!

Te mõistate, et narratiivsele lähenemisele lisaks ei leiduhästi-defineeritud formaati nende praktikate kirjeldamiseks: loomulikult püüdsid autorid austada mõningaid ettepanekuid ja üldreegleid teksti toimetamiseks, ent me soovime rõhutada kaasatud koolide vahelisi erinevusi. Mitte ainult nende erinevat ülesehitust, eesmärke ja juhtimist, vaid ka erinevaid kultuure, millesse nad kuuluvad. Neli kaasatud kooli on pärit Euroopa eri osadest (Põhjast, Kirdest, Kesk-Läänest ja Lõunast) ning saavad seetõttu demonstreerida, et narratiivset lähenemist saab rakendada kõikjal kui universaalset lähenemist, mis on võimeline austama ja mida saab adapteerida igasugustesse erisustesse.

Lõpuks, kui lugejail on kannatlikkust jätkunud, vaadata pärast lugemist parempoolsel serval olevaid märkmeid – siis mõistavad nad, mida iga Praktika rõhutab ja kuidas keskendub raamistiku eri osadele, mida kirjeldatud peatükis 3. See on normaalne ja kui me ideaalis hoiame kõiki kaheksat praktikat koos, võime luua narratiivsest lähenemisest arusaadava maastiku detailideni välja.



# Parimad praktikad n.1

## KUHU ME LÄHEME?

### NARRATIIVNE PROJEKT MÄNGUDEST, SÕIDUKITEST, PIKNIKUTEST JA SEIKLUSTEST IGAPÄEVASES ELUS

Parimad praktikad Bergsvikeni eelkoolis, asukohaga Bergsviken Piteås (Rootsi). Eelkoolil on kaks klassi kokku 43 õpilasega vanuses 3-5 aastat. Me oleme jaganud lapsed vanuse järgi erinevatesse rühmadesse. Meie projekti on kaasatud kolmeaastaste rühm, kokku 12 lapsega.

## 1. TEADLIKKUSE OTSIMINE

Meid köidab narratiivse projektiga liitumine, sest me tahame proovida lähenemist, kus saame lähtuda laste huvidest ja probleemidest ning tahame luua teadliku tööviisi, mis laste narrative toetab. Minevikus oleme töötanud laste keeleoskuste tugevdamiseks, ent pigem semantilise lähenemisega.

Narratiivse lugudejutustamise kontseptsioon on meie jaoks uus, kuid tundub tähendusrikas ja lõbus see väljakutse vastu võtta. Keskkond meie eelkoolis ei vasta kindlasti esteetilise keskkonna nõuetele, ent meil on kahe klassi peale jagatav stuudio. Pikemas perspektiivis on meie eesmärgiks, et kogu kool töötaks narratiivse lähenemisega. Kogu narratiivse õpetamise ja arendamise raamistik on vastavuses meie Rootsi eelkoolide õppekavaga.

Õppekava väljendab seda, et eelkool töötab hea hoole pakkumise nimel; selle nimel, et õppimine on mitmekülgne ja demokraatlikul alusel põhinev, pidades kõiki inimesi võrdselt väärtuslikuks. Meil on lastevanematega hea koostöö ja nad peaksid tundma end laste haridusse kaasatuna.

*“Igaüks, kes koolis töötab, peab väljendama austust inimelu puutumatus vastu; indiviidi vabaduse ja väärikuse vastu; inimeste võrdse väärtuse vastu; võrdsuse vastu meeste, poiste ja tüdrukute vahel, samuti inimestevahelise solidaarsuse vastu” Rootsi õppekava*

Meie oleme kaks õpetajat, Caroline ja Mari, kes vastutavad kolmeaastaste laste rühma eest. Rühmas on 12 kolmeaastast last. Septembris hakkame lapsi vaatlema, et näha, mida mängimise ajal neile meeldib teha ja mis neid huvitab. Me kuulame nende vestlusi ning teeme märkmeid.

Kui oma vaatlusi analüüsime, märkame me, et mitmed lapsed mängivad autodega ning nad räägivad oma kogemustest auto, bussi, paadi ja teiste sõidukitega sõites.

Me küsime lastelt, kuidas nad hommikuti eelkooli saavad: enamusest tuleb autoga ja mõned sõidavad rattaga. Laps räägib meile: "tavaliselt käime autoga oma suvilas, siis me peame pikalt asfaltkatteta teed mööda sõitma!"

Kõigil peredel rühmas on majapidamises üks või kaks autot.

## Kuidas jätkata, kui lastel on huvi sõidukiitega mängimise ja liikumise vastu?

Me arvame, et laste mängude ja suhtlemise päästikuks on soov kujutleda kuhugi minemist, asjade väljamõtlemist ning asjade kottidesse pakkimist. Neile meeldib ka konstrueerida ning ehitada erinevatest materjalidest. Seetõttu kavatsame taaskäivituseks panna ruumi pappkaste. Me leiame suure pappkasti, kuhu sisse mahub mitu last mängima.

## 2. LÄHME BUSSIGA SÕITMA

"Me hakkame filmi vaatama ja kujutleme samal ajal, et me sõidame kuhugi", ütleb õpetaja. Lapsed ja õpetaja istuvad karbis ja meie ees rullub lahti film, milles buss sõidab ringi mööda linna. "Me läheme Soome", ütleb Leah. Vic istub kasti ees ja teeb nagu juhiks bussi. Vic teeb kätega liigutusi, justkui tal oleks juhirool käes ja tema roolib.

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

Vastavuses Riikliku tasandiga. Oma riiklik õppekava

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

**R5**  
TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE



Mitmed lapsed liigutavad oma käsi ja vahepeal teevad oma häälega moororihäält. Lapsed palju ei räägi – näitlevad vaid kehaga ja teevad mootori häält. "Kuhu me läheme?", küsis õpetaja. "Meie läheme ujuma", vastab Alice. Me läheme bussist maha ja hakkame põrandal ujuma ning pladistama. Mõne aja pärast tahab keegi eelkooli tagasi sõita, niisiis suunduvad kõik tagasi bussi peale. Kui olime "ujumas", nägi üks laps mänguasjakorvis pehmeid mänguloomi. Alice võtab ühe looma kätte, seejärel võtavad lapsed ka igauks ühe looma. Loomadele anti luba koos meiega bussis olla. Mõne aja pärast lõpetavad lapsed mängimise ja on ruumist lahkumas. Õpetaja küsib lastelt: "kas tahate selle üles joonistada, kuidas me bussiga sõitsime?"

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENEID (JA NIPPE)

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

Mitmed lapsed joonistavad risküliku (bussikujulise). Üks laps joonistab, kuidas buss mööda käänulist teed sõidab, paberi teisele küljele joonistab ta juhirooli. "Juhirooliga sa roolid", ütleb Luisa. "Mina joonistasin ka bussi", ütleb Leah ja joonistab väiksemale paberile enda ja õpetaja. Teine tüdruk vaatab Leah joonistust ja saab joonistamiseks inspiratsiooni. Ta joonistab bussi ja seejärel kaks väiksemat joonistust, mille ta suure paberi külge kleebib.



**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENEID (JA NIPPE)

**Kuidas minu professionaalne lugu siimaani paranenud on** Lastega mängida oli lõbus. Meie olime kaks õpetajat, kes osalesid. Me otsustasime näidata filmi, mis on bussis istuja perspektiivist filmitud, näidates, mida bussiaknast välja vaadates näha on. Alguses olid lapsed ettevaatlikud. Nad istusid kastides ja vaatasid filmi üsna passivselt. Mõne aja pärast hakkasid lapsed oma keha liigutama mängides ja vaatasid filmi peale kallutades, kui buss pööras. Sündmused laste endi elukogemusest kaasati mängu. Lapsed pakuvad välja, et buss sõidaks ujumiseks ujula juurde. Lapsed võtavad üksteiselt eeskujuga ja kui keegi hakkab mootori häält tegema, alustavad sellega juba mitmed lapsed. Kui laps avastas korvi pehmete mänguloomadega, tahtsid lapsed võtta loomad bussi. Üsna lühikese mängu jooksul saame meie, õpetajad, teada, kuidas lapsed üksteiselt õpivad. Nad kuulavad üksteist, koguvad ettepanekuid, nad oskavad sulandada oma erinevaid kogemusi ühisesse konteksti, sidusasse mängu.

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO  
SEES

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON  
NAUDING, MITTE KOHUSTUS.  
ESTEETILINE SUUND  
HARIDUSES

*"Võimekus luua ja võime väljendada ning kommunikeerida oma kogemusi ja mõtteid erinevates väljendusvormides nagu kujutis, vorm, draama, liigutus, laulmine, muusika ja tants" Rootsi õppekava*

Vastavuses Riikliku tasandiga.  
Oma riiklik õppekava

Meie, õpetajad, tahame anda lastele rohkem võimalusi end väljendada läbi erinevate esteetiliste väljundite. Me usume, et kui lapsed joonistavad, maalivad ja ehitavad erinevate materjalidega, toidab see mängu sõidukite juhtimisest ja kuhugi sõitmisest. Mis on sõidukite omadused? Rattad, juhirool, armatuurlaud, mootori häält, ent ehk ka pakitud kotid, kaardid, perekond, lemmikloomad? Me arvame, et lapsed oskavad luua mini-lugusid kujutiste ja vormidena, millega panustada mängu ja lastevahelisse suhtlusesse.

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD  
NARRATIIVSET VESTLUST

### 3. LAPSED JOONISTAVAD JA MAALIVAD RATAID.

Me tahame jätkata, et uurida, kas sõidukite funktsioneerimine pakub huvi ja võib olla lastele käivitajaks. Seetõttu pakume me lastele välja joonistada ümaraid kontuure, mis juhirooli kujuga ning värvida neid eri värvidega.

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE





Me esitame lastele küsimuse: Mis sorti rattad/rehvid need on? Kas see saab olla rehvi, mis veereb kiiresti/paneab sõiduki hoopis kõikumata?

Missuguse sõiduki ratas see on? Võibolla tulevad lapsed selle peale, et oma ratastele erinev iseloom anda? (me loodame, et nad saavad maalides ideid). Üks laps ütleb; Minu ratas on ohtlik ja sõidab Stockholmi. Teine laps lausub: Mina tegin vikerkaare-ratta.

Laste tegevuste ajal nagu see maalimine, oleme me õppinud peatuma ning austama laste erinevaid strateegiaid. Lapsed kasutavad erinevaid tehnikaid. See on õpetanud meid vaatama iga last kui oma teadmiste unikaalset loojat ning õpetanud, kuidas reageerida laste erinevatele eneseväljendusviisidele.

Need moodused ka varieeruvad aegajalt – laps pole kunagi sama ega tee samu asju ja ühel puhul muudame veelkord oma meelt.

Me püüdsime mitmel korral taaskäivitada laste mõtteid rataste kohta, kuid nad polnud eriti huvitatud. Ehk ei ole sõidukite erinevate osade toimimine laste jaoks piisavalt huvitav? Me oleme kokku korjanud erinevaid rattaid, mida lapsed oma mängudes uurida ja kasutada saavad. Me oleme vaadanud kummaliste rataste pilte, kuid lapsed polnud eriti huvitatud. Kuna me ei taha lastele survet avaldada, et kõndida teed, mille meie ette määranud oleme, jääme sellelt ristteelt maha. Siin tuletati meile meelde, et meie peaksime kaasa tulema ja kõndima laste kõrval, mitte ees, et juhtida neid täiskasvanute seatud eesmärkideni. Õppimine peaks olema nauding, mitte kohustus.

Selle asemel liigume edasi laste igapäevaste lugudega.

Õpetajad on andnud laste peredele ülesande: nad töötavad laste oma igapäeva-lugudega neid dramatiseerides ning etendades.

#### 4. LASTE IGAPÄEVASED LOOD: KOOSTÖÖ-VANEMATEGA

4. Laste igapäevased lood: koostöö vanematega

Olulise osana perede kaasamises ja igapäevase reisimise kogemuste kokkukorjajamises, palume me kõigil peredel lühidalt kirjeldada tavalist sõitu, mida nad koos lapsega ette võtavad.

Näide sellisest dokumentatsioonist: laps on käinud isaga töö juures kaasas ja tal on lubatud personali sööklas süüa. Tal on lubatud ka traktori peal sõita (ta isa töötab masina juhina

Teine laps kirjeldab, kuidas ta sõidab isaga koos autos, nad ostavad saiakesi ja kohvi ning lähevad vanaema vaatama ja teda üllatama. Lapsed on oma lugude üle uhked ja lapsed kuulavad huviga.

Siis mängivad lapsed ja õpetaja loo ette. Õpetaja on ette valmistanud ja ehk ka kaasanud olulisi esemeid, mis on loo osaks. Midagi nagu näiteks saiakesed, autorool, et autot juhtida.

Laps, kelle loo me etendame, võib saada peaosat, ent teisedki lapsed löövad kaasa ja näidend hõlmab tavaliselt rohkemat kui alguses loos oli.

#### 5. SÕIT ABBI-DABBISSE!

Antud juhul oli tegemist Leah looga, mida dramatiseerima asusime. Leah toob pilte ning lühiloo, mille Leah ja ta vanemad eelkooli töid. Me koguneme põrandal, kuhu õpetajad on toonud hulga materjale, millega Leah loo taasluua saame

Lapsed kogunevadki põrandale ja Mari hoiab üleval Mari igapäevast lugu.

"Näitame sinu lugu ja kuulame, mis juhtus?"



**R9**

OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDEID (JA NIPPE)

**R3**

LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

Kuidas valida materjale ja mänguasju (DIDAKTILISI VAHENDEID)

**R1**

ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

Üks hetk, palun... kui tähtis on puhata ja peegeldada, enne kui edasi tegetsetada, kui olete õpetamas

**R2**

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

Narratiivne lähenemine ja suhted perekondadega

**R7**

TÄHENDUSTE UURIMINE

**R6**

NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE

**R9**

OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDEID (JA NIPPE)

Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)

Nüüd lugu algab. Me oleme toonud väikese puidust paadi, kuhu mahub sõitma mitu last. Me projitseerime ka filmi, mis näitab merd ja laineid. Saadaval on kott päästevestidega, kommikott ja aer kui vahendid selleks mänguks.

Lapsed panevad innukalt päästevestid selga, nad püüavad puhuda vilesid, mis vestide küljes. Siis astuvad nad paati ja algab seiklus!

- Nüüd oleme me vette kukkunud! Ma hüppasin paadist välja ja leban põrandal. Jane ja Alice aitavad ta pardale tagasi.

"Kuhu me läheme?", küsib õpetaja.

- Abbi-Dabbisse!

- Me ujume!

- Meil peavad ujumiskätised olema! Me mängime nagu puhuksime täis kummagi käe ujumiskätised.

Lapsed mängivad kuni peame õuemeinekuks mängu katkestama. Klassi peaks tööle tulema teine lasterühm.

R7

TÄHENDUSTE UURIMINE

### Kuidas minu professionaalne lugu siiani paranenud!

Selle näidendi ja paadilooga mõistame me, kui palju väge on laste lugudes. Ehkki enamik lapsi pole paadiga merel käinud, oskavad nad Leah lugu jagada ja panustavad ideedega oma elust.

Nad leiavad ühiseid viitpunkte nagu himu süüa maiustusi, neil on ujumiskätised ja nende kogemused elust perekonnas. Lapsed lisavad mängule põnevust kujutledes, et kukuvad üle parda ja et teised peavad neid paati tagasi aitama

R1

ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

Lapsed võivad kujutada võimalikke maailmu, mitte ainult reaalseid



"Huvi lugude, kujutiste ja tekstide vastu erinevas meedias – nii digitaalses kui teistes nagu ka nende võime kasutada, interpreteerida, kahtluse alla seada ja arutleda." Rootsi õppekava

Vastavuses Riikliku tasandiga. Oma riiklik õppekava

Paadimängu näites näeme me, et paadimäng aitab meil tööd teha õppekava eesmärgi saavutamiseks: lapsed kuulavad Leah ajalugu ja jagavad seda. Seejärel rikastavad nad tema lugu ideedega omaeneste elust ja kogemustest, lapsed õpivad üksteiselt.

Näidendis saavad lapsed võimaluse end verbaalselt väljendada žestide, kujutiste ning esemete kaudu. Lapsed ka võrdlevad neid kogemusi ja õpivad üksteise erinevaid seisukohti austama.

R6

NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE

Õppima õppimine: üks EL-i võtmekompetentse eluks

### 6.WE BUILD ROADS IN DIFFERENT MATERIALS

Mitmeid nädalaid oleme töödeldud laste igapäevaseid lugusid neid ette mängides. Oleme nende vaba tegevuse ajal täheldanud, et lastele meeldib maanteid ehitada. Nad on näinud, et vanemad lapsed ehitavad maanteid Kapla abil ning nemad on hakanud ehitama maanteid nii suurematest kui väiksematest puidust klotsidest.

Seetõttu tahame nende ehitusmaterjalide valikut rikastada papitükkide, paberi ja teibiga. Meile pakub huvi, missuguseid lugusid lapsed maanteid ehitades leiutavad.

Kuhu suunduvad maanteed ning kuhu autod? Huvitav on vaadelda, kas sündmused laste igapäevastest eludest taasluuakse selles kontekstis.

Need materjalid jäetakse klassiruumis paigale, nii et lapsed saaksid mänguga jätkata, millal iganes neil tahtmist on. Kõigil rühma lastel on võimalik ka inspiratsiooni leida ja maanteede ehitamisega jätkata.

Lapsed hakkasid kiiresti papitükke välja laduma. Nad hakkasid kummalegi poole papitükke püstitama tarasid. Alice ja Jamie tegid sirge rivi = raja, mille nad raamivad.

Jamie hakkab papitükke välja sättima ja igaühele neist klotse laduma

-Ma teen maja

Siis koguvad Alice ja Jamie palju väikseid autosid ja püstitavad tarad nende ümber.

- Me tegime garaaži.

- Siin ma elan, see on mu kodu."

Eric ja Noah pole tavaliselt maanteede ehitamisest eriti huvitatud. Noah sõidab autoga mööda riuleid ja ehitamispuudiumit ning kogub materjale kokku.



R5

TÄDLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)JST

Kuidas valida materjale ja mänguasju (DIDAKTILISI VAHENDeid)

R7

TÄHENDUSTE UURIMINE

Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)

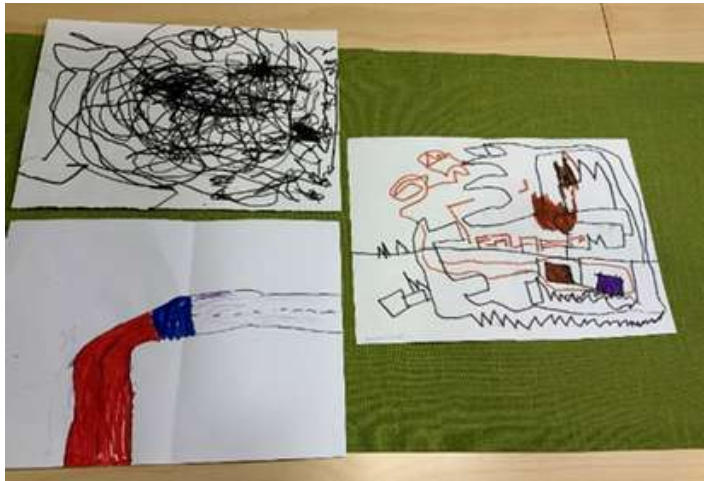




## Kuidas minu professionaalne lugu siiani paranenud

Kui meie, õpetajad, uuesti dokumentatsiooni sirvime, arvame me, et saame panustada kirjandusega, mis sõidukitest, maanteedest ja liiklusest.

Raamatud saavad aidata lastel leiutada rohkem sündmusi mängus, pakkudes põnevust, probleemide lahendamise situatsioone ja uusi tegelasi. Me arvame, et peame ka keskkonda rikastama ehitusmaterjalide, kujukestega ehitusmänguks, Duplo klotsidega või teiste klotsidega.



Võibolla saab sinine riidetükk sümboliseerida vett (laste joonistused näitasid pärastpoole, et nad peavad silmas maanteid, mis vee juurde viivad).

Me arvame jätkuvalt, et lapsed võivad edas joonistada ja jutustada meile, kuidas nad mängisid.

Alice ja Jamie joonistavad pärast radasid, mis on spiraalse kujuga. Nad märgivad maantee ümber, kus asuvad majad, bassein ja veeliiumägi.

Näib, et oluline välja joonistada, kus asub vesi, et jõuda randa, suplusmajadesse ja basseinidesse – need on tihti sihtkohad, kui lapsed autojuhtimist mängivad.

## 7. MAJAD PEREKONNAD JA KODUNE ELU

Me jätkame ehitusnurga väljaehitamist materjaliga nii, et lapsed saavad teid ehitada; me oleme kohale toimetanud põrandamaterjali ribad, mida lapsed teedehituseks saavad kasutada. Kodud on laste ühiseks huviks, nad räägivad üksteisele, millised nende kodud välja näevad ja kes seal elab.

Palju vestlusi laste vahel on sellest, milline nende pere välja näeb ja mida nad koos pere ning õdede-vendadega ette võtavad.

Käivitajaks näib olevat reisi sihtpunkt, vahel sõidavad autod randa, mõnikord poodi või sõbrale külla. Õpetaja küsib:

"Kuhu te tavaliselt suundute, kui autoga lähete?"

-- Tavaliselt sõidame me ujulasse.

--Meie läheme vanaema ja vanaisa juurde.

--Meie läheme tavaliselt koju, majja.

Sel päeval kohalolevad lapsed jaotuvad paardesse. Sam ja Alice ehitavad klotsidest supelmaja. Leah ja Max ehitavad kumbki ühe ja siis nad sõidavad üksteisele külla.

Igale lapsele võib käivitaja muidugi erinev olla, kuid retrospektiivis arvame meie, õpetajad, et just see kujundamise ja loomise rõõm ongi mõne lapse jaoks käivitaja ning mõne teise jaoks omavaheline suhtlemine mängus.



Ent üle kõige ühendab rühma ühine idee teelolemise ja sihtkoha peale mõtlemisest.

Lapsed naudivad fantaseerimist; nende kohtade ettekujutamist, mida nad külastada tahavad: nii kohti, mida nad tunnevad ja millest kogemust omavad kui fantaasiaid põnevatest paikadest. Nad sõidavad autodega vulkaanide juurde, kus saab vaadata laava väljatulvamist.

**R4**  
VASTAVA  
DOKUMENTATSIOONI  
MÕISTMINE

**R10**  
LOO JUTUSTAMISE  
KOHASUS

Kuidas valida  
materjale ja  
mänguasju  
(DIDAKTILISI  
VAHENDEID)

laste  
omaproduksioon

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

Kooli ja pere ühtesidumine

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD  
NARRATIIVSET VESTLUST

Narratiivne  
lähenemine ja  
heaolu (seotud  
kooliõhustikuga)

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE



Lapsed toovad Lego-nurgast kujakesi ja mitmed autod treileritega. Nüüd algab lugu sellest, kuidas lapsed ise – keda kujakesed sümboliseerivad – on oma autodega teel. Nad on laadinud oma autodesse toitu ja riided ning lähevad reisima. Nad sõidavad vulkaanide juurest kaugele eemale. – Appi, ma sõidan laava sees!

Siin on tõeliselt palav!

Pärast seda, kui lapsed on mänginud autodega ja maanteedel sõitnud, küsime me, kas nad tahavad oma maja joonistada. Enamus lapsi tahab seda teha.

Me arvame, et see on meie jaoks hea võimalus kuulata laste lugusid ning laste jaoks hea võimalus kuulata üksteise lugusid majadest ja peredest. Teid luuakse majade ja perede kontekstis.

Lapsed on oma majad üles joonistanud ja neil on võimalus koos oma joonistustest jutustada.

Me arvame, et peaksime tegema taaskäivituse, andes lastele võimaluse ehitada maju vastupidavamates materjalidega nagu väikesed pappkastid, mida nad saavad värvida ja kaunistada.

Me näeme ka seda, kas lapsed tahavad luua radasid paberribadest, mida nad saavad põrandale teipida. Meie, õpetajad, vaatame, et see sümboliseerib laavat, tuld ning vett.

Me laenutame raamatud, milles kirjutatakse kogukondadest ja sellest, kuidas maanteed ja majad on osa linnaarhitektuurist. Me usume, et raamatud ja pildid võivad inspireerida ja abistada lapsi leiutada sisu juurde ning mängu rikastada.



Me jätkame laste mängu vaatlemist, et olla võimelised jälgima nende mõtteid ja huvisid. Me näeme, et mäng on praegu tõeliselt vahend luua lugusid. Nad on loodud uudishimust ja kogemustest ning võrstsitatud laste panusega.

Narratiivse lähenemise projektiga töötades oleme muutunud teadlikuks sellest, kuidas lood pidevalt tekivad ja jätkuvad laste mängudes, kujutistes, liikumises ja ehitistes. Me oleme ka teada saanud, kui tähtis on arendada rikat materjalivalikut.

Mäng saab alguse ja majad muutuvad tähtsateks panustusteks lugude jutustamise toetamisel.

- Mina elan selles majas
- Ja ma elasin siin
- Siis me saaksime üksteisel külas käia

Lapsed jutustavad meile, õpetajatele, et nad tahavad materjali alles jätta, sest kavatsevat mängu pärast lõunat jätkata. Me oleme õppinud austama laste käimasolevat tööd ja osutama tundlikkust laste loominguiliste protsesside osas. Me, õpetajad, peame tagasi hoidma soovi innukalt koristada, et rahuldada oma indu puhaste ruumide järele. Narratiivsuse kontekstis peame me looma ülemineku rutiinide vahel, mis koolipäeva jooksul tekivad, seega aitame lastel valmis olla alustamiseks, lõpetamiseks ja mängude, uurimisretkede, loominguiliste tegevuste taaskäivitamiseks.

## 8. SELLE PROJEKTI IMELISED TULEMUSED:

### Kirjalik keel

Projektis on lastel olnud palju võimalusi kohtuda kirjakeelega. Osaliselt kirjandust lugedes ja siis kui lapsed harjutavad ja püüavad omi sõnu kirjutada. Me näeme, et nende huvi sõnade kirjutamise vastu on tõusnud.

**R7**

TÄHENDUSTE UURIMINE

Tegevuse taaskäivitamine

Tying together school and family

**R7**

TÄHENDUSTE UURIMINE

**R9**

OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDID (JA NIPPE)

**R10**

LOO JUTUSTAMISE KOHASUS

**R3**

LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

**R6**

NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE

Kuidas korraldada narratiivset koolielu (kooliAEGA)

Vastavuses Riikliku tasandiga. Oma riiklik õppekava



## Suhted perekondadega

Vestlustest vanematega selgub, et lapsed on kodus teatud projektiosadest palju rääkinud. Väga hinnatud on igapäevalood, mille panustamise vanemad on kaasatud. Vanemate arvates on lõbus ja tähendusrikas osaleda ja panustada materjalidega, mida on kasutatud laste lugude/mängude rikastamiseks.



## Lapsed kui loojad ja leiutajad

Me näeme kui suur väärtus on sellel, kui lastel lubatakse materjale vedelema jätta ja tuua seda kaasa erinevates kohtades, et arendada nende lugudejutustamist ja mängu. Meie, õpetajad, oleme omandanud suurema austuse laste spontaansete narratiivide vastu ja oleme vastuvõtlikumad selles osas, mis suunas lapsed edasi arenema peavad, nii et meie saaksime toetada mängu arengut ja laste lugudejutustamist.

Meie, õpetajate, jaoks on areng selle projekti läbi jõuda arusaamisele, kui tähtis on, et lapsed saavad võimalused väljendada oma lugusid erinevates väljendusvormides ja erinevate materjalidega. Selles projektis sõidukitest ja igapäevaelust on olnud mängimine tähtis väljendusvorm nagu ka võime luua, joonistada, maalida ja ehitada.

Me oleme õppinud, et keskkonna tähtsus on hea teema narratiivseks lugudejutustamiseks. Me oleme muutunud paremaks ka vaatamaks huvi ja hämmastusega laste jätkuvaid lugusid. Me tahame jätkata lugude järgimisega, mis luuakse ning taas-luuakse üha uuesti ja uuesti.

Vastavuses Euroopa tasemega  
Võtmekompetentsid eluks ja  
Alushariduse õppekava

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO  
SEES

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON  
NAUDING, MITTE KOHUSTUS.  
ESTEETILINE SUUND  
HARIDUSES



## Parimad praktikad n.2

### KÕIK VALGUSTID MAJAS

Parimad praktikad Elmer in de Stad lasteaiast, mis Belgias, Brüsseli südalinnas asub. Seal käivad 3 kuu kuni 2,5 aasta vanused lapsed. Selles tegevuses osalenud laste vanus on 18 kuud kuni 2,5a.

Fookus:

- Õpetaja ja peadagoogiline mentor vaatlevad sügavamalt Dekaloogi ja püüavad laste puhul käivitajaid tuvastada
- Vaatlemine ja dokumenteerimine, kuidas toimida? Mosaiikne lähenemine.

#### 1.VALGUSTITE LUMMUSES: KUSKOHAST LUGU ALGUSE SAI

Phil, Miro ja Nortso istuvad põrandal. Marijel on mõned kummitusekujulised valgustid ja ta asetab need põrandale. Need põlevad ja on erivärvilised.

Phil võtab valgusti ja toob selle oma suu juurde. Miro on valgustitest väga kütkestatud.

Ta pöörab seda üha ringi. Ta vaatab seda ühte värvi, mis kogu aeg muutub. Ja siis võtab ta teise, põrandalasetseva valgusti. Nortso avastab seda oma suuga.



Marije ütles Miro emale, et poiss räägib kogu aeg: "lampa". Ema ütles õpetajale, et Miro ema emakeeles tähendab see "valgustit". Poissi kütkestavad alati valgustid ja ta alati vaatab nende järele otsivalt ringi.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

Järgmisel päeval paneb Marije valmis valguskasti ja värvilised vormid. Miro vaatab valguskasti väga tähelepanelikult ning paneb värvilised vormid valguskasti peale. Marije küsib temalt: "Kus on "lampa"?" ja vaatab ruumi lakke, valguse suunas.

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENDEID (JA NIPPE)



Ja siis vaatab poiss valguskasti. Ja vaatab Marijet. Ta mõistis, et valgust tuleb kahest erinevast suunast.



**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE



Teisel päeval tõi Marije valgusteid kaasa kodunt. See on juhe, mille küljes valguspallid. Koos kolleegidega otsustab ta valgustuse telki panna. Ta kolleegid lähevad telki otsima. Vahepeal teeb ta ruumi hämaraks ja korjab veel valgusteid kokku.

Miro oli õues ja Marije võtab ruumist valgusteid, et nad üle kontrollida ja kõik valmis seada. Ent Miro näeb seda ja roomab ülikiiresti ja väga entusiastlikult tuppa, et valgustust näha.

Ta tuleb Marije juurde ja vaatab imetlevalt tulesid. Ta vaatab Marije poole, justkui kontrollides, kas ta valgustust puudutada võib.

Marije ütleb talle, et ta võib. Ta võtab valguspallid ükshaaval oma pisikeste peopesade vahele. Ja siis võtab ta kogu juhtme ning raputab seda. Ta hakkab sellega eksperimenteerima ja mängib valgustusega väga pikka aega.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE





Phil tuli ka mängima, kuid see kestis vaid mõne minuti. Ta lihtsalt puudutas valgustit ja lahkus siis. Sebastian tahtis seda avastada oma suuga. Kui rühmaruumidesse jõudis toit, jättis Miro valgustid ja läks kööginurka.

**R6**

**NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE**

*Kogemus Marijelt: Tegevused, mida praegu lastega teen, on varasemast erinevad. Mind huvitab rohkem eesmärk (laste huvide järgimine). Nt. Kui suudame avastada konkreetse huvi (isegi kui see on väga väike), saame seda käsitleda erinevatest vaatenurkadest. Nt. läbi minu vestluse Milo emaga kerkib esile tema huvi lampide vastu ("Ma arvasin, et ta ütles papa oma keeles sõnaga "lampa", aga ema ütles mulle, et see on lamp ja see tuli võlus teda). Meil oli sellel teemal tore vestlus, ema arvates oli eriline avastada, et ma tunnen tema poega nii hästi ja et ma tegin rohkem kui lihtsalt hoolitsesin tema eest. Nüüd, kui valin tegevusele teema (õigemini päeva alustamiseks "päästiku"), püüan seda teha laste huvidest lähtuvalt. Sealt edasi jälgin, mida laps teeb.*

**R1**

**ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES**

Ühel valgustitega tegelemisele järgnevaist nädalaist oli Marije rühmas, mängimas matil. Äkki kuulis ta Milot omaette rääkimas. Õpetaja ütles Vince'ile: "Kas sa kuuled seda, Vince. Ta on üleval." Kas läheme ja aitame tal voodist tõusta? Õpetaja läheb Vince'iga magamistuppa ja arvab äkki, et tuled oleksid Milo jaoks toredad ja ta süütab valgusti (mida ta tavaliselt kunagi ei tee). Milo oli tõsiselt rõõmus ja hakkas otsekohe valgusallikat otsima. Vince ja Marije lülitasid valguse välja ja jälle sisse mitu korda. Nii ilus oli näha, kuidas lapsed seda kogemust nautisid.



**R3**

**LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE**

*Marije: Nüüd muudan igapäevased toimetused ja mured minitegevusteks. See annab lastele võimaluse jälgida ja avastada terve päeva. Nende huvidega tegeletakse palju kiiremini. Enam ei keskenduta 1 suurele ja hästi ettevalmistatud/töötatud.*

**R5**

**TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST**

**R1**

**ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES**

## 2. ERINEVATE KÄIVITAJATEGA EKSPERIMENTEERIMINE



Ilda alustab beebide grupis vaba mänguga. Ta esitleb mänguloomi põrandal olevast karbist. Kõigepealt raputab ta karpi ja küsib lastelt: "Mis see on?". "Tulge ja vaadake". Lapsed istuvad karbi ümber. Nad vaatavad loomi ja valivad mõned välja. Nad vaatlevad ja maitsevad (paneivad suhu) ja ulatavad neid üksteisele edasi.

Nortso on karbist eriliselt huvitatud, see on loomapiltidega kaunistatud. Need osutuvad kleepsudeks. Nortso hakkab sõrmedega fotosid kiskuma. Tüdruk tõmbab nad karbi küljest lahti. Siis tahab ta nad karbi külge tagasi panna. Ta teeb seda üha uuesti.

Järgmisel korral annab Ilda taas lastele pildid. Seekord nende endi nägudega (lamineeritult). Nende fotode vahele on peidetud ka ajaleheväljalõikeid. Kõik on taas karbis põrandal.

**R7**

**TÄHENDUSTE UURIMINE**

**R3**

**LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE**



Lapsed võtavad pildid ja tahavad neid kuhugi mujale kleepida. Nad ulatavad fotosid üksteisele ja püüavad neid seintele “kleepida”, ent see neil ei õnnestu, pildid kukuvad maha.

Nortso avastab, mis vahe on lamineeritud pildidel ja ajaleheväljalõigetel. Ajaleht tundub pehme ning rebeneb kergesti, neid saab ka kortsutada. Nad uurivad tähelepanelikult ning avastavad ajalehepildid.

**R9**

OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDeid (JA NIPPE)

**R3**

LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE



Seega saavad lapsed tunnetamiseks terved ajalehed. Ajalehed on pörandal. Nortso vaatab neid lähemalt ja hakkab neid taas kortsutama. Lars võtab kogu jõu kokku ja kortsutab ajalehe palliks (pigistab kuni ajaleht on kenasti ümmargune).

Seega saavad lapsed tunnetamiseks terved ajalehed. Ajalehed on pörandal. Nortso vaatab neid lähemalt ja hakkab neid taas kortsutama. Lars võtab kogu jõu kokku ja kortsutab ajalehe palliks (pigistab kuni ajaleht on kenasti ümmargune).

Nortso näeb seda ja toimib nüüd niisamuti. Ta paneb väikese kortsus paberipalli endale suhu, paneb seda ka pea peale.

*Nortso ema räägib, et poisi vanem õde armastab kodus palli mängida.*

*Nortso mängib alati oma õega ja imiteerib tema tegevust. Neil on korvpall ja samuti korvpallirõngas õues.*

**R5**

TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

**R3**

LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

Lasteaias on vaid väikesed pallid, seega näitame nortsole pallibasseini ja ta võib selles mängida. Ilda annab talle veel palle, mis eri kuju ja värvi.

Tegevustega taaslustamine



Taas on siin korv ja ajalehed. Nortso maitseb palle ja tunnetab ajalehti. Ta paneb kõik korvi sisse. Ta paneb korvi (tühjana) endale pähe. Ta täidab ja tühjendab korvi.

Järgmisel päeval pakub Ilda välja korvi pallidega, ent ka ajalehti ja loomi ning tühja “tundliku” kasti, mille peal on loomapildid => seekord on Ilda üllatunud, et Nortso enam ei täida ja tühjenda seda, vaid taas rebib pilte kastilt ja püüab tagasi kleepida. Üha uuesti. .

**R6**

NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE



### 3. VALGUSKAST RUUMIS

Amy mängib vaba mängu ajal valguskastiga. Ta asetab sellele läbipaistvad plastikutükid. Siis paneb ta klotsid üksteise otsa. Ta harjutab korralikult ladumist.

Nõnda on ildal järgmisel korral erinevat tüüpi klotse – plastikust, ent samuti ka puidust. Amy tunnetab tõesti erinevust eri materjalide vahel. Seal on isegi mõned svammid ka riskülikukujulised, klotside moodi). Amy tunneb, et need on “erinevad” Ta püüab ka neid ühendada. Ta asetab need külge külje kõrvale Ta asetab need oma pea peale ja ulatab need teistele lastele edasi. Siis võtab ta ühe kummassegi kätte ja hõõrub nendega pörandat. Kas ta koristab? Kas ta tahab mingit heli kuulda? Kas ta söidab selle kui mänguautoga?



R9

OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDeid (JA NIPPE)

R3

LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

Ilda küsib emalt, kas Amy teab kodust käsnašid. Ema räägib, et pärast ühist söömist koristavad nad koos ka kodus. Seejärel võib Amy laua käsnašaga pühkida ja puhastada.

Narratiivne lähenemine ja suhted peredega



Nüüd annab Ilda Amyle paberilehe, millel plakativärvid. Ja kaks svammi. Amy ajab värvi mööda paberit laiali. Värv jõuab ka pörandale. Ilda ulatab märjad pesulapid ja Amy hakkab otsekohe pörandat puhastama ja värvi ära pühkima. Amyle pakutakse mudilaste “puhastuskäru”.

R5

TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

R7

TÄHENDUSTE UURIMINE

Ta vaatleb ja uurib, mis käru sees on. Ta võtab pesulapi ja asub käru endalt tolmu pühkima. Ta topib svammi igasse prakku ja nühib käru. Seejärel võtab ta pesulapi ja paneb oma käe selle sisse, nüüd hakkab ta sellega akent puhastama.

R6

NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE

### 4. VAHETUNUD

Märtsi lõpus toimub õpetajate vahetus ja ka laste vahetumine. Paljud lapsed lähevad ülakorrusele mudilaste rühma. Nortso on üks neist. Seega antud hetkel on tegemist täiesti uue lasterühmaga ja uue kombinatsiooniga õpetajatest.

Õpetajad istuvad koos ja otsustavad, et soovivad keskenduda vaid ühele–kahele lapsele. Nad on tähele pannud, et beebide rühmas on last väga keeruline lähedalt vaadelda, kui terve rühm on kohal. Juhul kui nad eraldi vaatlevad, märkavad nad väikseid signaale paremini. Seega valib iga õpetaja ühe lapse, kellele keskenduda.

Leticia valis vaatlemiseks Eugenie. See tüdruk on beebide rühmas üks vanematest lastest. Ta hakkab juba iseseisvuma. Ja Leticia toetab teda iseseisval söömisel.

Oli üks päev, kui Eugenie söi üksinda, ta määris toiduga kogu oma keha kokku ja mängis sellega keskendunult. Seega otsustas Leticia anda taldrükuid, söögiriistu, tassi ja veidi riisi. Ta tahtis näha reaktsiooni, kui tüdruk näeb neid materjale sööginurgast

R2

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

R5

TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST



Eugenie hakkas otse riisi poole roomama. Riis oli tema jaoks atraktiivne ja ta hakkas riisi katsuma ning kätte võtma. Ta täitis tassi riisiga ja hakkas siis seda oma suule lähemale tooma. Ta näitles nagu jookse seda. Leticia jälgis tüdrukut edasi ja nägi, et ta võttis taldriku, täitis selle riisiga. Ta hakkas lusikaga sööma. Kui ta lõpetas, pani ta asjad käest. Ta võttis tühja tassi ja pani oma käe selle sisse. Ta hakkas sellega mängima.

Sealt otsustas Leticia järgmise käivitajani liikuda.

Ta andis värsked puu- ja juurvilju, mõned mängu- puuviljad ja köögitarvikud. Ta märkas, et Eugenie oli puuviljadest ja juurviljadest isegi huvitatud, ent need pidid tassides olema.

Ta pani need kokku. Üks teise sisse. Ja siis mängis ta uuesti, nii et käed olid ühes tassis. Ta võttis uuesti teise tassi ja jõi uuesti tassist. Just nagu ta esimest korda riisiga tegi.



**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

Narratiivne  
lähenemine ja  
õppimisprotsessid



Ühel päeval enne seda, kui Leticia viis läbi tegevuse valguskastiga, märkas ta, et kõik lapsed olid sellest väga huvitatud ja mängisid intensiivselt. Seega otsustas Leticia võtta valguskasti ja kombineerida seda söögiriistadega. Ta pani lisaks ka svamme ja tavalisi klotse valguskasti juurest.

Eugenie võttis kaks tassi ning asetaski need valguskasti peale. Ta pani valguskastile ka klotse. Ja siis läks ta ise selle kõige keskele istuma. Ta mängis seal üsna pikalt. Kui ta oli lõpetanud, tühjendas ta kogu mänguasjakasti ning pani selle endale pähe.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENDEID (JA NIPPE)

Valguskast ja mänguasjad ei näinud enam eriti huvitavad. Ja Eugenie hakkas selle mänguasjakastiga mängima. Ta trummeldas sellele oma peopesadega. Ta tunnetas rütmi. Ta oli väga õnnelik ning naeratas.



**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

Narratiivne  
lähenemine ja  
õppimisprotsessid

Leticia: See on viis, kuidas lastega palju laiemalt töötada – lasen lastel valida, kuidas nad asjadega toime tulevad (kasutage oma kujutlusvõimet). Pakun midagi ja jälgin, mida nad sellega teevad. Ma lähtun sellest valikust. Mida rohkem ma seda mingil viisil suunan, seda kiiremini tegevus peatub ja seda vähem kasutatakse nende fantaasiat.

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO  
SEES

Kui Leticia Eugenie emaga rääkis, kuulis ta, et Eugenie mängib kodus lusika ja kahvliga. Talle meeldivad tõelised materjalid. Talle meeldib, kui ta sööb, ja ta saab sellega mõnda aega mängida. Tal on õde, kellele meeldib samuti köögiseadmetega mängida. Leticia tegi Eugenie jutustavast loost ülevaate ja riputas selle oma rühma aknale. Kui Eugenie isa tuli, oli ta väga huvitatud ja hämmastunud. Talle oli ilus vaadata oma tütre lugu.

**R4**  
VASTAVA  
DOKUMENTATSIOONI  
MÕISTMINE

Narratiivne  
lähenemine ja  
suhted peredega





## Parimad praktikad n.3

### KÜPSETAMINE Meie retseptid

Parimad praktikad Tallinna Meelespea lasteaiast Haaberstis, Tallinnas (Eesti). Lasteaias on 270 last vanuses 1,6 kuni 7 aastat. Selles tegevuses osalenud lapsed olid 6-7 aastased.

#### 1. SISSEJUHATUS JA PÄÄSTIKU LEIDMINE

Päästikut/käivitajat märgati esmakordselt suvel, kui lapsed kenasti kaunistatud liivakooke liivast ja veest valmistasid. Suvel me vedame enamuse lasteaia-ajast õues – nii palju aega, kui vähegi saame. Seal oli tõeliselt lihtne näha, mis lastele silma jäi. Kuna ühel päeval sadas, kogusid lapsed vett igalt vähegi võimalikult pinnalt ja kandsid vee liivakasti. Siis algas lõbus osa – vee ja liiva segamine ning liivakookide valmistamine. Üks lastest jooksis õpetaja poole, küsides: "Mis su lemmiktoit on?" Ja sealt sai alguse dialog erinevatest toitudest ning lapsed üritasid päris-toidutegemist jäljendada käepäraste esemete abiga.

Samuti on üks kõige populaarsemaid nurki meie rühmaruumis "kokkamisnurk", kus lapsed valmistavad einet endile ja õpetajatele. Seal meeldib neile põlle ja kokamütsi kanda. Meie rühmaruumis saab iga laps õpetaja "abiline" olla terve päeva. Selline roll annab lapsele teatud võimutunde – võimaluse tähtsat rolli mängida.



**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

Väikestel lastel on tendents egotsentrilised olla, mis tähendab seda, et nad pole võimelised asju teiste perspektiivist nägema; selle asemel arvavad nad, et igaüks näeb, mõtleb, ja tunneb just nagu tema. Seega saab sellise ülesandega aidata lapsel eluks vajalikke sotsiaalseid oskusi omandada.

Narratiivne lähene mine ja õppimisprotsessid



Ülesanded roteeruvad regulaarselt ja lapsed saavad õppida kõiki ameteid, mis rühmaruumis õppimiseks saadaval. Nad saavad lõunasöögiks laua katta, ise toitu serveerida, tuua köögist toitu jne. Neile meeldib iga ametit õppida, olgu suurt või väikest, milles neil osaleda meeldiks. Lisaks sellele õpivad nad oma korda ootama. See on veel üks sotsiaalne oskus – enesekontroll.

Narratiivne lähene mine ja õppimisprotsessid

#### 2. PROJEKTI ARENG

Et laste huvi toiduvalmistamise vastu edasi arendada, tegi õpetaja ettepaneku kooki küpsetada. Esimeseks sammuks oli asuda uurima, mis koostisosi vajame, et kook algusest peale ise valmistada.

Narratiivse tegevuse taaskäivitamine

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDID (JA NIPPE)



Selleks asetatakse õpetaja lauale mõned "päästikud" (kaalu, pitsa lõikuri, kausi jahuga, mõõtetopsiku, taignarulli, erinevaid matseaineid jne).



Lapsed olid lauale asetatud töövahenditest tõeliselt huvitatud ja tahtsid otsekohe neid lähemalt näha. Mõned lapsed teadsid juba täpselt, mis mõne tööriista funktsioon on toiduvalmistamisel. Näiteks võttis laps pitsalõikuri kätte ja ütles, et tema isa kasutab kodus täpselt samasugust pitsa viilutamisel. Sealt alates oli igal töövahendil oma lugu. Pärast selle kindlakstegemist, mis tööriist mida teeb, hakkasime me kõnelema sellest, kuidas õunapirukat valmistada. Me vaatasime videoid,

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)

Pärast selle kindlakstegemist, mis tööriist mida teeb, hakkasime me kõnelema sellest, kuidas õunapirukat valmistada. Me vaatasime videoid, uurisime retsepte, arutlesime, mida me kõigepealt tegema peaksime ja rääkisime läbi iga sammu mida teha, et kook söömiseks valmis saaks. Me lehitsesime kokaraamtuid, mis meil käepärast olid ja lapsed märkasid otsekohe roogasid, mida nad süüa või valmistada soovisid ning neid retsepte, mis nii isuäratavad ei tundunud.

Pärast mõttevahetust alustasime kokandusklassiga. Lapsed järgisid retsepti, mõõtsid suhkrut ja jahu köögikaaluga, tükeldasid õunu ja kasutasid käsimikserit. Pärast said nad oma värskest ahjustvõetud pirukat süüa. Kuna kõik armastasid kogu protsessi ning tagasiside lastelt ja lapsevanematelt oli tõeliselt hea, tegid õpetajad ettepaneku korraldada kokandusklass üks kord kuus.

Narratiivne lähemine ja õppimisprotsessid

Protsessi käigus kommenteerisid lapsed sageli tuttavaid asju (mida nad varem küpsetanud on, mida neile meeldib/ei meeldi süüa, kelle ema töötab pagarina jne) Kokaraamatute läbivaatamise ajal tõi üks laps välja küpsetised, mida tema ema talle varem valmistanud oli. Selle lapse loo jätkudes said kõik lapsed teada, et too ema töötab tegelikult kohvikus ning küpsetiste müümine on tema täiskohaga töökoht.



**R4**  
VASTAVA  
DOKUMENTATSIOONI  
MÕISTMINE

Kuidas valida materjale ja märguasju (DIDAKTILISI VAHENDEID)



Lapsed olid ülimal põnevil mõttest, et neil võiks oma kokaraamat olla, seega andsime neile loomingulise vabaduse ning vajalikud töövahendid, et raamatu valmistamiseks oma loomingulisust kasutada.. Huvitav oli jälgida, kuidas igal lapsel oli erinev idee sellest, millest raamat koosnema või milline välja nägema peaks. Mõned lapsed otsustasid lisada ainult neile maitsevad toidud, mõned tahtsid pilte joonistada ja mõned otsustasid ajakirjadest lemmikpilte välja lõigata ning illustatsioonidele omi mõtteid lisada.

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

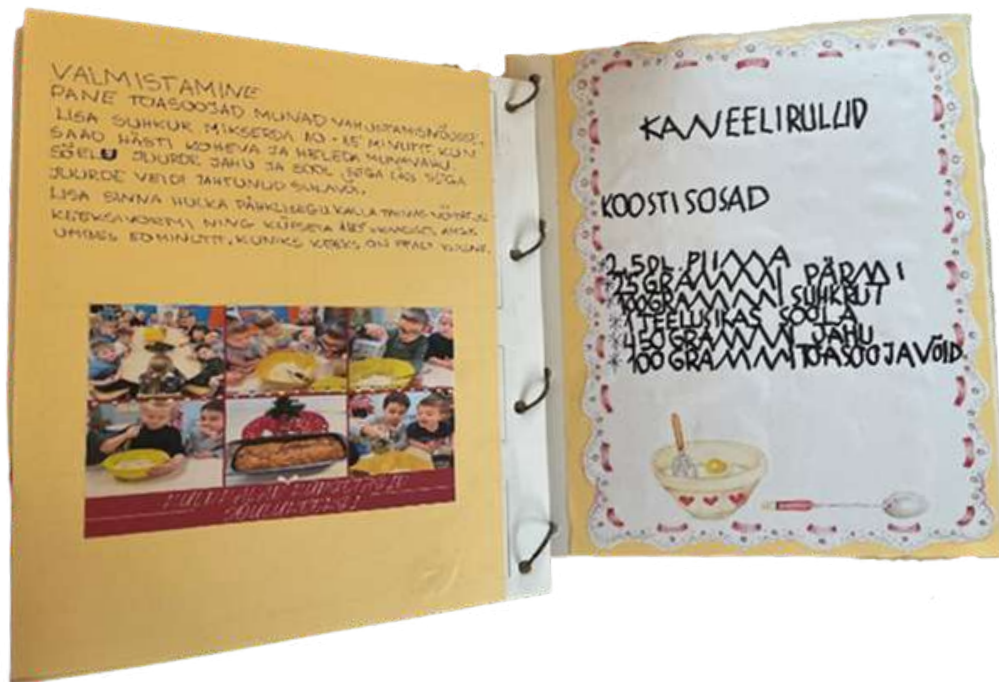




Õpetaja dokumenteeris lapse loo ja lisas nende narratiivi kokaraamatule. Igal raamatul oli oma lugu ja oma idee. Üks raamat oli erinevate toitude kohta: magusate ja soolaste, tervislike ja ebatervislike. Asjade kohta, mida lapsele süüa meeldib ja teisel lehel toidud, mis lapsele ei meeldi. Teine laps otsustas joonistada iseenda igale leheküljele ja lisada toidu, mis talle valmistada või süüa meeldib.

Algseks ideeks oli kokaraamat valmistada, kuid lõpuks leidis iga laps protsessi käigus oma päästiku. Lapsed kasutasid oma ettekujutusvõimet ja loomingulisust ning jagasid oma meeldimisi ja mittemeeldimisi oma sõprade ja õpetajatega. Kui raamatutega valmis, oli hea võimalus meie jaoks nende lugusid kuulata.

See oli meie kokandusklassi lõpp-produkt. Meie retseptiraamat.



**OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDEID (JA NIPPE)**



**VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE**

### 3. LAPSEVANEMATE KAASATUS JA TAGASISIDE

Pärast esimest kokandusklassi olid vanemad vaimustuses sellisest uuest arengust ja hakkasid lasteaeda õunu ja teisi küpsetusmaterjale tooma. Vanemad jagasid õpetajatega oma isiklikke lugusid – kuidas laps lasteaiast tuli ja otsustas olemasolevatest koostisainetest pannkooke tegema hakata.

Kuna me üsna tihti küpsetasime, viisid lapse oma uue huvi koju ka kaasa. Vanemad jagasid meiega fotosid, mida nad kodus teinud olid ja isegi töid maitsevaid küpsetisi lasteaeda. Nad rääkisid, et lapsed on nii inspireeritud mõne kokandusklassi järel, et tahavad neid uusi oskusi kodus järele proovida. Mõned vanemad olid tõeliselt üllatunud, et laps tõesti sõi ka seda, mis rühmas valmistatud, sest kodus laps selliseid küpsetisi isegi ei maitseks. Üks ema tõi välja, et tema pojale meeldib kogu protsess isegi rohkem kui tulemus.

Mõned vanemad küsisid ise täpseid retsepte, et nad saaksid asemele teha sedasama, mis kokandusklassis.



**TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST**





#### 4. ÕPPEÄTK KOHALIKKU PAGARITÖÖKOTTA

Oktoobris tähistasime lasteaias Leivanädalat. Selle nädala jooksul räägiti, kuidas leiba valmistatakse. Nädala esimeses pooles tutvustati lastele nelja teravilja – nisu, rukist, otra ja kaera. Lapsed said viljaterasid suurendusklaasiga vaadelda ja väga lähedalt näha. Hiljem said lapsed vaadata erinevaid pilte toodetest, mida viljast valmistada võib.



Neljapäeva hommikul otsustasime me külastada kohalikku Leiburi pagariäri. Tegemist on Eesti vanima leivaküpsetusäri. Pooles teel ärisse tundsim me õhus isuäratavat leivalõhna ja lapsed olid vaimustunud, et leivaküpsetuskoda meile nii lähedal on.

Poodi sisenedes oli esimese asjana näha hulganisti eri tooteid riiulitel. Lisaks traditsioonilisele rukkileivale oli kaupluseriulitel hulgaliselt maitsevaid tooteid. Eri sorti leibasid, puuvilja-kaerahelbe küpsiseid jne. Me tegime oma valiku ning suundusime lasteaeda tagasi.

Kõige oodatum hetk oli viimaks käes: toodete maitsmine. Lapsed said proovida leibasid, mis valmistatud nisujahust, rukkileiba, puuvilja-kaerahelbeküpsiseid, rosinate ja kaerahelvestega palmileiba. Siis said nad välja valida oma lemmikud ja vähem lemmikud ning neid kommenteerida.

R9

OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENDeid (JA NIPPE)

Narratiivse tegevuse  
taaskäivitamine

R5

TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

R7

TÄHENDUSTE UURIMINE

R4

VASTAVA  
DOKUMENTATSIOONI  
MÕISTMINE

Narratiivne  
lähenedamine ja  
suhted  
perekondadega



#### 5. JÄTKUV HUVI

Alates kokandustundide algusest oleme me "kokandusnurga" seina dekoreerinud päris piltidega meist endist millegi maitsva valmistamise käigus. Lapsed jagavad siiani mõtteid oma lemmiktoitudest, mida me teinud oleme ja kuidas nad kodus ka neid püüdsid teha. Kuna ilm on taas ideaalne liivakookide tegemiseks, on lapsed tõeliselt põnevil, et saavad teha enda omi roogasid asjadest, mida nad loodusest leiavad.

Kuidas korraldada  
narratiivset kooli  
tausta  
(kooliRUUMI)



## Parimad praktikad n.4

### KUMMALINE JUHTUM JÄNKUGA KOOLIS. LOODUSE VAATLEMISEST HOOLITSEVA SUHTUMISENI.

Parimad praktikad Sciattolo lasteaia, mis asub Imola kesklinnas (Itaalia). Seal käib 75 last vanuses 5 kuni 36 kuud. Lapsed, kes osalesid täielikult selles tegevuses on vanuses 1.5 kuni 3 aastat, ent mõnes osas kaasati isegi väiksemaid lapsi.

#### EESSÕNA: KUSKOHAST SAAB MEIE LUGU ALGUSE?

2020.aasta epideemiapiirangu ajal ilmus Sciattolo Lasteaia parki spontaanselt üks jänku. Õpetajad otsustasid teda esitleda, saates peredele video, võttes initsiatiivi peredega ja lastega side säilitada lasteaia nii pika suletuse ajal, eesmärgiga kasvõi keeleoskusi parandada.



**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

Järgneva kooliaasta alguses, kui me lõpuks koolid taas-avasime, näitas laste sõnalise loomingu ja nende spontaanse lugude jutustamise jälgimine, kui tuttav jänku teema neile on.

Aastal 2021 ei võimaldanud COVIDi -piirangud erinevaid rühmasid segada: lugu jänkust oli sidemeks laste vahel, kes eri rühmadesse kuulusid ja toetamaks kogu kooliperet.

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

### 1. ESIMENE KOHTUMINE JÄNKUGA KOOLI HOOVIS: SPONTAANSED NARRATIIVID



Vara hommikul palusid lapsed õpetajatelt luba minna aknale jänkut tervitama. Mõned arutlesid, kus ta elab, mida ta sööb, kus ta magab ja kus ta käib, kui teda näha pole.

Mõned lapsed hakkasid teda Tippyks kutsuma, teised Bingiks (kahe lastejutu tegelased) ja otsisid teda meie väikeses raamatukogus saadaolevate raamatute hulgas.

**R6**  
NARRATIIVSUSE KAARTIDE  
EHITAMINE

Mõned kuud hiljem ...

Ühel kevadisel hommikul aastal 2021, Lorenzo (3-aastane), niipea kui lasteaeda saabus, hakkas spontaanselt koolitajatele jutustama lugu jänkust, kes oli elanud pargis lasteaia juures mitu aastat. See oli jutuvestluse aluseks tema ja õpetajate vahel: nemad püüdsid lapse narratiivi toetada, esitades avatud ja hüpoteetilisi küsimusi, vältides liigsete ettepanekute tegemist. Lorenzo rääkis meile oma esimesest kohtumisest jänkuga.

Lood jänkust muutusid üha levinumaks ning päev päeva järel rikastusid lood uute üksikasjade ja nüanssidega lastevahelises dialoogis. Samuti laste ja täiskasvanute vahel, luues uusi stiimuleid ning ideid. Seega hakkasime koos peegeldama seda, kuidas laste narratiivset loomingu toetada ja soodustada. Pöörates tähelepanu ruumikorraldusele, õigele keelekasutusele, et narratiivset lävimist parendada.

**R6**  
NARRATIIVSUSE KAARTIDE  
EHITAMINE

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD  
NARRATIIVSET VESTLUST

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

#### Lorenzo rääkis õpetajale oma esimesest kohtumisest küülikuga.

L.: Ja on natuke must ja natuke kollane.

E.: Kes on natuke must ja natuke kollane?

L.: see jänku, see jänku seal

E.: aga kas sa jänkut nägid ka?

L.: Muidugi.. Kas sa mäletada, et ma olin väga väike ja käisin lasteaias.. ja nägin seal jänkut?

E.: OHH..päriselt?

L.: Jahh

E.: Kas sa kunagi jänkut lähedalt ka nägid?

L.: Muidugi ja ta ei kartnud üldse!

E.: jaah, ei?

L.: Ei...

E.: Kas sa arvad, et jänkud peaksid kartma?

L.: Ei...need liblikad ei olnud samasugused.

E.: Aga kus sa liblikaid nägid?

L.: Alati koos jänkuga

E.: Ah,jah?

L.: Jah, alati on kevad..Kevad tuli terve päeva....

Nanny, kas sa said aru? Nendel liblikatel on võime teist tüüpi kevadet teha.. Kas sa said aru?

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD  
NARRATIIVSET VESTLUST



E.: Saan aru... Aga kus sa liblikaid nägid? Meie pargis või mõnes aias?

L.: Alati lasteaia pargis. Aga kevad oli tulnud!

E.: Millal kevad saabus?

L.: Nanny, kas sina mäletad? Eile õhtul... Kui oli öö. Siis ma nägin kaugel jänkut ja ta sõi palju porgandit ja palju rohtu. Siis ma läksin lähemale, et teda paremini näha....

E.: Ja kas sa lähemal nägid teda paremini?

L.: Jahh, ja ta ei jooksnud ära!

E.: Ta tunneb sind! Jänku on olnud siin lasteaia juba tükk aega!

L.: Jahh, see jänes seal... Kes polnud lasteaia... Ta oli teisest aiaist

E.: Millisest aiaist?

L.: Siis see jänku oli kõik asjad ära kaotanud!.....

## 2. JÄNKU OTSIMINE

I oli kena kevadhommik aastal 2021. Kooliaias jõudis grupp lapsi märgata jänest, enne kui see plehku pani. Lapsed hakkasid peegeldama, ideid ja lugusid vahetama ning õpetajatelt ja üksteiselt küsimusi küsima – seda kõike selleks, et jänese harjumuste ja talle iseloomuliku joonte kohta selgust saada. Jänku muutus laste lugudes ja nende igapäevastes avastustes korduvaks teemaks ning selle protsessi käigus muutusid nende kogemused üha rikkamaks. Kui lapsed pargis olid, läksid nad jänku peidupaika otsima. Mõned otsisid seda liivakstist, teised heki tagant.



R7

TÄHENDUSTE UURIMINE

Narratiivne lähenedamine ja õppimisprotsessid

Aed pakkus lastele palju ideid ja väikese jänku kohalolek rikastas võimalusi uuteks avastusteks ja lugude jutustamiseks. Laste vaatlemise käigus tekkisid õpetajatel ettepanekud ja peegeldused, mis erinevatele aruteludele ainet pakkusid. See, mis esile kerkis, andis meile võimaluse vastata lastele adekvaatselt vastavalt nende tekkinud vajadustele ja huvidetele.

R1

ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

## 3. MEELDIV ÜLLATUS

Mõned lapsed soovitasid spontaanselt õpetajatele, et nad võiksid jänkule pakkuda taldrikutäie maitsvat puuvilja, seejärel taldrikutäie porgandeid. See maitsev snäkk jäeti parki ning järgmisel päeval küsisid lapsed õpetajatelt, kas nad võiksid minna vaatama, kas jänkule nende üllatus maitses. Loomulikult nad tohtisid seda.



Õpetajad nägid, et jänkuga seotud eraldiseisvad kogemused olid stimuleerinud lastes palju uusi huvisid, uudishimu, soove uute teadmiste ja keele rikastamise järele.

Siiski panime me tähele, et viimasel ajal peitis jänku end ära, kui laste hääli kuulis, muutus temaga kohtumise keerulisemaks. Me arutlesime, mis suuna laste narratiivid võtta võiksid, arvestades jänku tihedat äraolekut aiaist ja kuidas meie seda protsessi mõjutanud olime.

R1

ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

Narratiivne lähenedamine ja õppimisprotsessid

R3

LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

## 4. KUJUTLEGEM. ET ...

Ühel aprillihommikul aastal 2021, Vittoria ja Angelo (3-aastased) lugesid oma klassiruumis raamatut "Vaene väike jänes!".



R10

LOO JUTUSTAMISE KOHASUS



Raamatus oli lugu jänkust, kes oli hädas sellise olukorraga, mis kõige pisematele hästi tuttav: "haigetsaamine."

Raamatus said lapsed talt pisarad ära pühkida, panna talle plaastri, teda kallistada, ja siis oli jänku taas valmis mängima ja ringi lippama. See oli tore viis "harjuutada" väikseid traumasid ning kogeda empaatiat ja lahkust.



Õpetajad olid korrastanud iga klassi nurga pehmete mattide ja psühhomotoorsete vahenditega, kus oli mõni divan, padjad, kangad ja raamaturiulid raamatutega, mis lastele saadavad koos lahtivõetud materjalidega. Lapsed hakkasid jutustama ja dramatiseerima lugusid, kus peategelaseks jänku.



Kui nad klassis olid, tuletasid nad meelde, mida nad näinud olid ja pärast seda, kui nad papist kõrvad meisterdanud olid koos õpetajatega, maskeerisid nad endid ja hüppasid ringi väikeste gruppides, imiteerides jänkusi nii värssidena kui liigutustega. Õpetajad löid koha, kus saadi jäljendada jänku liigutusi ja jätsid lapsed vabalt sinna ruumi mängima.

Alustades laste iseseisvate eksperimentide vaatlemisest, tegid õpetajad kättesaadavaks ka muid materjale

Kuidas valida materjale ja mänguasju (DIDAKTILISI VAHENDeid)

Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)

## 5. GRUPIKULTUUR JA VEELGI ENAMAT.

Lapsed, kes juba eelmisel aastal lasteaias käinud olid, jutustasid lugu jänkust edasi uustulnukatele, luues mingisorti grupikultuuri, mida sujuvalt kujundati ja rikastati päev päeva järel iga lapse narratiivsete elementidega.

Mõned kutsusid teda jätkuvalt Bingiks, teised Tippyks. Mõned mõtisklesid, kus ta elab, missugust toitu ta sööb, kus ta magab, kuhu ta läheb, kui teda näha ei ole ja mis kujuga on tema kaka. Mõnikord hommikuti tervitas lapsi lasteaia sissepääsu juures jänku ja see oli käivitajaks perede spotaansetele narratiividele.



Narratiivne lähenemine ja heaolu (seotud koolihustikuga)

Narratiivne lähenemine ja suhted perekondadega

Laps, kes eelmisel aastal kohal käis, Zelinda (30-kuune), tegi ettepaneku korraldada Bingile bankett, kaasates ka Ludovica (30-kuuse), uustulnuka. Mängu rikastati siis, äratades ka teiste kohalolevate laste huvi, kes omakorda narratiivseid elemente lisasid. Sama kogemust korrati spontaanselt järgnevatel päevadel ja see muutus grupi jagatud pärimuseks.

**R5**  
TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

ÕpetajaE: mida Tippy tegi?

Alexander: Ta kakas...

E.: õigus...ta kakas... Tippy teeb väikseid pallikesi...

A.: Ta on teinud suure palli... nagu lammas.

E.: nagu lammas... tõsi on. Kas sa lamba kakat nägid?

A.: nagu sea oma!

E.: jah. isegi sead kakavad!

A.: isegi lehm kakab... laudas... Ja siis..mina ka.. Ja Alvin ka!

E.: täna hommikul, kui sa koos emaga tulid, kus Tippy oli?

Alexander: Ta oli seal väljas! Aias!

E.: Ta oli sissepääsu juures! Ta tuli tere ütlemas!

A.: jahh... sest ma kartsin...

E.: kas sa kartsid Tippy?

(Laps ei vasta)

E.: kas ema on kunagi Tippy näinud?

A.: jahh

Ühel hommikul, kui Alexander (30-kuune), oli aias jänkut näinud, kui ta koos emaga saabus, hakkas ta õpetajale spontaanselt jutustama, mis kujuga on jänku kaka. Sellest sai alguse teiste loomade ja nende kaka kuju kirjeldamine. Dialog õpetajaga andis võimaluse rääkida nii bioloogiliste funktsioonide kui sulgurlihase kontrolli teemal.

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE E HITAMINE

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid



Sellest episoodist alates otsustasid õpetajad teha kättesaadavaks klassis asuvas raamatukogus raamatud, mis selle teema kohta käisid, kaasaarvatud "Who made this in my head?" ("Kes selle mu pähe tegi?"), autoriks Werner Holzwarth.

Raamatus jutustatakse lugu kenast ja lühinägelikust mullamutist, kellel juhtus väike õnnetus: keegi oli tema pea peale kakanud! Ent kes võis süüdlane olla? Selle väljaselgitamiseks tuli hoolega loomade väljaheideteid võrrelda.

Margaret ja Nima (3-aastased), kes olid kolm aastat lasteias käinud, otsustasid seda uut, raamatukogust kättesaadavat raamatut lugeda. Nad seadsid end mugavalt suurele padjale lugemisnurgas ja asusid uut lugemist nautima.



Lehitsedes raamatut, näisid nad eri loomade väljaheidetest joonistusi nähes lõbustatud ja üllatunud: neile meeldis lugu ja pildid, sest lapsi tõmbavad tihti teemad, mida täiskasvanud tihti tabuks peavad, antud juhul siis kaka.

**R10**  
LOO JUTUSTAMISE KOHASUS

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

## 6. LAIEM VAADE



Õpetajad otsustasid pakkuda välja mõned lahtivõetud materjalid ühes mööbliesemes klassis (lastele sobivad) ja vaadelda seejärel papirullide ja tekstiiljätmete spontaanset kasutamist.

Kuidas valida materjale ja mänguasju (DIDAKTILISI VAHENDEID)

Mõned lapsed kasutasid papirulle kui binoklit ja otsisid pargist jänkut: algas peegeldamine, vahetused ja narratiivid nii õpetajate kui üksteisega, et jänku kommetest ja iseloomust rohkem teada saada.

Koolitaja kui kaas-vaatleja jättis laste kogemuste tarbeks ruumi, sekkudes siis, kui võimalust nägi ja verbaalsete viidetega julgustas ta laste suulist loomingut.

Mõned lapsed, keda intrigeeris võimalus juhuslikult jänkut kohata, panid õpetajale ette minna parki tema jälgi otsima, et avastada, kus ta talve ajal end peidab. Selleks otsustasid nad kasutada suurendusklaase, mis neil klassiruumis saadaval olid.

Hästivarustatuna jätkus jänku otsimine...

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST

**R5**  
TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

## 7. URG BINGILE/TIPPYLE

Järgides koolipersonali juttu (kes olid näidanud jänest väljumast lasteaias pargist ühest mobiilsest konteinerist), palusid suuremad lapsed õpetajatel ette valmistada jänkule soe urg.... ja miks mitte talle ka maitsvat suupistet pakkuda. Tänu jänku sõbra teadmistele kavandasid nad spetsiaalse uru, et karmile talvekliimale vastu siesta. Õpetajad jagasid ka teiste rühmadega kogemust, kuidas lapsed hoolivad ja see lugu äratas ka teistes lastes soovi pakkuda jänkule värsket toitu. Aiaskäimiste ajal palusid lapsed tihti luba oma puuvilja-jäägid kaasa võtta.

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE EHITAMINE

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE





Klassiruumis ICatherin (33-kuune) tegi õpetajatele ettepaneku valmistada “temale” sööki ja siis võttis ta äsja valminud puuviljakonteinerist õuna. Nad kõik läksid õue jänku eest hoolitsemise

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

Narratiivne lähenemine ja suhted perekondadega

Narratiivne lähenemine ja heaolu (seotud kooliõhustikuga)

## 8. HOOLITSEMINE

Ühel päeval saabus Edward (3-aastane) lasteaeda kotiga, milles värske toit BingileTippyle. Ema rääkis õpetajatele, et eelmisel pärastlõunal pärast jänku nägemist selles dokumentatsioonis, mis oli Classroom platvormile üles laetud ja seinal jagatud, olid nad koos supermarketisse läinud, et jänkule värskeid juurvilju osta. Koos kaaslaste ja õpetajatega läks ta aeda, et viia toit oma sõbrale, jänkule.



Hoolitsemise kogemus tugevdas lastes empaatiavõimet, enesehinnangu kasvu, enese hindamist kompetentsena, võimet teiste eest hoolitseda ja vastutustunnet. Me jälgisime, kuidas jänku eest hoolitsemise oli loonud võimaluse laste psühho-emotsionaalseks arenguks ja äratanud vastastikuse hoolitsuse, pakkudes suuremat teadlikkust, tundlikkust ja võimet olla kaaslaste vastu empaatilisem.

Igapäevane vaatlemine ja tulemuste võrdlemine kolleegidega näitas, et hoolitsemise teema domineeris kõigis rühmades. Seetõttu leidsime end ristteelt: üheltpoolt jänku kui peategelane, teisalt teine teema – hoolitsus.

Hoolitsemise teema oli igas klassis oluliseks jooneks ja tulenes nii otsesest kogemusest, et laps elab täiskasvanu hoole all kui selle jälgimisest, kuidas täiskasvanud teiste laste eest hoolt kannavad. Hoolitsemist tunnetati üldisemalt igas suhtes (vanavanematega, vanematega, õdede-vendadega, lemmikloomaga). Ja mitte ainult füüsiline hoolitsemisena, vaid ka emotsionaalse, kognitiivse ja tajutavana.

R6

NARRATIIVSETE KAARTIDE E HITAMINE

R6

NARRATIIVSETE KAARTIDE E HITAMINE



Söögiaeg muutus võimaluseks suurematele lastele (3-aastased, kes juba eelmisest aastast lasteaias käinud) hoolitseda uue, 9-kuuse lapse eest.

Me jälgisime, kuidas lapsed tõeliselt nautisid kellegist hoolimist, tema eest hoolitsemist ja tema pärast muretsemist ning seda tegid nad tihti. Nad imiteerisid täiskasvanuid, käitusid nii nagu nende eest hoolitsedes oli käitunud ja leidsid samas võimalusi tunda end võimekate ja kompetentsetena. Vanemate laste poolne õpetus kinnistab teadmisi ja õppimist ja tugevdab enesehinnangut.



Klassiruumis, pehmes nurgas, lähenes ICatherin (3-aastane) Joyle (1-aastane, et tal juukseklambreid kohendada.

Õpetaja: Kõik juukseklambriid on ära võetud!

Catherin: See üks on juba paigas.

Õ: Sa panid selle paika! Ja kas see on ka õigesti?

Catherin kohendas uuesti Joy juukseklambrit ja ütles: Vabandust!

Siis ta raputas pead.

Juukseklambriile osutades ütles ta: Seal on liblikas!

Siis läks ta Joy juurde tagasi ja pani talle juukseklambri pähe.

Joy vaatas Catherini ja naeratas.

R8

ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST



Hommikul rühmaruumis Zelinda (3-aastane) ning Victor (2 ja poole aastane) hoidsid hellalt Catherini (1,5-aastane), kes oli kärus, üritades magama jääda.

Zelinda laulis: "Ninna nanna, ninna oh, questa bimba a chi la do" (klassikaline itaalia lastelaul).

Catherin vaatas oma sõpru ja näis rahulolevana.

Alustades vaatlustega ja andmete võrdlemisega õpetajate vahel, otsustasime me laiendada ettepanekut luua ruumiosa, kus linad ja kangad ning jälgida nende kasutamist.



**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST



Kell oli umbes 9:45 hommikul ja lapsed olid just puuviljasöömise lõpetanud. Nima sisenes ruumi ja astus otsekohe "kohvri" juurde, kus linad olid. Kõigepealt võttis ta kanga ja siis karumõmmi... Ta hakkas karumõmmi kiigutama, ise toas kõndides. Bianca jälgis olukorda ning ütles: "Mina ka...mina ka...", püüdes Nimalt riidetükki edutult ta vaatas ringi ja nägi, et saadaval on teisigi riidetükke ja nukke. Kaks väikest tüdrukut hakkasid hellalt kõnelema. Õpetaja lähenes, et paremini kuulda ning sai aru, et nad laulavad häällaulu. Ruum ning materjalid (kuubikud, silindrid, tugitoolid), mis olid tavaliselt liikumistegevusteks mõeldud, muutusid paigaks, kus igaüks sai ka hoolitsemistegevust läbi viia.

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE



**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

Nima mäng äratas Bianca huvi ning potentsiaalsest vaidlusest riidetüki üle sündis ühine projekt: koos mõmmikute magamapanek. Lapsed tegid liigutusi ja imiteerisid tegevusi ning žeste, mida nad arvatavasti täiskasvanuid tegemas olid näinud (õpetajad ja lapsevanemad) nendega ja ehk ka teistega, ent samal ajal lisasid midagi ka omalpoolt. Järgnevatel päevadel jälgisid õpetajad, kuidas karude eest hoolitsemise teema hüljati ja koolipäeva jätkudes järk-järgult taas elustati.

Narratiivne  
lähenemine ja  
õppimisprotsessid

Ühel päeval otsustasid õpetajad ruumi nii ümber korraldada, et lisasid ühe detaili: läbipaistva kanga, mis oli kahest otsast üles riputatud, kahe akna vahele, moodustades justkui rippkiige. Lina, mis jäi seal ruumiosas endisesse kohta, kasutatakse hällina hoolitsemiskogemuse tarbeks, kuid samuti mahutina laste käsitöö-tegevuste materjalide tarbeks. Lastel oli võimalus ümber mõelda ja tesitmoodi ruumi sättida vastavalt mänguprojektile ning eksperimenteerida erinevate võimalustega hällide ehitamiseks nii mõmmikutele kui beebinukkudele.



**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENDIDE (JA NIPPE)



Nende vaatlustega alustades otsustasid õpetajad kaasata pappkastid ja lastele kättesaadavad materjalid. Mõned kasutasidki neid hällidena, teised transpordivahenditena mänguasjade vedamiseks ja kolmandad autodena.

Silmnähtav oli, kui erinevalt reageerisid lapsed vastavalt oma loomusele: mõned kallistasid nukku/karukest, teised külastasid tema kõrval hällilaulu lauldes, teised lugesid talle jutukest, mõned katsid ta ja mõned paitasid.

## 9. KOOSTÖÖ-CASA PIANI RAAMATUKOIGUGA JA MOSAICO RAAMATUPOEGA.



Ühel hommikul läksime 11st lapsest koosneva grupiga vanuses 11 kuud kuni 3 aastat lasteraamatute kauplusesse Imola keskkinnas, et otsida uusi raamatuid, mida ühte seksiooni paigutada. Lapsed lehitsesid vabalt erinevaid raamatuid, mis välja pandud olid ja nende valik langes "Vallgele raamatule", mille autoriks Silvia Borando, Lorenzo Clerici ja Elisabetta Pica. Raamat sai ära ostetud ja kõigile lastele kättesaadavaks tehtud.

NA ja lugude jutustamise valmimine

Seotud partnerlusega raamatukogudega



Laste omalooming

Kuna Casa Piani raamatukoguga oli aktiivne koostöö, paluti raamatukoguhoidjatel välja valida mõned raamatud vanusegrupile 0-3 aastat hoolitsemise teemal (olemas on raamatuid momentidega laste igapäevaelust, loomadest kui hoolitsusobjektidest, loomade tundmisest, loomade seiklustest jne)



Raamatuid pakuti kohvi seest, mis oli asetatud klassi nurka, et lapsed saaksid neid iseseisvalt nautida ja kõva häälega ette lugeda. Raamatuid pakuti ka lasteaii pargis, et neid seal nautida saaks. Koostöö raamatukoguga võimaldas meil suurendada laiemalt teadmisi lastekirjandusest, olla kursis uute illustreeritud raamatutega, ning taasavastada tekstide väärtus, mida ammu avaldatud polnud. See koostöö on mõjutanud raamatusoovituste kvaliteeti ja lootus on, et seda teed saame ka tulevikus käia.



Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)

## 10. DOKUMENTATSIOON LASTELE JA PEREDELE.

Õpetajad tootsid kirjeldavat, fotograafilist ja videodokumentatsiooni.

Nad jagasid seda perekondadega nii läbi Classroom platvormi kui dokumentatsiooni klassis esitledes.

Selline jagamisprotsess on muutunud varanduseks kõigi jaoks ja on võimaldanud säilitada ühist ühendusniiti erinevate klasside vahel, luues uute narratiivide ringluse perede ja klasside vahel. Töögrupp on otsustanud ka dokumentatsiooni lasteaiada piiravale tarale välja panna, dokumendialused on valmistatud taaskasutatud materjalist.

### FEEDBACK FROM PARENTS ON THE CLASSROOM PLATFORM RESPECT THE RABBIT'S DOCUMENTATION

- «Miha che è molto gentile, da tanto tempo diamo il Bigli e siamo in un rapporto di amore e di rispetto»
- «È molto dolce e lo amiamo molto e siamo felici. Zuzina gli ha fatto un nome e il suo»
- «È un cane che ama il suo compagno. Amiamo molto il suo cane»
- «Miha che è un cane il nome Bigli è molto bello. Ha visto anche il video di Zuzina che Bigli è un cane che ama il Bigli e siamo felici. Zuzina gli ha fatto un nome e il suo»
- «È un cane molto gentile e amiamo molto il suo cane. Miha che è un cane il nome Bigli è molto bello. Ha visto anche il video di Zuzina che Bigli è un cane che ama il Bigli e siamo felici. Zuzina gli ha fatto un nome e il suo»



de pabbu'nto scattato da Zuzina - Photo taken by Zuzina

R9 OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDEID (JA NIPPE)

Narratiivne lähenemine ja suhted perekondadega

R4 VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE



“Narratiivsete väravate” avamine on moodus, kuidas avaneda linnale ja tutvustada lapseõlve kultuuri.



Kogukonna kaasamine

## 11. JÄNESE MUNAD



Tuli kevad ja me veetsime palju aega pesapargis. Lapsed märkasid taas jänkut ja jälgisid väga sügavaid urgusid aias eri kohtades (juurvilja-aias, liumäe kõrval, puude vahel jne) Mõnes neist olid, nagu Margaret ütles, kummalised “munad” ... kes teab, mis need olid?

Lugu jätkub

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE



## Parimad praktikad n.5

### MAMMA MIA PIZZERIA

**Projekt röömust toidu üle ja kuidas mäng saab olla laguseks pikale protsessile, milles palju väljendusvorme ja sensuaalseid kogemusi**

Parimad praktikad Bergsvikeni eelkoolist, mis asub Bergsvikeni Piteå-piirkonnas (Rootsi). Käib seal 19 last vanuses 3-5 aastat. Tegevuses osalenud lapsed olid 4-5-aastased.

### 1. VAATLUSFAAS – KUIDAS MEIE LUGU ALGAB

Käes on sügise algus ja lapsed pöörduvad kooli tagasi pärast suvevaheaega. Mõned uued lapsed saavad hariduse eelkoolis. Meie grupis on 19 last vanuses 3-5 aastat.

Millised mängud või väljendusvormid näivad lapsi sel sügisel huvitavat? Loomulikult on palju asju, mida neile teha meeldib: peremänge mängida, üksteist taga ajades ringi joosta, joonistada, ehitada, maalida ja nii edasi. Meie vaatleme lapsi septembris, et leida käivitajad – mis on see, mis lapsi mängima tõmbab ja koos midagi looma? Me märkame sel perioodil, et lapsed mängivad tihti restorani, nad on vaheldumisi kokad ja kliendid.



**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

Me jätkame laste mängude vaatlemist ja kuulamist, kui me kogutud tähelepanekuid analüüsime ja otsustame, et restoranimäng on arvatavasti protsess, mida jälgida.

Ühel hetkel küsime lastelt, kas nad tahaksid joonistada seda, mida neile teha meeldib, et laste huvid välja selgitada. Paljud lapsed räägivad, et neil meeldib piknikul käia. Lapsed joonistavad, mille nad tahaksid oma seljakotti pakkida. Lapsed panustavad mitmete ideedega ja koos peredega peetud piknike kogemustega.

Selle tegevuse järgselt hakkasime meie õpetajatena mõtlema, millist teed pidi peaksime edasi liikuma – kas laste pikniku-huvi kasutama või restorani-joont ajama? Nüüd mõistame, et oleme jõudnud hargnemispunkti (kahvlini). Me ei saa kõiki radu käia, kuid peame iga lapse lugu kuulama. Ehk võib pikniku-rada muutuda kõrvalharuks meie pikemas jagatud narratiivis.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

Remark: piknikukandik  
purines laste oma lugudest  
(103)

### 2. MIDA ME TAVALISELT LÕUNAKS SÖÖME?

Kuna toit on kõitvaks käivitajaks nii restoranirajal kui piknikurajal, püüame lastele küsimuse esitada:

- "Mida te tavaliselt lõunaks sööte?" meil on paber ja pliatsid, pintsliid ja värv laual.



Lapsed jätkavad jutustamist toitudest, mida neile süüa meeldib ja kui keegi pitsat mainib, algab elav vestlus sellest, missugune pitsa kõige rohkem meeldib. Mõned pered tellivad pitsat koju ja mõned lapsed on pitsat restoranis söönud. Õpetaja küsib: "kas me võiksime pizzeria mängida?" Lapsed reageerivad entusiastlikult ja tekib pigem kaootiline mäng, sest meil puudub materjal mänguks ja enamus lapsi tahab restoranis töötada, aga keegi ei taha seal sisseoste teha. Meie, õpetajad, mängime kliente ja lapsed valmistavad toidu ning serveerivad. Kolm last ei osale eriti mängus, neil on kiire raha valmistamisega ja materjali kogumisega, mida mängus toiduna kasutada. Nad leiavad paberit, mida tükkideks lõigata ja veel juhuslikke materjale.

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE



Meie, õpetajad, olime üllatunud ja hämmastuses, kui väga lapsed tahtsid restorani mängida ja materjale luua. Me järgisime lapsi nende avastusretkel ja ideedes, mis tähendas seda, et meie koolitajatena õppisime seda, et kõige tähtsam on laste rada käia ja lasta lahti sellest, mida me ise arvasime juhtuma hakkavat. Õpetajana on kõige tähtsam osaleda ja järgida laste protsesse ning osaleda mängus kui toetav sober, kus me üksteiselt võrdsel määral õpime. Antud juhul ning sündmusi/tegevusi järgides mõistsime me, kui elutähtis see on.

Mitmed lapsed jätkavad järgnevatel päevadel restorani mängimist nii eelkoolis kui väljas. Järgmise planeeritud tegevuse ajal küsime me lastelt, mis rolled mängu käigus võivad esile kerkida ja mis materjale on vaja, et valmistada pitsat ja pitsakatteid, mida kliendid tellivad. Lapsed pakuvad välja menüüsid ning erinevaid pitsakatteid nagu juustu, tomateid, lehtsalatit ja sinki.



Lapsed pakuvad välja, kuidas teha ananassilõike, ning tomateid valmistatakse puidust ketastest. (Ananassi ja tomatite valmistamine. Me teravdame oma meeli ning näeme ja uurime detaile...lõhnad, ja siis me loome).

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDI (JA NIPPE)

Kuidas minu professionaalne lugu paranenud on : R1: õpetaja lugu lapse loo sees  
Me mõtleme koos, milliseid koostisaineid pitsakatetes kasutada saaksime. See pole nii lihtne, kuid meie, õpetajad, tahame lapsi kogu protsessi kaasata ja me tahame vältida plastikust valmistoit, sest see ei paku mingit esteetilist kvaliteeti. Me arvame ka, et laste jaoks on väärtuslik, et nad saavad koos materjale luua ning on selle eest vastutavad ning hoolitsevad selle eest. Varem olime me kogunud, et neil asjadel, mille lapsed ise valmistanud on, on ka kõrgem väärtus ning nendele asjadele on antud rohkem karakterit. Lapsed loovad suhteid mitte ainult teiste inimestega, vaid ka materjalide ja keskkonnaga.

*“eelkool peaks pakkuma igale lapsele arenguks vajalikke tingimusi – võimet luua ja võimet väljendada ja kommunikeerida sündmusi, mõtteid ja kogemusi erinevates väljendusvormides nagu kujutis, vorm, draama, liikumine, laulmine, muusika ja tants.”Rootsi õppekava*

### 3. TÄHTSUSLIK KULLAVÄRV

Restorantitöö ettevalmistuse käigus leidis lastel aset palju kõrvalprojekte. Rikastades keskkonda, pakkudes lastele rohkem võimalusi joonistada, maalida, looduslikke materjale mikroskoobiga uurida, savi jne, tekkisid lastel uued lood. Kui saviga töötati, loodi dinosaurustele mänguväljak ja koopad. Tüdrukutel oli suur huvi üksisarvikute vastu – joonistati üksisarvikuid ja tekkisid väikesed lood. Mitmed lapsed avastasid kirjutamisrõõmu, nad tahtsid kirjutada toitude nimetusi restorani menüüs ja nad tahtsid märgistada tomati-, ananassi ja singikastid. Isegi numbrid muutusid huvitavaks, nad loendasid nõusid ja tahtsid roogadele hinnad panna.

Me märkasime mingeid faktoreid, mida me usume olulised elemendid mängu ajal olevat (käivitajad): lastele meeldib hindasid määrata, roogade nimesid kirjutada, juurvilju maalida ja värve segada, et õige toon saada, neile meeldib mängus erinevaid rolle etendada, tellimusi vastu võtta, roogasid valmistada ning serveerida. Lapsed on innukad edasi liikuma restoranimänguga ja ettepanekuid tegema. Meil, õpetajatel, pole vaja “lapsi üles kütta”, nad ise ajavad asja edasi. Meie roll on mõelda sellele, kuidas sobilikke materjale välja pakkuda ja et keskkond oleks kutsuv, esteetiliselt vormiga. Me püüame ka laste tähelepanu pöörata üksteise ettepanekutele ja tuletada meelde, et nad üksteise ettepanekuid kuulaksid.

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

**R4**  
VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE





Üks poiss oli väga rahul, kui tal õnnestus kokku segada ideaalne tibukollane värv. Ta näitas oma sõpradele uhkelt, kuidas ta segas õige tooni.

“Vaata, ma sain ideaalse kuldse tooni!”

**R2**

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

**R1**

ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

Kuidas minu professionaalne lugu paremaks muutunud on? R1: õpetaja lugu lapse loo sees. Kui lapsed avastavad ja uusi asju õpivad, on väga tore ja asjakohane kaasatud olla. Näha uhkust ja rõõmu laste silmis ja nende ilmeid, kui nad uusi asju teada saavad – see on imeline kogemus. Koguda laste dokumentatsiooni seintele, pakub lastele palju võimalusi kohtuda ja arutleda nende endi ja teiste lugude ja joonistuste üle. Lapsed jälgivad, kuidas teised tehnilisi probleeme lahendavad graafilises keeles. Näiteks näevad lapsed, kuidas teine laps joonistab inimese profiili või kedagi liikumises. Lapsed jäljendavad detaile, mida nad leiavad ilusad olevat. Näevad detailirohkemalt teiste inimeste joonistusi ja kasutavad seda ise kujutisi luues. See on õpetamiskoht ka meile kui koolitajatele ning külastajatele, et näha, kuidas lapsed koolis kõike uurivad ja koolitöös osalevad.

#### 4. MEIE OMA TOIDULOOD

Paralleelselt restorani tarbeks materjalide tootmisega, tahtsime jätkata lastele võimaluste pakkumist jutustada lastele lugusid toidust. Seetõttu palusime me lastel joonistada ja maalida nende absoluutset lemmiktoitu ja siis rääkida neile, kus nad sõid seda ja kellega koos, kes toidu valmis tegi ja kas nad teavad, kes selle toidu valmis tegi.

Lapsed töötavad suure rõõmuga ja õpetaja näitab laste loomingulisuse vastu üles suurt huvi ja pühendumust. Lapsed jutustavad palju, kui nad midagi loovad ja õpetaja esitab avatud küsimusi, et mõtteid edasi arendada.

Lapsed räägivad küsimustest ja me teame, et mõned teavad näiteks pannkookide koostisosasid. Tundub olevat teemasid, mis on lastele emotsionaalselt väga lähedased ja neil on võimalus väljendada uhkust näiteks vanaisade üle, kes maailma parimaid pannkooke teha oskavad.

Laste silmad säravad ja kõik kuulavad üksteise lugusid. Kõigil vastanud lastel on lemmiktoidud ja kõik on üksteise toidujuttudest huvitatud.

Meie õpetajatena oleme rõõmsad, inspireeritud ja liigutatud nähes nii palju emotsioone ja väljendusrikkust laste toidulugudes. 😊 Retrospektiivis arvame me, et oleksime võinud ka oma lemmiktoitudest lugusid jagada ja sellest, kuidas me toite valmistame ja keda õhtusöögile kutsume.



Siis oleks lastel ettekujutus ka meie eludest ja toidukultuurist.

#### 5. KOKARAAMAT. MIS INSPIRATSIOONIKS KUNSTILE JA LUGUDELE



Inspiratsioonina jätkuvatele lugudele, et projekti taaskäivitada, tõid õpetajad kokaraamatuid, mille nad laenutasid raamatukogust või tõid kodunt kaasa. Lapsed lehitsesid raamatuid ja kommenteerisid pilte: Oo, vaata- spagetid, ma armastan spagette!

**R2**

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES



Me küsime lastelt, kas nad tahavad teha kokaraamatut ja see oli lisaprojekti algus, mis võimaldas lastel omi lugusid toidust jutustada, samuti perest, sõpradest, erinevatest koostisainetest ja sellest, kuidas toitu valmistada. Kuna me nägime, et laste huvi kokaraamatute vastu on suur, lisasime me jätkates kokaraamatuid juurde.

Kuidas minu professionaalne lugu paranenud on : R1: õpetaja lugu lapse loo sees  
Paljud lapsed olid põnevil kokaraamatute valmistamisest ning kirjutamisest. Nende huvi kirjakeele vastu oli jätkuv ja nad hakkasid oma joonistuste peale sõnu kirjutama. Kirjutamine muutus laste jaoks tähtsaks mitmes kontekstis- nad tahtsid kirja panna nimed, päevad, ja igapäevaelu tähtsad asjad. Me õppisime, et on tähtis omada lastesse usku ja luua haridus, mis põhineb meie vajadustel end arendada ning kasutada oma teadmisi tähendusrikkas kontekstis. Me saime teada ka vastava kirjanduse väljapkkumise tähtsuses, et saada inspiratsiooni ja sügavamaid teadmisi.

*“eelkool peaks igale lapsele pakkuma arenguks vajalikke tingimusi, mis põhinevad huvil kirjaliku keele vastu ning sümbolite ja nende kasutamise mõistmisel sõnumite edastajana” Rootsi õppekavast*

Kuidas valida didaktilisi vahendeid. Kuidas narratiivset koolikorraldust luua?

## 6. ME VALMISTAME OMA TAGLIATELLE

Ma vaatame taas kokaraamatuid ja lapsed on huvitatud piltidest selle kohta, kuidas pastat valmistada.



Me räägime lastele, milliseid koostisosi pasta valmistamiseks vaja läheb. Lapsed valivad kokaraamatud nagu nad seda varemgi teinud on.

Me kontrollime ka kokaraamatust, et kõik õige oleks. Seal on kirjas jahu, sool ja munad. Lapsed olid innukad ja peaaegu hüppasid rõõmust. Kõik muutus meeldivaks ja hariduslikuks tegevuseks, milles nii lapsed kui õpetajad löid koos toidulugusid. Lapsed tõstsid põidlad püsti ja teatasid, et see maitseb imeliselt! Lapsed näitavad välja suurt rõõmu ja nad vestlevad üksteisega.

Kuidas valida materjale ja mänuasju (DIDAKTILISED TOORISTAD)

Mida on meil narratiivse eelkooli keskkonna loomiseks vaja/Kuidas on arenenud minu professionaalne lugu?. R1: õpetaja lugu lapse loo sees  
Pärast mõnda nädalat töötamist laste protsesse jälgides, märkasime me, et meie keskkond vajab rohkem väljenduslikkust ja kättesaadavaid mittestruktuurseid materjale. Me muudame keskkonda jätkuvalt vastavalt laste tegevustele ja huvidele. Seetõttu pidasime me vajalikuks võimaldada päris-toiduvalmistamist, et saada autentset kogemust, tunnetada tainast, segadust, tekstuure ja esteetilisi emotsioone.

## 7. ME KÜLASTAME RESTORANI

Et stimuleerida meie tööd restorani ettevalmistamiseks, otsustasime, et peaksime minema õppekäigule pitsarestorani, mis polnud eelkoolist kaugel.

Tee restorani oli lühike, ilm oli külm, ja me kõndisime kiiresti ning eesmärgiga. Lapsed ei rääkinud kõndimise ajal eriti. Ent mõned lapsed kommenteerisid, et nad teaviad juba seda restorani. Enamus lapsi elab eelkooli ja pizzeria lähedal, seega on mitmed lapsed koos peredega pizzeriat külastanud. Keegi räägib, et nad helistavad ette ja tellivad pitsa ning siis lähevad sellele järele.



R7  
TÄHENDUSTE UURIMINE





Pizzerias sees võivad lapsed iPadidega pilte teha tähtsatest asjadest, mida nad oma restoranis näha tahavad. Siis esitavad lapsed omanikule küsimusi, mille nad on enne külaskäiku ette valmistanud.

Koduteel lapsed laulavad: Mamma Mia Pizzeria. Mamma Mia pizzeria! Sellest hetkest alates on meie restoranil nimi Mamma Mia Pizzeria! (See polnud selle restorani nimi, mida me külasthanud olime; sellel on teistsugune nimi).

Järgmisel päeval kogume me lapsed kokku ja vaatame fotosid, mida lapsed tegid restoranis. Mõned rühma lapsed puudusid, kui me restoranis käisime ja seetõttu tahtsime külaskäigust jutustada. Lapsed rääkisid, mida nad näinud olid ja tuletasid meelde jutuajamist restoraniomanikuga. Pärast vestlust alustame oma restorani püstitanemisega eelkooli ruumides.

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

Narratiivne  
lähenemine ja  
heaolu (seotud  
kooliõhustikuga)

Kuidas on arenenud minu professionaalne lugu?. R1: õpetaja lugu lapse loo sees  
Mis meid. Õpetajaid, rõõmsaks tegi, oli see, kuidas lapsed spontaanselt panid kokku sama spontaanse laulu "Mamma Mia- Pizzeria!", meie tuletati meelde, kuidas laulmine ja muusika samamoodi meie õpetamist täiendavad. Meil peab olema varuks erinevaid mooduseid ja peame rõõmupakkuvaid tegevusi laiendama, et lastel oleks suurem potentsiaal ja eneseväljendusviisid. Muusika ja laulmine teevad meid õnnelikuks!

## 8. KES TULEB ÕHTUSÕÖGILE? – LAPSED KATAVAD ÕHTUSÕÖGIKS KENASTI LAUA.

Kui lapsed kokaraamatuid vaatasid, nägime me, kui huvitatud nad nendest olid: nad kommenteerisid ilusaid lauakatteid/loomingulisust ja kenasid pilte neis kokaraamatuis. Lapsed kirjeldasid, kuidas lauda katta, et see ilus ja kutsuv jääks külaliste puhul. Me tahame, et lapsed koos mõtleksid, kuidas lauda katta ja kellele.

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE



LAPSED LÄHEVAD LAUA  
JUURDE, KUHU, KUHU  
OLEME KOGUNUD  
MATERJALE, ET LAUDA  
KATTA



NAD NAUDIVAD ENDA  
LOODUD ILU. NAD ESITLEVAD  
UHKUSEGA LAUAKATET.

Lapsed hakkavad rääkima, mida nad tavaliselt teevad, kui koosviibimine toimub. Neil oli palju ettepanekuid, mida vaja läheks ja mida tavaliselt kasutatakse. (pabertaldrikuid, kuldseid taldrikuid, kuldset laudlina, kaunistusi, lilli, tulesid jne.)

**R6**  
NARRATIIVSUSE KAARTIDE  
EHITAMINE

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON  
NAUDING, MITTE KOHUSTUS.  
ESTEETILINE SUUND  
HARIDUSES

Meie õpetajatena näeme selgesti, kuidas lapsed suhtlevad ja inspireerivad üksteist tegevustele eelnevalt läbirääkimisi pidama. Näiteks kui lastel on midagi puudu, lähevad nad teise laua juurde ja küsivad teistelt lastelt, kas nad saaksid vahetuse teha millegagi. Lapsed said ka matemaatikat harjutada loendades, kalkuleerides, arvu eeldades, probleeme lahendades jne.

Narratiivne  
lähenemine ja  
õppimisprotsessid

*“Eelkool peaks igale lapsele pakkuma tingimused arenguks ning ruumist, ajast ja vormist arusaamiseks, samuti elementaarsetest mustritest, kogustest, korrast, arvudest, mõtudest ja vahetamisest ning sellest, kuidas kõike seda matemaatiliselt põhjendada.” Rootsi õppekavast*

## 9. MAMMA MIA KUTSUB MEID KAUNISSE LUULEMAAILMA

Pärast mitmenädalast tööd pizzeria materjalide ettevalmistamisega, oli lõpuks aeg uus Pizzeria "Mamma Mia Pizzeria" sisse õnnistada. Pizzeria on nüüd suurem ruum, kus kõiki asju saab paremini paigutada kui eelmises restoranis. Nagu tavaliselt, töötasid lapsed suure rõõmu ja entusiasmiga. Osalenud lapsi oli kuus, kõik viieaastased. Nad laulsid ja ümisesid, kui nad oma materjale esitlesid.

Kuidas korraldada  
narratiivset kooli  
tausta  
(kooliRUUMI)



Nad olid nii evelil, et saavad mängima hakata, et neil vaevu jätkus kannatust organiseerimisega valmis saada. Üks laps hõikas:  
“Tulge ostma! Parimat pitsat...”  
Me olime juba rääkinud Pizzeria avamisest, lindi läbi lõikamisest ja tähistamisest joogi ja koogiga.  
“Mitte veel. Me peame kõigepealt sisse õnnistama!”  
Kui lapsed on valmis, mängitakse fanfaari ja lõigatakse läbi lint, samas me selgitame, et Pizzeria, Mamma Mia, on avatud! Jippi-jee!  
Lapsed alustavad mängu, tehes sisseoste, küpsetades pitsasid ja kattes laudu ülimalt naudinguga. Mäng jätkub kaua ja lapsed proovivad mängus erinevaid rolle. Mõned serveerivad toitu juba kaetud laudadele restoranis, samal ajal kui teised valivad piknikuks kaasavõetavaid pitsasid. Pärastlõunal said need lapsed ülesandeks tutvustada pizzeriat grupi teistele lastele, mida nad suure uhkusega ka tegid. Me plaanisime sisseõnnistamisele ka vanemad kutsuda, ent pandeemia tõttu polnud seda võimalik teha. Me plaanime koos vanematega tähistada millalgi hiljem. Blogi ja vestluste kaudu said vanemad sellest ikkagi osa. Lapsevanematega rääkides saime positiivset tagasisidet – lapsed olid hakanud huvituma kirjutamisest ja arendanud palju uusi moodsaid loominguks ja eneseväljenduseks. Tundub, et lastel on lihtsam lugusid jutustada ja oma kogemusi väljendada, võibolla just selle töö tulemusena, mine tea.

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

Kuidas on arenenud minu professionaalne lugu?. R1: õpetaja lugu lapse loo sees  
Hoolimata paljudest aastatest seda ametit pidada ja asjaolust, et oleme töötanud pikkade teemadega, kus lapsed on juhtivad näitlejad olnud, on olnud see akadeemiline aasta, narratiivse lähenemisega, kõige märkimisväärsem. Sellisel moel töötades on meil õnnestunud kaasata lapsed töösse moel, mis väga nauditav tundub olema. Meie, õpetajad, oleme vaadelnud lapsi uudishimulike silmadega ja oma kohtumistel nii palju juurde õppinud. Narratiivne lähenemine tekitab lastes ja õpetajates rõõmu ning meeldiva ja heaolu tõstva keskkonna. Me ootame igatsusega sellise lähenemise rakendamist ka eesolevail aastail. See on, nagu eespool öeldud, lõpmatu lugu. Me ootame rõõmuga uusi lugusid.

## 10. LÕPMATU LUGU JÄTKUB...

Nüüd kui restoraniprojekt on lõpule jõudmas, küsisime lastelt, kuidas nad restoranis töötamisel kogesid. Nad kõik nõustasid, et oli väga lõbus. Kõige lõbusam osa oli valmistada materjale ja sõpradega mängida – selline oli nende arvamus.  
Praegu näeme me, et mängimine restoranis lõbustab üha suuremat arvu lapsi, mängus saab uusi sõpru ja uusi ideid, mis jutustusteks muutuvad. Mõned lood viivad meid luuletuste maailma...kus nüüd luulerütmis kokaraamatuid loome..ent see on üks teine lugu..see on lõputu lugu,,mis kestab...

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE

### Mida meil arendada tuleb, et et pakkuda narratiivset eelkooli-keskkonda:

Pärast seda, kui olime mõne nädala töötanud, jälgides protsesse lastega, märkasime me, et meie sisekujundus peab sisaldama rohkem vorme ja rohkem kättesaadavaid ning mitte-struktureeritud materjale.

Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)



Me muudame keskkonda pidevalt vastavalt laste tegevustele ning huvidele. Mõnel nädalal võivad meil olla vahendid, mis toetavad dinosauruste uurimist, teisel nädalal taimi jne. Mis meie koolikeskkonnas alati saadaval: paber, pliatsid, pintslid, savi, värv ning muud kunstimaterjalid.



Savi on materjal, mis tõelise lugude voo käivitab. Lapsed voolivad savi ja asju hakkab juhtuma.

Laste dokumentatsiooni kogumine seinale pakub lastele palju võimalusi kokku saada ja arutleda oma ja teiste joonistuste ning juttude üle. Lapsed vaatlevad, kuidas teised lahendavad oma tehnilisi probleeme. Graafilises keeles näevad lapsed näiteks, kuidas laps kedagi profiilis või liikumise pealt joonistab. Lapsed jäljendavad detaile, mis nende arvates kaunid ja kavalad täiendused teiste joonistustes ning kasutavad neid, et ise kujutisi luua.



Savi muutub draakoniks, kes tuld purskab, lapsed jätkavad savi pigistamist ja venitamist ning äkki ilmub järgmine kuju pärast seda, kui savi kuju muutnud on.

Savi on materjal, mida lihtsasti muuta saab, kui sa tulemusega rahul ei ole. Saviga istuvad lapsed tükk aega paigal ja töötavad sellega - palju kauem, võrreldes joonistamise ja maalimisega (see on küll üldistus, ent meie kogemusele vastavalt just nii ongi).

Lapsed naudivad savi võimalusi transformatsiooniks, savi muutmisevõime paneb lapsed savikuju vaatlema ja looma seoseid eri objektide ja kujudega. Õpetajana saad nautida ja kuulata lugusid maagilisest maailmast, mida lapsed loonud ning austada laste väljendusrikkust ja nende selles vastu tulla.



Me muutsime ära kooli suurima ruumi, nii et sellest sai ateljee eri soppidega, kus erinevad esteetilised vormid. See on palju kaasa aidanud laste võimekusele töötada siis, kui nad tahavad. Meie, õpetajad, saime tõuke sellest, kui nägime kui suur eneseväljendusnälgi lastel on luua lugusid paljudest erinevatest materjalidest.

Me oleme palju laste kohta teada saanud, võimaldades lastel nende mõtteid ja tundeid terve päeva väljendada läbi savi, kujundite, muusika ja teatri. Me oleme muutunud paremaks peatudes, kuulates ning reageerides laste lugudele. Võime öelda, et selle projekti läbi oleme õppinud lapsi rohkem sügavuti tundma ja seda mitmel erineval moel. Näiteks laps, kel raskusi enese verbaalse väljendamisega, võib teha seda näoilmete abil ja kommunikeerides kehakeeles, portreeterides loomingulisi ilmeid.

### Näide ühest harust meie jagatud kollektiivses narratiivis

Meil oli varem eraldi ruum maalimiseks, kuhu kogusime lapsed kui nad maalida soovisid. See ruum on siiani paigal, ent oleme valmis sättinud ka maalimisnurga suurde klassiruumi. Me oleme seinale riputanud molberti, nii et mitu last saab samal ajal ja koos maalida, juhul kui neil tahtmist on.

Lapsi lõbustab väga maalimine, värvide segamine ja eri suurusega pintslite kasutamine.

Meie, õpetajad, stimuleerime seda huvi tehes lastele ettepanekuid.

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENDEID (JA NIPPE)

Kuidas korraldada  
narratiivset kooli  
tausta  
(kooliRUUMI)

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO  
SEES

Kuidas korraldada  
narratiivset kooli  
tausta  
(kooliRUUMI)

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI  
KASULIKKE METOODILISI  
VAHENDEID (JA NIPPE)



Vahel saame midagi uurida ja arutleda kuulsate kunstiteoste üle ning lapsed saavad kunstiteoseid omal moel interpreteerida.

Siin oleme uurinud Edward Munchi kuulsat tööd "Karje".



Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

Laste omalooming (103)

### Võibolla jätame restorani, et saada kunstnikeks...

Nüüd mängime restoranis käimist, ent tihti valime loomingu ja maalimise. Me oleme nüüd kunstnikud ja tahame teid ka sellele reisile kaasa võtta...



## Parimad praktikad n.6

### VABALT KASUTATAV MATERJAL

Parimad praktikad Elmer in de Stad lasteaiast, mis Belgias, Brüsseli südalinnas asub. Seal käivad 3 kuu kuni 2,5 aasta vanused lapsed. Selles tegevuses osalenud laste vanus on 18 kuud kuni 2,5a.

Fookus:

- Õpetajad ja peadagoogiline mentor vaatlevad sügavamalt Dekaloogi 10 printsiipi
- Vaatlemine ja dokumenteerimine, kuidas toimida? Mosaikne lähenemine.

### 1. KUNAGI AMMU-AMMU ...

Täitis töömees terrassil asuva mängukasti puukoortega.

Tol päeval läks Hanae lastega õue, et terrassil mängida. Paljud lapsed kõndisid esialgu ringi ja jälgisid tähelepanelikult töömehe tegevust.

Safia läheneb ja tahab materjali oma kätega tunnetada, lastes sel libiseda oma näole, riieetele. Siis asetab ta palju puukoort oma kätega puidust alusele, mis liivakastis on. Phil istub puidust alusele ning kasutab samuti puukoort, et täita oma väikest mänguveoautot. Tindar on pisut kartlik ja hoiab kõrvale, sõites oma jalgrattal veidi ringi. Järgmisel päeval saavad lapsed terrassile panekuks lisamaterjali.

Nad on väga uudishimulikud. Uus materjal on ölepakid. Koolitaja avab pakid lastega koos.



Emotsioone tuleb erinevaid: mõned mudilased on väga huvitunud ja tahavad materjali katsuda. Teised tulevad, et võtta kõrs ja see ära visata. Teised kühveldavad selle kasti ning mõned jäävadki kaugemale ja on kahtlevad... on nad veidi hirmul?

Moodustuvad väikesed grupid. Kasti kõrvale on nüüd ämbri, kühvli ja harjad. Safia võtab ämbri ja kühvli ning täidab oma väikese ämbri. Kuni see on ääreni täis. Siis pühib ta kokku kõik, mis üle ääre on läinud, lauldes "koristada, koristada".

Phil toob nüüd ka rongi ja ekskavaatori puukoorte juurde. Ta täidab rongi puukoortega. Selleks kasutab ta kühvli. Ta peab töötama väga täpselt, sest augud on väikesed ning tema töö peab täpne olema. Kui ta tööga hakkama saab, näitab ta seda uhkusega Hanaele.

Päästiku leidmine grupile pole alati lihtne. Kaks õpetajat püüavad regulaarselt arutleda asjade üle, mida nad laste juures näevad. Nad püüavad keskenduda spontaansetele tegevustele, mida laste päev sisaldas.

Victor on tulnud Phili juurde ekskavaatoriga. Nüüd kaevavad nad ekskavaatoriga koos. Phil aitab masinale oma kätega kaasa, sest muidu kukub liiga palju puukoort selle kõrvale maha. Tendar oli koristamisest väga haaratud. Ta alati pühib harjaga kõik kokku. Ta viskab kõik kasti tagasi. Tema laulab: "iaa" "iaa".

Neis lugudes tunneme ära lugude liinid ning narratiivse kaardi. Õpetajad püüavad julgustada avastamist ja uurimist koos lastega. See on alguseks uuele päästikule, et uut loo liini arendada.

Safia ema: kodus võtab S suured kotid (nt. "Lidl" ja "Action") ja viib ämbri puhastusse. Ta paneb kõik jalanõud kottidesse ja viib need kingakappi. Kui ema on kõik ette korralikult ära puhastanud, võtab S ämbri kõigea, (mille ta leiab väljaspoolt kööki ja vannituba) ja jalutab selle ämbri ringi nagu ta oleks ostlemas.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

Kuidas valida materjale ja mänguasju (DIDAKTILISI VAHENDEID)

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON  
NAUDING, MITTE KOHUSTUS.  
ESTEETILINE SUUND  
HARIDUSES

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO  
SEES

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

Narratiivne lähenemine ja suhted peredega



Safia ema oli väga rõõmus, kui kuulis lugu oma tütrest ja pilte nägi. “Puhkepäeviti meeldib Sofiale mängida ambrite, kühvlite ja liivaga.”

## 2. KUI ÄMBRIST SAAB PELGUPAIK

Marije loeb lastele Peekaboo lugu pärast seda, kui nägi Phili ämbriisse peitu pugemas.

Samal päeval seal, kus on õlgi täis kast: Phil võtab (suurima) sinise ämbri, viib selle õlekasti juurde ja täidab oma ämbri õlgedega. Vahepeal võib kuulda teie lapsi loomahääli tegemas: “beeeehh” “mjau”, nad on mänguloomi kõrte sisse ära peitnud. Ka Phil paneb loomi ämbriisse. Ta kõnnib selle täidetud ämbri ringi. Kui ta seda juba teinud on, võtab ta väikese roheline ämbri, mil naerunäo emotikon peal. Ta paneb selle endale pähe – terve ta pea on ämbri, ta ei näe enam midagi – ja siis võtab ta ämbri jälle peast ja naerab tõesti valjult, tal on väga naljakas...naerab ja kõnnib ringi (peitusemäng).

Phili ema rääkis meile, et ta ei saa aru, miks Phil tahab alati mängida mullaga ja väikeste pallikestega, kus emal taimed kasvavad terrassil. Pärast loo kuulmist ja piltide nägemist hakkab ema naerma ja ütleb, et mõistab nüüd, et see on pojale päästikuks.

Tendar on valinud mängukonna ja toob selle õlgede juurde. Ta ütleb: “krooks” “krooks” “krooks”. – konna kukub õlekasti. Nüüd topib ta õlgi konnale suhu ja ütleb “nämm nämm sööb.” Nüüd võtab ta konna korbist taas välja ja hüppab koos konnaga “hop hop hop”.



Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

R6

NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTITAMINE

R2

ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid



Hanae: “Me vaatleme lapsi ja püüame erinevatele loo liinidele keskenduda. Pilte on palju, mõned osad on filmitud, on palju tsitaate õpetajatelt, vanematelt .. ent kuidas saada sellest lugu? Lugu sellest lugudevõrgustikust?”

Vahel on meil dokumentatsiooniga raskusi. Kuidas teha? Kuidas selleks aega leida? Vahel tahame seda vanematele näidata. Ent tegelikku kaarti, mis ühes ruumis, ei saa viia trepist alla ruumi, kus lapsevanematega kohtume. Idee “raamatuks”, kuhu lisada sõnad ja pildid, võib leida teisest mudilaste grupist.“ Erinevates gruppides on alustatud tegeliku kaardiga. See on töös. Sinna saavad õpetajad peale kirjutada, märkmepabereid lisada, pilte kleepida, ... aga grupi õpetajad pole ainsad, kes kaardiga töötada saavad. Ka teised tiimi liikmed saavad sinna sõnu lisada.

R1

ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

R9

OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDID (JA NIPPE)



### 3. ÕHULOSSIDE EHTAMISEKS EI OLE ARHITEKTUURILISI REEGLEID

Looduslik materjal näib lastele päästikuks olevat, Hanae ja Leticia proovivad neid materjale ka lasteaia siseruumidesse tuua.

Vihmasel päeval panevad õpetajad rühma erinevaid materjale. Nad puistavad kõik põrandale laiali ja vaatlevad lapsi. Safiat ja Tendarit tõmbab nende materjalide poole. Nad hakkavad nendega ehitama ja püüavad väikeseid torne valmistada. Põrandale hakkab tekkima väikeseid puidust losse. Kaks ülejäänud last katsuvad ja vaatlevad erinevat tüüpi materjale

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)JST



Iga 2 nädala tagant istuvad õpetajad koos pedagoogilise treeneriga, et arutada nähtu üle. Nad püüavad avastada vallandajaid, näha nendes lugudes tegelikku kaarti ja vaadata, kuidas looga edasi minna.

Raskusi jääb vanemate kaasamisel jutustusse

### 4. KÖÖK ON MINU KUNINGRIIK

Uhe loo liin viib meid nurka, kus köögimaterjal. Kõigi nende materjalide tundmine, mis kööki toodud, annab rohkesti uusi impulsse ning palju lugusid lastele. Päris söögitegemine, plastikust puuviljad, puuviljade sorteerimine.. on palju uusi lugusid, mis kirja panna.

Leticia märkas, et lapsed mängivad looduslike materjalidega, kuid mõned neist mängivad kööginurgas. Ta otsustab võtta kogu köögimaterjali, sorteerida selle karpidesse ja asetab köögi paika ning ka nuku "söötmistooli". Safia läheb uurima karki, milles söögitegemismaterjal. Ta alustab söögivalmistamisega. Ta paneb panni tulele ja hakkab sinna materjali segama. Safia paneb asju ahju. Pärastpoole hakkab ta ka Victorit söötma(paneab talle lusika suhu). Viktor mängib temaga kaasa ja "sööb".



Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

Kuidas korraldada narratiivset koolikeskkonda (kooliRUUMID)



Tendar võtab taldriku ja lusika ning asetab oma taldrikule õuna. Ta kõnnib veidi ringi ja läheb siis Safia kõrvale seisma. Ta paneb taldriku Safia panni kõrvale. Thunten jääb sinna, kus karbid puuviljade ja juurviljadega. Ta võtab kõik välja ning asetab karbi kõrvale.

Yanis kõnnib samuti köögiriistadega karbi juurde ja võtab taldrikud. Ta hakkab neid sorteerima. Paneb need ritta, üks ta käes ning 3 tema ees. Teised lapsed tulevad ja hakkavad temaga mängima. (Safia, Tendar, Thunten). Nad tahavad talt taldrikud ära võtta, seega hoiab ta nüüd kahest kinni.

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

Mõned päevad hiljem annab Leticia uusi taldrikuid. Taas põrandal olevais karpides .

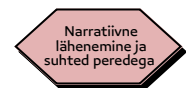
**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE



Phil võtab kõik taldrikud karbist välja ja paneb 6 enda ümber pörandale. Ishraq võtab 1 taldriku ja paneb endale pähe. Teise huulte juurde, justkui jooks taldriku pealt. Siis hakkab ta taldrikuid kokku korjama ning asetab neile puuviljad. Lõpuks võtab ta korvi, et taldrikud kokku koguda.

Yanis paneb enda ette 2 taldrikut. Ta paneb panni taldriku peale ja otsib mune karpidest. Nüüd võtab ta 1 muna kätte. Ta kogub ka teisi taldrikuid ja istub nendega liumäele

*Kui Yanise ema kuuleb seda lugu ja näeb pilte, hakkab ta nende kodust jutustama: Mu lei ole nõudepesumasinat. Ma pesen kraanikaasis ja siis panen taldrikud laua peale kuivama.. Yanis võtab taldrikud ja paneb need maha. Ma alati keelan teda. Ta võtab lusika ja noa ning asetab need taldrikule. Mulle ei meeldi, et ta seda teeb.”*



Phili ema kõneles Fatihaga sellest, kuidas lapsed kööginurgas mängivad. Ta ütles, et ka kodus meeldib Philile köögiriistadega mängida. Philm saab kodus aidata lauda katta. Temal on lubatud taldrikud ja klaasid panna lauale. Talle meeldib seda teha, ent mamma kardab, et ta pillab midagi maha ja saab viga. Ent ta märkas, et poiss sai päris hästi hakkama. Fatiha selgitas, et me kasutame päris klaase ja portselanist taldrikuid.

## 5. PUUKOORE TAASTUVUSTAMINE

Kaks nädalat pärast köögis mängimist märkasid õpetajad, et lapsed on sellest tegevusest tüdinud. Nad arutlesid, mida uueks päästikuks pakkuda. Pärast mitut korda üheskõlmist arvas Hanae, et puukoor võib veel huvi pakkuda. Ometi küsivad lapsed iga kord rattaid, lillepotte ja teisi vahendeid. Aga mitte puukoort.

Ühel päeval kuuleb ta Phili ütlemas “mürg”. Seega võtab Hanae puukoort, annab Victorile ja ütleb “Vaata!” Victor ütleb: “Must!” ja kõnnib minema. Hanae jaoks oli signaal selge.



Relaunch

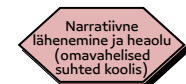
**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE



Lapsed ei taha enam puukoorega mängida, sest see on mürg ja must. Mõne päeva pärast alustab lasteaia uus laps. Inayal oli alguses keeruline, ent iga kord kui lapses õue läksid, mängis ta palju. Teda huvitas väljas olev puukoor väga. Ta läks seda katsuma, võttis ämbri ja hakkas kätega koort ämbriisse panema. Lapsed hakkasid teda vaatama. Phil ja Victor tulid Inaya juurde seisma ning mõne minuti pärast hakkasid koos temaga ämbrit täitma.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST





Nad töötasid koos ja hakkasid laulma laulu koristamisest. "Hop hop hop we ruimen alles op." Nad täidavad ämbrit kuni ämber on ääreni täis.

Nad kasutasid lusikaid, kuid Inaya kasutas edasi oma käsi. Niisiis, kui ämber oli täis, ütlesid nad, et tahavad ämbri tuppa viia. Hanae arvates oli see imeline mote, seega lubab ta ämbri sisse viia. Ta otsustab lasta sel kuivada.



Samal ajal kui puukoort kuivas, käidi lastega raamatukogus. Nad otsisid raamatuid looduse, taimede, õlgede, loomade ja... Phil ja Victor rääkisid pidevalt asjadest, mis on märjad või määrdunud. Nii et õpetajad aitavad neil ka selle kohta raamatuid otsida. Nad loevad Elmeris raamatuid, mille lapsed valivad. Ja nad näitasid materjale, mida nad raamatutes nägid. Osa põhku, osa puukoort aga ka muid looduslikke materjale.

## 6. PUUKOORE TAASAVASTAMINE

Mõne aja pärast oli puukoort kuiv. Hanae soovis puukoort atraktiivsel moel esitleda. Ta asetab puukoore värvilisele vaibale. Ta asetab sinna ka lisamaterjali. Ta valib mõningad ringlusesolevad materjalid nagu jogurtitopsid, munakarbid, lusikad ja ämbriid. Sees oli ka suur kast õlekõrtega. Ta asetab loomad ja talumaja põrandale, et lapsed nendeni kergesti ulatuksid.

Hanae avas pärast laulmist kardinad. Ning lapsed tundusid nii üllatunud. Nad ütlesid: "owww", "oei", "wauw". Hanae kuuleb palju käre, kuid näeb ka lapsi suurte silmadega uudistamas. Ruum oli teistmoodi dekoreeritud, ruumis oli uusi materjale.

Phil on teisi lapsi juba mõnda aega vaadelnud. Tema ei tahtnud puukoorega üldsegi mängida. Kui Hanae talle tükikese puukoort ulatab, ütleb ta: "ei, märg". Tüki aja pärast hakkas ta karpe ja pudeleid kokku korjama. Ja siis hakkas ta puukoort oma pudeli sisse toppima. Ta hakkas pudelit raputama ning naerma. Ta peatub. Ja siis hakkab taas koort pudelisse toppima. Seejärel raputab ta uuesti. Ta märkab, et raputamine tekitab rohkem heli. Ta jätkab tegevusega.

Isis võttis lusika ja harja. Ja hakkas õlekarpi sellega taguma. Ta naerab üha rohkem ja rohkem. Ta leidis selle tegevuse erilise olevat. Ja siis nägi ta teisi lapsi selle materjaliga mängivat. Nad täitsid sellega potte, kasutades lusikaid. Nad tunnetasid materjali kätega. Seejärel läheb ta puukoorte juurde ja täidab ämbrit veel. Ta segab kõik omavahel.

Pärast seda läheb ta rühma väiksemasse nurka ja asetab munakarbid põrandale. Ta võtab õlekõrsi ja paneb ükshaaval karbi sisse. Kõigepealt õlekõrred, seejärel puukoore. Ta sorteeris kõik ära ja pani ridadesse. Kõrs-kõrs-kõrs-kõrs. Justkui tal oleks mingi missioon olnud. Väga keskendunult jätkas ta ridade sättimist. Hanae avaldas see suurt muljet.

Paz pole ei õlekõrtest ega puukoorest eriti huvitatud. Kui ta neid materjale nägi, läks ta kohe, istus maha ja hakkas neid materjale katsuma. Ta tunneb, et see on kuiv, mitte märg. Niipea kui ta tundis, et materjal on parem, võttis ta lusika ja ämbri ja hakkas ämrit täitma ning siis tühjendama. Ta tegi seda mitmeid kordi ning tegevus kestis väga kaua. Mõne aja pärast püüdis ta väiksemat pudeli täita puukoorega oma lusika abil. Ta üritas edasi, ent see oli raske. Niisiis proovis ta seda sõrmede abil teha.





Inaya oli väga rõõmus, et puukoor on nüüd rühmas sees. Kuni nad ruumi ära puhastasid, hõikas ta rõõmust: “oh vau, oh vau”. Talle väga meeldis sellega mängida. Ta võttis lusika, mängis puukoorega, hakkas ringi liikuma, puukoor karbiga kaasas. Ta võttis väljast suure ämbri ja valas selle puukoori ja õlgi ääreni täis.. Ja siis otsis ta välja beebinuku ning pani selle ämbriisse. Hanae küsis, mida nukk teeb ja ta vastas, et magab.

Hanae näitas vanematele palju pilte ja videoed, et teada saada, mida nad arvavad.

**R4**  
VASTAVA  
DOKUMENTATSIOONI  
MÕISTMINE

Isise ema ütles, et Isisele meeldib köögitarvikutega mängida. Talle meeldivad päris-materjalid nagu ema omad. Kõik, mida köögis leidub, pakub ka Isisele huvi. Ta armastab seda. Isa ütleb, et talle meeldib ka korda luua, kõik peab õigetpidi ja õiges kohas olema. Talle ei meeldi segadus eriti.

Pazi ema ütleb, et tütrele meeldib väga liiva ja naturaalsete materjalidega mängida. Eriti veega. Paz mängib palju ka ema asjadega, näiteks imiteerimismängu. Ent lasteaias pole ta seda veel teinud. Inaya isa ütleb, et tüdruk mängib kodus palju beebiga. Ta peab ka oma beebinuku eest hoolitsemata. Beebinukku peab ta toitma, vannitama, magama panema justkui oleks tema tütrega tegemist.



Narratiivne  
lähenemine ja  
suhted peredega

## 7. LOOMAFARM LASTEAIAS

Õpetajad avastasid, et mõned lapsed hakkasid loomade ja materjalidega koos mängima. Nad kasutasid ölekõrsi, et loomi katta.



Nad nägid selle toimumist juba siis, kui ölekõrtega esmakordselt mängiti. Ent seekord alustasid nad mänguga ka rühmas sees. Kui lapsed mänguloomad mänguasjakastist välja võtsid, andsid õpetajad lastele ruumi juurde mänguks. Ning nad vaatlesid, mis mängu ajal toimus. Victor oli loomadest väga huvitatud. Ta teadis nende nimesid ja kõneles õpetajatele nendest. See päev valmistas ta neile ka ölekõrtest maju. Ta võttis suured ämbritäied kõrsi ja läks mängulauale neid loomadele talle ehitama. Victori ema rääkis, et pojale meeldib looduslike asjadega mängida. Ta räägib puuviljadest, taimedest, loomadest. Nad räägivad ka palju sellest, kuidas läbi saada loomadega ja nende eest hoolt kanda. Ema on väga õnnelik, et ta nende eest hellalt hoolitseb.

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

## 8. LUGUDE LIINDE LÕPUTU VÕRK

Puukoortega mängimisele järgnevalt nädalail on lapsed üha rohkem materjalidest eevil. Nad mängivad õlega. Õpetajad asetavad maha sensoorseid kaste, mille peal lapsed saavad paljajalu käia.





Ühel päeval märkas Hanae, et lapsed on huvitatud liivast ja mullast, mida lillede istutamisel kasutatakse. Seega paneb ta liiva suurde kasti ja laseb lastel avastada. Lastel on istutamise jaoks lilleseemneid. Ja lapsed näivad väga õhinas olevat. Pazile meeldib potte seemnetega täita. Tema väikesed sõrmed pressivad seemneid sügavamale liiva.

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid



Puukoore-loost areneb võrgustik rohkemate lugudega. Üks liin viib lastega taimepoe külastamiseni. Teine viib laste farmi külastamiseni ja veel üks isegi selleni, et aidata Brüsseli elanikel taimi kasta. Me ootame uusi lugusid väga!

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE  
EHITAMINE



## Parimad praktikad n.7

### ELUKUTSED VANEMATE ELUKUTSE TUNDMAÕPPIMINE

Parimad praktikad Tallinna Meelespea lasteaia, mis asub Haabersti linnaosas Tallinnas (Eestis). Lasteaias käib 270 last vanuses 1,6–7a. Selles tegevuses osalenud lapsed on 5–6a vanused.

#### 1. VAATLEMISE FAAS – KUIDAS MEIE LUGU ALGAB

Igal nädalal on meil konkreetne teema, mille üle arutleda – me kutsume neid nädala teemadeks. Need teemad luuakse vastavuses meie lasteaia ja Eesti riikliku õppekavaga. Õpetajatel on vabadus igale teemale läheneda nii nagu nad oma rühmale sobivaks peavad, pidades silmas hariduslikke eesmärke ning riiklikku õppekava. Narratiivsuse projektis osalemine on õpetanud meile palju selle kohta, kuidas suhestuda paremini lastega ja olla iga teema algatamises vaba. Õpetajad on teadlikumad oma rollist iga lapse narratiivis (nii kollektiivses kui individuaalses) ja avatumad, et märgata ja otsustada (kas või kuidas) reageerida vastavalt käivitajatele ning laste huvidele.

See lugu on üks “nädala teemaga” seotust, mis algas ühel esmaspäeva hommikul ja kasvas nädalate jooksul üha suuremaks ja suuremaks.

#### 2. SISSEJUHATUS TEEMASSE

Käivitaja: “asetati kohale” õpetaja poolt. Juba hommikul märkasid lapsed uusi **esemeid** nagu kruvikeerajad, kruvid, naelad, haamid ning alus. Õpetaja oli toonud erinevaid tööriistu ning need oma kirjutuslauale asetanud. Lastele olid need kohe käivitajateks ning nad hakkasid esitama küsimusi nagu: “Mis see on?”, “Kas ma võin seda puudutada?”, “Mida see teeb?”. “Miks ta selline välja näeb?” Õpetaja lasi lastel tööriistu proovida ja vastas laste esimesele küsimusele, selgitades, mis tööriistad need on, mis on nende nimetused ja millisel eesmärgil kasutatakse.

Nüüd oli õpetajal käes see hetk, mil otsustada, kuidas looga jätkata. Et igal lapsel mõlkus oma küsimus meelel, viis see erinevate võimalusteni valikul või nagu meie Narratiivses projektis öelda eelistatakse – Narratiivse kaardi suunas.

Et laste huvi edasi arendada, kasutas õpetaja **mängu “Aardejaht”** – lapsed otsisid rühmas erinevaid tööriistu, mis neis nähtavalt põnevust tekitas ning huvi esemete ja selle teema vastu. Õpetaja nägi, et mäng oli laste jaoks lõbus. Lapsed väljendasid oma vaimustust naeratuste, ülesalla hüppamisega. Ja oma kommentaaridega, kui nad midagi leidsid. Paljud lapsed nautisid seda, et nad olid võimelised otsekohe eseme nime ütlemata ja/või seostama teda eelneva kogemusega. “See on juhtmeta akudrell! Minu isal on see ka kodus olemas!”



Õpetaja oli ette valmistanud ka **“Elukutsete” mängu**, mis vaibale asetati. Lapsed märkasid seda ning esitasid küsimusi: “Mis see on? Kas me mängime seda? Ma tean – see on politsei” jne. Ning neil arenes vestlus erinevate ametite teemal, seega tekkis veel märkimisväärsem huvi ja motivatsioon erinevaid ameteid uurima asuda.

#### 3. PROJEKTI ARENG

Õpetaja arendas vestlusteemat edasi ja **kaardistas ning dokumenteeris**, milliseid elukutseid lapsed juba teavad, millised ametid neile enim huvi pakuvad ja milliseid ameteid võiksime lähemalt vaadelda. Politsei, kiirabi ja päästeteenistusega seotud osutus ametitest kõige populaarsemaks. Lapsed kirjutasid oma mõtted üles plakatina suurele paberile. Sealt algas meie jaoks narratiivne dokumentatsioon.



**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

**R5**  
TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

**R4**  
VASTAVA DOKUMENTAATSIONI MOISTMINE



Järgmiseks sammuks oli **hakata uurima**: rühmas oli arutelu erinevate elukutsete kohta – mida tõeliselt tehakse ning kuidas. See protsess oli materjali loomiseks ja õppematerjali otsimiseks ning laste mõtete, tööde ja tegevuste dokumenteerimiseks. Me uurisime erinevaid elukutseid lähemalt videote, raamatute, piltide, puzzlele ja teiste materjalide abil, mida rühmaruumis leidis (kappides, riulitel jne). Me kogusime materjali kokku ja muutsime õppimise visuaalseks.

Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)



Et õppimisprotsess lasteaias toimub mängu, aktiivse mängimise kaudu, oli meie järgmiseks väljakutseks **laste mängukeskkonna taas-loomine**.

Fookus oli kasutada erinevaid tööriistu ja mängida esemetega päris-elust (riidelapid, vatitupsud, süstal, kruvi jne).

Mänge löid lapsed ise: juuksur, politsei, arst ja õpetaja.

Õpetaja astus sammu tagasi: ta vaatles laste huvisid ja fookus oli laste initsiatiivil vabaks mänguks. Õpetaja oli toeks ja teda juhtis laste kujutlusvõime: ta mängis ohvrit, kelle haav sidumist vajas või klienti juuksuris. Sellisel juhul oli õpetaja see, kes küsimusi esitas: “Mida me järgmisena teeme? Mida me tegema peaksime? Kuidas ma seda kasutan?” jne.

Erinevatel mänguaegadel **resoneerisid lapsed oma mängukogemuse päris-elu kogemustega**. Nad tegid märkusi tuttavate esemete ja ametite kohta ning kõige tihemini oma pereliikmete kohta.

Õpetaja lasi lastel jutustada lugusid oma pereliikmetest ja küsis edasi selle kohta, mida lapsed oma pereliikmete elukutsetest teavad. Mõnedel lastel oli see väga selge ja neil oli oma vanemate kohta pikki lugusid: “Minu ema on loomaarst. Kas sa tead, et mõnikord peab ta loomadele rohtu süstima? Ta kasutab PÄRIS nõelu. Aga kõik on korras, sest rohi teeb lemmikloomad tervemaks ja mina tahangi, et loomad on rõõmsad ja terved.” /.../. Samal ajal polnud kõigil lastel selgust, millega päriselt tegelevad nende vanemad: “Minu ema ja isa istuvad terve päeva arvuti taga. Mina ei tea, mida nad seal teevad. Mingit tähtsat arvutivärki.”

Lapsed olid väga huvitatud oma **vanemate ametite** kohta rohkem teada saama, seega saatis õpetaja välja vanematele meili palvega saata endast pilt juures koos lühikirjeldusega töö sisust. Lapsevanemad reageerisid väga positiivselt ning kärmelt. Nad saatsid kirjelduse oma igapäevasest tööst ja ka fotod – me vaatasime neid lastega ja meil tekkis taas tore jutuaamine. Lastel oli väga põnev oma vanemate nägusid näha ja nende kohta kuulda. Nad tahtsid seinale näituse üles panna, nii et nende vanemad nähtaval oleksid ja oleks tunne justkui vanemad viibiksid terve päeva koos nendega lasteaias.

Kuidas valida materjale ja mänguasju (DIDAKTILISI VAHENDID)

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

Narratiivne lähenemine ja suhted perekondadega





Näitus oli üleval mitmeid nädalaid ja mõne aja pärast hakkasid lapsed küsima: “Kui kaua me seda seina peal hoiame? Mis me sellega teeme? Miks see veel siin on?”. Alles siis lapsed (õpetaja abiga) köitsid ametite kirjeldused raamatuks, mis sai esialgu pealkirjaks **“Meie vanemate ametid”** ning mille võib leida meie rühma raamaturiiulilt.



LASTE VALMISTATUD RAAMAT: “SIPSIKUTE EMMED JA ISSIDE AMETID.”

Lapsed armastavad oma vanemate ametite raamatut väga ja nende järgmiseks mõtteks oli taas luua oma vanemad neid joonistades. Lapsed valisid välja materjalid (paberi, viltpliatsid või värvipliatsid), et joonistada oma vanemad, kujutades neid töökohal.

Lapsed hakkasid üksteisele oma vanemate kohta väljamõeldud lugusid jutustama, neil oli lõbu laialt ja nad said kõvasti naerda. Õpetajad märkasid, et laste üksmeel arenes palju selle tegevuse ajal.

Et erinevaid elukutseid veelgi enam nähtavaks muuta, kaasasid õpetajad eksperte ning kutsusid nad lasteaeda: pommirühmast, päästeteenistusest esindaja, samuti medõe, kes jagasid oma kogemusi ja praktikat. Arenguvestluse ajal soovitasid õpetajad vanematel lastele kodus lugeda ja jutustada lugusid. Parim moodus selleks näis olevat unejutu ajal, kuid õpetaja julgustas vanemaid leidma parajaid momente spontaanseks improvisatsiooniks, sest ka siis oleks tore. Mõned vanemad vastasid, et neil on spontaanne ja loominguiline lugudejutustamise aeg maale sõites – nad tundsid, et see lähendab neid lastele ja nad olid üllatunud, kui hea kujutlusvõime on lastel!

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES

**R9**  
OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDEID (JA NIPPE)



VISITORS AT THE KINDERGARTEN: RESCUE SERVICE, BOMB SQUAD AND A NURSE





Lasteaia külastajad päästeteenistusest, pommirühmast ja meditsiiniöde. **Lapsed joonistasid pilte** enda jaoks kõige põnevamast elukutsest ning õpetaja dokumenteeris lapse loo, lisades pildile **nende narratiivi**. Igal kunstitööl on oma lugu ja lõpptulemus on alati huvitav. R10: loo jutustamise kohasus

**R10**  
LOO JUTUSTAMISE  
KOHASUS

“See on pommi auto. Koer otsib rohust pommi. Ta on pruuni värvi ja väga kiire. Tema nimi on Koer. Koer tunneb lõhna. Robot paneb pommi autosse. Koer on suur abiline inimesele.”

“Pommirühm” - “bomb squad”; “Pomm” - “bomb”; “Koer” - “dog”



“See on tuletõrjeauto. Päästab inimesi. Suur redel aitab üles kustutada. Mulle meeldis, mis onu rääkis. Autol on vilkur, et kuulda signaali.”

“Tuletõrjeauto” - “Fire truck”

“Politsei auto bandiite saab kätte. Õues on päev. Politsei lihtsalt sõidab bandiitide järgi. Viib lõksu. Näeb jälle pahasid, viib ka lõksu.”

“Politsei” - “Police”

“See on kokk. Teeb toitu. Meil lasteaias on kokk”.

“Kokk” - “Chef”; “Pann” - “Pan”; “Pott” - “Pot”

Kõige põnevamate ametite peale mõtlemise ja nende joonistamise ajal peegeldus mõnest lapsest jätkuv huvi ka pärast lasteaia lõppu. Mõne meie rühma lapsed käivad spordiringis ja neid huvitab füüsiline tegevus väga. Samal ajal kui väike grupp lapsi jutustas oma jalgpalli- ja tantsutrennidest, jagas üks laps oma kogemust, kuidas ta telerist iluuisutamise kohta reklaami nägi. Teised olid väga huvitunud ja pärisid, mis on iluuisutamine ja ajasid selle suusatamisega segamini.



Õpetaja märkas nende huvi ning näitas neile videoid eesti iluuisutajast ning pakkus välja tegevuse robootiliste vahenditega. Lapsed jagati väiksematesse gruppidesse ja neile anti üks suur leht valget paberit, hulk värvipliiatseid ja Blue-Bot robotid. Lapsed lasid oma loominguilisel voolata ja nii muutusid Blue Botid iluuisutajateks, kes joonistasid paberil kauneid iluuisutamispõgnaid.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)ST



#### 4. JÄTKUV HUVI



Nädalaid pärast elukutsete-teenuga alustamist näeme me, et laste huvi on jätkuv. Me märkame jätkuvalt laste käivitajaid ning käitume neile vastavalt. Näiteks tekitas lastes põnevust mööduva politseiauto heli, selle sireen. Nad jagasid, olles põnevil, oma ideid selle kohta, kuhu politseiauto võib teel olla. Kuna väljas oli ideaalselt lund, et midagi ehitada, pakkus õpetaja välja mõtte teha politseiauto. Lastele pakkus see palju huvi ja neil oli väga naljakas!

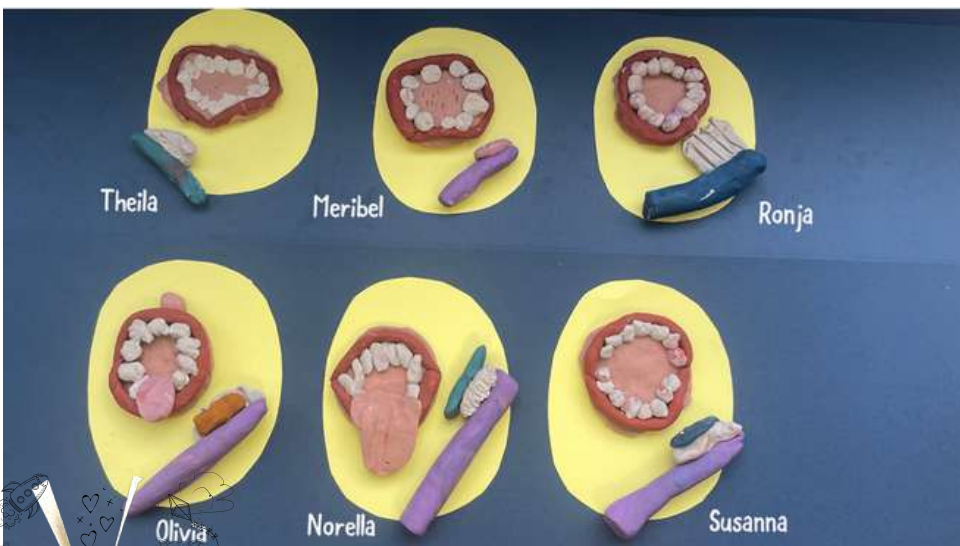
R7

TÄHENDUSTE UURIMINE

Mingil hetkel oli meil järgmiseks nädalateemaks Tervis ja inimkeha. Sellel nädalal jagasid lapsed palju oma kogemusi hammaste vahetumisest ja väljalangemisest. Siis liikusime **kokkuvõtlikult tagasi ametite teemasse** ja rääkisime hambaarstidest – mida nad teevad, miks nad olulised on, kes on hambaarstil käinud ja miks jne. Lapsed löid kunstiteoseid ning narratiive. Me oleme kindlad, et ametite teema tuleb üha uuesti ühel või teisel moel meie juurde tagasi. Kuni järgmise käivitajani!

R8

ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST





## Parimad praktikad n.8

### NAD TAPSID ÄMBLIKMEHE SUPERKANGELASED, SUPERKANGELANNAD JA ULAKAD INIMESED, KES PEAVAD LÜÜA SAAMA

Parimad praktikad Campanella eelkoolist, mis asub Imolas (Itaalias) Campanella lähistel. Laste arv on 104, vanuses 3-6a. Selles tegevuses osalenud laste vanus on 4 kuni 6a.

#### SISSEJUHATUS: "ÄMBLIKMEES ON TAPETUD" JA TANTSULAU.

Tervituspeo jooksul uute õpilaste auks, 22.novembril 2022, vaatlesime me kahte last: Gabrielet (5-aastane) ja Federicot (4-aastane) sel ajal kui nad laulsid laulu, mis minevikus suur hitt olnud: "Nad tapsid Ämblikmehe" (originaali pealkiri: "Hanno ucciso l'Uomo Ragno"), mille esitas itaalia artistide duo nimega '883'. Tegemist pole lastelauluga. Vastupidi, laul näib olevat seotud 1980ndail ja 1990ndail Itaaliaga seotud poliitiliste sündmustega, ent, loomulikult, laste jaoks on tegemist tuntud superkangelasega. Igal juhul oli ja on see laul väga populaarne.

Alguses me sellele sündmusele eriliselt tähelepanu ei pööranud: lapsed laulavad populaarseid laule tihti. Sellest hoolimata lõi meid pahviks see, et järgnevatel koolipäevadel õppetegevuse ajal rühm lapsi kordas laulu laulmist aina tihemini. Sellest oli saanud lööklause: ainult et need lapsed, kes laulu peo ajal esitasid, ei laulnud seda enam kaasa.

Mis meid löbustas, oli laulu võime levida üle klassi ja kaasata kõik lapsed. Andrea ja Rachele olid hakanud laulu laulma spontaanse tantsu- ja laulutegevuse ajal kuna ka nemad teadsid seda laulu. Nad kaasasid sellesse tihti ka Ada, Irene ja Luca. Federico ja Gabriele, kes selle laulmises esimesed olid, olid algatanud tõelise lööklause. Väljastpoolt vaadeldes tundus, et huvi laulu vastu põhjustas vaid muusika ja rütm. Tegelikult kasutasid lapsed seda kui omaloodud soundtracki vabas motoorses tegevuses (vabatantsus) teatud osas klassiruumis. Meie õpetajatena arvasime, et on hea mõte taaskäivitada see tegevus, millega lapsed sidusalt alustasid, kooskõlas õppekavaga. Ja hakkasime nuputama, kuidas seda saavutada.

Esiteks otsustasime välja pakkuda lisamooduseid Ämblikmehe laulu rütmi järgi liikumisel ja tantsimisel, taaskäivitades õppekava teemad üldisest motoorsest arengust.



Meie, õpetajate jaoks oli väga stimuleeriv arutleda ja peegeldada seda, kuidas toetada keha ja selle liikumise uurimist ruumis laulu ja tantsu abil, mille lapsed ise välja mõelnud olid. Siiski hakkas see veidi aja pärast veidi redutseerivalt mõjuma – seal pidanuks justkui midagi enam juures olema.

Mõnikord või isegi tihti on meil kalduvus mitte eriti tähtsustada sündmusi, mis liiga tavalised näivad. Nad justkui poleks midagi enam kui triviaalse sidekoe tillukesed tükikesed "tõsisete" didaktiliste tegevuste vahel, mida tavaliselt oma ameti noobliks osaks loeme. Me ei teadnud kui palju kordi olid lapsed seda populaarset laulu varem laulnud ja kui palju kordi me sellele tähelepanu polnud pööranud. Mida me antud juhul õppisime, oli see, et peaksime olema rohkem huvitunud sellest, mis juhtub klassis siis, kui meie ei ole tegevuste juhid.

**R5**  
TEADLIKKUS  
PÄÄSTIKU(TE)JST

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE  
AUSTAMINE

**R2**  
ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON  
NAUDING, MITTE KOHUSTUS.  
ESTEETILINE SUUND  
HARIDUSES

Laste spontaanse  
narratiivsuse  
taaskäivitamine

Narratiivne  
lähenemine ja  
õppimisprotsessid

Vastavalt oma Riiklikule  
õppekavale

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO  
SEES



## 1. "LIKUVAST KEHAST" "LOOVA MÕISTUSENT"

Esiteks püüdsid õpetajad välja selgitada, mida Ämblikmees meie poiste ja tüdrukute jaoks tähendab. Kuid ka seda, kas nad on teadlikud, et laulus kuulutatase superkangelane "tapetuks". Nendega aru pidades selgus, et mõne jaoks oli tegemist vaid tavalise karnevalmaskiga, mis muud informatsiooni ei kandnud. Teiste jaoks oli ta üldiselt superkangelane, kes nende õdedele-vendadele meeldib. Ja mõnedel oli analüütilist teadmist Ämblikmehe-lugudest: millal ja miks ta selliseks muutunud oli jne.

Selle fakti osas, et laulus ta tapeti, tekkis õpetajate ja laste vahel järgnev vestlus:

Laps1: "Ulakad tüübid tapsid ta";

Õpetaja: "Kes need ulakad olid?"

Laps1: "Tegelikult ma ei tea";

Laps2: "Võibolla hammustas teda üks imelik ämblik";

Laps3: "Või Ämblikmees äkki magab ämblikuvõrgus";

Laps2 (teemat muutes, tähendusi liites): "Ma usun, et Ämblikmees oli palju väiksem, enne kui ämblik teda hammustas. Aga siis läks ta aina suuremaks ja suuremaks";

Laps1: "See ämblik, kes hammustas, oli kahevärviline: kollane ja sinine. Ja pärast seda, kui ta inimest hammustanud oli, läks inimene ka kahevärviliseks";

Laps3: "Tänu ämblikuvõrgule ei juhtunud temaga ehk midagi halba";

Laps2: "Tal oli mask ka"



R7

TÄHENDUSTE UURIMINE

R8

ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST

Selle mõtete jagamise baasil küsis õpetaja neilt, kas nad tahaksid koos vaadata midagi selle tegelasega seotut (raamatuid, TV-seriaale jne).



Lapsed tegid valiku lugeda raamatut, milles ei peitunud vaid üks lugu. Selles oli Ämblikmehe üldine kirjeldus ja filmikangelase "karjäär." Sinna olid kogutud kõik filmidega seotud plakatid, mille filmitööstus aja vältel välja lasknud. Kui lapsed raamatut lehitsesid, mängisid nagu nad loeksid seda, kirjeldades üksteisele pilte ning lauldes taustaks Ämblikmehe laulu.

Siis otsustasime me taaskäivitada laste kogemuse, tehes ettepaneku joonistada episoodideseeria nagu koomiksilõigu, mille plakatid inspireerisid.

Lapsed löid iseseisvalt tegevusi nagu värvimine, joonistamine, lõikamine ning kollaaž selleks, et kujutisi luua.

Frida ja Ada, kes on käeliselt väga tugevad ja keda klassikaaslased imetlevad, tegid koostööd Simone, Luca ja Federicoga, luues albumeisse kujutise oma lemmiktegelasest.

R10

LOO JUTUSTAMISE KOHASUS

R3

LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

R5

TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

R9

OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDEID (JA NIPPE)

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid.

vastavalt oma Riiklikule õppekavale

R4

VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE

Õpetajad tegid koostööd plakati valmistamiseks ning laadsid siis loo ja dokumentaalmaterjali üles Google Classroomi, et seda vanematega jagada.



Arutledes iga õpetaja vaatluse tulemusi, võimaldas see üheskoos otsustada laste kogemuse taaskäivitamise. Töötamine laste huvidest lähtuvalt võimaldas meil suurendada entusiasmi ja huvi tegevuste vastu, mille taaskäivitasid õpetajad.

**R2**  
**ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE ON NAUDING, MITTE KOHUSTUS. ESTEETILINE SUUND HARIDUSES**



Narratiivne lähenemine on nagu aare, mida jahime. Meil pole vaja midagi lisada, meil tuleb vaid soodustada seda, mis laste meeltes juba peidus (ja millest nad juba teadlikud), et see saaks välja tulla ning õppimisprotsessis millekski kasulikuks muutuda

**R1**  
**ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES**

## 2. ANTUD JUHTUMI KÄSITLEMISELL ON "SOO" VÄLTIMINE VÕIMATU... ME ARVASIMEI

Ehkki sellesse gruppi, kus lugu arenes, kuulusid ka mõned tüdrukud (tegelikult, mitte just palju tüdrukuid), näis Ämblikmees meist mõnede jaoks liiga "sooga seotud" ja meie väikeste tüdrukute jaoks ehk mitte nii kaasav.

"Sugu" on alati vastuoluline teema: tegelikkuses jaotume meie, õpetajad, kahte "parteisse" – ühte, kelle arvates kõik lapsed peaksid mängima igal teemal ja iga tegelaskujuga (oma soost hoolimata) ja sellesse, kes arvavad, et "ok, me nõustume, kuid me peaksime neid julgustama ka uusi võimalusi avastama". Igal juhul nõustusid kõik õpetajad, et nad ei peaks otseselt vahele sekkuma ja lapsi parandama ärgitama või uute narratiivsete ideedega välja tulema, et probleemi tasakaalustada. Ootamatult aitasid väikesed tüdrukud õpetajad hädast välja. Nad hakkasid arutlema Ämblikmehe kaaslanna üle, superkangelanna üle, loomulikult. Väikesed tüdrukud kutsusid teda Herilastüdrukuks, selle nime andsid nad sekkudes: "Herilastüdruk on Ämblikmehele sarnane, aga naissoost", ütles üks neist.

Lapsed tegid koostööd, et teda kirjeldada ja õpetajate abiga valmistasid nad plastist Herilastüdruku ja ka joonistasid teda.

Nagu tavaliselt, laadisid õpetajad dokumentatsiooni Google Classroomi vanemate tarbeks.



Narratiivne lähenemine ja heaolu (seotud kooliõhustikuga)

Kooli kaasatus

**R3**  
**LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE**

**R5**  
**TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST**

**R9**  
**OMAGE KOMPLEKTI KASULIKKE METOODILISI VAHENDID (JA NIPPE)**

### Veel tegelemiseks üks probleem

Sel ajal kui lapsed selle teemaga tegelesid, oli lähenemas karneval.

See iga-aastane festival, mis lastele väga meeldib, on alati andnud võimaluse leiutada, jutustada ja kokku sobitada tavalisi lugusid; siis lapsed muutsid neid ja arendasid narratiivideks, draamadeks ning fantastilisteks stsenaariumideks.

Kahjuks blokeerisid pandeemiapiirangud karnevalirongkäigud ümberkaudsetel tänavatel, võttes lastelt võimaluse end avalikkuse ees karnevalirõivais näidata. Väikesed tüdrukud, kes olid tulnud "Herilastüdruku" tegelaskuju peale, olid kurvad kuna nad olid lootnud esitleda sellest inspireeritud kostüüme kõigile inimestele, kes kooli läheduses elasid.

Nende lohutamiseks planeerisid õpetajad teha karnevali koolis, nii et kõik lapsed saavad mängida oma kostüümides.

Seda ette valmistades nakatas kõiki idee Ämblikmehele kaaslanna luua. Teistel väikestel tüdrukutel tekkisid omad mõtted superkangelannade kohta ja nad valmistasid kostüümid, mida paraadi ajal kanda ja ka pärast seda.



Laste narratiivsete tegevuste taaskäivitamine

Probleemi lahendamisele suunatud käitumine

**R6**  
**NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE**



Samal ajal ehtasid osad lapsed Legodest politseijaoskonda. Alguses oli see tegevus täielikult iseseisev sellest narratiivist, mis Ämblikmehe-lauluga algas. Ent lapsed, kes olid eelnevalt kogutud Ämblikmehe-lugude ja tema koostööga politseiga kursis, kombineerisid need kaks narratiivi üheks suureks narratiivseks stsenaariumiks.

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSELOO SEES

### 3. LUGUDE PÕTMUMINE

Samal ajal ehtasid osad lapsed Legodest politseijaoskonda. Alguses oli see tegevus täielikult iseseisev sellest narratiivist, mis Ämblikmehe-lauluga algas. Ent lapsed, kes olid eelnevalt kogutud Ämblikmehe-lugude ja tema koostööga politseiga kursis, kombineerisid need kaks narratiivi üheks suureks narratiivseks stsenaariumiks.

**R6**  
NARRATIIVSETE KAARTIDE EHTAMINE



Pisut veider jutuajamine kahe lapse vahel pärast politseijaoskonna ehitust. F: "G. Kuhu ma arvuti panen?"

G: "Sinna ... kus tool on. Ma leidsin AJA-LAAMA!"

(Õpetaja kirjeldab: ma lõpetan kirjutamise ja jään teda küsivalt vaatama. Ta vastab mulle riikalikult :

F: "Seda kasutatakse ajas tagasi rändamisel. .... (Pöördub kaaslaste poole) Leia sinine klots ja liiguta seda".

G: "aga sa hävitad politseijaoskonna ära!!!!"

F: "...aga ma pidin seina lõpetama!"

G: "sa võtsid klotsid ära!!! See oli katuse KATUS (tähendades basseinipoolset katust)"

F: "Kas sa käisid ... lusaasta õilutulestikku vaatamas?"

**R8**  
ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST

Samal ajal kui nad tegutsesid, märkasid õpetajad, et tegevusega hõlmatud lapsed hakkasid Ämblikmehe-laulu laulma justkui nad oleksid loonud seose politseijaoskonna ja laulus kirjeldatud politseijaoskonna vahel. Võibolla, peaaegu alateadlikult, kuulsid nad kaaslasti, kes olid kaasatud Ämblikmehega seotud tegevustega, mis klassiruumi teises otsas toimus.



Narratiivne areng ja heaolu seotud kooliõhustikuga)

Uus narratiiv osutus väga kaasahaaravaks. Me märkasime ka seda, et Diegot intrigeeris väga politseijaoskonna ehitamise tegevus ja ta tuli lähemale, vaadeldes Gabriele, Federico, Linda and Bryani tegevust, ent ehitamises aktiivselt ei osalenud. Me oletame, et teda piiras fakt, et klotsid on väga väikesed ja temal on raskusi mootorsete oskuste arendamisega kerge pareesi tõttu, mis tal vastsündinuaalisena oli. Ometi väljendas tema naeratus ja see, kuidas ta ainiti vaatas, et ta osaleb mängus. Mis teda kõige rohkem kütkestas, oli taustamuusika, mis laste ehitustegevust saatis.

Kooli kaasatus

Selle hüpoteesi kinnituseks pakuti individuaalse/koorilaulu tegevuses välja Ämblikmehe laul ja Diego võttis osa nagu tema kaaslastedki, solistina.

Õpetajad panid tähele, et Diego on laulmisest palju rohkem haaratud kui tavaliselt verbaalsest kommunikatsioonist ja leppisid eripedagoogiga kokku, et planeerivad talle uusi kogemusi, kasutades seda "keelt", et Diego verbaalse keele arnengut toetada.

See strateegia on salvestatud lapse individuaalses Haridusplaanis ja klassi tunniplaanis.

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid

vastavalt Riiklikule õppekavale



Kui täiskasvanud kalduvad järgima ühte protsessi korraga, eelistavad lapsed samas mitut protsessi paralleelselt. Mida nooremad lapsed, seda enam peab see reegel paika. Näib, et lastel on kasvades nii palju asju teha, et neil on loomulik tarve teha palju asju üheaegselt. Me peaksime seda rohkem arvestama ja ära kasutama. Lisaks saime teada, et mida keerukam ja erinevam (ent struktureeritud) on õppekeskkond, seda kaasavamaks ta muutub.

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSELOO SEES

#### 4. VÕTTES ASJU KOKKU. ET NEED KOLLEKTIIVSES MÄLUS FIKSEERIDA



Õpetajad kaasasid lapsed dokumenteerima, mida nad Ämblikmehe-laulust alates ära teinud on. Lapsed tegid fotosid ja joonistasid end laulu rütmis tantsimas; oma Lego-loomingut ja kujutisi Ämblikmehest ning tema partnerist Herilasestüdrukust. Koos valmistasid nad plakati ning õpetajad laadisid selle üles lapsevanemate jaoks Google Classroomi.

Lastega nõu pidades mõistsid õpetajad, et praegune klassiruumi ülesehitus pole funktsionaalne, et toetada laste vaba narratiivi üldises mõttes, mitte vaid seda konkreetset narratiivi silmas pidades.

**R4**  
VASTAVA DOKUMENTATSIOONI MÕISTMINE

Narratiivne areng ja suhted peredega

Kuidas korraldada narratiivset kooli tausta (kooliRUUMI)

Narratiivne lähenemine ja heaolu (seotud kooliõhustikuga)

Lastega koos ja mingil määral nende juhtimisel viidi ruumi organiseerimises läbi olulised muudatused. Näiteks otsustasime me muuta mööbli paigutust ühes konkreetses klassiruumi osas, võimaldades luua konkreetse ala Legodega mängimiseks. See osa on intiimne, kuid piisavalt suur ja hubane, et võimaldada lastele väikestesse gruppidesse koguneda, et seal mängida ning luua uusi ehitisi ning lugusid.



Järgnevatel paaril päeval meie poolt läbi viidud vaatlus kinnitas meie hüpoteese: Legode asukoha muutmine toitis ja rikastas nende lugudejutustamist.

Tänu uuele asukohale oli ka meil koht, kus nende dialooge kuulata ja lüüa.

Nagu eelmises sinises kastikeses mainisime, on lastel palju asju teha, nad on tihti väga hõivatud. Igal juhul peame neil mõnikord paluma puhata, olla juhtuvast rohkem teadlikud ja arutleda sügavuti, mida saame oma igapäevase elu parandamiseks ära teha. Loomulikult peavad lapsed kogema, et see ühine peegeldamine võib nende keskkonnas muudatusi tuua. .. Arvame, et see on näide "agentuurist" ja tõhususest.

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSELOO SEES

#### 5. LASTE LOOD JA KOGUKONNA LOOD

Õpetaja pakub uue stiimuli välja ja esitab sellise küsimuse: "aga olete te päris-politseijaoskonna näinud?" Enamus ei ole või ainult telerist on nähtud, ent kahel lapsel on vanemad, kes politseis töötavad. Õpetaja küsib lastelt ka seda, kas nende arvates saavad päris-politseinikud vahel superkangelastelt abi.

Lapsed arutlesid selle teema üle. Õpetaja pakkus välja otsese allika külastamise – organiseerides külaskäigu kohaliku politseijaoskonda, et näha, mis seal on ja et küsida politseinikelt, millist abi nad saavad.

Kuid esiteks palub õpetaja politseinikest lapsevanemaid tulla kooli ja sellekohane loeng pidada.

**R7**  
TÄHENDUSTE UURIMINE

**R5**  
TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

Narratiivne lähenemine ja õppimisprotsessid



Siis toimus planeeritud külaskäik Politseijaoskonda. Lapsed rääkisid mees- ja naispolitseinikega ning tegid fotosid. Tagasi koolis, dokumenteerisid lapsed kõik, nagu tavaliselt: nad olid kaasatud aruteludesse, joonistasid plakateid, laadisid need üles Google Classroomi. Külastuse ajal said lapsed ka teada milliseid operatsioone Politsei kasutada ja läbi viia saab ning kuidas nimetatakse teatud politseivarustust ja kuidas seda kirjeldada.

Narratiivne lähenemine ja suhted peredega Suhe kogukonnaga



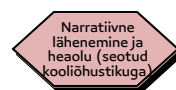
Hiljem leidis aset arutelu sellest, miks on olemas politsei. Muidugi lõppes see sellega, et rääkisime reeglitest ja nende järgimisest, isegi koolis. Kes on meie kooli-situatsioonis Ämblikmees, küsisime me neilt.

Kas võiksime välja mõelda lugusid, kus Ämblikmees ja tema partner Herilastüdruk sekkuvad meie koolis, et elu paremaks muuta? Üks tüdruk ja poiss võiksid vaheldumisi iga päev koolis seda ülesannet täita ja see lisanduks rollidele, mis koolis juba välja jaotatud on (õpetajate abilised, ettekandjad ja nii edasi).

Nendest teadasaamine oli väga üllatav. Nende küsimuste läbi tõstusid paljud õppekava teemad, mis meil iga-aastaselt plaanis. Antud juhul arenes see rada väga loomulikult ega nõudnud meilt spetsiifiliste tegevuste väljamõtlemist – me järgisime lihtsalt nende huvisid ja uudishimu.

**R8**

ÕPETAJAD ÕPIVAD NARRATIIVSET VESTLUST



**R1**

ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

## 6. LASTE NARRATIIVSE KOGEMUSE RIKASTAMINE.

Meie koolil on pikaajaline koostöö kohaliku raamatukoguga. Pärast politseijaoskonna külastamist oli loomulik arutleda, kas raamatukogus leidub raamatuid Ämblikmehe või polisei-lugudega. Ainus asi, mida teha, oli kohale minna ning vaadata.

Et anda looga seotud lastele lisamõtteid, palusime kohalikult raamatukogult, "Casa Piani"lt, abi. Nemad valisid välja mõned erilised raamatud: ühe superkangelasest Ämblikmehest, mõned teaduslikud ämblikest ja putukatest, ning uue koomiksiraamatu, mis intrigeeris lapsi väga.

Me käisime neil järel ja asetaskime mängu-alale, mis ehitatud lugude jutustamise toetamiseks.

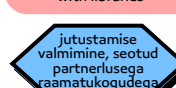
Me otsustasime raamatuid lastele mitte esitleda, vaid sättida need narratiivsele mängu-alale ja lasta lastel neid vabalt uudistada: me teame, et lapsed ei kasuta raamatuid alati eeldatud ja traditsioonilisel viisil.

**R10**

LOO JUTUSTAMISE KOHASUS



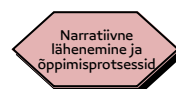
Related with partnership with libraries



Meil olid koolis mõned koomiksi-raamatud. Leides sealt joonistustelt Ämblik-mehe, kasutasid lapsed seda raamatut kui noodilehte, et seda supekangelase laulu tuunida.

Ent kõige märkimisväärsamad raamatud olid, vastu meie ootusi, tõelistest ämblikest ja putukatest. Huvi algas sellega, kui Federico ja Simone levitasid neid kõigi laste seas ja nendst said kõige huvipakkuvad, mis lastel ammu olnud.

7.juunil läksime Casa Piani laste munitsipaalraamatukogusse, et laenatud raamatud tagastada – need, mille nad olid välja valinud, et lugudejutustamist uute ideedega rikastada. Casa Pianis tervitas meid raamatukoguhoidja, kes küsis laste tagasiside kohta loetust.



Lapsed vastasid, et nad nautisid neid raamatuid ja võtsid vastu kutse uurida raamatukoguruume, avastasid videosektsiooni ja tundsid saadolevate DVDde hulgas ära oma lemmik-kangelased.

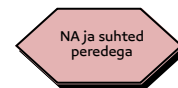


Raamatukogust kooli

Külaskäik raamatukogusse tõstis ka pere raamatulaenutust.

Mõne aja pärast töid lapsed kooli ka kodusolevaid raamatuid – nii isiklike kui raamatukogust laenutatuid. Lisaks teeme reklaami ka “siselaenutusele”: lapsed said üksteisega raamatuid vahetada või viia koju koolist nädalavahetuseks laenutatud raamatu.

Õpetaja õppis vähemalt kaht asja. Üheltpoolt – kui tähtis on meie kohaliku lasteraamatukogu “Casa Pianiga”, stabiilset suhet omada. Teisalt peame raamatukogusse mittetraditsioonilisel moel suhtuma: “raamatukogu pole vaid füüsiline ruum (nagu näiteks Casa Piani), vaid suhteline ja laiail laotatud ala: me peaksime pidama “Casa Pianiks” meie raamatukogu-nurkasid koolis ja iga lapse kodust isiklikku raamatukogu. See on nagu super-raamatukogu, põimunud, sidus, võimeline adapteeruma laste arengu ja evolutsiooniga ja kättesaadav kogu koolikollektiivile.



**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES

## 7. ÄMBLIKMEHEST EDASI LIIKUMINE...ILMA TEDA TAPMATA

Mitme kuu pärast mõistsid õpetajad, et huvi Ämblikmehe vastu oli muutumas pisut obsessiivseks. Seetõttu otsustasid nad seda narratiivi enam mitte toetada. (tähendades seda, et lapsed võisid soovi korral sellega jätkata, ent õpetajad ei vaadelnud ega toetanud sama tugevalt kui varem). Ent õpetajad olid tähelepanelikud, kas muid lugusid saaks sellele üles ehitada.

Pidades silmas seda eesmärki, valmistas õpetaja ette CD mitmete superkangelaste multifilmide soundtrackidega ja mängis selle ühel hommikul klassiruumis ette, ilma lastele midagi ütlemata. Justkui taustamuusika hommikuringi juures.

Vastupidiselt õpetaja ootustele ei pööranud lapsed sellele mingit tähelepanu. Selle asemel hakkasid nad uut stsenaariumi üles ehitama (kasutades erinevaid materjale – Legosid, ümbertöödeldud materjale jne), stimuleerituna dinosaurusest, mille üks neist oli hommikul kooli kaasa toonud. Õpetajad vaatasid üksteisele otsa...ja viskasid CD minema!

Õpetajatele oli see raske “õppetund”, näidates kui keeruline on neil loobuda mõttest laste õppimisprotsessi kontrollida. Õpetaja ei teadnud, kuhu Ämblikmehe looga jõutud oldi. Nad võisid vaid arvata, et looga on nagu toiduga: pärast seedimist ta kaob, ent panustab meie keha arengusse või hooldusesse. Või on ta nagu seeme, tuulest kaasaviiduna valmis sündima uuesti tundmatus kohas ja teadmata ajal.

**R5**  
TEADLIKKUS PÄÄSTIKU(TE)ST

**R3**  
LASTE NARRATIIVSUSE AUSTAMINE

**R1**  
ÕPETAJA LUGU LAPSE LOO SEES



## PEATÜKK 5

# Õpetajate virtuaalne vestlusring peale nende osalemist Narratiivse lähenemise parimate praktikate rakendamises

### 1. SISSEJUHATUS – SELLE PEATÜKI TÄHENDUS

Eelmise peatüki parimad praktikad narratiivse lähenemisel arutati läbi ja võimaldati neid õpetajatele, kes eelkoolides või lasteaedades töötavad ning kuuluvad nende nelja kooli administratsiooni, kes Erasmus+ projekti kaasatud. Seda õpetajate gruppi võib pidada esimeseks eksperimentaalseks grupiks, milles narratiivset lähenemist rakendatud. Antud käsiraamatu lugejad peaksid tähelepanu pöörama järgnevatele faktidele:

- 1 Meie nelja kooli administratsioonid on heaks näidiseks tänapäevase Euroopa koolikultuurist, kuna nad on Põhjast, Lõunast, Idast ja Läänest. Nad esindavad erinevaid lähenemisi, erinevaid riiklikke õppekavasid, erinevate rahvuste lugusid ning erinevaid sotsiaalseid kultuure. Sellest hoolimata oli narratiivset lähenemist võimalik rakendada kõikjal, näidates, et me saame seda rakendada ka multikultuurselt. Sellele võibki mõelda kui soovitud resultaadile, sest narratiivne lähenemine on kogu maailma lastel ühine alusjoon, hoolimata lapse elupaigast. Lisaks on oluline rõhutada, et nelja kaasatud õppeasutuse õpetajate videotes kutsutakse üksteist palju kordi üles jagama kõhklusid ning kogemusi ning on osaletud kahel korral kolmepäevasel kohapealsel kursusel, et parandada oma oskusi narratiivse lähenemise rakendamises.
- 2 Enne projekti puudus grupi moodustanud õpetajatel eelnev kogemus narratiivse lähenemise rakendamisega. Seega saame pidada neid väga erinevateks õpetajateks, kuna nad kuulusid erinevate koolide administratsiooni hulka (ükskõik, kus nende asukoht oli) ja nad otsustasid narratiivset lähenemist rakendada pärast selle käsiraamatu tundmaõppimist/lugemist.

Nendel põhjustel on meie arvates kasulik lisada mõned märkmed sellest:

- kuidas nad hindavad narratiivse lähenemise rakendamise kohasuse taset;
- kuidas nad end seda rakendades tundsid;
- mis raskusi neil esines ja kuidas nad neid ületasid;
- ja viimaseks, milliseid näpunäiteid võiksid anda nad kolleegidele erinevatest koolidest, kes soovivad hakkama saada narratiivse lähenemise rakendamise väljakutsega.

### 2. MEIE FOKUSGRUPP NARRATIIVSE LÄHENEMISE RAKENDAMISEST.

Et selle kohta informatsiooni koguda, oleme lugenud meie kaasatud õpetajad fookusgrupiks ning palunud neil vastata viiest küsimusest koosnevale küsimustikule. Nendest küsimustest igaüks on käesoleva 2.alajaotuse viie alajaotuse pealkirjaks.

#### 2.1. MIDA OLETE TE KÕIGE ROHKEM NAUTINUD TEIE KOOLIS NARRATIIVSE LÄHENEMISE RAKENDAMISEL, TÄNU NARRATIIVSUSE PROJEKTILE?

Esiteks tuleb meil öelda, et kõik kaasatud õpetajad on selle kogemuse osas entusiastlikud. Positiivne pole olnud ainult nende meeleolu, vaid nad on kiitanud, et nende professionaalne töö on ootamatult palju paranenud. Vaadeldgem seda detailselt. (siit alates tähistab “NA” “narratiivset lähenemist”):

- NA rakendamine on julgustanud keskendumata väikesele lastegrupile, mõnikord ühele lapsele korraga, hankides rohkem infot ja üksikasju kujutise süvendamiseks. Lapsed näivad nautivat õpetajapoolset eritähelepanu ning see lähenemine on osutunud innovatiivseks.
- Samaaegselt võib NA olla võimsaks vahendiks õpetajale, et iseenaast vaadelda lapsega suheldes, olles rohkem teadlik õppimisprotsessist ja et näha reaalsust ja keskkonda läbi lapse silmade.
- NA võimaldab meil kaasata ka lapsi, kes veel ei räägi, narratiivsetesse tegevustesse.
- NA on palju abiks avatud küsimuste esitamisel, sundides koolikeskkonna üle mõtisklema ning seda pidevalt muutma.
- Didaktilises mõttes NA rõhutab ja hõlbustab uute loominguliste keelte (muusika, kunst) ja tugeva esteetilise suhtumise (lõbusa õpetamise ja õppimise) kasutuselevõtmist;
- NA tundub kaasavam kui traditsiooniline, aitab kaasa paremale suhtele perekondadega ning isegi meeskonnatöö on produktiivsem ja lõbusam.
- NA võib anda ka uue motivatsiooni õpetamisrollile, võideldes piirangute ja probleemidega tööl.
- Na on võimas moodus luua dokumentatsiooni uuest ja põnevast perspektiivist lähtudes.
- Õpetajad toovad välja, et see kogemus on olnud nii oluline just kuna on läbi viidud Euroopa partnerluses ja perspektiivis.





Nendest väidetest lähtuvalt tundub, et NA rakendamisel ei ole vastunäidustusi ega kõrvalnähte. Kas see väide jääb tõseks?

## **2.2. MIS ON OLNUD NARRATIIVSE LÄHENEMISE RAKENDAMISEL PEAMISED VÄLJAKUTSED JA RASKUSED?**

Tegelikult tundub NA rakendamine väga efektiivse, kaasahaarava ja kasulikuna. Teisalt on see väga nõudlik ja ühtlasi väljakutseid esitav. Üksikasjalikumalt:

- Üks kesksamaid kontseptsioone NA puhul on “päästik” ehk käivitaja, st kuidas ja miks mõnede laste narratiivne kogemus leiab aset või muutub ootamatult (vt. Peatükki 5) Päästiku kindlakstegemine nõuab keskendunud tähelepanu, pikka vaatlemist ja vastutustunnet valida millist neist paljudest (oletatavatest) me järgida (vaadelda) otsustame koos tagajärgedega ja millest me selle asemel lahti saame;
- Isegi “narratiivse kaardi” kontseptsioon, selle metoodika teine sõlmpunkt, ei ole lihtsasti tuvastatav, arusaadav ja kirjeldatav laste narratiivset tegevust vaadeldes.
- Lisaks on keeruline loobuda traditsioonilisest lähenemisest ja muutuda oma töö organiseerimises paindlikumaks;
- Alguses võib NA metoodika ebaselge, segadustekitav ja ehk isegi vastuoluline tunduda. Tuleb võidelda kiusatusega loobuda ja loomulikult on jätkamisel abiks rahvusvahelisse gruppi kuulumine.
- Alguses tundub isegi võimatu rakendada seda metoodikat väga väikeste ja veel mitte kõnelevate lastega;
- Vajadus spetsiifilise dokumentatsiooni tootmiseks võtab palju aega ja pühendumust. Lapse (või mitme) põhjalikum vaatlemine võib tunduda teiste laste hooletusse jätmisena.
- Seega – ehkki kaasatud õpetajad mõnnsid, et raskused ületati ning seejärel suutsid nad metoodikat täielikult nautida, tuleb arvestada sellega, et esimene faas võib väga palju väljakutseid esitada. Seetõttu võiksime paluda asjaga seotud õpetajatel meile jutustada, kuidas nad sellega hakkama said.

## **2.3. MIS ON TEIL AIDANUD NEID VÄLJAKUTSEID JA RASKUSI ÜLETADA?**

Üldiselt rääkides, edaspidigi püüdes rakendada efektiivsemaid võtteid (näiteks organiseerida kirjalik dokumentatsioon kohapeal ja selle korrastamist mitte edasi lükata), saame me keskenduda faktile, et õpetajad ei püüdnud probleeme vältida, vaid läheneda igale neist korrektselt, leides lahenduse. Näiteks rõhutab enamik õpetajaid üllatusmomenti, mis tuleneb laste vaatlemise uuest viisist. “Üllatus” on võimas ja nakatav tunne: mida üllatunumad olid õpetajad, seda õnnelikumad lapsed uurimaks edasi ja olemaks konteksti kaasatud. Samuti tundsid pered, et midagi uut ning olulist on juhtumas lasteaias või eelkoolis. Samuti tundus, et “üllatus”moment oli seotud teadlikkusega sellest, et igat last tuntakse nüüd põhjalikumalt – eriti käis see lasteadeade kohta, väga väikeste ja veel mitte kõnelevate laste puhul. Teiste sõnadega – piirangud ja häda, mida NA rakendamise esimeses faasis tunti, said autasustatud laste tundmisega sügavuti, nende heaolu suurendamise ning kooli personali, laste ja perekondade ühtekuuluvustunde võimendumisega. Seda tähendabki lause: “läheneda igale probleemile õigest küljest, sellest, milles lahendus peitub”.

Võeti omaks teisi strateegiaid. Põhilised on järgnevad:

- NA perspektiivi ei teosta õpetaja üksinda: vajalik on meeskonnatöö. Seda kontseptsiooni rõhutades soovime NA rakendamist mitte ainult ühes klassis, vaid terves koolis või lasteaias. Mida enam personali on kaasatud, seda enam saab iga õpetaja toetust ning seda efektiivsemaks ja rahuldustpakkuvamaks NA rakendamine osutub.
- Enamus kaasatud õpetajaid on NA rakendamisega hakkama saanud, justkui oleks tegemist spordiga: selleks, et liikuda esimesest, väsitavast ja valulikust staadiumist järgmisse, kus saab nautida, mida musklid suudavad, on vaid üks retsept: lõputu töötamine... teisisõnu, nagu spordiski, vajab NA rakendamine motivatsiooni; teadlikkust, et regulaarse treeningu puhul saab sooritus paraneda ja regulaarne treening viib rahuldustpakkuva praktiseerimiseni. Me usume, et just sellel põhjusel on NA rakendamine kogu personaliga nii oluline: nagu sporditulemuste parandamiselgi.
- Mõni kaasatud õpetaja rõhutab selle projekti puhul juhi ja ehk ka mõne mentori vajalikkust. Selle projekti juhiks olemine tähendab meeskonna toetamist, kogemuste ja informatsiooni jagamise korraldamist, vanemate kaasamist jne. Taas tuleb kasuks eelnenud metafoor uuest spordialast: antud juhul peab juht olema treeneriks.

Pärast esialgsete raskuste ületamist saame keskenduda NA rakendamise positiivsetele tagajärgedele igas kaasatud koolis.

## **2.4. MIS ON NARRATIIVSE LÄHENEMISE PEAMINE LISAVÄÄRTUS TEIE KOLLEEGIDE (JA MEESKONNA) NING LASTE JA NENDE PEREDE JAOKS?**

Rääkides üldiselt, usuvad kaasatud õpetajad, et NA rakendamise põhiline lisaväärtus oli see, et lapsed – iga laps – on tõeliselt didaktilise planeerimise ning koolikorralduse (isegi konkreetsest vaatevinklist lähtuvalt) keskmeks.

NA rakendamise kaudu võtavad lapsed aktiivse rolli didaktilises planeerimises, nende “hää” (ka nende oma, kes veel häält ei tee) poole mitte ainult oluline, vaid lausa elutähtis. Õpetajad saavad tõuke koolide ruumi ja aja ümberkorraldamiseks laste seisukohast lähtuvalt, vähendades täiskasvanu organisatoorse ratsionaalsuse jalajälge.



Selline lisandväärtus on väga oluline, sest põhineb:

- Tegija tähtsustamisel: laste arusaamisel, et nemad saavad aktiivselt ümbritsevat maailma muuta, õppeprotsessi kõrgeimal tasandil;
- Eestkõneleja funktsiooni pakkumisel: kindlusel, et laste arvamused ja mõtted võetakse tõsiselt arvesse;

Selle tagajärjel, kõigi laste õigusi koolis austades, muutub NA rakendamine veel tõenäosemaks. Ning meie usume, et see eesmärk on väga tähtis – NA rakendamine võimaldab meil levitada ja jagada seda eesmärki perekondadega. Sel moel saab paraneda kogu lapse elukvaliteet.

Mõned õpetajad on raporteerinud, et hoolimata NA rakendamise esimeses staadiumis kogetud muredest, sedamööda kui nad tunnetasid pühendumuse kasvu ja et veel on rohkelt tööd ees, tundsid nad lõpuks, et töötavad hästi ja miks mitte – isegi vähem, kui varem. Võibolla, objektiivselt võttes, ei ole töö hulk vähenenud: see võib olla subjektiivseks tulemiks oma töö esteetika paremast tunnetamisest (me teame, et esteetilised tunded vähendavad tüdimuse- ja väsimustunnet) ning tundeist, et ollakse efektiivsemad laste harimises ja kollektiiv on toetavam.

Varustatult sellise positiivse suhtumisega NA rakendamisse, liikugem soovitudele sellest, kuidas töötaks meeskond operatiivselt varajase hariduse süsteemis, rakendades seda uut perspektiivi.

## 2.5. MILLISEID ASPEKTE/ELEMENTE SOOVITATE OMA KOLLEEGIDELE, KES NARRATIIVSET LÄHENEMIST RAKENDADA TAHAVAD? KUSKOHAST NAD ALUSTAMA PEAKSID?

Pärast kaasatud õpetajate vastuste lugemist nimetatud küsimusele, saama nad kokku võtta kahe võtmesõnaga (mille võiksime nimetada “2-reegliks”:

1 Entusiasm;

2 Võimu delegeerimine.

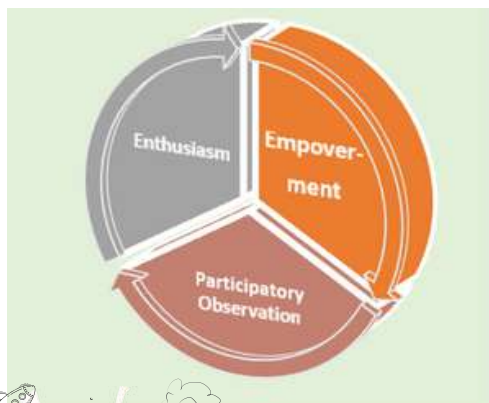
Kui ees on entusiasmiga õpetamine, tähendab see esteetilise aspekti rõhutamist eetiliste asemel. Meie õpetajate arvates tähendab see, et õppimine on nauding, mitte kohustus ning järelikult peaks isegi õpetamine nauding, mitte kohustus olema. Praktilisuse seisukohast tähendab see näiteks dokumentatsiooni korrastamist artistlikult ja mitte formaalse aruandena: dokumentatsioonil peab olema nauding suurendamise, lõbustamise, ja üllatuslike avastamiste (nii laste kui täiskasvanute omade), narratiivse süžee emotsioonide ja unistuste roll. Hea dokumenteerimine peaks toetama soovi seda vaadata/lugeda palju kordi nagu head filmi/raamatut. Dokumenteerimine ei tohi olla formaalne protseduur, bürokraatlik kohustus või nõudlik ja igav ülesanne. Kui suudame dokumenteerida laste hämmastavaid tegevusi ja avastusi, on võimatu mitte entusiasmi tunda.

Teiseks tähendab entusiastlikult õpetamine seda, et õpetaja peab osaluspõhist laste vaatlemist hariduslikuks sekkumiseks, ehk kõige tähtsamakski, kuigi laste vaatlemise ajal võib tunduda, et õpetaja ei tee laste heaks mitte midagi. Meie õpetajad on teadlikud, et vaatlustegevus muudab laste tegevusi ja nende soovi vabalt avastada. Teiste sõnadega, tõukab laste huviga jälgimine neid õppimistegevuste suunas ning jätab neile lisaks vabaduse valida, mida järgida.

Viimane lause viib meid teise reegli juurde. Võimu delegeerimine tähendab anda volitused alluvatele üle – antud juhul koolis õpetajatelt lastele. Selle kohta on meie õpetajatel järgnevaid nõuandeid:

- Ruumi ja materjalide kasutus on vaba: lastel on võimalus muuta, interpreteerida ja taasavastada neid antud kontekstis.
- Mõelge kastist välja ja laske fantaasial vabalt lennata. Unustage eeldatavate tulemustega või teatud tähtajaga seotud piirangud.
- Olgu õpetajaks avatud meel, tee juhatajaks ning üksikasjadele tähelepanu pöörajateks lapsed.
- Lastel võib lubada palju ise avastada ning avastada maailma omal moel;
- Las lapsed mängivad nagu tahavad ning neid tuleb vaid vaadelda.

Seega näib, et meie õpetajate jaoks toimis NA rakendamine ning järgmine ring kehtis: Entusiasm, võimu delegeerimine, osaluspõhine vaatlemine:



Me sooviksime selle peatüki lõpetada viimase näpunäitega ühelt meie õpetajatest:

*“Olles tegevusest haaratud, näen, kuidas lapsed õnnelikuks ja entusiastlikuks muutuvad. Ja siis olen ka mina õnnelik. Lähen koju hea tundeaga, juskui oleksin lastelt auhinna saanud. See muudab veel kergemaks järgmisel hommikul lisandunud entusiasmiga tööle minna. Seega, minu nõuanne: entusiasm!”*



## 3.

## VEEL ÜKSİKASJU NEILE, KEL HUVI: FOKUSGRUPI KÜSIMUSED NING VASTUSED.

	Mida olete te kõige rohkem nautinud teie koolis narratiivse lähenemise rakendamisel, tänu narratiivsuse projektile?	Mis on olnud narratiivse lähenemise rakendamisel peamised väljakutsed ja raskused?
ITA-1	Ma tundsin end äärmiselt mugavalt laste vaatlemise ajal, nende omavahelisi vestlusi kuulates ning salvestades. NA rakendamiseks pidime me kitsendama omapoolset sekkumist, keskendudes väiksele arvule lastest, määratletud ja piiratud ruumis intiimsemas atmosfääris, mis oli meile, õpetajatele, meeldiv.	NA rakendamise suurim raskus seisnes võimetuses ennustada, organiseerida ning määratleda, kuidas ja millal käivitaja ilmub ning leitakse.
ITA-2	Meie töömeetod seisneb ettevaatliku ning osavõtliku vaatlemise käsitlemises töövahendina, mis annab väärtuse sellele, mida lapsed spontaanselt teevad; hoomates öeldut ja väljaütlemata jäetut. Siiski, narratiivst lähenemise rakendamise kaudu lasteaias oli võimalik rõhutada seda, kuidas isegi verbaalse keele puudumise korral saavad lapsed ülal hoida ning läbi viia spontaansed narratiive: žestide, pilkude, suhete, suhtlemise proksemika abil. See on võimaldanud meil märgata enamaid nähtavaid aspekte, mis kogenumataval silmal märkamata jääda võivad: žest, silmitsemine, suhe, eraldiseisev planeerimine, uudishimu jne. Me oleme ka dokumenteerimismeetodit muutnud nagu ka ruume ja kommunikatsioonimeetodeid. Eriti jäi silma see, et dokumenteerimine on jätkuv protsess, mida ajas üles ehitatakse ning muudetakse ning mida tuleb jagada mitte ainult töögrupis, vaid ka laste ja lapsevanematega. Me mõistsime, et kõike dokumenteerida pole võimalik, ent peamiste aspektide valik oli vajalik.	<b>Peamine kohatud raskus oli see, milline teets valida, kui end teelahkmel leidsime olevat. Me vaatleme ja dokumenteerime jätkuvalt laste kõiki lugusid, ent pärast arutelu pedagoogilise koordinaatoriga mõistsime, et kõiki neid jälgida pole võimalik, ent oluline on teha valik ning minna sügavuti.</b>
ITA-3	<b>Võimalus vaadata kastist välja, olla juhitud poiste ja tüdrukute poolt nende huvidele vastavalt, et toetada spontaanset initsiatiivi ja toita nende loomingulisust.</b>	Ehk oli suurimaks raskuseks pörkumine klassikalise lähenemisega, mis lasteaias seni väga moes on, milles nähakse õpetajatel vajadust detailset programme järgida, lastel toota pabereid justkui "töestuseks", et nad midagi kogunud on, jättes seega vähe aega laste uudishimule ja initsiatiivile
ITA-4	Selle teekonna jooksul oli minu arvates lisandväärtuseks töö pööimida kokku lugusid, laste narratiive ning seda, et meie, koolitajad, oleme nende kõrval. Me pidime jälgima lapsi ja ennekõike iseendid kui hariduse andjaid, et analüüsida kõigepealt oma võimet narratiivseid vihjeid ära tunda ning väärtustada. Hinnata meie võimet toetada avastamisradu ning teadmisi, et erinevaid meetodikaid kasutada ning asetada alati laste lood ja mõtete väljenduse esikohale. Igaühel meist on olnud võimalus hoolikalt mõelda sellele, kuidas laste ideed saavad ja peavad mõjutama seda, kuidas me lastele ettepanekud teeme, millised materjalid välja valime ja kuidas ruumid valmis sätime ning samuti sellele, kuidas laste lood meid kaasavad, sunnivad meid vähem struktureeritud seisukohti võtma, mis laste omadele lähedasemad.	Minnes tagasi selle juurde, mis ülalpool juba kirjas, on minu arvates suurimaks väljakutseks muuta meie töö lastega veel paindlikumaks, ja sobituvaks eelkõige nende huvidega ning üles ehitada efektiivse dokumenteerimise, et tagastada peredele ning eelkõige lastele kooliaasta jooksul läbi viidu silmapaistvad komponendid.
ITA-5	Meie koolis rakendatud narratiivne lähenemine mitte ainult ei pakkunud meile mitmeid ideid uute pedagoogiliste projektide defineerimiseks, vaid võimaldas meil ka töötada gruppides suurema teadlikkusega ning lähenemisega, mis hõlmas laiemat võrdlust (ennekõige tänu "ekstra"teadmistele, mis ammutatud Euroopa riikide kogemustest).	Peamised väljakutsed ja raskused võivad olla, minu arvates, tingitud lähenemise "uudsusest", eriti lasteaias kontekstis. Algselt oli selle rakendamise osas rohkelt kahtlusi nagu ka selle osas, kas on võimalik luua kogemusi, mis vanusele sobilikud (0-3 aastat), samuti pedagoogiliste meetodite osas, mida antud kontekstis adekvaatselt kasutada saaks.



<b>SWE-1</b>	Mulle tundub, et olen sel teel palju õppinud. Olen muutunud paremaks avatud küsimuste esitajaks laste loominguilise töö kohta. mille üle mul hea meel on. Lapsed on mulle paljut õpetanud. Nende rõõmu oma lugudest on rõõm jagada . Meie oma grupis oleme oma keskkonda muutnud nii, et kättesaadavaks on muutunud rohkem väljendus-vorme laste jaoks . Nende lugude/kujutelmade/ kirjakeele/mängu nägemine ja kuulmine vormuvad ning arenevad protsessi käigus.	Päästiku/käivitaja leidmine alguses, teadasaamine, millega tööd alustada.
<b>SWE-2</b>	Selle projekti panuseks meie jaoks on olnud meie meelte suurem avatus laste jaoks rühmas Meil on nüüd parem arusaam sellest, et lapsed jutustavad oma lugusid sõnu ütle mata. . ja et kehakeel liigutuste näol (tunne, et luuakse muusikat), näitab meile lapse meeleseisundit ja tema lugusid.	Noor iga, kui paljudel lastel verbaalne keel puudub.
<b>EST-1</b>	Mina olen narratiivse lähenemise kohta õppinud ise ja avastanud oma lasterühma õpetamiseks uusi mooduseid. Ma nautisin laste päästikute märkamist ning uute lõbusate tegevuste arendamist laste huvidest lähtuvalt	Alguses oli kõik väga uus ja segadusse ajav..Mul võttis narratiivse lähenemise kontseptsioonist arusaamine mõnda aega, samuti sellest, kuidas tuum erineb minu eelnevast õpetamise meetodist. . Oli segadusttekitav mõista, kuidas kõigi laste huve korraga silmas pidada, kui minu rühmas on 24 last. Nüüd ma tean, et see on võimalik ning päästiku leidmine on lõbus!
<b>EST-2</b>	Minu jaoks oli kõige huvitavam osa panna lapsed juhtideks ja lasta neil teed näidata. Olles peaaegu nähtamatu tugi ja vaadates, kui kaugele nende fantaasia loo juhatada saab.	Alguses oli peamiseks väljakutseks päästiku leidmine ja see, kuidas kõike õigesti dokumenteerida.
<b>BEL-1</b>	Narratiivse projekti abil olen ma õppinud, kuidas minna detailidesse, kui vaadata laste huvisid, jälgides nende reaktsioone, tehes kõike seda tähelepanelikumalt ja uusi materjale tutvustades. Mina kaasasin projekti lapsevanemad ning olin üllatunud, kuulates, kuidas lapsed meie tegevusi kodus (taas)kogesid. See oli väga kasulik töömeetod, eriti kuna me tõesti laste huvidest lähtusime.	Mul oli vahel raskusi “narratiivsete kaartide” koostamisega ja fotodest kollaaži tegemisega. . Pigem oli see ajapuudusega seotud: istuda ja peegeldada seda, mida just näinud oled.
<b>BEL-2</b>	Minule oli selline lähenemine tõeliselt mugav. Ma olin üha uudishimulikum laste erinevaid reaktsioone nägema ja avastama. Ma näen, et sellesse lähenemisse saab kõik lapsed kaasata. Päästikuks valime vaba kasutusega materjalid. Iga laps kasutas materjale omal moel. Lisaks vaatlemisele ja mõnikord lisa-päästiku pakkumisele saime me peamiselt reageerida sellele, millest lapsed ise huvitunud olid. Kõik lapsed said osaleda. Meeskonna jaoks oli meeldiv avastada laste kujutlusvõime. Vaadelda ja viimistleda laste lugusid ning mängu.	Vahel oli raske jälgida igat last piisavalt sügavuti, kui terve rühm kohal. Lihtsam on keskenduda mõnele lapsele ja järgmisi lapsi järgmise tegevuse käigus vaadelda. Narratiivne raport võtab ka omajagu aega. Mõnikord on keeruline selleks aega leida.
<b>BEL-3</b>	Narratiivi kasutamine tundus mulle lapsi nende mängu ajal jälgida. Ma õppisin väikeseid õnnemomente nende mängus otsima. Neil hetkedel, kui nemad olid hämmastuses, olin hämmastunud ka mina. See andis mulle energiat ja tegi õnnelikuks.	
<b>BEL-4</b>	Mina olen paljudes projektides osalenud, ent Narratiivne projekt oli isegi huvitavam..Alguses, nagu ka prantsuskeelne sõna Naratif tähendab, arvasin ma, et loon ja jutustan loo. Ning üheltpoolt nii ongi, ent isegi tähtsam on laste seisukohast lähtuv töötamine. Loo teevad lapsed. Mulle nii väga meeldib näha lapsi nende tegevusest kaasahaaratuna.. Ma arvan, et oluline on olla füüsiliselt nende lähedal, ent samuti olla osa mängust. Samuti õppisin siin, et igaühel on oma sümbolne mäng.	
<b>BEL-5</b>	See oli kindlasti minu jaoks väga hea kogemus. Olin projektist väga kaasahaaratud, mis võimaldas mul iga last palju paremini tundma õppida. Ma õppisin paremini lapse huvisid avastama.	Me olime juba varem hästi tegevustesse kaasatud, ent vähem narratiivsel moel. Pärast seda, kui saime selgeks, mis narratiivsuse eesmärk on, mõistsime me ka seda, kuidas tegevus lapse jaoks lõbusam ja huvitavam olla saab



	Mis on teil aidanud neid väljakutseid ja raskusi ületada?	Mis on narratiivse lähenemise peamine lisaväärtus teie kolleegide (ja meeskonna) ning laste ja nende perede jaoks?	Milliseid aspekte/elemente soovitate oma kolleegidele, kes narratiivset lähenemist rakendada tahavad? Kuskohast nad alustama peaksid?
ITA-1	See aitas meil üle saada raskustest määratleda mis ja millal on päästik/käivitaja: kuulamine ja vaatlemine.	NA peamine lisaväärtus töögrupile võiks olla eri klassidesse kuuluvate eri lastegruppide vahel kogemuste ja praktikate jagamine, et nad saaksid üksteisest mõõtu võtta, peegeldada ning süvendada laste huvisid, lähenedes eri vaatenurkadest. Lastel oli väga põnev näha, et nende mõtteid ja huvisid hinnati ja tunnustati lisaks koolile ka perekondade poolt, sest nad mõistsid järjepidevuse ja jagamise tähtsust.	Mina usun, et õpetajale on produktiivsem ja sobivam narratiivset lähenemist kasutada, vaadeldes ja kuulates lapsi, kui nad liiguvad sellisest kontekstis ja olukorras, milles nad ennast ära tunnevad, end vabalt tunnevad ja teistele olukordadele eelistavad.
ITA-2	Alustades laste vaatlemisega, jagasime klassiruumis läbielatud kogemust töögrupiga ja see võimaldas meil tekkiva teeraja esile tõsta. Läbi võrdlemise, peegeldamise ja ideede ilmnenemise võimalike taaskäivitamiste ajal, võimaldame lastel jätkata teed neile huvipakkaval rajal. Seetõttu peegeldasime me, "mida" on vaja dokumenteerida ja "kuidas" teha narratiivne protsess nähtavaks ja suurendada selle peegeldamist nii täiskasvanutes (koolitajad/pered) kui lastes.	Osalemine narratiivsuse projektis oli stiimuliks kõigile koolitajatele, genereerides peegeldamist nii individuaalselt klassis kui laiemas töögrupis, võimaldades neil taas-alustada ja järele mõelda hoolimata isolatsioonist, mis tulenes nullisolekust Covid- ja hajutamise seadusandlusest. Eriti võimaldas see meil peegeldada seda, kuidas toetada ja sobitada laste spontaanset narratiivset toodangut: narratiivsete pindade ettevalmistamist, materjalidele tähelepanu pööramist ja nende eest hoolitsemist ja järelemõtlemist kasutatava keele ja dokumentatsiooni üle. Dokumentatsiooni kaudu (seinal, narratiivsetel värvatel, digitaalsetel platvormidel jne) jagati laste lugusid perekondadega ja see genereeris narratiivide ringlemise ja suurenenud teadlikkuse laste mängu planeerimisel. Dokumentatsiooni üle mõtlemine on toonud mitte ainult vahendi õppimine nähtavaks muuta, vaid ka sobitusvahendi.	Me usume, et baaselement, millest alustada, on pidev ja osalev vaatlus, mis võimaldab koolitajal keskkond ja mängumaterjalid ette valmistada, luues adekvaatse ruumi, mis toetab ja austab laste spontaanset narratiivi. Asetada end kuulaja rolli, et mõista erinevate materjalide ning ruumide kasutust eri vanuses laste poolt, et sellest järelduvalt muudatusi teha. Pinna ja materjali kasutus on vaba: lastel on võimalus muuta, tõlgendada, ja taasleiutada antud konteksti, austades samal ajal üksteise võimalusi ning aega. Veel üks NA rakendamise aspekt puudutab dokumentatsiooni, mis mõeldud nii vahendiks, et õppimine/lood nähtavaks muuta, kui sellest järelduvalt ka lugusid peegeldada. Samuti luua vahend uute narratiivide ringlemiseks (seda soodustab laste ja peredega igapäevane suhtlemine).
ITA-3	Ütleme nii, et nad pole päris ajast mahajäänud, ent kindlalt oli klassikalise ja narratiivse lähenemise vahendamise kasulik tööriist.	Teha nii, et lapsed tunnevad end oma õppimises peategelastena, mis samas peegeldub peredes entusiasmiga väljendamisena koolielus osalemise üle	Väikestest asjadest alustamine, laste rohke vaatlus, ja nende seas viibimine isegi nendel hetkedel, kui tavaliselt on ahvatlevam neid kaugemalt vaadelda nagu näiteks vaba mängu või söögi ajal. Seal näitavad nad oma maailma.
ITA-4	Mõlemal puhul oli ülioluline koolitajate hulgas tiimitööd rakendada. Oli palju diskussioone, oma võimete näitamist, oma seisukohtade jagamist selle osas, mis teed peaksid lapsed lasteaia minema ja uute vaatevinklite esitamine omal moel iga koolitaja poolt.	Võrreldes kogemusi kolleegidega lasteaia selgus, et peamiseks lisandväärtuseks on fakt, et loomine algab laste väljendatud huvidest ja laste vajadustest. See metoodika ei ole ülaltpoolt tulnud vaid on loodud lastega koos, nendest alustades. Mis lastesse ja nende peredesse puutub, tunnevad lapsed tõepoolest end lasteaia-elu- ja elluviidud eksperimentaalsete ettepanekute peategelastena ja tunnevad, et neid kuulatakse ja väärtustatakse. Eriti tunnevad pisikesed lapsed, et nende "häälele" tõelist tähelepanu pööratakse rühmas toimivas narratiivis. Pered tunnevad end eriti kaasatuna lasteaia ellu ning neil võib olla tunne, et laste elu lasteaia ja kodus on sidus ning jätkuv.	Minu nõuanne on alustada laste süsteemsest vaatlemisest mitte vaid struktureeritud mängu rutiinsetel hetkedel, vaid ennekõike vaba mängu ajal. Koguda võimalikult palju informatsiooni nende huvidest ja elu kohta lasteaia väljaspool. Tähtis on ka aktiivselt kuulata, mida lapsed võimelised kommunikeerima on.

<b>SWE-1</b>	Tänu Susannele ja Lenale, kes laste rühma abiks tulid, on meil olnud võimalus koos mõelda ja tegutseda. Koos targaks saada. Olen saanud hulgaliselt abi ning inspiratsiooni, et liikuda edasi raamatust "Room for Learning", ent samuti esteetilise väljendumise koolituselt ning käesolevast raamistikust.	Laste osalemine ja nende rõõm, nende areng protsessi vältel. Et mitmed lapsed on meeldiva õppimisega seoses saanud üle mõningatest raskustest ning väljakutsetest.	Et teil on varuks erinevaid näoilmeid ning avatud meel laste jaoks, kuulamisvõime ning uudishimu laste vastu. Sel juhul jõuate veel kaugele!
<b>SWE-2</b>	Et meil oli juurdepääs mentoritele, kes aitasid meid tõlgendamisel ning näitasid, kuidas näoilmeid dokumenteerida. Järgneda lastele ja õppimisprotsessile ning peegeldada NA raamistikku. Kolleegide tugi.	Omada ettekujutust laste narratiivsetest võimetest, ressurssidest ja sellest, kuidas neid ilma sõnadeta väljendada.	Muusika ja esteetilised töövahendid.
<b>EST-1</b>	Kõige enam koostöö kolleegidega lasteaiast, ent samuti partnerkoolidest. Arutelud ning parimate praktikate jagamine on aidanud mul mõista ja avastada uusi õpetamismooduseid. Olen õppinud oma käitumist, keskkonda ja õpetamisviise ümber hindama.	Minu arvates on kõige väärtuslikum see, et NA on väga lapse-keskne ning annab "hääle" igale lapsele. Lapse ümber olevad täiskasvanud õpivad NA kaudu seda, kuidas oma lapsi kuulata.	Mõtlesin välja ja lase meeltele vabalt lennata. Unusta eeldatud tulemuste seatud piirid või ülesande lõpetamisele teatud tähtsaks. Ole kohal, ole avatud ja lihtsalt ole laste jaoks olemas. Siis juhtub tõeline maagia.
<b>EST-2</b>	Peamiselt aitasid mul kõik väljakutsed ja raskused ületada mu kolleegid ja nende tugi. Nendega oma mõtete jagamine, ajurünnakud, nõuküsimine peegeldamine koos.	Huvitav oli näha, kuidas väike käivitaja mõjutas iga last erinevalt. Nende rõõmu nägemine ja vanematelt tagasiside saamine, lisaks sellele, kuidas lugu progresseerus lasteaiast koju.	Õpetajana avatud meelte hoidmine, lastel juhtida laskmine ja üksikasjadele tähelepanu pööramine.
<b>BEL-1</b>		NA jaoks pole tarvis osta lisamaterjale. Sa pead ennekõike olema põnevil laste huvidest. Selleks on oluline peegeldamine.	Mina soovitaksin NA rakendamist teistele kindlasti. Mis puutub aruandeid, dokumentatsiooni, fotosid ja kollaaže – ma arvan, et oleks kena, kui keegi saaks sellega aidata.
<b>BEL-2</b>			Ma kindlalt soovitaks seda tööviisi teistele. See on lihtsalt ligipääsetav moodus töötamiseks. Sa võid lasta lastel palju ise avastada ning kogeda maailma omal moel. Eriti tahan anda nõu selle koha pealt, et alustamiseks ei pea liiga kaugele vaatama. Las lapsed mängivad omal moel ja vaadelge seda. Sellest vaatlusest avastad palju alguspunkte.



<b>BEL-3</b>	<p>Ka mina õppisin paremini ja rohkem sügavuti vaatlema. Panna selle vaatluse järgeselt asju paberile: sõna otseses mõttes lapse visuaalse loo. Vanemate kaasamine sel moel oli väga huvitav. Vanemad olid rõõmsad kogema tähelepanu, mida osutasime lapse sügavama jälgimise kaudu ning samuti selle eest, et sel moel said nad lisapilgu heita rühma ellu.</p>	<p>Alguses oli mul üksjagu otsimist, sest on oluline kolleegidega samal leheküljel püsida. Siinkohal oli oluline selle peegeldamine, mis NA on ja mida see sinu jaoks tähendab. Esimesel perioodil olime otsimise ja peenhäälestusega hõivatud. Ent siis lähenesime asjale üha enam sügavuti. Ma olin selle üle põnevil, mis lastega toimub ja see annab mulle jätkuvalt lisastiimuli NA tegevustega jätkamiseks.</p>	
<b>BEL-4</b>	<p>Selle projekti kaudu, oletan, et saame veelgi enam laste huvidest lähtuvalt töötada. Väga väikesed lapsed, kes meie juurde tulevad, ei oska veel rääkida, ent sel moel saavad nad oma vajadusi ja huvisid väljendada.</p>	<p>Eriliselt arvestan sellega, et on tähtis maha istuda ja jälgida aeg-ajalt. Võtta aega ja ruumi ning töötada nende tähelepanekutega. Tahaksin välja tuua ka seda, et järeldusi teha või tõlgendada ei tohi liiga kiiresti, vaid et tuleb eri variante otsida. Lapsed võivad üllatada!</p>	
<b>BEL-5</b>	<p>Pärast mõnd tegevust oled nii kaasatud ja õpid laste fantaasias elama. Õpid nendega eksperimenteerima. See omakorda kindlustab, et huvitud veelgi enam edasisest maailma avastamisest. Tõeline ringkäigu efekt.</p>	<p><b>Võid palju tegevusi planeerida ka ilma rohke lisapingutusega.</b></p>	<p><b>Kui oled tegevusega hõivatud, näed, kuidas lapsed õnnelikuks ja entusiastlikuks muutuvad. Ja siis muutun õnnelikuks ka mina. Lähen koju hea tundega, justkui oleksin lastelt auhinna saanud. See muudab veel kergemaks järgmisel hommikul lisandunud entusiasmiga tööle minna. Seega minu nõuanne: entusiasm!</b></p>



## PEATÜKK 6

# Loo jutustamine kui tugi Narratiivse lähenemise rakendamisel: Eelkoolide ning kohalike raamatukogude stabiilse koostöö suunas

### 1.

#### SISSEJUHATUS – LOO JUTUSTAMISE KOHTA

Mõned lugejad mäletavad Dekaloogi kümnendat reeglit NA(narratiivse lähenemise) rakendamisel, mida kirjeldati peatükis 3, § 3.2.7. Seal raporteerisime järgnevat:

**R10**

*“Loo jutustamise kohasus. Narratiivse lähenemise puhul pole jutustamine lihtsalt tegevus iseenesest nagu traditsioonilise õpetamise puhul, vaid väga oluline töövahend abistamiseks lapsi nende spontaansetel narratiivsetel rännakutel. Ülejäänud osa sellest käsiraamatust pühendame me sellele teemale nagu ka osa intellektuaalse sisendi lõikudes. Praegu aga tahaksime rõhutada nende raamatute kättesaadavuse olulisust laste jaoks, mis seotud laste poolt edastatava narratiivse kogemusega”.*

Isegi kui peame silmas mõningaid kogemusi, millest raporteerisime oma Parimates praktikates kirjeldatuna Peatükis 4, võime teha kokkuvõtte reeglitest, mis peaksid viima meid lugude jutustamise kasutamiseni lasteaedades ja eelkoolides, kus NA tahetakse kasutusele võtta:

1. Nagu varemgi mainitud, ei peaks lugude jutustamine iseseisev tegevus olema, vaid üks tähtsamaid tegevusi, mis NA rakendamist toetab.
2. See hõlmab mitmeid tagajärgi; kõigepealt seda, et loo jutustamine on erakordne moodus pakkuda välja uued päästikud laste spontaansetele narratiividele ja uutele stsenaariumidele nende narratiivsete kaartide tarbeks (vt §§ 3.2.2 ja 3.2.3. eelnevas, 3ndas peatükis).
3. Seejärel, kui traditsiooniline loo jutustamine tähendab, et täiskasvanu käitub kui loo jutustaja, mille on kirjutanud teine täiskasvanu, loo valmistaja (autor) ja laste peamiseks (võibolla ainsaks) rolliks on loo kuulajad olla, siis NA perspektiiv näeb ette, et lapsed on ühtlasi loo valmistajad ja ka loo jutustajad.

4. See ei tähenda, et NA perspektiiv keelab lastekirjanduse ära, üldsegi mitte; see tähendab, et lasteraamatute kasutamine peaks olema kooskõlas laste narratiivsete huvidega, mitte üldiselt, vaid seotult iga spetsiifilise lasterühmaga, järgides muutusi selle arengus ja huvides.

5. See perspektiiv nagu me märkisime § 4.1.2. peatükis 3, võib aidata kaasa sellele, kuidas valida, mis raamatuid lastele pakkuda, kui ka sellele, kus neid klassiruumis hoida..

6. Selleks, kuidas valida lasteraamatuid ning üldiselt rääkides, kuidas loo jutustamise oskusi parandada nii laste kui õpetajate puhul, on elutähtis stabiilne suhe lasteaedade/eelkoolide ja kohalike (spetsialiseerunud) raamatukogude vahel.

Neil põhjustel on see peatükk pühendatud: 1) ideedele stabiilsest koostööst eelkooli-süsteemi ja kohalike raamatukogude vahel, lasteaedadest ja eelkoolidest kui partneritest ; 2) mõnede näidetele mõistlikust lastekirjandusest, mida koolides (või kodus) kasutada, et toetada NA rakendamist. Peatüki lõpus viidatakse ka intellektuaalsele väljundile nr 3, kui meetodikale laste spontaanse jutustamise muutmine lastekirjanduse toodanguks.

### 2.

#### LÜHIKIRJELDUS LUGUDE JUTUSTAMISE PROJEKTIDEST, MIS PÕHINEVAD STABIILSEL KOOSTÖÖL KOHALIKU EELKOOLIDE SÜSTEEMI JA KOHALIKE RAAMATUKOGUDE VAHEL.

Järgnevad neli märkimisväärset projekti NARRATE projekti partneritelt.

##### 2.1. PROJEKT PITEÅ (ROOTSI): “HEA KIRJANDUS ANNAB LAPSELE KOHA MAAILMAS JA MAAILMALE KOHA LAPSES.” (ASTRID LINDGREN, MAAILMAKUULUS KIRJANIK)

“Tänapäeval teame me, et lugemine arendab aju. See viib meid abstraktsuse uuele tasandile. Meie laste tulevik paneb proovile nende võime probleeme ja konflikte lahendada, mõelda uuel viisil ning mõista inimesi ja kultuure.” (Tsitaat Rootsi lasteraamatute Akadeemialt)

Seetõttu näeme kirjandust kui vajalikku, lõbusat ja tähendusrikast osa laste päevast eelkoolis. Raamatud aitavad lastel kogemusi omandada, raamatute läbi saame külastada ja kogeda paiku kujutlusvõime abil. Kogu maailm muutub lähedasemaks ja aitab meie mõttemaailma avardada ning samaaegselt sõnavara suurendada. Eelkoolis loome me lastele palju eri tüüpi raamatuid – muinasjutte, luulet, populaarteaduslikku kirjandust ja liisusalme ning valime raamatud, mis adresseeritud inimeste sarnasusele ning erinevatele dilemmadele.



### Koostöö raamatukoguga ning raamatuokuhoidjaga, kes on ekspert lastekirjanduses:

Me saame pidevalt abi leidmaks raamatuid erinevatel teemadel, mida uurime ja õpime tundma eelkoolis. Näiteks kui töötame laste huvidega ämblike ja putukate vastu, võib raamatukogu koguda meie jaoks raamatuid, mida siis laenutame.

Raamatukoguhoidja tuleb rõõmuga lastevanemate koosolekule ja teeb ettekande lastele raamatute lugemise väärtusest, sellest kuidas keel ja kontseptsioon välismaailmast arenevad. Ja see on mooduseks lastele ja vanematele ühise väärtusliku aja veetmiseks.

### Raamatusoovitused raamatukuhoidjalt

Meie raamatukoguhoidja tuleb mõnikord näitama ja kõnelema uuest Rootsi lastekirjandusest. Ta valib välja raamatud, mis adresseeritud aktuaalsetele teemadele ühiskonnas. Raamatutele, mis põgenikest ja sellest, kui erinevad perekonnad on, kahe ema või kahe isaga. Veelgi enam – kuidas tüdrukud võivad vaprad ja tugevad olla ning poisid tundlikud ja kartlikud, norm-kriitilised raamatud. Me ostame raamatuid, millest raamatukoguhoidja rääkinud. Loomulikult loeme neid raamatuid lastele, kuid pakume peredele ka välja, et nad raamatuid laenutaksid

### Laste omad raamatusoovitused



ME LOOME RAAMATUKOTTE PERED SAAVAD RAAMATUID LAENUTADA JA NEID KODUS LASTELE ETTE LUGEDA.



Koostöös vanematega on kõigil lastel ülesanne välja valida ja tuua raamatuid kodunt või raamatukogust, mida lapsele lugeda meeldib. Sel moel saavad lapsed harjutada endid näitama teistele ja jutustama üksteisele oma lemmikraamatutest. Õpetajad aitavad lastel jutustamises lünki täita, kui vajalik. Nädala raamatusoovituste ülevaatamine on populaarne ülesanne, lapsed ootavad igatsusega, et oleks juba nende kord raamatupresentatsioon teha

### Raamatubuss

Et eelkoolidel Piteås lihtsam oleks, pakub raamatukogu teenust – raamatukoguhoidjad sõidavad bussiga, mobiilse raamatukoguga, eelkoolide vahet. Lapsed ootavad igatsusega raamatukogubussi saabumist ja nende arvates on vahva bussi ronida ning raamatuid valida.



### Polyglutt

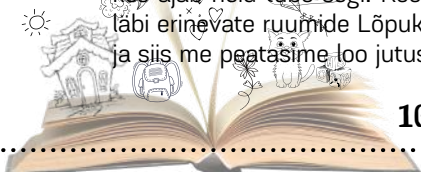


Meie kasutame programmi Polyglutt. Polyglutt on äpp raamatute kohta, mida me koos lugeda tavatseme. Raamatud presenteeritakse suurel kinoekraanil. See muudab lugemise visuaalselt võimalikuks paljudele lastele samal ajal.

### Näide sellest, kuidas meie lasteraamatutega töötame.

See näide tuleb Kullerbyttani eelkoolist Piteås.

Antud juhul loeme raamatut "The Story of Someone" ("Lugu kellestki"). Lugu on Kellestki majas, erinevates tubades, kes ajab neid tübe segi. Keegi on lõngakerast punase lõnga välja tirinud ja me saame seda lõnga mööda loos liikuda läbi erinevate ruumide Lõpuks jõuab lõng kappi ning kes seal kapis peidus on? Lapsed jälgisid lugu suure põnevusega ja siis me peatasime loo jutustamise, et lapsed mõtleksid välja, kes kapis on.





Lapsed töötavad saviga või joonistavad, et jutustada, kes on kapis peidus.



"KAPIS OLI KOOK!"



LASTE ERINEVAD SELGITUSED SELLEST, KES KEEGI ON.



"KAPIS OLI TAVALINE VARAS. TALLE MEELDIB VARASTADA JA SEGADUST TEKITADA, VARGAD TEEVADKI NII TAVALISELT. TEMA NIMI ON "THIEFIES", TA ON JÄTKUVALT KAPIS PEIDUS".



"SEE OLI KASS, KUID MITTE TAVALINE KASS, SEE OLI ÜKSSARVIK-KASS!"

Me väärtustame väga koostööd linna raamatukoguga ja andeka lasteraamatukogu-hoidjaga. Me oleme uhked ka meie Rootsi lasteraamatute autorite üle: igal aastal kirjastatakse uusi fantastilisi lasteraamatuid, mis õpetavad meile enamat maailmast ja üksteisest. Kirjandusel on eesmärk luua rahulik maailm, kirjandus loob inimeste vahele konsensuse. Meil on olnud ka mitmeid vestlusringe õpetajatega, kes sellesse NA projekti kaasatud, kus rääkisime kirjanduse mõjust laste kasvatamisele ja sellest, kuidas kirjandus meid ühendab. Oleme avastanud, et paljud raamatud, mis meid mõjutanud on ning meie jaoks tähenduslikud, on levinud maailmas globaalselt.

### PROJEKT ELMERIST (BELGIA): "ELMERJA KOOSTÖÖ KOHALIKE RAAMATUKOGUDEGA"

Elmer on kogukonna eelkool lastele vanuses 3 kuud kuni 3,5 aastat, 4 asukohaga Brüsselis: Schaarbeek, Anderlecht, Molenbeek ning Brussels Capital.

Elmeri eelkoolide rahvastik on väga mitmekülgne ja personal samuti. Paljudel peredel on migrandi taust ja on hiljuti saanud. Paljude laste emakeel ei ole kooli õppekeel. Seetõttu on meie koolitöö prioriteediks stimuleerida üldist keeleoskust ja eriti varajast kirjandust populariseerida.

Kõik Elmeri neli filiaali on töötanud välja koostöö kohaliku raamatukoguga.

Tegevused on:

- Igakuised külaskäigud raamatukokku (mudilased ja vanemad beebid) .
- Raamatukogu paneb Elmeri lasteaia välja karbid lähtuvalt laste vanusest.
- Juhuslikud külaskäigud raamatukogusse noorimate artistlikuks või muusikaliseks tegevuseks.
- Kui ümbruskonnas koos lapsevanematega jalutame, külastame ka raamatukogu. Raamatukoguhoidja pakub lapsevanematele infot sellest, kuidas nad töötavad. Nad asetavad pearõhu kõige noorematele lastele ja sellele, et need võrkeeltes räägivad.
- Iga-aastane lastevanemate raamatukogukülastus koos lastega. Raamatukoguhoidja viib läbi kamishibai-presentatsiooni (Jaapani lugudejutustamise). Vanemad võivad raamatukogusid külastada ja liikmeteks saada.
- Raamatukogutöötajad käivad Elmeris mudilastele ette lugemas.
- Vanemad saavad noorimatele raamatupaki, et tutvustada raamatutega igapäevaelus lapsi ja nende vanemaid osana kampaaniast "Boekstart".
- Raamatukogu varustab raamatutega "garderoobi-raamatukogu", mida kutsutakse Bib Biep; kättesaadav moodus tuua raamatud vanemate ja nende väikeste lasteni lasteaia.

### 2.3. PROJEKT TALLINNA MEELESPEA LASTEAIAS (EESTI): “MEIE KOOSTÖÖ KOHALIKE RAAMATUKOGUDEGA”

Tallinna Meelespea Lasteaias on 13 lasterühma ja asub see Haaberstis, Tallinnas. Lasteaed on töötanud üle kolmekümne viie aasta, õpetades ja kasvatades üles tuhandeid lapsi. Tegemist on munitsipaal-lasteaiaga, kus õpetatakse lapsi vanuses 1.6 - 7 aastat. Hetkel käib lasteaias 260 last ja pedagoogiline personal koosneb 32st inimesest.

Meie lasteaia missiooniks ja visiooniks on koostöös lastevanematega pakkuda parimaid võimalusi arenguks, luues turvalise loominguise, tervisliku ja lapsesõbraliku keskkonna. Meie väärtusteks on austus, tervis, hoolivus, sallivus ja loominguisus. Kõike seda õpetatakse lastele meie igapäevaste õpetamistegevuste kaudu.

Tallinna Meelespea Lasteaias on koostöö-kogemus kohalike raamatukogudega kestnud aastaid.



VISITING LIBRARY FOR THE FIRST TIME

CHILDREN VISITING LOCAL LIBRARY TO FIND OUT ABOUT TRADITIONAL ESTONIANS MARDI GRAS AND ITS CUSTOMS

Kõik lasterühmad külastavad raamatukogusid mitmeid kordi aastas, et erinevaid teemasid käsitleda. Vastavalt nädala teemale suhtlevad õpetajad raamatukogudega, et leida sobilikke teemaga sobivaid üritusi. Raamatukogud jagavad tihti kuude kaupa ürituste lehti, milles mitmed temaatilised üritused. Üks näide hiljutisest raamatukoguüritusest oli see, kui 4-5-aastased lapsed külastasid kohalikku raamatukogu, et saada teada uut Mardipäeva traditsioonide kohta.

**“Mesilane Miti Raamatutaru Lasteaias”.** – Alates aastast 2018 on toimunud koostöö Väike-õismäe raamatukoguga, mis meile erinevaid raamatuid laenutab. Iga 2 kuu tagant tuuakse lasteaeda raamatuid teemadel, mida õpetajad soovinud. Raamatud tuuakse kohale suurtes kastides ja kogu pedagoogilisel personalil on hea võimalus raamatud oma ruumidesse viia.

See tegevus on väga lõbus, sest raamatukogude valik on lasteaia omast mitmeid kordi suurem ja huvitavam. See on hea võimalus rikastada rühmade lugemispesasid uue ja värskel loominguuga. See on andnud alguse kahele narratiivse lähenemise projektile näitena originaalsest lapsepõlve kirjandusest, mis pälvis suure tunnustuse ja positiivse vastukaja üle-Eestilisel lugemispesade lugemisvõistlusel.



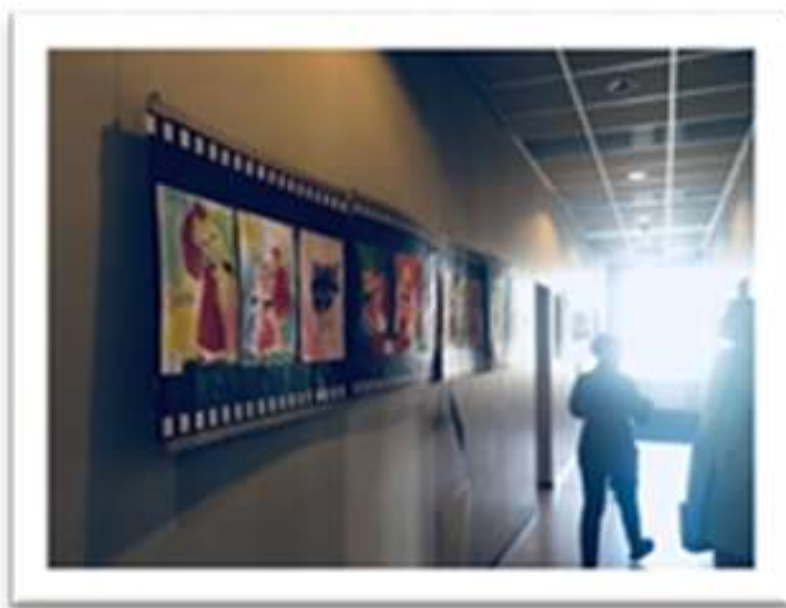


LEPATRIINUDE EXAMPLE OF IO3 ORIGINAL CHILDHOOD LITERATURE

Lugemispesad Sipsikute ja Lepatriinude rühmades on lugemispesad, mis sündisid koostöös lastega, õpetajatega ja vanematega, aidates laste lugemishuvi stimuleerida.

Näiteks on Sipsikute rühma lugemispesa eriline koht, kus vaadata või lugeda raamatuid ja mängida erinevaid lauamänge. Sipsikute lugemispesas on ruumi mõlemale – loovale mängule ja eneseväljendusele.

**oominguline eneseväljendus – näitused laste töödest raamatukogudes.** – Raamatud on lapse arengus väga olulised. Isegi raamatust piltide vaatamine käivitab lapse loomingulisuse ja sünnivad loomingulised narratiivid. Lisaks sellele, loo kuulamine ning hiljem huvi tähted ja lugemise vastu lisab tohutult lapse loomingulisust ja eneseväljenduskust. Laps on võimeline väljendama lugu, mis ta peas loodud nii pildina kui kirjalikus vormis. Koostöös raamatukogudega, õpetajatega ja kunstõpetajaga on Tallinna Meelespea Lasteaed osalenud mitmel kunstinäitusel ka väljaspool lasteaeda. Lisaks näituste korraldamisele osalevad igal aastal rühmad eri raamatukogude korraldatud joonistusvõistlustel.



CHILDREN'S ART EXHIBITION IN LOCAL LIBRARY

Meie igapäevases õpetamistegevuses ja vabategevuse ajal on oluline osa lapse loomingulisuse arendamisel ja suurendamisel. Seda toetab suuresti raamatuillustatsioonide vaatamine, lugude kuulamine ja raamatute lugemine. Lisaks raamatukogudele ja vanematele oleme protsessi kaasanud kolleegide teistest institutsioonidest, jagades nendega nii kogemusi kui häid eeskujusid.



## 2.4. PROJEKT IMOLAST (ITAALIA): KUI PALJU LUGUSID MEIE PORTFELLIS!

**Sõnad ehitavad reaalsuse (ja muudavad vahel selle paremaks).** See, et suudame oma elusündmustest narratiivi üles ehitada, võib meid vahel kaitsta. Lastel on samasugune vajadus. Näiteks uue sündmuse künnisel paluvad nad meil sellest üha rohkem jutustada. Kui suudame narratiivi rikkamaks muuta detailides ja nüanssides, võime avastada lugude jutustamise naudingut ja selles avalduva terapeutilise efekti. Lugude väljamõtlemisel pöörake üha uuesti tähelepanu sellele, et on olemas “loogilised toed” nagu need, mida me loodame olevat. Ning “psühholoogilised toed” nagu muinasjutudes: mõlemad on tõesed, ent erineval moel ja eri eesmärkidel. Mitte alati ei kasuta me narratiivset väge täielikult ära: tihti vangistame selle mõnda rituaalsesse hetke koolipäevas või juhuslikus vestluses.

**“Kõigi lugude hulgas, mida lugenud olen, on kõige kenamad need, mis mulle loodud on”.** Oskuslik jutuvestja on väga oluline, et pidada silmas lugemise ajal nii iseennast kui kuulajat. Kui kuulajaid on terve grupp, omandavad need lood intiimsuse väärtuse, kuid samamoodi sotsiaalse – sest nad muutuvad grupi püsivaks kultuuriliseks pärandiks. Lapsed, grupi liikmed, paluvad lugu jutustada, sest see peegeldab gruppi ennast, nad kasutavad loo sisu nii grupis mängimise ajal kui nende peegelduste siseselt, muutes sisu vastavalt nende vajadustele. Üleüldiselt asetavad ja intergreerivad nad selle juba aktiivsesse narratiivsesse kaarti, mis seda gruppi iseloomustab. Tõeline narratiiv on ühtlasi demokraatia harjutamine. Kui õpetaja lapsi austab, paneb ta vastu kiusatusele loole mingit moraali või standardset õpetlikku sisu omistada. Vastupidi – nad kutsuvad lapsi üles uurima uusi ja ootamatuid tähendusi, lõputult.

**Seotud projekt.** Eelpooltoodud õpetajate ideed jagati praktikutega kohalikest lasteraamatukogust “Casa Piani”. Seal järgitakse riiklikku programmilt “Nati per Leggere” (“Sündinud lugema”), algatatud aastal 1999 Pediaatrite Assotsiatsiooni, Laste tervisekeskuse NGO ja Itaalia raamatukogude Assotsiatsiooni poolt. Selle programme peamine eesmärk on arendada laste armastust raamatute ja lugemise vastu nii varakult kui võimalik, kaasates hariduslikud, sotsiaalsed ja terviseteenistused, mis laste ja peredega tegelevad ([www.natiperleggere.it](http://www.natiperleggere.it)). Sel moel sündis esmane stabiilne koostöö munitsipaal-lasteaedade ja eelkoolide ning Casa Piani raamatukogu vahel, kaasates õpetajaid, lapsi ja perekondi pikaajalisse projekti.

**Projekti eesmärgid.** Lugemisele ja lugude jutustamisele kaasaaitamine lasteaedades ja eelkoolides, järgides ülalpool toodud põhimõtteid ning kaasates nii õpetajaid kui raamatukoguhoidjaid. Perede kaasamine suuremale teadlikkusele lugude jutustamise tähtsusest laste arengule ja selle kasutamisest igapäevaselt. Narratiivse lähenemise rakendamine üha laiemalt lasteaedades ja eelkoolides eri vahendite abil: Lugude jutustamine, piltide kirjeldamine ja vestluste soodustamine laste vahel.

**Projekt töösse.** Raamatukogu seab valmis kohvritäied raamatuid. Need on tõelised “Mobiilsed raamatukogud.” Et määrata, millised raamatud valida, rakendame järgnevaid kriteeriume:

Lasteaedades: Papist raamatud; illustreeritud ilma tekstita raamatud, mis konkreetsetele lugudele pühendatud (“vaiksed raamatud”, adapteeritud arendamiseks laste spontaanset lugudejutustamist); Mustvalged raamatud, et paremini välja tuua ootamatud emotsioonid ning dramatiseeringud. Tegevus- ja detailirohked pildid (nagu Bruegeli maalid), ilma tekstita. Fotodega raamatud.

**Eelkoolidele: Sarnased eelnevatele,** v.a. kõige lihtsamad. Lisaks raamatud lugudega, mis laste võimalike kogemustega seotud: emotsioonide, suhete, konfliktide, avastustega jne.

Pakutud koolitus: Me viisime läbi ka spetsiifilise ja hea vastuvõtu leidnud koolituse õpetajatele ning koolitajatele, mille läbiviijajaks olid raamatukogutöötajad.

**Eeldatud tulemused raamatukogu jaoks:** leida uusi kliente, tänu suurele arvule kaasatud peredele nii raamatute laenutamisel kui osalemaks raamatukogu pakutavades töötubades. Lisaks tunnevad raamatukoguhoidjad paremini lasteaedade ja eelkoolide elu ning atmosfääri ja laste arenguastmeid.

**Eeldatud tulemused eelkoolide ja lasteaedade jaoks:** omada rohkem raamatuvalikut; “rändraamatukogude” idee on laste jaoks põnev, luues ootusi ja soove; õpetajad ja koolitajad saavad õppida uusi lugudejutustamise oskusi.

**Imelised ootamatud tulemused:** selline lugudejutustamine toetab laste spontaanset lugudejutustamist. See lugu pärineb Fontanelle’i lasteaiast (lapsed vanuses 5 kuud kuni 3 aastat: enamus kaasatud lapsi 18-kuused ja vanemad).



**KUI PALJU LUGUSID ON  
MU KOHVRIK!**

**"Mul pole midagi õpetada.  
Ma tahan, et lastel oleks  
lõbus. Kuid minu lugude  
läbi lõbustades õpivad  
lapsed kõige olulisemat  
asja: olema innukad  
lugema." (Roald Dahl)**



Casa Piani raamatukogu töö kohvritäie raamatuid...  
... seega same otsekohe lugema hakata.



Siis sättisid koolitajad valmis  
"Mulli-raamatukogud", väikese  
lugemisnurga igasse klassiruumi,  
et uusi raamatuid seal hoida. Siin  
saavad lapsed vabalt raamatuid  
valida, neid lehitseda, jagada  
neid kaaslastega...



Koolitajad teevad märkmeid laste spontaansete sõnade ja vestluste kohta raamatutest, mida nad justkui loevad. Juhtub midagi uut, ootamatut ja hämmastavat: lapsed annavad ise raamatutele pealkirju!



SARA: "HUNDIST".  
ORIGINAALPEALKIRI: "LÄBI AKNA"



YOUSSEF: "KOOGIRAAMAT"  
ORIGINAALPEALKIRI: "ÕN MINU SÜNNIPÄEV"



FILIPPO: "KÜPSIS"  
ORIGINAALPEALKIRI: "KOGU MAAILMA MUSID"  
ARIANNA: "VÄIKE PALL"  
ORIGINAALPEALKIRI: "ÄUGUD"



Meie, koolitajad saime kohe teadlikuks, et lastel on raamatutele teist tähendust vaja anda kui autori(täiskasvanu) oma.... Oli selge, et läbi pealkirja püüdsid autorid tüürida lapsi konkreetsete tähenduste ja kogemusteni. Pealkiri võib tähtsusetu asi näida, ent see mõjutab lapsi ja vähendab nende vabadust raamatut avastada.. **Esimene reegel: autor peaks raamatule pealkirja andmist vältima! Jätkem see ülesanne lastele!**

Selle kindlusega uurigem rohkem sügavuti, küsigem lastelt rohkem interpreteeringuid.



AARON: "KARU"  
ORIGINAALPEALKIRI: "KOGU MAAILMA MUSID"



FILIPPO: "VÄRVID"  
ORIGINAALPEALKIRI: "PUNANE NAGU.."



SOFIA: "VÄIKE TÜDRUK"  
ORIGINAALPEALKIRI: "ON MU SÜNNIPÄEV"

This book can really do everything!



Arianna: "Mmmh, Vihm "asetades raamatu pähe; Mulle meeldib see mäng"  
Originaalpealkiri: "See raamat saab kõike teha"



Veelgi enam, me jagasime käimasoleva dokumenteerimist vanematega; nad näisid väga üllatunud ja hämmingus. Nende soov olla kaasatud lastele lugemisse kasvab üha.

**Lõpumärkus:** me korraldame samasuguse tähenduste avastamise eelkoolides. Me palume vanematel lastel esitada isiklik ülevaade sellest raamatust, mida nad lugesid, kogudes palju spontaansid ja ootamatuid vaatenurki, mida ükski täiskasvanu anda poleks suutnud.. Väga huvitav!

Manuses nr 1 on võimalik leida mõningaid lastekirjanduse annoteeritud bibliograafiaid, mille on esitanud projekti partnerid kokkuleppel kohalike raamatukogudega. See on näide sellest, kuidas seda kirjandust korraldada nii, et see oleks õpetajatele paremini kasutatavaks. Ideega kasutada jutuvestmist laste spontaansete jutustuste toetamiseks, nagu narratiivne lähenemine seda nõuab.

### 3. LASTEKIRJANDUS OTSE LASTELT: LÜHIVIIDE IO N.3

Me loodame, et lugejad on siiani mõistnud, et narratiivne lähenemine tähendab põhiliselt seda, et austada laste suhtumist oma kogemustest pajatada ja et sellele põhinevad õppimisprotsessid. Sellest perspektiivist on järgmiseks sammuks muuta see spontaanne narratiiv narratiivseks tooteks, mis nüüdseks kättesaadav kõigile lastele, kes samas koolis käivad, ja mitte vaid neile.

Me mainisime juba, et narratiivse lähenemise rakendamisel lisaks laste huvide austamisele peaksime pöörama tähelepanu ka:



- Laste narratiivi toetamisele, potentsiaalsete käivitajate pakkumisele, mis narratiivsete protsesside käigus esile kerkivad – nimelt, juhtides laste tähelepanu detailidele, mis narratiivides olemas ja võivad pakkuda palju erinevaid võimalusi selle laiendamiseks ja rikastamiseks (ptk 3 ja 4);
- Uute käivitajate väljapakumisele läbi vastava lugudejutustamise nagu käesolevas peatükis mainitud.

Sellest järelduvalt – miks mitte pidada laste narratiivseid kogemusi narratiivse toote aluseks? Miks ei peaks lapsed olema nagu oskuslikud täiskasvanud, kes endile raamatuid toodavad, kui pakume neile tehniliste probleemide puhul vastavat tuge?

Sellel põhjusel näeb meie projekt ette kaheksa toote korrastamist lastekirjanduseks, alustades laste narratiividega. See on meie intellektuaalne väljund (IO) n°3.

Intellektuaalses väljundis IO3, võite need kaheksa toodet leida ning projekti veebilehel ([www.narrate-project.eu](http://www.narrate-project.eu)) selle tulemuse saavutamiseks vajaliku metoodika kirjelduse. Me soovitame tungivalt seda mõtet järgida: meie metoodika on vaid üks näide, te võite teisi võimalusi leiutada, kuid kõige tähtsam on meeles pidada, mida tähendab püsiva väärtuse andmine laste spontaansetele kogemustele.

Peaksite mõtlema, milline positiivne mõju on sellistel vahenditel lastele, kes need loonud on. Ja peaksite mõtlema ka sellele, milline positiivne mõju on neil uutele lastele, kes tulevikus käivad koolis ja kellele nendest räägite “need raamatud on kingitus teie kaaslastelt minevikust, kes nüüd uude kooli läinud: nüüd sate teie lugeda/vaadata neid ja püüda sama teha, juhul kui te tahate!”

**Lisast nr 2 leiavad lugejad õpetuse sarnaste jutustavate toodete realiseerimiseks.**





## PEATÜKK 7

# Kuidas Narratiivset lähenemist hinnata: intellektuaalne väljund n°2

Iga innovatiivne projekt areneb kaht paralleelset teed pidi.

Esimene rada algab esialgse idee süvitsi uurimisega: kõigepealt dokumenteerides selle, kuidas leiab idee tuge teemakohases kirjanduses, tuues välja teemad, millel idee rajaneb. Esimese faasi järgselt avaneb aeg tegutsemiseks. Idee elluviimine pole kunagi lihtne, ent seda on lihtsam teostada, kui esimene, teoreetiline osa, on läbi arutatud, ideid jagatud ja üle vaadatud, nii et kõik projekti kaasatud saavad oma panuse anda.

Idee ellurakendamine on iga innovatiivse projekti kõige kütkestavam ja loomingulisem faas, sest see on kõigi osaliste, kes eesmärges saavutades panustavad jagatud kogemuse rikastamiseks konkreetsel teemal, ühise töö tulem.

Nende mitmehäälsete tegevuste kokkuvõtte ei suuda kunagi täielikult väljendada seda sotsiaal-kognitiivset sügavust, mis saavutatud on. Õnnestub vaid tavalise töö edenemise dokumenteerimine süstematiseerides elemente, mida peetakse eluliseks, et esialgsele ideele truusjäamine säilitada, täiustades seda ning muutes see konkreetseteks tegevusteks.

Tulemust saab näha Intellektuaalses väljundis 1, (IO1) – kasutamiskvalifitseeriv vahend, mis esitab raamistikku, millel innovatiivne projekt põhineb. Eesmärk, kuhu süsteemselt püüelda, on muuta kogu protsess arusaadavaks ka neile, kes projektis aktiivselt ei osalenud. Tegelikult iga ettepanek Intellektuaalses väljundis IO1 on vastava viitega teoreetilisse raamistikku. Lugemist saadavad viited idee alusraamistikule, et mõista ja peegeldada iga peatükki, selleks et pidevalt välja tuua sidetõe sisu ja esialgse teooria vahel.

Arusaadav, töösse rakendatav ning uuesti kasutatav on need omadussõnad, mis kõige paremini IO1 iseloomustavad.

Paralleelne tee IO1ga on Intellektuaalne väljund 2 (IO2), mida nimetatakse SAMIA-Töövahendiks.

See on komplekt töövahendeid, mis kavandatud ja loodud, et viia läbi NA rakendamine 0/6 teenustes, mis teemaga seotud.

Peaaegu iga meetodiline aspekt, mida kirjeldatakse selle juhendi peatükkides 3 ja 4, on saanud lisaks mõned hindamisvahendid, mis on spetsiaalselt loodud käesoleva NARRATE project jaoks. Sellega pakutakse efektiivset tuge ja jätkuvat võimalust tagada kooskõla praktikas saavutatud meetodi rakendajate ja siin välja pakutud meetodilise lähenemise vahel.

Need on väärtuslikud peegeldamishetked, mille vältel on võimalik jälgida järgnevaid aspekte:

- Sidusust projektis määratletud tegevuste ja nende rakendamise vahel.
- Sidusust märgatud tegevuste/elluviidud tegevuste ja Parimate praktikate vahel IO1.
- Võimalike probleemsete elementide väljatoomine 0/6 teenustega seotud erinevates Euroopa riikides.
- Rakendatud lahendused, et säilitada sidusus projekti eesmärkidega.

Funktsionaalsus, praktilisus ja rakendatavus on kolm omadussõna, mis kõige paremini kirjeldavad IO2.

Pidev viitamine kahele intellektuaalsele väljundile on seetõttu kogu projekti tugevuseks.



## JÄRELSÕNA

# Lõplikud soovitusel tulevaste projektide tarbeks

See narratiivse lähenemise rakendamisele keskendunud projekt võimaldas kaasatud ECEC teenistustel – Imola munitsipaaliteet (Itaalias), Pitea (Rootsis), Tallinn (Eestis) ja Elmeri kool (Belgias) – peegeldada igapäevast organisatoorset tööd.

Erinevaist haridussüsteemidest hoolimata oli kõigi osalejate ühine eesmärk luua keskkond, mis soodustab arengut, õppimist ja õpilaste sotsialiseerimist. Ühisest eesmärgist lähtuvalt õnnestus projektiga välja tuua tee, mis asetab laste spontaansed narratiivid nii loominguulise töö kui mõtestatud tegevuse keskmesse. Seda narratiivset konstruktsiooni edendatakse, see on tihti mitmehäälnene ja vahel ajutiselt hüljatav, et hiljem jätkata, peegeldades üheltpoolt suhteid õpetajate ja õpilaste vahel ja teisalt õppeasutuse õpikeskkonnaga.

Narratiivse lähenemise esimene nõue on täiskasvanu võimekus suhelda lastega kommunikatiivsel moel, mis võimaldab lastel aktiveeruda, luua suhtumise, et “nüüd on nende kord”, annab võime neil lugusid luua esemetest, sündmustest ja mõtetest, nende huvist luua uusi suhtlemisvorme ning uusi lugusid koos.

Teine nõue narratiivse lähenemise puhul on õpetaja võime säilitada vajalik paindlikkus, et laste narratiividele alati stiimulit pakkuda, samuti võimekus muuta ruumide korraldust, kui iganes loo arenemine seda nõuab.

Selle projekti kontekstis on lasteraamatute rolliks olla sild laste spontaansete narratiivide ning teiste loodud narratiivide vahel, andes niiviisi lastele tõe deetsentraliseerida nende oma seisukohta. Lugude loomine ning nende mõistmine on arengu ja õppimismeetodite juures need kaks oskust, mis hilisematel aastatel viivad lugemisotsuse omandamise ja kirjalike tekstide loomiseni.

Selle projekti idee peitub ka ettepanekus kollektiivselt ja süsteemselt peegeldada seda, mis juba igapäevaselt paljudes eelkoolides toimub, et näha innovatsiooni mitte ainult uutest ettepanekutest kinnipidamisel, vaid ennekõike koolitajate võimes tunda ära tugevused oma töös, et jagada neid teiste kolleegidega ja viia sisse tegevusi, et tugevdada elemente, mida vastupidiselt, nõrgemaks peetakse.

Mõeldes sellele, mis võiks tulevikuarengu järgmine staadium olla, oleks projekti rakendamisest tulenev esimene ettepanek teha rohkem vahet Meetodil ja Metoodikal. Metoodika võtab arvesse nende lastele tehtud ettepanekute sisu, mis võivad erineda ja peavad erinevlastegrupile vastavalt hariduslikust ja kultuurilisest vaatevinklist tulenevatele erisustele, sõltuvalt ajahetkest ning kohast. Meetod on aga midagi, millega identifitseerida protsesse, ressursse ja probleeme, kuidas rakendada probleemilahendusi, kuidas professionaale koolitada ja spetsiifilisi vahendeid luua. Selles mõttes on Meetod midagi ajas ja ruumis stabiilset.

Teine sellest projektist tulenev ettepanek puudutab tähelepanu, mida pööratakse hariduslikus keskkonnas toimuvale suhtlusele, mille võib ära näidata kolmepoolse suhtlusena täiskasvanute, laste ja esemete vahel. Liikumine kahepoolset suhtlusele (mina ja teine) kolmepoolsele tõlgendamisele (mina, teine ja esemetega läbiviidud tegevus) aitab mõista ühiselt läbiviidud tegevuste tähtsust ja seda, kuidas selle tegevuse kvaliteedi kallal töötamine, arendamine ja õppimine sotsialiseerimist saab pidevalt edendada.

Lõpuks – järgmised projektid võiksid uurida, kuidas lastele kättesaadavaks muudetud eseemed võiksid moodustada jagatud reeglitega süsteemi (kanoonilised kasutusreeglid ja alternatiivsed kasutusviisid), millele ehitada vastastikuse aktsepteerimise ja tolereerimise kogemus.



## LISAD

### LISA I

#### LISA – NÄIDE MÕISTLIKUST LASTEKIRJANDUSE SAADAVUSEST EESTIS

Järgnevalt leiavad lugejad näiteid mõistlikust lastekirjanduse saadavusest Eestis. Nagu me peatükis 6 mainisime, “Lugude jutustamine kui tugi Narratiivse lähenemise rakendamisel: stabiilse koostöö suunas eelkoolide ja kohalike raamatukogude vahel”, on lugude jutustamine üks kõige tähtsamaid vahendeid toetamaks Narratiivse lähenemise rakendamist alushariduses.

Ent kuidas oskavad õpetajad navigeerida lasteraamatute tohutu saadavuse keskel, et teha teadlikke ja efektiivseid valikuid? Sellele mõeldes avastasime me, et igas riigis on juba eksisteerivaid töövahendeid: bibliograafiad, mis korrastatud spetsiifiliste kriteeriumite alusel. Nimelt mitte ainult erinevate teemade, vanuse, arengustaadiumite jnekaupa organiseeritult, vaid ka toimetatu kvaliteeti silmas pidades.

Need töövahendid võivad õpetaja tööd lihtsustada ja samal ajal suurendada stabiilset koostööd eelkoolide ja kohalike raamatukogude vahel, sest seal tavaliselt selliseid töövahendeid teatakse ja uuendatakse. Ei tohi ka unustada, et eelkoolid ning kohalikud raamatukogud saavad teha koostööd, et toota ka isevalmistatud MÕISTLIKKU LASTEKIRJANDUSE-ALAST BIBLIOGRAAFIAT, vastavuses nende eesmärkide ja eelistustega.

NB!: selle käsiraamatu ingliskeelses versioonis leiavad lugejad ka teiste partnerite ettepanekuid.





Iedereenleest.

# 2022 jaar overzicht zicht



In dit jaaroverzicht van 2022 blikt Iedereen Leest terug op enkele van haar initiatieven die het jaar vorm gaven. Samen met partners creëerden we opnieuw kansen om iedereen naar verhalen toe te leiden. Opdat iedereen kan ervaren hoe zinvol en verrijkend lezen is. Voor meer leesplezier, en meer lezers!

2022 is de start van een nieuw meerjarenplan. Vijf speerpunten weerspiegelen de ambitie die Iedereen Leest de komende jaren via haar werking wil realiseren:

1. Groeien als lezer
2. Lezen, meer dan een boek
3. Lezen is goed voor je
4. Lezers maak je samen
5. Samen competent

Per speerpunt lichten we een aantal acties uit. Deze selectie stofferen we met enkele cijfers, weetjes en getuigenissen. Via de talrijke linken kan je verdiepend verder lezen.

Iedereen Leest. 2023  
auteurs: Simon Bequoye en Sylvie Dhaene  
© afbeeldingen: Michiel Devijver en Iedereen Leest  
(tenzij anders vermeld)  
© Illustraties: Karolien Vanderstappen

# 1 GROEIEN ALS LEZER

Leesbevordering werkt op drie dimensies: in de breedte (mensen aan het lezen krijgen), in de diepte (van leesmotivatie naar leesverdieping) en in de lengte (levenslang lezen). Met een doorgaande leeslijn proberen we alle lezers te bereiken, van aarzelende tot verwoede lezer, en van de allerjongste tot oudere lezers. Een doorgaande leeslijn is een handvat voor leesbevordersaars om voor verschillende leeftijden een geschikt aanbod te voorzien. Ze refereert naar literaire competenties zodat iedereen kan groeien als lezer.



## GROEIEN ALS LEZER



**273** gemeenten engageren zich in het Boekstart-programma.

Boekstart wil ouders met hun jonge kinderen van 0 tot 3 jaar laten genieten van boeken. In samenwerking met consultatiebureaus, bibliotheken en lokale partners worden boekenpakketten binnengebracht in alle gezinnen. Verder wil Boekstart de deskundigheid verhogen rond interactief voorlezen en een taal- en leesklimaat stimuleren in organisaties die met en voor jonge kinderen werken. Elk jaar sluiten nieuwe gemeenten aan. Eind 2022 zijn er 273 Boekstart-gemeenten in Vlaanderen en Brussel.

“Na de Boekstart-dag waren er opvallend meer jonge kindjes in de bibliotheek dan normaal. We zagen precies een Boekstart-dag-effect!”  
 - een bibmedewerker

Op zaterdag 21 mei 2022 organiseerde iedereen Leest een vierde Boekstart-dag in Vlaanderen en Brussel. Meer dan 100 bibliotheken openden hun deuren die dag speciaal voor gezinnen met baby's en peuters. Na twee corona-edities, werd deze vierde Boekstart-dag een écht feest!



**4** Boekstart-peuterverhalen in Vlaamse Gebarentaal.

Wat als je niet kan horen en voorlezen moeilijk wordt? Iedereen Leest werkte samen met het Vlaams Gebarentaalcentrum en Doof Vlaanderen om filmpjes in Vlaamse Gebarentaal te ontwikkelen van vier boeken uit de Boekstart-peutertassen. Boekstart is er namelijk voor iedereen en wil tegemoet komen aan de noden van alle kinderen en hun ouders.



## GROEIEN ALS LEZER

**11.690** kinderen en jongeren lezen mee met de Leesjury.

Elk jaar bekroont de Leesjury haar favoriete boeken. Een leesjaar lang lezen en bespreken kinderen en jongeren tussen 4 en 18 jaar boeken in zeven leeftijdscategorieën. Nadien kiezen ze hun winnaars. Al enkele jaren ziet iedereen Lees het aantal juryleden stijgen. Met de nieuwe naam, website en huisstijl wordt die trend verdergezet. De kinderen en jongeren komen samen in meer dan 250 afdelingen met leesgroepen in scholen en bibliotheken, of stemmen mee als internetjurylid.



“Mijn zontje heeft enorm genoten van het voorlezen en de toneeltjes, hij is fier op de handtekeningen die hij kreeg! Dank aan die lieve auteurs om hier tijd voor te maken!  
- ouder van een jurylid

Op zondag 13 november vierden we 40 jaar de Leesjury met meer dan 700 lezers en 30 auteurs en illustratoren. Het werd een spetterend feest vol auteursontmoetingen en workshops. Ook enkele Leesjury-begeleiders werden in de bloemetjes gezet.



**25.600** views voor TikTok-filmpjes met #leesjury.

De Leesjury is hip en overal: naast een Instagram-kanaal beheerd door iedereen Lees voeden juryleden, begeleiders en bibliotheken ook de BookTok-hype met Leesjury-filmpjes. Iedereen Lees organiseerde een BookTok-workshop en deelde tips met coördinatoren en begeleiders om de Leesjury via deze kanalen nog sneller te laten aansluiten op de leefwereld van kinderen. En ook Boekenzoeker stelde een lijstje samen met boeken die viraal gingen op TikTok.

## GROEIEN ALS LEZER



Meer dan **1,2** miljoen gebruikers van Boekenzoeker in 2022.

Boekenzoeker helpt kinderen en jongeren in hun zoektocht naar een passend boek. Bij elk boek krijgen ze een fragment en een quote. Verschillende themalijstjes zorgen voor inspiratie en spelen in op actuele thema's zoals BookTok, klimaat of racisme. De website is geheel op maat van kinderen en jongeren. Samen met De Ambassade, die eerder al het WAT WAT-label toekende aan Boekenzoeker, schreef iedereen Lees toegankelijke artikels. Boekenzoeker verzorgt ook het Boek van de Week op Ketnet. Op Instagram geeft Boekenzoeker extra boekentips voor jongeren.

“Deze webinars zijn een meerwaarde voor al wie wil lezen met kinderen van die leeftijd, en al wie zijn horizon wat wil verruimen in het boekenaanbod.  
- een deelnemende leerkracht

Ook volwassenen gebruiken vaak Boekenzoeker. Meer dan 1.400 professionals en geïnteresseerden volgden de eerste reeks Boekenzoeker-webinars. Deze reeks versterkte de kennis over het recente boekenaanbod bij leerkrachten, bib-medewerkers, ouders ... In het najaar startte een tweede reeks waar al meer dan 600 geïnteresseerden zich voor aanmeldden.



**2.327** reispassen werden ingevuld tijdens 'Bestemming: bib'.

De derde editie van de zomerleesactie 'Bestemming: bib' was opnieuw een succes! 148 bibs gooiden tijdens de zomerperiode hun deuren open om kinderen en jongeren te stimuleren om ook tijdens de zomer te blijven lezen. Zo gaan ze, ondersteund door iedereen Lees, de 'zomerleesdip' tegen.

## 2 LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

De ingangen die kunnen leiden naar leesplezier en lezen zijn groter dan vaak gedacht. Vandaag worden lezers ook geïnspireerd via audioboeken, podcasts, vlogs, apps, online leescommunities ... Samen met het boek zijn dit cultuurproducten die versterkend inwerken op een leescultuur die zowel offline als online gedijt.

Toegankelijke en inspirerende leesomgevingen blijven erg belangrijk om lezen bij meer mensen op de radar te krijgen. Een kwalitatieve leesomgeving nodigt iedereen uit om te lezen en te blijven lezen.



## LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

Meer dan **1.225** (geregistreerde) activiteiten en auteurslezingen.

Maar stond traditiegetrouw in het teken van **Jeugdboekenmaand**, een campagne waarin leesplezier en kinder- en jeugdboeken centraal staan. **Bibliotheken** voerden meer dan 200 activiteiten in op **UitInVlaanderen**. De overvloed aan berichten op sociale media tonen dat het aantal niet-geregistreerde activiteiten (zoals op scholen) hier een veelvoud van is. Ook auteurs en illustratoren gingen terug op pad, via Literatuur Vlaanderen werden meer dan 1.000 lezingen gesubsidieerd – en dan zijn er nog vele niet-gesubsidieerde auteursontmoetingen!



“Ook kinderen in ziekenhuizen hebben boeken en verhalen nodig, maar worden vaak over het hoofd gezien.”  
 – Fátima Ramos

Jeugdboekenmaand zette 'helden en schurken' centraal, dus gingen meter Fátima Ramos en peter Dempsey Hendrickx **held spelen op de kinderafdeling van het UZ Antwerpen**. Kinderen genoten van verhalen en konden hun eigen superkracht of boekenheld ontdekken.



“Ik hou van mijn naam omdat het woordje 'bib' er in voorkomt, een plek waar ik vaak kom.”  
 – Habib Önen

Wie kan het leesplezier beter verwoorden dan kinderen en jongeren? Tijdens Jeugdboekenmaand namen zij dan ook zélf het woord in **een Leeswereld-jeugdspecial**. Dat leverde heel wat fijne quotes op, zoals ook deze van Naama: 'Lezen is het leukste wat er bestaat. Ik hoef hier de straat maar uit te lopen en sta binnen de minuut aan de bib. Iedere woensdag kom ik thuis met een rugzak vol boeken!'



## LEZEN, MEER DAN EEN BOEK



Meer dan **25.000** volwassenen deelden hun leeservaringen.

De Facebook-groep 'Iedereen Leest – wat lees jij?' verbond dit jaar al **meer dan 25.000 lezers** online. Elke dag wisselden ze leestips uit, vroegen ze elkaar om advies en deelden ze welke plaats boeken in hun leven innemen. Een lid en fervent lezer getuigde: 'Het gaat niet alleen over lezen, maar ook over hoe mensen lezen: duiden ze passages aan als ze lezen? Wanneer lezen ze en hoe slagen ze in hun voornemen om veel te lezen?'

“Lezen leerde me dat ik niet de enige ben met vragen over het leven, dat anderen ook zoeken naar zingeving.

– Sahadi Daria

In 2022 plaatsten we **de 100<sup>ste</sup> leeswereld** online, een reeks interviews waar bekende en minder bekende lezers vertellen wat lezen in hun leven betekent, en hoe lezen hen als persoon vormt. **Leeswereld** bracht ook in 2022 een diverse mix aan getuigenissen en onderstreepte op die manier het belang van lezen. Intussen staan er 120 interviews op de teller.



**50** afleveringen van de reeks 'In het atelier'.

**In het atelier** geeft een inkijk in de werkruimte en het hoofd van illustratoren. Wat zijn hun rituelen? Waaruit putten ze inspiratie en hoe komen ze tot hun beste werk? De reeks interviews toonde ook in 2022 dat lezen meer is dan een boek: illustraties vervoeren ons naar een wereld vol beeldende verwondering.

**36** scholen werkten actief rond een kwalitatieve leesomgeving in een Lezen op School-traject van Iedereen Leest.

Toegankelijke leesplekken, praten over boeken, een leesbeleid over schoolvakken heen ... Het zijn allemaal belangrijke elementen voor effectieve leesbevordering. Iedereen Leest begeleidde 24 basis- en 12 secundaire scholen intensief om verder te bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving. Ze actualiseerden het boekenaanbod op school, creëerden een draagvlak rond lezen bij het schoolteam en organiseerden voorleesworkshops of auteurslezingen.



“Lezen is nog meer zichtbaar geworden. Sommige niet-lezers zijn bekeerd tot boekenwormen.

– deelnemende school

Het tweejarig traject rond een kwalitatieve leesomgeving sloot af met inspirerende studiedagen vol ervaringsuitwisseling. Er werd **teruggeblikt via praktijkvoorbeelden**, maar ook vooruitgeblikt naar vervolgstappen.

**1.500** leeskalenders vonden vlot hun weg naar scholen.

Dat je als school het hele jaar kan werken rond verhalen, toonde onze allereerste **leeskalender**. In een mum van tijd was de gedrukte oplage uitverkocht. Scholen én bibliotheken bestelden de leeskalender, zij kunnen zich elke maand laten inspireren door de vele lees- en leesbevorderingstips die we erin opnamen.

## LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

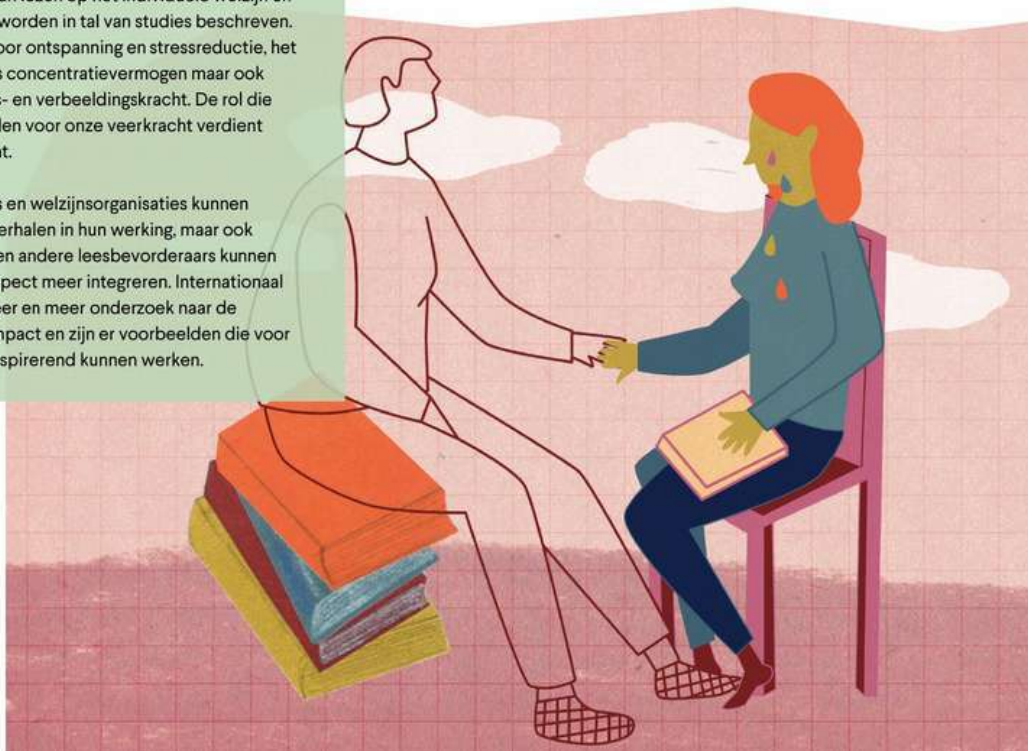




### 3 LEZEN IS GOED VOOR JE

De effecten van lezen op het individuele welzijn en welbevinden worden in tal van studies beschreven. Lezen zorgt voor ontspanning en stressreductie, het stimuleert ons concentratievermogen maar ook onze inlevings- en verbeeldingskracht. De rol die lezen kan spelen voor onze veerkracht verdient meer aandacht.

Zorginstaties en welzijnsorganisaties kunnen werken met verhalen in hun werking, maar ook bibliotheken en andere leesbevorderaars kunnen het welzijnsaspect meer integreren. Internationaal gebeurt er meer en meer onderzoek naar de effecten en impact en zijn er voorbeelden die voor Vlaanderen inspirerend kunnen werken.



### LEZEN IS GOED VOOR JE



**129.121** bezoekers op de nieuwe Voorleesweek-website.

Voorlezen, dat is lezen met je oren. Of luisteren met je ogen. Met dit thema vestigde de Voorleesweek-campagne in november ook de aandacht op kinderen en volwassenen voor wie lezen minder vanzelfsprekend is. Koningin Mathilde ging voorlezen aan een groep blinde en slechtziende kinderen en trapte de campagne op gang. De spiksplinternieuwe website viel duidelijk in de smaak bij het brede publiek en professionals, want het bezoekersaantal steeg met meer dan 160% tegenover 2021!

“ Voorlezen blijft een topper voor jong en oud(er). Het is daarbij ook heel laagdrempelig en makkelijk om er iets rond te organiseren. – een bibmedewerker

Scholen, bibliotheken, kinderdagverblijven, woonzorgcentra ... Op honderden plekken werden er voorleesactiviteiten georganiseerd, zowel tijdens Voorleesweek als daarbuiten.



**18** nieuwe afleveringen van de Voorleesclub.

Voor Voorleesweek werkte iedereen Leest samen met VRT. Naast een voorleeswedstrijd lanceerde VRT een nieuw seizoen van de Voorleesclub! Bekende voorlezers lezen voor aan kinderen, neefjes, nichtjes, buurmeisjes en -jongens ... De afleveringen werden begin november elke avond uitgezonden op Eén en zijn beschikbaar op VRT MAX, waar ze te (her)bekijken zijn, thuis en op school.



## LEZEN IS GOED VOOR JE

### 14 artikels sensibiliseerden over lezen en welzijn.

Iedereen Leest informeerde het brede publiek over het belang van lezen voor onze veerkracht. Sommige artikels berichtten over onderzoek – zoals [de rol van de bibliotheek](#), of [een Europees rapport](#) – andere artikels doken meer in de praktijk en brachten waardevolle getuigenissen naar boven – zoals [de helende werking van samenlezen](#).



“ De meeste gedetineerden komen voor de eerste keer in hun leven naar een bibliotheek. Ik hoop dat het een fijne ervaring oplevert, die hen misschien aanzet later ook naar de bib te gaan.  
- bibconsulente Lies

Als focus binnen 'lezen is goed voor je' zoomde Iedereen Leest in 2022 in op lezen in detentie. Zo waren er praktijkvoorbeelden over [de Gentse gevangenisbib](#) en [een PEN-lezing in de Hasseltse gevangenis](#), maar ook een [Leeswereld met een gevangenis-directeur](#). Gedetineerden deelden ook zelf hun verhaal [in een Leeswereld-special](#), over hoe lezen voor hen van grote waarde is, over boeken die een houvast zijn in een opgesloten leven.

“ Lezen staat voor zingeving. Letterlijk: zin geven aan je leven in de gevangenis, nadenken hoe je je leven later als vrij mens zult inrichten.  
- gedetineerde Michel



## LEZEN IS GOED VOOR JE

### 177 professionals op de conferentie 'Culture & Mental Health'.

In november liep [de internationale conferentie 'Culture & Mental Health'](#), gericht op het vergroten van de kennis en het aanscherpen van het debat rond culturele activiteiten die het welzijn van mensen met een psychische of sociale kwetsbaarheid verbeteren. Meer dan 170 professionals actief in de binnen- en buitenlandse cultuur- en zorgsector kwamen gedurende drie dagen bijeen en volgden verschillende sessies en workshops. Dr. Hans Kluge, directeur WHO Europa, had het in [een videoboodschap](#) over de rol van kunst en cultuur voor ons welzijn. Samen met mede-organisator Museum Dr. Guislain haalde Iedereen Leest buitenlandse praktijken naar Vlaanderen en deelde ze inzichten in een internationale context.



“ *Be a changemaker* – verspreid de boodschap dat cultuur bijdraagt aan onze gezondheid en welzijn.  
- Kornelia Kiss, CultureForHealth

“ Bibliotheekgebruikers hebben meer voldoening, geluk en zin in het leven.  
- Debbie Hicks, The Reading Agency



De conferentie bracht verschillende perspectieven op lezen en welzijn bijeen. Internationale sprekers hadden duidelijke boodschappen voor het aanwezige publiek. Iedereen Leest verankerde enkele getuigenissen in informatieve artikels:

- [Over de openbare bibliotheek als plek van verbinding](#)
- [Over de helende kracht van lezen en samenlezen](#)

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

## 4 LEZERS MAAK JE SAMEN

Met gebundelde krachten kunnen we het verschil maken. Samenwerkingen tussen bibliotheken en scholen, kinderopvanginitiatieven, boekhandels, opvoedings- en welzijnsorganisaties en andere actoren kunnen tot veel meer en duurzamere resultaten leiden. Iedereen Leest wil lokale leesbevorderingsnetwerken stimuleren en streeft de nodige afstemming na op bovenlokaal en Vlaams niveau tussen verschillende sectoren.



## LEZERS MAAK JE SAMEN

### 16 leesbevorderingsprojecten werden nauwgezet opgevolgd.

Iedereen Leest vervulde in 2022 een ondersteunende en adviserende rol bij goedgekeurde projecten binnen [de subsidielijne leesbevordering van Literatuur Vlaanderen](#). 16 lopende projecten konden indien gewenst rekenen op de gerichte dienstverlening van Iedereen Leest. Tijdens spreekuren konden *changemakers* hun ideeën aftoetsen en verder uitwerken na advies van Literatuur Vlaanderen en Iedereen Leest. Zo treedt Iedereen Leest als aanspreekpunt en verbinder op.



“Kinderen die minder talig zijn, kan ik misschien wel bereiken via muziek. Anderen vinden net het figuurentheater leuk.”

- Sara Pieters, Kopke-t

“Voor de kinderen van het asielcentrum is zo'n bezoek aan de bibliotheek een echte uitstap. Ze stonden dan ook te springen om mee te mogen.”

- Gitt Smans, De Verhalenweverij

Over zes afgelopen projecten maakte Iedereen Leest een praktijkvoorbeeld [in de reeks 'Praktijk in de kijker'](#). Op die manier kunnen leesbevorderingsprojecten andere organisaties inspireren. De praktijkvoorbeelden documenteren de aanpak, het proces en de resultaten. Ze bieden een blik achter de schermen in verschillende contexten: van projecten in de bib of in een theaterhuis tot projecten in een asielcentrum of huiswerkbegeleiding. Ze leren ons ook wat wel en minder goed werkt.



## LEZERS MAAK JE SAMEN



### Met vereende krachten voor **1** Vlaams Leesoffensief.

Iedereen Leest is partnerorganisatie van [het Leesoffensief](#), een initiatief van de Vlaamse Overheid. Een actieagenda voor 10 jaar werd opgemaakt. In samenwerking met de departementen Onderwijs en Vorming en Cultuur, Jeugd en Media en het Agentschap Opgroeien wordt de uitvoering van acties uit het plan geïnitieerd. Doelstelling is om de dalende leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren aan te pakken op een systemische, op onderzoek gebouwde en participatieve manier. In het najaar van 2022 werd de communicatiecampagne 'Vrienden voor het Lezen - Samen voor een Leesoffensief' gelanceerd en een eerste [Vlaanderenleestdag](#) aangekondigd.

“Lezen is geen project. De urgentie is groot en de uitdaging waar we voor staan vraagt een brede, langdurige en goed gecoördineerde inspanning. Willen we versnippering tegengaan, dan kunnen we niet langer in hokjes denken.  
– Liesbet Heyvaert, voorzitter Leesoffensief



### **1**ste editie van de Vlaamse literatuurprijs de Boon.

Op initiatief van minister van Cultuur Jambon werd [de Boon](#) in het leven geroepen, een nieuwe Vlaamse jaarlijkse prijs voor de beste Nederlandstalige boeken: een voor fictie en non-fictie en een voor kinder- en jeugdliteratuur. Iedereen Leest is stichtend lid van de vzw Vlaamse Literatuurprijs. De prijs wil de zichtbaarheid van literatuur vergroten en de erkenning van auteurs en illustratoren stimuleren. Een missie die Iedereen Leest als referentieorganisatie rond leesbevordering volledig onderschrijft, en waar ze zich ook dagelijks voor inzet door het rijke leesaanbod een belangrijke plaats in haar programma's en campagnes te geven.

## LEZERS MAAK JE SAMEN

### **5** nominatiedossiers opgesteld door IBBY-Vlaanderen.

Iedereen Leest is de thuisbasis van de Vlaamse afdeling van het *International Board on Books for Young People* – kortweg IBBY. [IBBY-Vlaanderen](#) ijvert voor de toegang tot boeken voor elk kind en ondersteunde met haar tweedehandsboekenverkoop – die 6.500 euro opbracht – een leesbevorderingsproject voor asielzoekers in Sint-Niklaas. Daarnaast stelde IBBY-Vlaanderen in 2022 de nominatiedossiers op voor [de Hans Christian Andersen-Award 2024 \(Bart Moeyaert\)](#) en [ALMA 2023 \(Gerda Dendooven, Carli Cneut, Marit Törnqvist en het Iraanse project Read with me\)](#).



© Behrooz Khani

“Wie voorleest aan kinderen, brengt ook een andere boodschap over: dat jij als kind telt.  
– Azadeh Sadeghi, Ameneh Nursery

Gastauteur Yasmine Motawi, verbonden aan IBBY-Egypte, beschreef enkele IBBY-projecten van [Iran](#) en [Cyprus](#), internationale praktijken die ook voor Vlaanderen inspirerend zijn.

### **6** internationale meetings over *early literacy*.

Met haar Boekstart-programma is Iedereen Leest al sinds het begin lid van [het Global Network for Early Years Bookgifting](#). In 2022 werden inzichten gedeeld over meerstaligheid, storytelling, welzijn en onderzoek. Daarnaast nam Iedereen Leest ook deel aan de jaarlijkse bijeenkomst van EURead, het Europese netwerk van organisaties die rond leesplezier en leesbevordering werken.



## 5 SAMEN COMPETENT

Leesbevordering met impact, daar streven we naar. Als referentieorganisatie wil Iedereen Leest leesbevorderaars informeren en inspireren. Samen met professionals en vrijwilligers bouwen we praktijkinzichten op. Kennis uit onderzoek is daarbij het fundament om succesvolle interventies te integreren in programma's en leertrajecten. Gerichter inspelen op vormings- en informatienoden bij professionals en vrijwilligers leidt tot vaardige en competente leesbevorderaars die lezers maken en helpen groeien.



## SAMEN COMPETENT



### 170 bibmedewerkers volgden de opleiding jeugdliteratuur.

In functie van haar missie bouwde Iedereen Leest verder expertise op over leesbevordering en jeugdliteratuur. Professionals, vrijwilligers en andere geïnteresseerden werden uitgenodigd om vormingen of webinars te volgen uit [ons breed vormingsaanbod](#). De [opleiding 'Jeugdliteratuur voor bibmedewerkers'](#) werd in 2022 wegens groot succes hernomen. Met 7 reeksen konden 170 bibprofessionals hun kennis over het boekenaanbod voor kinderen en jongeren vergroten. De opleiding verschaft info over genres en het actuele aanbod, maar scherpert ook vaardigheden aan om te kijken naar beeldtaal, diverse representatie en de noden van de doelgroepen.



“ Voor mij was dit een heel duidelijk leertraject, ik heb veel info gekregen en veel bijgeleerd op een korte tijd. – deelnemer

“ Inhoudelijk sterk, veel variatie en onderbouwde feiten, warme toon, inspirerend en stimulerend om aan de slag te gaan. – deelnemer

Met ['Een meertalige bib voor baby's en peuters'](#) plaatste Iedereen Leest in 2022 een eerste leertraject online. Nadien volgden [de Boekenzoeker-webinars](#) en ondersteunende digitale trajecten bij fysieke opleidingen. Inmiddels zijn er al meer dan 1.400 professionals actief op dit platform, dat momenteel enkel toegankelijk is voor wie deelneemt aan (digitale) opleidingen. In 2023 wordt het verder uitgebouwd.



## SAMEN COMPETENT

**5** intensieve trajecten vergrootten de expertise van leesbevorderaars.

Afgelopen jaar coördineerde Iedereen Leest verschillende begeleidingstrajecten. Het Prom-project werd afgerond met de lancering van [een online leertraject voor bibs](#). 36 scholen gingen aan de slag rond [een kwalitatieve leesomgeving](#) in een 'Lezen op School'-traject en de [selectielezers van de Leesjury](#) begonnen aan het laatste leesjaar van hun driejarig traject. In het kader van het Leesoffensief stapten 20 basisscholen in een traject rond [interactief voorlezen](#), en 10 bibliotheken (en hun 18 omliggende scholen) zetten hun schouders onder het piloottraject ['Boekstart voor kleuters'](#).



**8** tips om interactief voor te lezen.

Op basis van wetenschappelijke inzichten zijn er verschillende kenmerken te onderscheiden die ervoor zorgen dat interactief voorlezen ook effectief tot winst kan leiden. Iedereen Leest zette [de effectieve kenmerken op een rij](#) via een toegankelijke poster.



## SAMEN COMPETENT



**152.683** bezoekers op [iedereenleest.be](#) in 2022.

Onze website [www.iedereenleest.be](#) groeide aan met 119 artikelen en interviews vol inspiratie en informatie over [leesdrempels](#), [voorlezen](#), [vroeg beginnen](#), [meertaligheid](#), [digitalisering](#), [het belang van lezen](#) ... De website haakt in op verschillende leesbevorderingsthema's en biedt professionals in het veld referenties en inzichten waarmee ze aan de slag kunnen.

“Lezers begrijpen de gevoelens van anderen beter. Wie veel leest, ziet hoe personages zich gedragen in verschillende situaties of hoe ze met anderen omgaan.”

Hoewel gepubliceerd in 2018 en met een update in 2021, bleef ['Waarom lezen goed is voor ons'](#) het meest gelezen artikel van 2022. Misschien ook logisch, aangezien het de verschillende effecten van lezen beschrijft voor ons als individu, maar ook als maatschappij. Benieuwd naar onze andere artikels? [Duik in ons overzicht](#).



**913** nieuwe titels in de vakbibliotheek van Iedereen Leest.

De vakbibliotheek van Iedereen Leest omvat een uitgebreide collectie kinder- en jeugdboeken en een collectie vakliteratuur, samen uniek in Vlaanderen. Studenten, onderzoekers en leesbevorderaars werden er in 2022 op weg geholpen door onze medewerkers.

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

# 2023 **EEN VOORUITBLIK**

Dit jaaroverzicht biedt een greep uit 2022 met enkele blikvangers uit het afgelopen jaar. Ook in 2023 staan er boeiende plannen op de agenda, niet in het minst een verhuis naar een nieuwe thuis met Literatuur Vlaanderen.

Dat 2023 nog meer leeshonger, leesplezier en leestijd mag brengen – en vooral meer lezers!

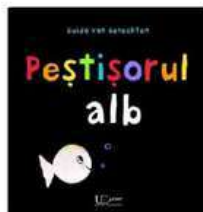
Het team van Iedereen Leest



## Anderstalige baby- en peuterboeken

Voor bijna 1 op 3 van de pasgeborenen kinderen in Vlaanderen is het Nederlands niet de meest gesproken thuistaal. Omdat verhalen in de eigen thuistaal belangrijk zijn voor baby's en peuters die meertalig opgroeien, verzamelden we in deze lijst baby- en peuterboeken in verschillende talen. De Nederlandstalige versie van het boek staat ook op Boekenzoeker.

Op zoek naar nog meer anderstalige baby- en peuterboeken? Neem een kijkje op de digitale catalogus van de openbare bibliotheken, je kan er filteren op verschillende talen: Arabisch, Frans, Turks, Pools, Bulgaars, Engels, Roemeens, Spaans, Duits, Italiaans, Portugees ... Er is ook een aparte categorie 'meertalige boeken'. Duik ook in onze lijst met meertalige boeken voor verschillende leeftijden.



**Pe?ti?orul alb [Roemeens]**

Guido Van Genechten

Univers enciclopedic junior, 2018  
9786067044478



**O pequeno peixe branco [Portugees]**

Guido Van Genechten

Roda & Cia, 2017  
9788584530250



**Jedzenie [Pools]**

Liesbet Slegers

Adamada, 2017  
9788374208703



**Miffy [Pools]**

Dick Bruna

Mercis, 2008  
9788392148364



**?????? ?????? ?????? [Arabisch]**

Eric Carle

Dar Nahdat Misr, 2017  
9789776171039



**Compter, couleurs, contraires, formes et moi! [Frans]**

Ingela P. Arrhenius

Hélium, 2020  
9782330133207



**Hao e de mao mao chong [Chinees]**

Eric Carle

Shang Yi Publishing, 2020  
9789577620989



**Maisy's first colours [Engels]**

Lucy Cousins

Walker, 2013  
9781406344264





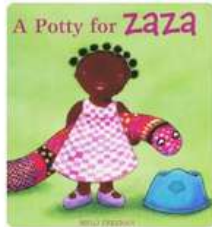
**Un éléphant qui se balançait [Frans]**

Marianne Dubuc  
 Casterman, 2010  
 9782203029842



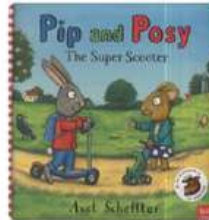
**So müde und hellwach [Duits]**

Susanne Strasser  
 Peter Hammer Verlag, 2019  
 9783779505648



**A potty for Zaza [Engels]**

Mylo Freeman  
 Clavis, 2020  
 9781605375670



**The super scooter [Engels]**

Axel Scheffler  
 Nosy Crow, 2011  
 9780857630056



**Concerto di prot [Italiaans]**

Guido Van Genechten  
 Il Castello, 2018  
 9788862584111



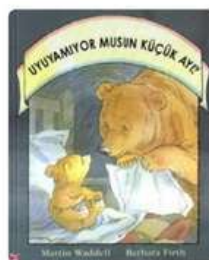
**Oh! : un livre qui fait des sons [Frans]**

Hervé Tullet  
 Bayard jeunesse, 2017  
 9782747066075



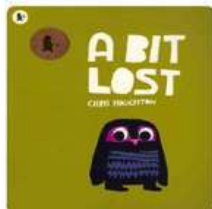
**Il libro arrabiato [Italiaans]**

Cédric Ramadier  
 L'ippocampo, 2017  
 9788867222834



**Uyuyamiyor musun küçük ayı? [Turks]**

Martin Waddell  
 Lâle, 2001  
 9071779521



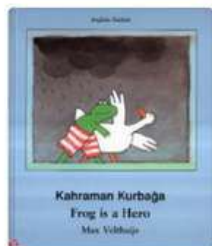
**A bit lost [Engels]**

Chris Haughton  
 Walker Books, 2013  
 9781406344257



**Neue Karlichen-Geschichten: ein Vorlese-Bilder-Buch [Duits]**

Rotraut Susanne Berner  
 Carl Hanser Verlag, 2015  
 9783446236769



**Frog is a hero [Engels-Turkse versie]**

Max Velthuis  
 Milet, 2000  
 1840592052



## De leukste Boekstart-boeken

Met boeken kan je niet vroeg genoeg beginnen. Ontdek hier welke boeken geschikt zijn voor baby's en peuters van 0 tot 3 jaar! Een mix van klassiekers en recente parels. Meer weten over [Boekstart?](#)



**Hallo Baby! Lekker spelen**  
Roger Priddy, Holly Jackman (ill.)

Veltman, 2015  
9789048311514



**Nijntje aankleedboek**  
Dick Bruna

Mercis, 2019  
9789056478155



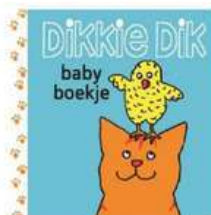
**Friemeldiertjes**  
Guido Van Genechten

Clavis, 2017  
9789044826906



**De mooiste wiegeliedjes van hier en elders**  
Bart Voet, Esmé Bos, Martijn Van der Linden (ill.)

Davidsfonds/Infodok, 2016  
9789059086951



**Dikkie Dik Babyboekje**  
Jet Boeke

Gottmer, 2018  
9789025768829



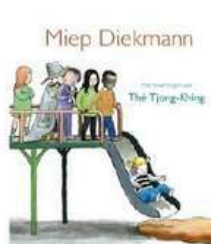
**In bad met boer Boris**  
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018  
9789025768645



**Spelen met je kindje**  
Sabine Wisman

Ploegsma, 2016  
9789021675664



**Ik zie je wel, ik hoor je wel**  
Miep Diekmann, Thé Tjong-Khing (ill.)

Querido, 2009  
9789045106212

Ik zie je wel,  
ik hoor je wel



**100 eerste woordjes**  
 Edward Underwood, J.H. Gever (vert.)  
 Gottmer, 2019  
 9789025771218



**Mijn eerste koffertje**  
 Pieter Gaudesaboos  
 Lannoo, 2019  
 9789401458511



**Klop, klop!**  
 Nathalie Choux  
 Clavis, 2018  
 9789044834048



**Waar is Kikker?**  
 Max Velthuis  
 Leopold, 2016  
 9789025868147



**Nog even achter mijn oortjes kriebelen**  
 Jörg Mühle  
 Gottmer, 2015  
 9789025760472



**Het leukste kijkwoordenboek : 1000 woorden met plaatjes**  
 Mairi MacKinnon, Kate Hindley (ill.)  
 Deltas, 2015  
 9789044743319



**Kapitein Winokio presenteert: handjes draaien: 36 kinderliedjes en -versjes voor peuters en kleuters**  
 Winok Seresia, Emily Vercruyssen (ill.)  
 Kapitein Winokio, 2010  
 9789490378059



**Kom, we gaan een boek lezen!**  
 Susanne Strasser, Berd Ruttenberg (vert.)  
 Hoogland & Van Klaveren, 2021  
 9789089673695



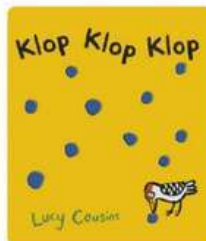
**Feest voor Ilyas**  
 Khadija Timouzar, Mijke Coebergh  
 Studio Sesam, 2017  
 9789492784018



**Spelen tot het donker wordt**  
 Hans Hagen, Monique Hagen, Marit Törnqvist (ill.)  
 Querido, 2018  
 9789021414287



**Waar is mijn potje?**  
 Tony Ross  
 Memphis Belle, 2012  
 9789089418050



**Klop, klop, klop**  
 Lucy Cousins  
 Leopold, 2016  
 9789025870492





**Steek je vinger niet in ...**

Peter Goes

Lannoo, 2019  
9789401460668



**Gonnie zegt... gak!**

Olivier Dunrea

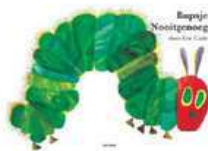
Gottmer, 2017  
9789025767952



**Van wie is die auto?**

Jukje Akveld, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2017  
9789025766818



**Rupsje Nooitgenoeg**

Eric Carle

Gottmer, 2011  
9789025729608



**Waarom lig jij in mijn bedje?**

Joke Van Leeuwen

Querido, 2011  
9789045112305



**Een boek**

Hervé Tullet

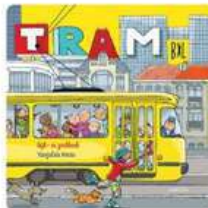
Oogappel, 2015  
9789002259371



**Mama kwijt**

Chris Haughton

Gottmer, 2010  
9789025748456



**Tram BXL**

Marjolein Pottie

Lannoo, 2019  
9789401460934



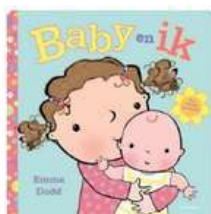
**Wij gaan op berenjacht**

Michael Rosen, Helen Oxenbury (ill.)

Gottmer, 2013  
9789025754983

## Nieuwe baby

Hartverwarmende boeken over een nieuwe baby in de familie.  
 Verschillende soorten baby's en families komen aan bod.



**Baby en ik**  
 Emma Dodd, J. H. Gevers (vert.)  
 Gottmer, 2014  
 9789025756543



**Kareltje krijgt een zusje**  
 Rotraut Susanne Berner  
 Querido, 2008  
 9789045107424



**We hebben er een geitje bij!**  
 Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)  
 Gottmer, 2014  
 9789025755966



**Ik ben niet klein!**  
 Stephanie Schneider, Henrike Wilson (ill.)  
 Lemniscaat, 2014  
 9789047706212



**Wolfeje, het konijn**  
 Ame Dyckman, Zachariah OHora (ill.)  
 Leopold, 2015  
 9789025868369



**Ik wil geen broertje!**  
 Lida Dijkstra, Noëlle Smit (ill.)  
 Gottmer, 2008  
 9789025744151



**Een kleintje erbij**  
 Lauren Child, Veerle Moureau (vert.)  
 Davidsfonds/Infodok, 2016  
 9789059087262



**Lance & Lot zoeken zich rot**  
 Linda de Haan  
 Ploegsma, 2016  
 9789021676593





**Naar de wolven**  
Anna Woltz, Ingrid & Dieter  
Schubert (ill.)

Querido, 2019  
9789045123653



**De buidelbaby**  
Elisabeth Brami, Tom Schamp (ill.)

De Eenhoorn, 2006  
9789058383660



**Er komt een baby bij**  
John Burningham, Helen  
Oxenbury, J.H. Gevers (vert.)

Gottmer, 2010  
9789025748470



**Broertje ruilen**  
Jan Ormerod, Andrew Joyner (ill.)

Leopold, 2013  
9789025864675



**Baby'tje in mama's buik**  
Bette Westera, Jan Jutte (ill.)

Gottmer, 2016  
9789025761851



**De kleine: een waargebeurd verhaal**

Isol, Agnes Brunt (vert.)

De Harmonie, 2016  
9789076174921



**Zondag**  
Kim Fupz Aakeson, Eva  
Eriksson (ill.), Edward Van de  
Vendel (vert.)

Querido, 2012  
9789045113425



**Hoe maak je een baby? : een inclusieve gids over het begin van elke familie**

Rachel Greener, Clare Owen (ill.), Pipa  
Billiet (vert.)

Baeckens, 2021  
9789059247970



**Job en de duif schrikken zich een bult**  
Evelien De Vlieger, Noëlle Smit  
(ill.)

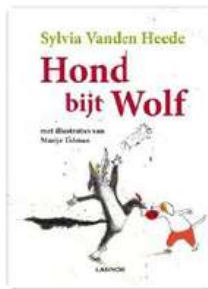
Lannoo, 2014  
9789401415293



**Takkenkind: een klein verhaal over grote wensen**

Gerda Dendooven

Querido, 2012  
9789045114026



**Hond bijt wolf**  
Sylvia Vanden Heede, Marije Tolman (ill.)  
Lannoo, 2012  
9789401401913



**Ella wil een hond**  
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)  
Lannoo, 2021  
9789401473583



**Ella wil een hond**  
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)  
Lannoo, 2021  
9789401473583



**Iep!**  
Joke Van Leeuwen  
Querido, 2004  
9789045110424



## Prentenboeken op rijm

Lezen is leuk, je lacht je soms een deuk. Gelukkig kennen deze boeken wél de geheimen van het rijmen.



**In bad met boer Boris**  
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018  
9789025768645



**Een groot drama met Kleine Lama**

Anna Taube, Eefje Kuijl (ill.),  
Janke Greving (vert.)

Veltman Uitgevers, 2019  
9789048317370



**Wakker worden, dieren!**

Jonny Lambert

Veltman, 2020  
9789048318377



**Aan de slag!**

Meg Fleming, Jarvis (ill.), Jesse  
Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2019  
9789047711889



**Dag meneer, hebt u een hond?**

Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)

Gottmer, 2015  
9789025759872



**Suzie Ruzie en het schaarkje**

Jaap Robben, Benjamin Leroy  
(ill.)

Gottmer, 2016  
9789025761646



**'s Avonds laat**

Annie M.G. Schmidt, Marije Tolman

Querido, 2015  
9789045118352



**Onder de wol**

Herman van de Wijdeven,  
Françoise Beck (ill.)

Querido, 2019  
9789045123639





**Onze octopus**  
 Peter Bently, Steven Lenton (ill.), Bette Westera (vert.)  
 Gottmer, 2021  
 9789025773670



**Mijn haar!**  
 Hannah Lee, Allen Fatimaharan (ill.)  
 Pelckmans, 2020  
 9789463830348



**Het prinsesje zonder stank**  
 Levina Van Teunenbroek, Charlotte Brijn (ill.)  
 Van Holkema & Warendorf, 2022  
 9789000381159



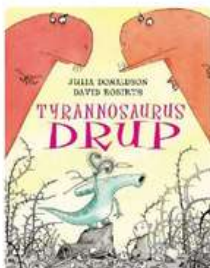
**Abel en Ad**  
 Emily Gravett, Jesse Goossens (vert.)  
 Lemniscaat, 2021  
 9789047713258



**De moestuin van Heer Hermelijn en Kereltje Konijn**  
 Elle van Lieshout, Erik Van Os, Marije Tolman (ill.)  
 Hoogland & Van Klaveren, 2021  
 9789089673602



**Ukkie**  
 Lu Fraser, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)  
 Querido, 2020  
 9789045125053



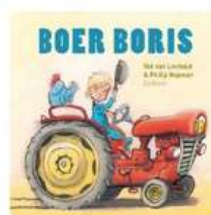
**Tyrannosaurus Drup**  
 Julia Donaldson, David Roberts, Bette Westera (vert.)  
 Gottmer, 2008  
 9789025743598



**Monster in mijn huis**  
 The Umbilical Brothers, Johan Potma (ill.)  
 Volt, 2022  
 9789021461687



**Suzie gaat tekenen**  
 Jaap Robben  
 Gottmer, 2018  
 9789025769543



**Boer Boris**  
 Ted van Lieshout  
 Gottmer, 2015  
 9789025761707



**Wie durft? zegt Sinterklaas**  
 Bette Westera, Barbara De Wolf (ill.)  
 Levendig, 2018  
 9789491740565



**Robot maakt vrienden**  
 Tijn Snoodijk  
 De Eenhoorn, 2017  
 9789462912083





**Tien bolle biggetjes keken naar de maan**

Lindsay Lee Johnson, Carll Cneut

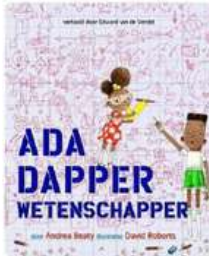
De Eenhoorn, 2011  
9789058387479



**Boer Boris gaat naar oma**

Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2016  
9789025765828



**Ada Dapper, wetenschapper**

Andrea Beaty, David Roberts (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)

Nieuwezijds, 2018  
9789057125119



**De grote gevaarlijke grompel**

Claire Freedman, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)

Querido, 2015  
9789045118192



**Dino aan de deur**

Caryl Hart, Nick East (ill.)

Clavis, 2018  
9789044831924



**Mannetje Tak**

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

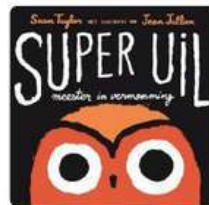
Gottmer, 2016  
9789025766436



**Mijn mama heeft geen slurf**

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

Gottmer, 2014  
9789025758851



**Super Uil: meester in vermomming**

Sean Taylor, Jean Jullien (ill.)

Lemniscaat, 2014  
9789047700296



**Waar is de draak?**

Leo Timmers

Querido, 2019  
9789045124049



**Zo zijn ouders**

Peter Bently, Sara Ogilvie (ill.), Jesse Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2015  
9789047705369



**De ridder zonder billen : in het heetst van de strijd raakte hij zijn billen kwijt**

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2020  
9789000370368



**De prins zonder billen**

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2021  
9789000376391



**Mijn huis staat in de dierentuin**  
 Sylvia Vanden Heede, Pieter Gaudesaboos (ill.)  
 Lannoo, 2018  
 9789401453172



**Feodoor heeft zeven zussen**  
 Marjet Huiberts, Sieb Posthuma (ill.)  
 Gottmer, 2008  
 9789025740856



**Het verhaal van Slimme Krol en hoe hij aan de dood ontsnapte**  
 Gerda Dendooven  
 Querido, 2006  
 9045103001



**De verhuisdieren**  
 Pieter Van Den Heuvel  
 Gottmer, 2020  
 9789025772055



**Alfie & Zed: een ABC zoekboek**  
 Liesbeth Elseviers, Astrid Yskout (ill.)  
 Van Halewyck, 2019  
 9789461319623



**Een toren van koe**  
 Pieter Van Den Heuvel  
 Gottmer, 2021  
 9789025773502



**Gele kajak**  
 Nina Laden, Melissa Castrillon (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)  
 Boycott, 2022  
 9789492986382



**Waarom? Daarom!**  
 Rudyard Kipling, Marta Altés (ill.)  
 Lemniscaat, 2018  
 9789047710042



**SuperSint**  
 Maranke Rinck, Martijn Van der Linden (ill.)  
 Leopold, 2019  
 9789025878160



**Voor papa**  
 Daan Remmerts De Vries, Marije Tolman  
 Hoogland & Van Klaveren, 2017  
 9789089672490

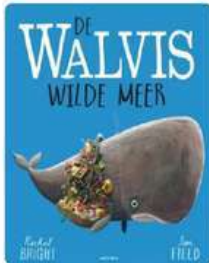




**Piraten in de straat**  
Jonny Duddle, Bette Westera (vert.)  
De Fontein, 2013  
9789026134203



**Het piratenmaal**  
Jonny Duddle  
De Fontein, 2012  
9789026132704



**De walvis wilde meer**  
Rachel Bright, Jim Field (ill.), Bette Westera (vert.)  
Gottmer, 2021  
9789025774257



**Held op sokken**  
Bette Westera, Th  Tjong-Khing (ill.)  
Gottmer, 2013  
9789025749996



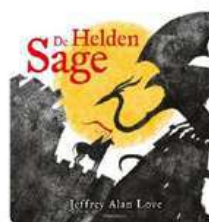
**Piet en Sint en het slimme kind**  
Gerda Dendooven  
Querido, 2018  
9789021414911



**Mootje**  
Hakima Elouarti, Rosa Vitalie (ill.)  
Rose stories, 2016  
9789082470109



**Soctopus**  
Jowi Schmitz, Nastia Cistakova (ill.)  
Volt, 2022  
9789021461823



**De heldensage**  
Jeffrey Alan Love, Jesse Goossens (vert.)  
Lemniscaat, 2019  
9789047711704

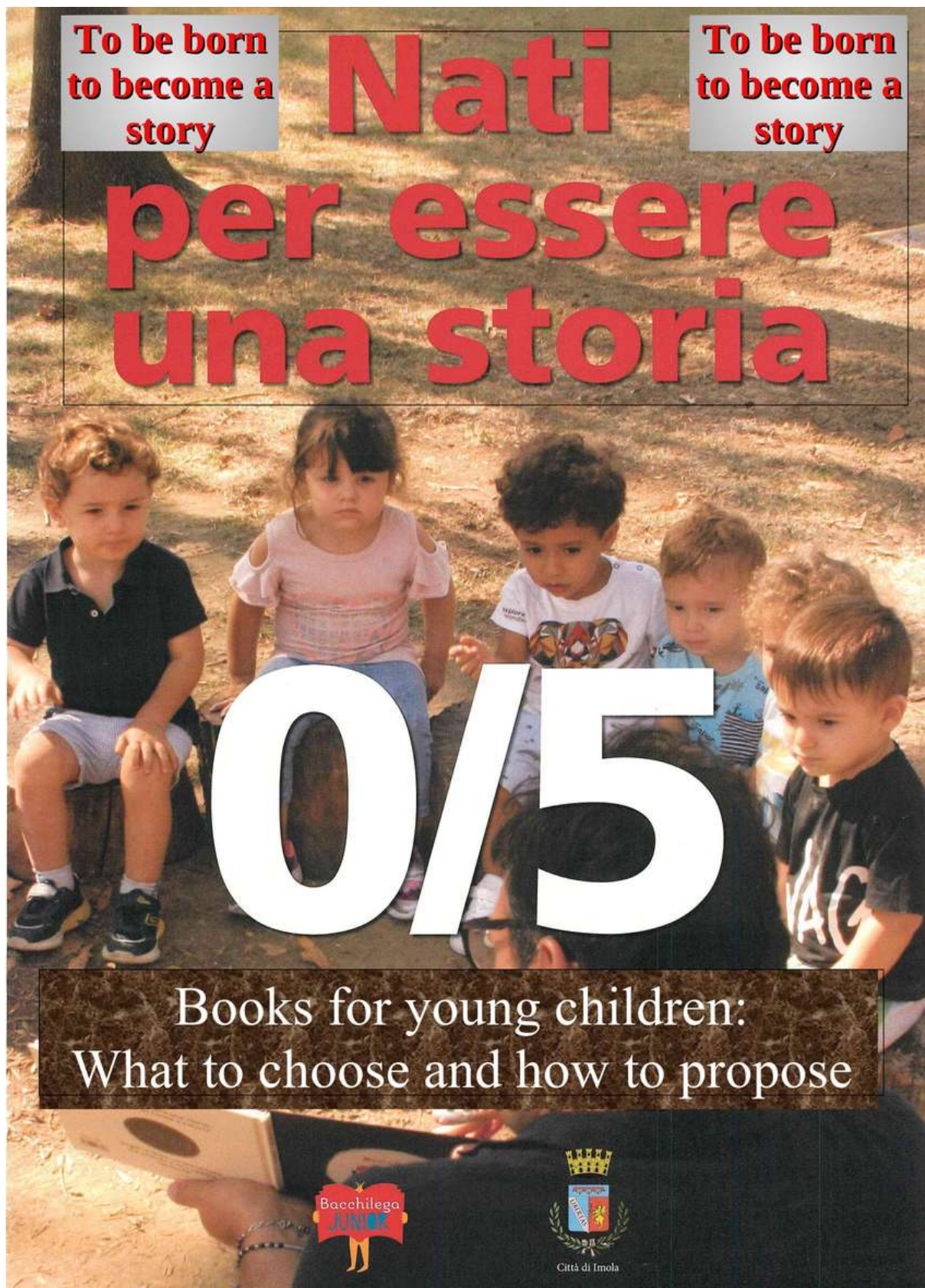


**De NEEhoorn**  
Marc-Uwe Kling, Astrid Henn (ill.), Jaap Robben (vert.)  
Volt, 2020  
9789021422954



**Er was eens...**  
Geert De Kockere, Benjamin Lacombe (ill.)  
Abimo, 2011  
9789059327771

## IMOLA





**To be born to become a story**

# Nati per essere una storia

**To be born to become a story**

# 0/5

Books for young children:  
What to choose and how to propose



# Operating instructions

Telling stories and reading children's books to girls and boys helps them grow. In this regard, we recall the profound, vast and indispensable awareness-raising work of the "Nati per Leggere program" [www.natiperleggere.it](http://www.natiperleggere.it), aimed at spreading storytelling and reading in families with preschool children, launched in Italy in 1999.

This is what the exhibition is about. However, there is a novelty of a scientific nature, not yet sufficiently disclosed, that we tell you about. For several decades, neuroscientists have been using non-invasive techniques, capable of providing images of the brain (functional neuroimaging), which make it possible to understand what happens to the brains of children, even of preschool age, while listening to a voice that tells or reads a story, while observing images or having other experiences. The results are very interesting.

This bibliographic exhibition is aimed at parents and grandparents of girls and boys of the age group 0/5 years, educators and educators of the Services 0/6 and all interested persons. It is structured in 10 sections, which offer three levels of reading.

## Si nasce per leggere?

Dire che i bambini nascono per leggere è uno slogan che ci piace, ma sappiamo che non è così. Mentre la visione e la parola hanno una base ereditaria e si trasmettono geneticamente, il nostro cervello non è programmato per leggere. Per questa ragione ogni essere umano deve imparare a leggere da capo: all'età giusta, con un certo impegno e con il tempo che serve. Affinché ciò avvenga, sono necessari un ambiente educativo accogliente e rispettoso dell'infanzia.



**Quando sono nato**  
Basilio Nobile Marini, Illustrazione Marini, Quando sono nato, Tasci-gliori, 2009  
Con mamma e papà in attesa e per bambini da 4 anni



**Finalmente qui**  
Silvia Vecchi, Finalmente qui (Canta per bambini, mamma e papà) per bambini appena nati (Pubblicato di Scabini), Barchiese, 2005  
Con i genitori e per i bambini dalla nascita



**Le mani di papà**  
Ennio Jabou, Le mani di papà, Babilini, 2013  
Con i genitori e per i bambini da un anno

**Per saperne di più**  
La lettura è un'invenzione

Intervista immaginaria a Maryanne Wolf, neuroscienziata statunitense studiosa della lettura e della dislessia, che insegna alla Tufts University (Massachusetts, USA) e dirige il Center for Reading and Language Research.

- Siamo nati per leggere?  
- No, non siamo nati per leggere!

- Perché?  
- Perché la capacità di leggere non si trasmette geneticamente, è un'invenzione umana che ha solo poche migliaia di anni. Un'invenzione straordinaria che ha portato e porta con sé una parziale riorganizzazione del cervello e ha allargato i confini del nostro modo di pensare, mutando l'evoluzione intellettuale della nostra specie.

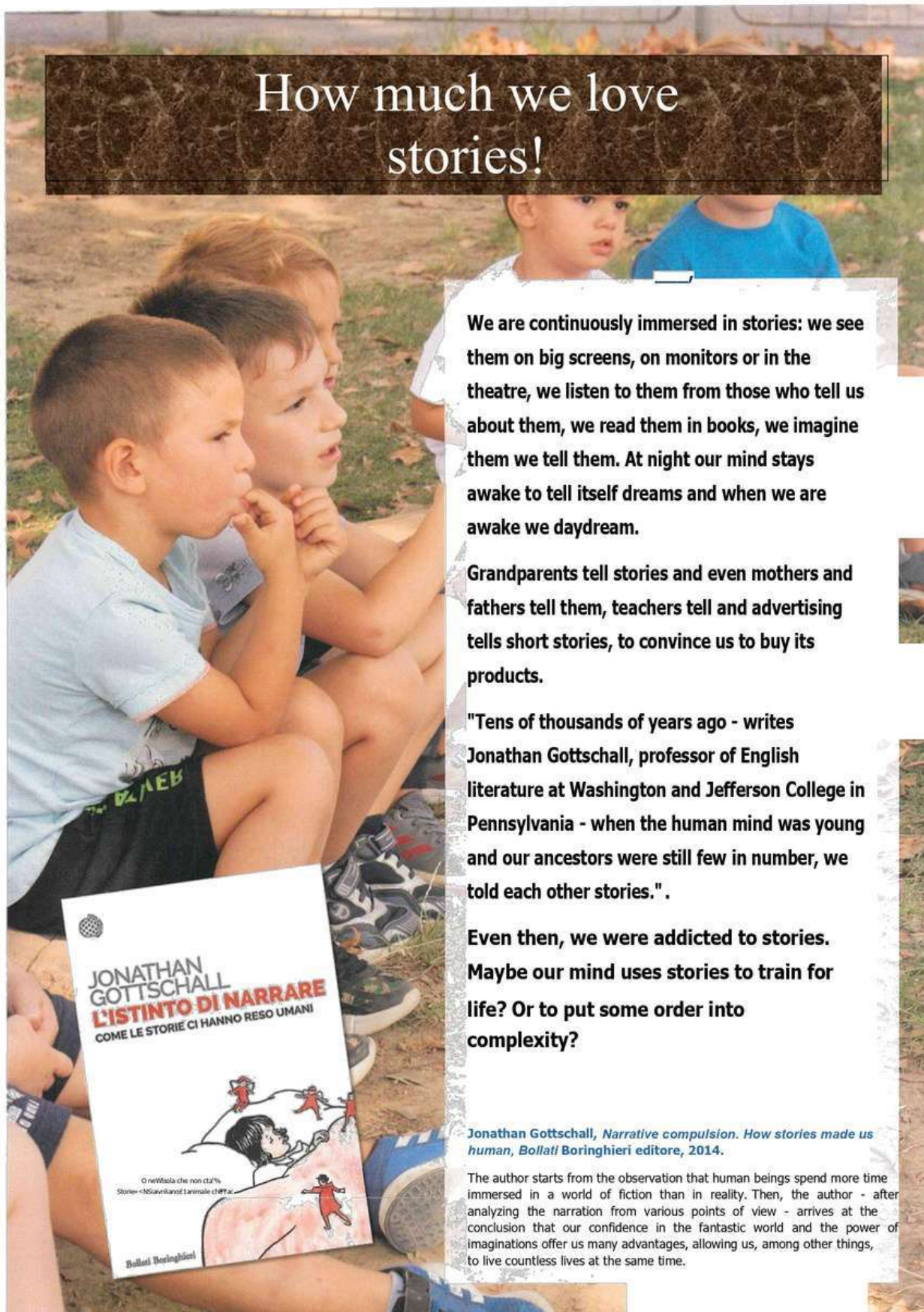
1. The main theme of the exhibition is developed in the opening texts of each section.

2. Images of quality children's book covers are accompanied by captions.

N.B. References to the ages of boys and girls are purely indicative. A child who from the earliest months experiences listening to stories and observing images and books, acquires the ability to understand books recommended for ages above her. The same thing happens to children who, as happens with toys, like books they see used by older brothers and sisters.

Some books are for adults only, all others are suitable for adults and children. In fact, quality books for children are liked and have something to say to adults too.

3. Insights for those who want to know more.



## How much we love stories!

We are continuously immersed in stories: we see them on big screens, on monitors or in the theatre, we listen to them from those who tell us about them, we read them in books, we imagine them we tell them. At night our mind stays awake to tell itself dreams and when we are awake we daydream.

Grandparents tell stories and even mothers and fathers tell them, teachers tell and advertising tells short stories, to convince us to buy its products.

"Tens of thousands of years ago - writes Jonathan Gottschall, professor of English literature at Washington and Jefferson College in Pennsylvania - when the human mind was young and our ancestors were still few in number, we told each other stories."

Even then, we were addicted to stories. Maybe our mind uses stories to train for life? Or to put some order into complexity?

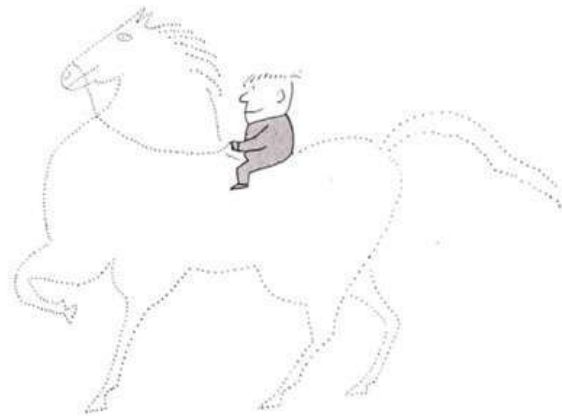
*Jonathan Gottschall, Narrative compulsion. How stories made us human, Bollati Boringhieri editore, 2014.*

The author starts from the observation that human beings spend more time immersed in a world of fiction than in reality. Then, the author - after analyzing the narration from various points of view - arrives at the conclusion that our confidence in the fantastic world and the power of imaginations offer us many advantages, allowing us, among other things, to live countless lives at the same time.



If we observe how children play, starting from the age of two, we see them continually inventing stories in which their experience and their imagination are reflected, which are thus reworked and enriched. Their game of invention is irrepensible and there is an age when it seems inexhaustible. Children seem to have been born to listen and watch stories, to invent them, tell them and also to play them.

Does it means they are born to read them?



disegno di Saul Steinberg

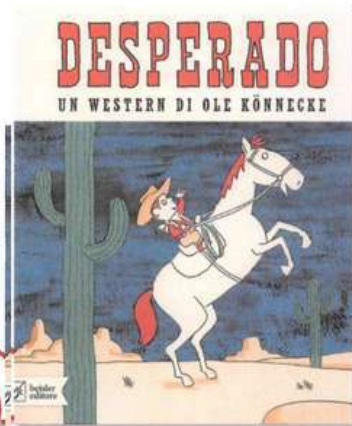


Picture from: Peter Bently, Helen Oxenbury, *Three little pirates*, Mondadori, 2016 (from 3 years)

Leo, Teo and Tommi build a galleon out of sand. They set sail like real sea wolves, but in open waters they meet a pirate ship .. A book that tells a little big story with protagonists in which children can easily identify and an adventurous imagery full of twists..

Ole K nncke, *Desperado*, Beisler Editore, 2019 (for parents and children from 3 years)

How did it go today, in kindergarten? They ask mom and dad. It is good that they know that they may be told a wonderful, adventurous, dangerous western story where their little one defeated the bandits and saved the teacher, with the help of his trusty steed.



Antoinette Portis, *It isn't a box!*, Kalandraka, 2011 (for parents and children from 2-3 years)

A book about imagination, which reminds adults how many things a box can become and how many games can be played with it. Children already know this.

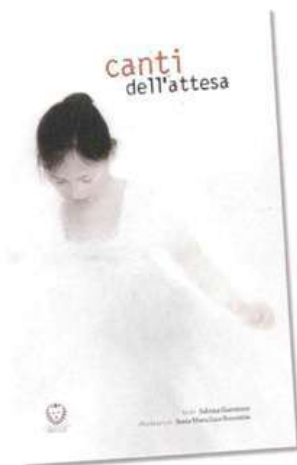


# Children is born to read?

Saying that babies are born to read is a slogan we like, but we know it isn't. While vision and speech have a hereditary basis and are passed on genetically, our brains are not programmed to read. For this reason, every human being must learn to read from scratch: at the right age, with a certain commitment and with the time it takes. For this to happen, a welcoming and child-friendly educational environment is needed.

"All boys and girls have skills and competences that deserve to be recognized and valued. The children are able to express them on them own if the adults around them know how to create conditions in which they feel recognized and valued, [...] Knowing yourself and accepting who you really are favours the development of those skills and competences much more than being solicited and stimulated. "

Parents expecting a baby today have the opportunity to prepare for the birth by reading books dedicated to them and to those about to be born.

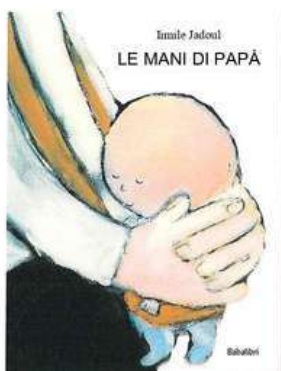


Sabrina Giarratana, Sofia Maria Luce Possentini, *Pregnancy songs, Il Leone Verde, 2020* (for parents)

For expectant mothers, a poetic story to accompany the journey of those who are about to be born. To embrace and caress the baby inside her with her voice.

Émile Jadoul, *Dad's hands, Babalibri, 2013*, (for parents and children from 1 year)

A hardcover for dad, to help him imagine when his big hands will gently accompany his baby from birth to first steps.



Beatrice Alemagna, *What is a child? Topipittori, 2008* (from 3 years)

A child has small hands, small feet and small ears, but that doesn't mean he has small ideas. A child is a small person.

He is small for just a little while, then he gets big. It grows without even noticing.



Silvia Vecchini, *Here you are! (poems for childrens, moms and dads), Bacchilega Junior, 2016* (for parents and children since their birth)

A little book for mothers, to imagine what it will be like to have a baby in your arms and prepare to welcome them from the earliest days with nourishing words such as milk, kisses and caresses.

O



## To know more

### Reading is a human invention

Imaginary interview with Maryanne Wolf, an American neuroscientist who studies reading and dyslexia, who teaches at Tufts University (Massachusetts, USA) and directs the Center for Reading and Language Research.

### Are we born to be able to read?

No, not at all!

### Why?

Because the ability to read is not transmitted genetically, it is a human invention that is only a few years old. An extraordinary invention that has brought and carries with it a partial reorganization of the brain and has broadened the boundaries of our way of thinking, changing the intellectual revolution of our species

### How was it possible?

Visual cells have the ability to create new circuits between existing structures and this allows children to come into the world with their eyes almost ready to function. Reading was made possible precisely by recycling the properties of visual circuits: it was invented and can only be learned thanks to the plasticity of our brain, capable of creating new neuronal connections and nerve pathways, if appropriately stimulated.

### How are new neural connections created?

To form efficient circuits or new nerve pathways, neurons need instructions from genes: this is what normally happens for activities such as vision and speech, but there are no specific genes for reading.

### I see ... then, how can we do that?

When someone learns to read, they do it because their brain creates from scratch the indispensable brain connections I mentioned earlier and so their brain changes forever, both physiologically and intellectually.



Isabel Minh s Martins, Maddalena Matoso, *When I was born*, Topipittori, 2009  
(for expecting parents and children from 4 years)

*«When I was born I had not yet seen the sun or a flower or a face "so says the protagonist, starting an exciting list of what he discovered coming into the world, step by step, until the day he discovers that things can be called with their name. Almost a poetic catalog of the discoveries and surprises that parents will experience with their children. A reading that will help expectant mothers and fathers to imagine how exciting it will be to accompany their and their little one in their growth from birth.*

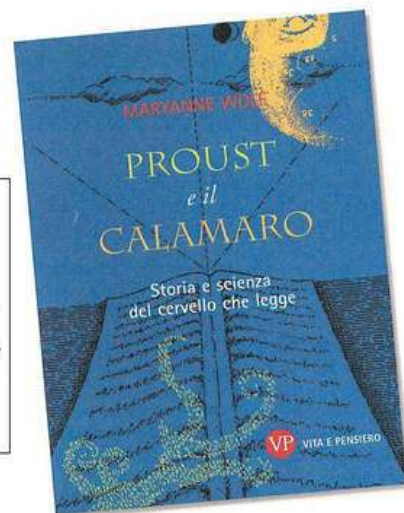
 l onore Thuillier, Clotilde Goubely, *An unsuspected guest*, la Margherita edizioni, 2017  
(parents and children at the right moment)

*A tiger cub arrived at the farm this morning. Everyone is afraid. Even the tiger cub is frightened by the reaction of the other animals, so he asks his mother for help, who comes running. Surprise! Not a tiger arrives, but a mouse: the mother of life who consoles her cub. An adoption story that helps parents talk to their families without secrets.*



Maryanne Wolf's answers are loosely taken from the First Chapter of her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Vita e Pensiero, Milano, 2009

*The book begins by paying homage to the beauty, variety and inventiveness of the earliest forms of writing; it continues with the spectacular, new scenarios of the development of the reading brain and ends with the difficult questions relating to the merits and dangers of what we face. The author hopes that "cognitive patience and the slow learning process of reading from birth to maturity, up to fluid and silent understanding (and related inference, analysis and critical evaluation skills), coexist with the immersion of children. and kids in the digital world and with the speed of its processes.*



# It's time to discover

The first weeks, the first months and the first years of life are an extraordinary time of discovery and growth on the emotional, affective, motor, cognitive level .

The little ones soon learn to recognize familiar looks, sounds and voices, to recognize shapes and objects, to attribute meaning and meaning to environments and situations, they learn to sit, crawl, stand up, balance and finally to walk. They learn many other things and they do it slowly, together with the adults who take care of them with respect and love and with the little ones of all ages that they meet every day.

## What about reading?



Michel Van Zeveren, **Who are you?** Lapis edizioni, 2020. (from 6 months – cardboard pages)

*A baby and a kitten meet for the first time. They want to play and be pampered. How many discoveries!*



Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, **Little one**, Il Leone Verde edizioni, 2017. (from 6 months – cardboard pages)

*A boy and a girl, as soon as they come into the world, begin the journey of life in small steps. They try their hand at the first companies, they encounter obstacles, but they don't give up. They know that the hands of mum, dad and grandparents are ready to support them.*



Kamako Sakai - Hatsume Nakawaki, **Wait for me!** Babalibri, 2002. (from 1 year – cardboard pages)

*A baby in the park begins his exploration. "Wait for me butterfly! "And she flies away." Wait for me lizard!" and she darted among the rocks. The discoveries continue until the father arrives who gently lifts him up, puts him on his shoulder and they set off.*

## HELEN OXENBURY Batti le manine



Helen Oxenbury, **Clap your little hands**, Mondadori, 2020 (traduzione di Chiara Carminati) (form 1 year)

**The first of four booklets that transform daily gestures into poetry, to train the mind and eyes of the little ones**





Agnese Baruzzi, *Animals*, White Star, 2019. (from 2 months – cardboard pages)

The little ones already in the first months of life distinguish white, black and red. The well-defined figures help to distinguish the shapes that emerge from the background, also developing the sensitivity to color.



Tana Hoban, *Black and white*, Editoriale Scienza, 2021 (from 3 months – cardboard pages)

A book that opens like an accordion and stands up on its own, so that the child can look at it from lying down. Fourteen images that belong to his everyday world, represented with strong contrast and sharp outlines to aid visual development.



Autori vari, *Let's make face expressions*, Gribaudo, 2010. (from 10 years – cardboard pages)

Designed for the very young, so that they appreciate books from the first months of life. Each face shows an expression that suggests an emotion: joy, anger, sadness, amazement ... Moms and dads can read short nursery rhymes of which the little ones will appreciate the rhythm and musicality.

## To know more

### Newborns competences

Imaginary interview with neurobiologist Alberto Oliverio, emeritus professor of Psychobiology at the Sapienza University of Rome, who collaborates with numerous international research institutes and, from 1976 to 2002, directed the Institute of Psychobiology and Psychopharmacology of the National Research Council.

**There are those who think that newborn babies are competent. What do you say?**

I agree. Children are more competent than we imagine.

### Since just after birth?

Of course, there is no doubt. From an early age they demonstrate that they have a series of complex skills through which they learn to orient themselves in the environment in which they live.

### Could you give us an example?

Just a few days of life, newborns can visually follow a sound, such as that of a little bell moving in space.

### What does it mean?

It means that their brain is capable of integrating the sensory perceptions of sight and hearing, linking them to movements. At around 4 - 6 months, infants are also able to represent relationships between objects in three-dimensional space and realize if there is a hidden object.

### In other words?

During the first months of life, babies acquire the ability to understand that something does not cease to exist just because it disappears from sight. A fundamental aspect of the development of the infant mind, defined by psychologists with the term object permanence.

Alberto Oliverio's answers are freely taken from the article Children are more competent than we imagine, published on 12/11/2020 (and updated on 09/07/2021) on the magazine's website Uppa: <https://www.uppa.it/medicina/fisiologia/bambini-sviluppo-capacita-per-cettive/>

## Reading before reading

We use the word “read” to refer usually to the deciphering and understanding of a written text, but this word can also be used in reference to a landscape, a painting or a photo, a human face. To say that a face or an image can be read means to think of reading as an activity of interpretation and attribution of meaning, not referring to words. We can therefore say that you can read before reading and that children do it, in their own way, from birth.

As for the words, we know that children, even before they are born, perceive those of their mother that resonate in them. And when they are born, from the earliest days they listen to her and her father's voice talking, singing, sometimes screaming or whispering. If so, then we can say that children are born to look and touch and, of course, also to listen.

### To know more

#### What the pediatricians say

Pediatricians suggest talking to children, describing what is happening around them, repeating nursery rhymes, singing songs and lullabies. And if they don't understand the meaning of the words?

Bruno Tognolini, referring to his book *Mother tongue, twenty one nursery rhymes for newborns and for the moms' voice*, (Tuttestorie, Il Castoro, 2008) he states that the rhythm and sound of nursery rhymes are for children, meanings for mothers. Here are some examples.



#### water

Anima, alito,  
 esci di bocca /  
 Grida pescetto,  
 che l'aria ti sciacqua /  
 Mano di mamma,  
 balena ti tocca /  
 Vieni nel sole,  
 esci dall'acqua

#### mouth

Bocca che beve,  
 becco che batte /  
 Bava di luna, bevi  
 il mio latte /  
 Burro di stelle,  
 quanto mi piaci /  
 Bocca di bimbo di  
 babbo di baci

#### Poop

È un fiume  
 nutriente /  
 Questo tempo  
 incantato /  
 Dove il latte è  
 il presente / E  
 la cacca il  
 passato

#### tongue

Mamma lingua batte  
 e bacia parolina /  
 Fa li-là e fa li-là  
 tutta mattina /  
 Ora sembra solo  
 un tonto girotondo /  
 Ma parolina dopo  
 fa girare il mondo

O



## Dance, dance leg!

Tango salsa twist e samba  
balla in aria la mia gamba  
Mambo rumba e cha cha  
cha piega stende sta a metà  
Tip tap polca valzer lento  
sono sempre in movimento

## An un buttoned button

C'è una rosa in mezzo al prato  
Un bottone sbottonato  
Una tana di leprotto  
Il picciolo di un'arancia  
L'ombelico sulla pancia

Chiara Carminati, Massimiliano Tappari. *Close to the skin*, Lapis, 2018  
(from birth – cardboard pages)

Small rhymes to play with children, to move and massage the parts of the body. The skin is the border, but also the point of contact between us and the world. On the skin you can feel, touch, play. And with cuddles and caresses the world is named with the music of words.

## Lullaby

Ninna nanna dei fringuelli  
vola il sonno sui capelli  
Ninna nanna del bisonte  
corre il sonno sulla fronte  
Ninna nanna dei ranocchi  
salta il sonno in mezzo agli occhi  
Ninna nanna della triglia  
nuota il sonno tra le ciglia

## Fingers' ant

La formica delle dita  
sul tuo braccio va in salita  
sale sale fa fatica  
è una piccola formica  
Sulla spalla si riposa  
poi comincia la discesa  
corre corre sulla schiena  
e tu ridi a pancia piena!



## To know more

### Emotions and learning come together

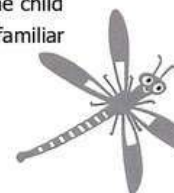
Marianne Wolf says that the child's brain begins to prepare to read much earlier than is usually believed, using all the experiences of early childhood: sensations, concepts and words. You affirm, in this regard, that a child begins his learning path of reading the first time he is picked up and listens to a story with a book in front of him.

At first, the child associates the act of reading with the feeling of being loved: this is an important step, because emotions and learning travel together.

He then learns to recognize the images in the books.

This happens because he has a visual system that works perfectly from six months. The attention system, on the other hand, matures more slowly, while the system of concepts is enriched day by day.

As the months pass, the attention span of the child grows and, with this, also his knowledge of familiar images and his curiosity for new ones.



See: Marianne Wolf, Proust and the Squid. History and science of a reading brainpag. 91 e 92

## Books to read, to touch, to listen

At first, in the face-to-face relationship, words will be perceived above all as reassuring sounds, intonations and rhythms, but very soon (around 4 months and maybe even earlier) these words can also be said in the presence of soft and funny objects, colorful and of different materials, interesting to touch and look at, which will become familiar and will be much loved by the little ones over time: we are talking about books.

For such young children, books are first and foremost objects to be explored. Therefore the first books are made in such a way as to stimulate the senses. Then, thanks to the dialogue that adults and children exchange around the book, little by little a meaning is built and the words acquire meaning.

Italian publishing today offers a wide selection of cloth, plastic, hardcover books with rounded tips, with or without holes and more. They usually reproduce everyday objects, children, baby animals, family life situations, with clear images and bright colors. They are small books designed to be handled by the small hands of children, who will surely also try to taste them. Sometimes they are accompanied by simple texts: adults can read them or improvise the words that best suit the situation.



**Mojca Dolinar, *Everybody travelling*, Gallucci, 2019**  
 (from 9 months – cardboard pages with moving parts)

*"Brum! Pè pè! Biiip! Vrum!"* The onomatopoeias of the rhombus of cars, trains and other vehicles accompany the images colored in red, black and white.



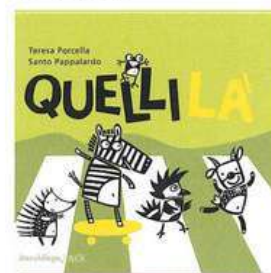
**Autori vari, *Who are you?*, Gallucci, 2020**  
 (from 6 months – cloth book)

*In the hands of children this book will be the subject of continuous discoveries of visual, tactile and auditory sensations. Leafing through the pages of fabric produces very interesting rustles, without the risk of the book tearing.*



**Autori vari, *I play*, La Coccinella, 2019**  
 (from 6 months – cardboard pages with rubber cornes)

*As children begin to use both hands to grab objects, this book will become a source of experience. You can browse, bite into the rubber corner, look at the images and listen to the rhythms of the words read by an adult.*



**Teresa Porcella, Santo Pappalardo, *Those ones*, Bacchilega Junior, 2019**  
 (from 10 months – cardboard pages with QR-code to listen to stories)

*"Those ones" are that many, actually! And they are black and white, all of them! "Those ones" is also a song.*





Raffaella Castagna, Gabriele Clima, *Dad, Peek-a-boo, La Coccinella*, 2018  
(from 9 months – cardboard pages with flowers)

Pages with holes to play with the little ones. Leafing through the book, the father's face changes: first the sun, then the gorilla, then the dormouse ... a continuous disappearance and appearing reassuring: it is always about dad.

Ma Mazzoli, Marianna Balducci, *The Little Foot's Journey*, Bacchilega Junior, 2018  
(from 6 months – cardboard pages)

Little Foot has just started walking and with great curiosity embarks on a journey. He goes to the garden and to the beach. He sees the sea, then a crab: better go home, where his dad Big Foot is.



Linne Bie, *Rosalie goes walking*, Erikson, 2018  
(from one year – cardboard pages)

Rosalie goes to the park with her mom. On the lawn, there are many fun games. Here is Rosalie on the slide with Pecorella following her everywhere. Even everyday life has its pleasant surprises.



## To know more

### Things' names: books, computer, smartphones and TVs

Let's resume the imaginary dialogue with **Maryanne Wolf**

#### When does language development start??

It begins with the increase in perceptive and attention skills, when children begin to sense that things have names. A fundamental intuition, which normally consolidates around 18 months.

#### Why this intuition is fundamental?

Because this intuition is based on the brain's ability to connect and integrate some of its systems: sight, cognitive processes and languages.

#### The brain then realizes something new.

Yes, he realizes something new and thus begins a new phase: the more you talk to the child, the more he understands the spoken language, the more you read him, the more he understands written language, more complex than spoken one, and his lexicon is enriched..

Maryanne Wolf's answers are loosely drawn from her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Op. cit. pag. 93 e 94

**John Hutton compares the time spent listening to reading and the time spent in front of a screen.**

In a study, John Hutton, professor at the Center for Reading and Literacy at the Children's Hospital of Cincinnati (Ohio, USA) compared listening time to reading and time spent in front of a video, with children aged 3 to 5. He thus highlighted that brain connectivity in children increases with the time they spend listening to reading books and decreases with the time spent in front of screen-based media.

These results are published in the Magazine *Acta pediatrica* aprile 2018, n. 107)

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=YKW-QzWMAAAAJ&citation\\_for\\_view=YKWQzWMAAAAJzYLM7Y9cAGgC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=YKW-QzWMAAAAJ&citation_for_view=YKWQzWMAAAAJzYLM7Y9cAGgC)





## One book for two; one book together mates

Let's imagine a parent leafing through one of the first books with his one-year-old baby on his lap: both of them turn their gaze to the same pages. Mum or dad reads, tells, plays nursery rhymes, while his little one says the first words; his hand points to the book, he tries to touch a page, until he manages to leaf through it, aided by his adult hand. The books stimulate a dialogue made up of words, smiles and tenderness, curiosity and mutual understanding.

One step after another, the little ones get ready to browse, listen and tell the first stories with girls, boys and other puppies as protagonists.

Even at the nursery and kindergarten, you leaf through books and tell stories. The narrations are shared: they are listened to together and little by little they become everyone's, they belong to the children who bring them into their games, they elaborate variations and dramatizations. They do it spontaneously, adults do not need to teach them: they need curious people, willing to be fascinated by their resourcefulness, able to support their ideas by offering opportunities, time and objects so that the stories can continue.



Beatrice Alemagna, *Have a nice trip, my little baby!* Topipittori, 2017 (from 2 years – thick pages)

A child says that every evening he goes on a long journey: you don't need to forget anything, the rattle, the diaper, the bottle, the games ... finally everything is ready. Mom turns the engine on and drives away.



Jeanne Ashbé, *Where is Meo?* Babalibri, 2018 (from 18 months – thick pages with mobile parts)

Michi is looking for Meo and is crawling around the house in search of his puppet. He is not under the bed and not even in the kennel. Where will he be? The illustrations show the child's point of view, the text proposes sounds and rhymes, assonances and alliterations.

Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, *I play (with) the world*, Il Leone Verde edizioni, 2017 (from 2 years – thick pages)

"I put my mouth in it, I put my face in it, I put my eyes, my skin and my arms in it." "I'll put my hands on it, I'll put my effort into it, follow me mom I'll take you." A journey begins that can be told with the boys and girls who leaf through the book with us.



Tonka Uzu, *Olga e Olaf, Bacchilega Junior*, 2020 (from 2 years – cardboard pages)

Olga and Olaf play on the beach and have fun together. Olga decides to take a bath and the little dog is left alone, because she doesn't like water. When Olga goes out, Olaf is gone. Where will he be? The lifeguard makes his fast boat available and begins the search.





Beatrice Alemagna, *Little Big Bubo*, Topi-pittori, 2014 (from 2 years)

*Bubo is no longer small; he already knows how to ride a bicycle and walk backwards without falling, he is not afraid to climb high, at the restaurant he only asks for a cushion to sit on and he knows how to choose for himself what to eat ... But little Bubo is really as big as it says it is?*



Jeanne Ashbé, *See you later, Babalibri*, 2019 (from 2 years – cardboard pages)

*Milo and Anna go to kindergarten in the morning and spend the day away from their parents. In the evening it is very nice to get together and, reading this book, to rethink the day and reinforce the idea that after each separation there is the happiness of getting back together again.*

Barbro Lindgren, Eva Eriksson, *Max's Bath*, Bohem press Italia, 2018 (from 18 months)

*It's bath time. Max gets ready by putting his toys and a cookie in the tub. It's the dog? Bau Bau! The dog is afraid of water but in the end, they will all have fun together in the tub.*



Oli, Marc Taeger, *Arturo*, Kalandraka, 2011 (from 2 years)

*The chick Arturo is born and sets out for the world, but at some point something scares him. Is that shadow really that spooky? Yes, but after a while Arturo begins to find her interesting.*



## TO LEAN MORE

**As they leaf through books, listen and converse, children improve their language skills.**

In the family and at school, listening to stories, dialogue, games and the autonomous use of books evolve slowly, are enriched and continue with more complex books, up to picture books and, after three years, even with books that tell stories only with images (silent book).

The interview with neuroscientist Marianne Wolf continues

**What happens in these early years when children listen to words spoken, narrated, read and in dialogue with people and stories?**

Any experience concerning the spoken language makes an essential contribution to the development of children's understanding of words and their multiple uses in speech and writing.

**Can you explain what happens, more specifically?**

In this period, without adults setting it as a goal, but only by proposing the experiences that are usually made in families attentive to the well-being of children and in preschools with competent educators and educators, the development of children proceeds in different areas.

Their ability to hear, distinguish and manipulate words, whose meaning they increasingly understand, grows.

They become more and more able to use the "rules" of the language.

They are able to understand the differences between masculine and feminine, singular and plural, past and present ... This improves the understanding of the sentences heard.

They recognize the ways in which the language is used in various social contexts and in books.

**What promotes these language skills?**

First and foremost are the changes in the developing brain. At the same time, knowledge of reality and therefore of concepts increases.

Finally, the emotional development, which manifests itself in the intuition of the moods of the characters and opens the way to understanding others: to empathy.

Three aspects of development that can be hindered or favored by the environment in which a child grows up!

Marianne Wolf answer are freely got from her essay, *Proust and the Squid. History and science about the reading brain*, Op. cit. pag. 94 e 95

## Books' characters make me excited

Each book in its own way tells a story and is a great opportunity to experience emotions and to think. If a parent, reader or narrator, is not in a hurry to get to the end of the story but takes time, creates expectation and curiosity, talks and listens, children actively participate, entering and exiting the story, creating a bridge between narration and life. .

At the nursery and kindergarten, the sharing of emotions together with the companions favors an exchange of ideas. The children comment and ask questions: they listen to each other, the question of one meets the answer of the other, each enriches their point of view and questions arise that do not necessarily find an answer immediately and thus nourish a climate of curiosity and research.

The stories heard at home and at school, that are two protected environments, are like gyms that allow you to train yourself to experience strong emotions, without suffering them passively, and help children to give voice to their feelings and to discover those of their classmates.



Émile Jadoul, *Through the window*, Pulce Edizioni, 2018 (from 2 years)

Big Deer looks calmly out of his window. Suddenly, one after the other, Bunny, Pig and Bear rush into his house anxiously. They seem to be running away from the wolf. That's it? The final twist will reveal the mystery.



Lemony Snicket, Jon Klassen, *Darkness*, Salani Editore, 2016 (from 3-4 years) Lucio is afraid of the dark, but the dark is not afraid of him. Lucio lives in his apartment and the darkness is in the cellar. At night, however, darkness rises and hides behind doors and in other corners of the house. Lucio is worried, but one night he decides to solve this problem and overcome his fear.



Guilherme Karsten, *Run away!* Terre di mezzo Editore, 2020 (from 3 years)

In the forest everyone runs away and looks for a place to hide so as not to be found. They make no noise, they leave no traces. Only one does not run away. Will he be the bravest?

Mireille d'Allancé, *That anger!* Babalibri, 2016 (from 4 years)

Roberto had a very bad day. He enters the house with dirty shoes, refuses the spinach that dad cooked for dinner. He is very rude. "Go up to your room!" says the dad "and come down only when you have calmed down!" Calm down? When he is in the room Roberto's anger suddenly explodes like a raging beast...



## To learn more

### The others' feelings and points of view

According to neuroscientist Maryanne Wolf, three and a half year old boys and girls have already understood that stories, depending on the case, can give joy, fear, sadness. By means of books, children become so familiar with a repertoire of emotions, which are experienced, named, imagined. Here emotional development and reading influence each other.

By listening to read aloud, young children may recognize feelings they have already experienced and experience new emotions, which prepare them to understand more complex feelings and to see things from the point of view of others as well.

Without the insight that others also think and have feelings like him, a child cannot take into account what others are feeling.

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of a reading brain*, op. cit. pag. 95 - 96

### Reading aloud trains social skills

Federico Batini and Marco Bertolucci, researchers at the University of Perugia, cite international studies and research carried out by pediatricians and neuroscientists with children aged 4-8 years. They claim that there is documented evidence of emotional activation at the neuronal level when reading and listening to stories, so much so that they can talk about reading aloud to children as a real training of social skills. Understanding the intentions of the characters and their emotions and sympathizing with them are experiences that promote the development of empathy and affectivity.

Empathizing with a character doesn't just mean understanding her emotions, but also experiencing them with him.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.



Anne Wilsdorf, *Jujube flower*, Babalibri, 2017 (from 3 years)

*Jujube flower finds a child in the jungle and saves him from the jaws of a terrible snake. When she takes him home, Mom says, "You were very brave and I am proud of you. But I can't welcome this baby." How will it end? What will become of this helpless puppy?*

Anais Lambert, *Giant's steps*, Pulce Edizioni, 2019 (from 2 years)

*The protagonist tells of his adventure in the garden, where he discovers fierce fights, stinging monsters, a marching caravan, helicopters flying over rivers and forests, until ... at a certain point he feels observed, someone chases him. Could it be a hungry beast? Two heavy footsteps are heard approaching. Could it be the bear? Reality is sometimes simpler and happier than the imagination suggests.*



Jon Agee, *The wall in the middle of the book*, Il Castoro, 2019 (from 3 years)

*Right in the center fold of an open book is a high wall. On the one hand the protagonist stays safe, on the other there is the danger: a terrible ogre. But the story develops in a different way from how the protagonist expects. A story with a happy ending, where images contradict words.*



# A book to tell about yourself

You understand a story, to be listen to, browsed or read, putting your experience into play. The more varied and richer the experience, the more chances are that a child will relate his life with the characters, identifying with them, broadening his gaze and, at the same time, focusing on narrative clues that allow him to understand the story.

The book thus becomes a powerful opportunity for dialogue and listening to children, who show interesting aspects of themselves, which do not always emerge in everyday life situations in the family or at school. A book, in fact, can help children ask questions and say things about themselves that otherwise they would not be able to express. With a book in hand, you can talk about everything.



Angelo Mozzillo, Marianna Baldacci, *I am leaf*, Bacchilega Junior, 2020 (for adults and children from 5 years)

One day I'm joy, one day I'm bored. One day the adventure, one day I'm a little afraid ... This is life. Better to know: a book that helps to talk about it, to find the words together.



Cori Doerrfeld, *Listen, Il Castoro*, 2020 (from 2-3 years)

A bad day for Timmy, until he meets a friend who can listen to him. And everything is reminiscent with enthusiasm.

Letizia Iannaccone, Sonia Maria Luce Possentini, *My dog is like me*, Terre di Mezzo Editore, 2020 (from 3-4 years)

How do you live without a dog who thinks he's like you? You understand each other very well even if you don't speak the same language. Those who do not have it cannot understand: with this book, you can explain it



Jorg Muhle, *Two to me, one to you*, Terre di Mezzo Editore, 2019 (2-3 years)  
 Fighting happens to everybody. What's the matter? It happens to bear and weasel as well, that, thanks to fox's strong intervention, can make up their problem



Emma Adbàge, *The hole*, Camelo-zampa, 2020

(da 4-5 anni)  
 In the school yard there is a hole where you can play anything. All the girls and the children love it, but the adults hate the hole. And so, a bad day ...



Fran Manushkin, Lauren Tobia, *Happy in our skin*, Pulce Edizioni, 2020 (from 3 years)

A wonderful day that each of the characters lives happy and content in his own skin. The text travels parallel to the images, while we discover, page after page, where the protagonists are and what they do.





**Valeri Gorbachev, *Thomas and one hundred naughty wolves*, edizioni Arka, 2020 (from 3 years)**  
*It's one of those stormy nights when naughty wolves go hunting for babies. Thomas shouts that there are at least a hundred, or perhaps fifty, and they want to eat him. Don't worry, mom will take care of myself! Now everyone can sleep peacefully.*



**Komako Sakai, Yukiko Kato, *in the grass*, Babalibri, 2011 (from 3 years)**  
*Yuchan is at the river with mum, dad and older brother. One step after another she walks among the stones, in the meadow, as far as the grass is as tall as she is. "Where am I?" she asks herself. She looks up and sees Mom without which his brother Gaspere cannot sleep.*



**Stephanie Blake, *No, no sleepy-bye! Babalibri*, 2010 (from 2 years)**

*Simone has a lot of courage to go out at night to retrieve the cover himself. Mom without which his brother Gaspere cannot sleep.*

**Komako Sakai, *Snow day*, Babalibri, 2007 (from 3-4 years)**

*On a cold winter day, all you can hear is the silence of the falling snow. As soon as it stops snowing, you can finally go out to play with snowballs and make puppets. Waiting for dad to come back.*



**Chris Haughton, *Don't worry little crab*, Lapis, 2019 (From 2 years)**

*Little Crab and Big Crab come close to the sea water. Little Crab clings to the rocks because very big waves are coming. Look, a giant wave! Hold on tight!*



## To know more

**How we put our experience into play to understand stories and what relationship exists between fiction and reality .**

**From a research by Colorado Boulder University (USA)**

Nicole K. Speer, a researcher at the University of Colorado Boulder, together with some colleagues has carried out research that demonstrates how readers understand a story heard or read, simulating it in their mind and integrating with the information that the text offers the their broadest knowledge of the world. In support of the research conclusions, functional neuroimaging evidence is presented that shows how neural systems in different regions of the brain track changes that occur during the development of history. It is interesting to note that some of these regions, including the motor ones, are the same ones that are activated when people imagine or observe similar activities in the real world or experience them first-hand.

Speer, NK, Reynolds, JR, Swallow, KM e Zacks, JM, *Reading stories activates the neural representations of perceptual and motor experiences*, published on the magazine *Psychological science*, 20 August 2009.

## Learning to understand stories beyond pictures.

Some studies cited in the in-depth analyzes (Read more) tell how in children subjected to early reading practice, frequently and with quality choices, more robust neural circuits are stimulated and developed to support the understanding of texts and narrative skills. In particular, Batini and Bertolucci point out that the activation of the brain areas that support mental images (those that help the child to "see the story beyond the pictures") will be fundamental when children begin to read books without images and will have to understand. relying only on the text.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.

## To know more

**As adults read stories and converse with the children they listen to, they learn to understand and use the language.**

**The virtual interview with the neuroscientist Maryanne Wolf goes on**

**In your book "Proust and the Squid" you argue that before the age of 5/6, by reading books aloud to children and leafing through them with them, without explicitly teaching them to read, they learn many important things for the future learning of reading..**

I will give you some example.

- In the period in which children begin to recognize the feelings that bind them to others and also draw the boundaries that separate them from the others, an intuition of a cognitive nature arrives: in books there are more or less long words, which, like illustrations, at each reading are always the same. That is, they discover that books have their language. They also realize that (in Italian) the words are read from left to right and from top to bottom. In the meantime, they keep learning the meanings of words: the lexicon of books is one of the sources of approximately 10,000 words that five-year-olds know. And the more words they learn, the more children are able to understand spoken and written language, read aloud.
- The children then become familiar with metaphors and similes and, by increasing their lexicon mastery, they progressively refine the conceptual ability linked to the use of analogies.
- The ability to imagine probable scenarios opens the way to the development of inferential capacities: they make deductions and guesses based on the information that the text provides.
- Furthermore, some children realize that there are written words that represent words of the spoken language and that the written letters correspond to the sounds that form the words.
- Hidden in nursery rhymes and poems, it is the latest example, there are alliterations, assonances, rhymes and repetitions that help develop phonetic awareness and rhythm.

(from 3-4 years) A book to the Everyone stands

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of the reading brain*, Op. cit. pag. 97 - 110

Benji Davies, *The Storm-Whale in winter* EDT - Girangolo, 2017 (from 4-5 years)

*Nico is a brave child. When his fishing dad doesn't come home, he goes looking for him. A story of adventure on the frozen sea, a thrilling rescue and a friendship that resists the passage of time.*



Nadine Robert, Valerio Vidali, *Listen to me, Elephant*, Terre di Mezzo Editore, 2020 (from 5 years)

*The elephant is very sad and everyone would like to distract him, but no one can, until a lost mouse stops to rest next to him. A simple and true encounter, capable of demonstrating the power of listening, reciprocity and friendship.*

Trish Cooke, Helen Oxenbury, *So much!*, Puce Edizioni, 2019

*rhythm of rap. there doing nothing, but her aunt arrives and kisses, cuddles and scrambles her nephew. Thus the party begins. Then all the others arrive who, one after the other, kiss, cuddle and scramble the little protagonist. The party goes on, until...*



Nicola Smee, *Fanny Face*, Ape Junior, 2016 (from 3 years)

*What do you look like when you are happy, then surprised, angry, worried, scared, and then happy again? The protagonist experiences all these emotions and shows us his expressions. A simple and attractive cover hides a story that requires a little experience to understand.*



# A book for everyone

Children always surprise us: from an early age they have very specific preferences and choose stories they want to hear and listen again. It is important for the children to find many quality books at home and at school, in the library and in the bookstore ... where they can meet the stories that fascinate them. We can't always understand the reasons. Books always open a window on the inner world of the child, on his thoughts, sometimes on his fears. It is not always necessary to interpret, we can accept that we do not know everything, that we do not have all the answers. As adults, we should accept the children's message without judging, without criticizing their preferences, even when they are far from our expectations.



**Lena Anderson, TempeStina,**  
Lupo Guido, 2018 (since 5 years)  
*TempeStina spends her summer holidays on the island where her grandfather lives. Every day she sets out on her explorations, in search of the objects that the sea brings to shore. Curious as she is, on a stormy night she ventures towards the rocks to see the storm coming. There her grandfather finds her, cold and crying. What do you do now?*



**JonArno Lawson, Sydney Smith,**  
*City flowers*, Pulce Edizioni, 2020  
(since 4-5 years, silent book)  
*While walking around town with her father, a little girl collects colorful wild flowers that are born in a hostile environment. Each flower becomes a gift ... A silent book on the importance of small gestures and small things that appear insignificant to most.*



**André Dahan, The cat and the fish,**  
Equilibri Editrice, 2017  
(since 3-4 years)  
*A story of respect and understanding, of trust and friendship. Certainly not easy to cultivate, because the surface of the sea is the only place where the fish and the cat can meet.*



**Mo Willems, Shall we go out and play?, Il Castoro,** 2013  
(since 3-4 years)  
*Reginald and Tina are happy: it's time to play outdoors, but suddenly it starts raining. But anger! What if I tried to play in the rain? The two friends try and when they start having fun the sun comes out. And now? Reginald takes care of finding a solution.*

**Lúcia Hiratsuka, The snail race,**  
Pulce Edizioni, 2019  
(since 3 years)  
*For Lia and Nico it is enough to go to the garden to find themselves in a forest facing a mountain. They leave for a futuristic journey guided by the wake of two snails and their imagination.*





**Fabian Negrin, Let's go to the park?, Il Castoro, 2008 (da 4-5 anni)**  
*Nothing can disturb daddy's rest. Nobody can wake him up, not even the noisy attempts his son has made. Yet there is something unexpected that can wake him up. A book full of colors, sounds, noises and irony.*



**Jerry Spinelli, Jimmy Liao, I can be everything, Camelozampa, 2020 (translation made by Bruno Tognolini) (since 4 years)**

*"What would you like to do when you grow up?" adults always ask that to the children. This book wants to help them, offering a fantastic and ironic vision of the unlimited possibilities offered by life.*



**John Hare, trip under the ocean, Babalibri, 2020 (since 5 years, silent book)**  
*The main character of this silent book goes on a trip under the ocean with the class. He comes out of the submarine together with his friends and his teacher to explore the ocean. Attracted by the wreck of an old ship, he approaches with the hope of finding a treasure, but he discovers a submerged city. Everything is at the same time interesting, and dangerous. What will he do?*



**Marc Barnett, Jon Klassen, Sam e Dave dig a hole, Terre di Mezzo Editore, 2015 (since 5-6 years)**

*One day Sam and Dave decide to dig a hole in search of something spectacular. They dig, they dig, but they find nothing. Hope is not badly placed, the place is interesting and their dog knows it! But, at a certain point, a chasm opens and they fall. Fall, fall, fall... until they are on another page and return to the beginning of the story.*

## To do

### Girls and boys have the right to meet quality books and stories.

#### What is a quality story like?

"The story - write Federico Batini and Marco Bertolucci (\*), researchers from the University of Perugia - must be clearly accessible for the child's age level and adequately stimulating contents. If the child is able to follow the story, he will be motivated to interpret the contents and the emotional states of the characters, putting them in relation with his own emotional states of the moment or with those experienced in particular situations, thus triggering a sort of recognition / reconfiguration of the same. . "

When we manage to understand a story that involves us, in fact, we put our experience into play and we feel interested, entering into a relationship with ourselves. It's the same for the children! If the story is too difficult, the motivation to listen slowly fades away. But it is also tiring to listen to a story that appears foreign, says nothing and is not passionate. For this reason, strong narratives must be chosen, which allow children to follow a character to which something happens, has to solve a problem, encounters obstacles or imagines something that turns out to be illusory, there is a surprise, a twist.

.. Finally, and this is fundamental, a quality story (\*\*) has no didactic purpose, it teaches nothing.

Its richness lies in the ability to capture the attention of a child, to call him into play and to help him remember or discover something about himself, finding the words to think about it and, perhaps, to tell about it. Between a fairytale (with morals) or a fairytale (of magic, with a happy ending), we choose the fairytale. The adult reading does not have to worry about the "message". If there really is one, let the children discover it, with the confidence that every story is like a seed: perhaps it will not become a seedling, but if it grows we will see after a while, how the water of a karst river. If we are impatient, we risk ruining the game. Because reading and storytelling are a game. Sure, a fundamental game to grow, but if it's not free, it doesn't work.

*\*) Federico Batini, Marco Bertolucci, Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions, in Carlo Andrea Bollino and others (edited by), Emotions in individual and social contexts, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.*

*\*\*\*) Although we are not talking about it here, the quality of a book depends not only on the text, but also on the images (a book, as we have seen, can also consist of images only), on the relationship between text and images, on the graphics, format, choice of paper ...*



## To do

How should we read a story?

While reading or telling a story to a child or group, it is interesting to observe and listen them. Grasping the reactions of the listener allows us to understand when it is convenient to take a break, to answer some questions, to re-launch a comment or to ask us some questions in front of an expression of surprise or on what it is expected to happen in the continuation of the story. The aim is to transform reading into a dialogue and listening to children into a narrative.

During the readings at the nursery or kindergarten, in fact, if a participatory modality is adopted, the children insert their personal stories on the main story. First of all, when they are very young, are family scenes or small daily actions; as they grow, they add comments and opinions on a growing variety of topics.

These dialogues allow us to understand if a child is mature to understand the moods of the characters and find elements of his personal story in the story, managing to understand and live the narrative, to put himself in the shoes of the characters, to make inferences, enriching his skills.

A rich and stimulating narrative climate is kept alive, especially if we do not replace the children and if we show genuine interest and fun. Children, as we know, have antennas capable of understanding if we do something with pleasure or with difficulty, or if we read or narrate with a didactic objective, which risks cooling their involvement and extinguishing the ferment of their mind.

Therefore quality stories are needed!



Polly Dunbar, *Why you don't speak?*, Mondadori, 2008 (since 4 years)

Ben unwraps a package and finds Penguin inside. He would like to play with it, but Penguin stands still, motionless and silent. Ben Tries everything to get him to say something, but there seems to be nothing to be done. Only exasperation and a twist will resolve the situation



Matthew Cordell, *A wolf in the snow*, Edizioni Clichy, 2018 (since 5 years)

Struck by a blizzard, while returning home from school, a little girl in a red cape discovers a lost wolf pup. He is alone, helpless and desperate. A meeting of friendship, generosity and courage.

## Where can we find quality book for children?

Children usually encounter quality books at daycare and preschool, in a library and in a children's bookstore. However, it is important for them to find books even at home. Parents can therefore inquire with the educators and educators, but also by talking with the librarians and librarians and with the booksellers and booksellers experts in literature and books for children and teenagers. In Imola, the Casa Piani children's library and the Mosaico children's library are a sure point of reference. Furthermore, a fundamental tool is the Bibliographic Guide of Born to Read.



AA.VV., *Nati per Leggere. Una guida per genitori e futuri lettori*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma, 2021



Beatrice Alemagna, *A big day of nothing*, Topipittori, 2016 (since 5-6 years)

The protagonist of this story is on vacation in a lonely place, surrounded by nature. It's raining cats and dogs. His mother has hidden from him the video game with which he tries to pass the time, so with a raincoat and a pair of boots our hero ventures along the path that leads to the pond and ... discovers the world.

PITEÅ

SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Where children grow



SI. Swedish  
Institute

sbi SVENSKA  
BARNBOKS  
INSTITUTET  
THE SWEDISH INSTITUTE FOR CHILDREN'S LITERATURE

EMBASSY OF SWEDEN



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

### Can you introduce any topic in children's books?

Many Swedish books for young readers deal with subjects that adults may consider too advanced for children. There are books about loneliness and death, but also about friendship and fantasy.

Children like being able to identify with the things they read. But that doesn't mean the books have to be set in the child's own environment. One of the greatest assets of literature is that the stories broaden your horizon.

Among the characters in the exhibition are smart kids who solve mysteries, tough princesses who rescue princes, and young children who are envious, angry and sad. There are children who wonder where they were before they were born, lonely children and children who want to decide over their own lives. The children have the opportunity to be different, to make their voices heard and to develop.

Access to literature that all children are included in and feel a part of is an important issue for Sweden. To this end, international exchange is vital. Ensuring that books are translated and reach readers in different parts of the world is to further our awareness and understanding of one another. This is particularly important in the case of young readers.



Astrid Lindgren perhaps put it best herself: 'Good literature gives the child a place in the world and the world a place in the child.'



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Pom and Pim

Tripping over a stone and bursting your balloon is bad luck, but finding a coin that will buy you an ice cream and coming out into the rain just when you've made a raincoat for your cuddly toy is of course good luck. That's how eventful and fluctuating a day in the life of **Pom** and **Pim** can be. The books are sparing, focused stories for the very young about an independent child and a floppy cuddly toy. We never learn whether Pom is a girl or a boy, and nor does it matter. Lena Landström's texts are short and simple and Olof Landström's illustrations clear and easily understood by the youngest readers.



# Max

In the innovative books about Max, Barbro Lindgren adopts the child's earliest use of language, where each utterance is just a few words long. By this simple device she lets Max himself describe his dramatic day-to-day life with his bow-wow. He is a strong-willed, inventive child who sometimes gets into unexpected situations. If things become too exciting, Mum is there in the background and can step in.

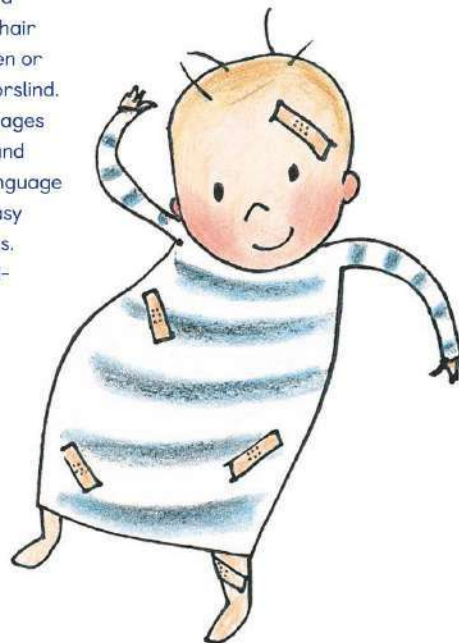
The action in each book is in real time so the reading takes the same length of time as the course of events.

Eva Eriksson's illustrations match the text perfectly and the result is a humorous, expressive series of adventures for the very young.



# Baby

The gender-neutral **Baby**, dressed in a striped nightshirt and with strands of hair sticking up, is the protagonist in a dozen or so books for the very young by Ann Forslind. Words are few and the simple, vivid images reflect emotions such as fear, anger and curiosity by means of precise body language and facial expression. This makes it easy for a young child to relate to the books. Ann Forslind's thickly contoured mixed-media images skip the detail and go straight for the emotions.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Bridget

**Bridget** is a preschool child who has a knack of landing in strange situations while wandering about on her own. When she loses touch with her preschool group and has to spend the night in the woods, she meets a flock of wolves and tames them without fuss. Other episodes concern dopey sheep and rowdy elks. With unflagging optimism and ingenuity, Bridget works through her fears and shortcomings. As always, Pija Lindenbaum's books bring together text and illustrations in her own special, unerring brand of comedy.



# Micke and Manne

In the books about **Micke** and **Manne**, it is Micke who talks about himself and his friend Manne. Micke would love to be brave but in all honesty he has to admit that Manne is braver. In *I Watch the Dog* (*Jag vaktar hunden*), Micke would love to give the dog sweets, to throw sticks and to put a collar on it, but on second thought he'll let Manne do it. The story is actually told in Pija Lindenbaum's humorous illustrations, and the text is almost superfluous.





## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Alfie Atkins

**Alfie Atkins** is a well-known figure for many children, both in Sweden and abroad. Gunilla Bergström describes in words and pictures the everyday lives of Alfie and his father. The books are set in an urban environment and Alfie has both an imaginary friend and real friends. His world is full of flights of fancy, games, ideas and inventions, but also of emotions such as anxiety, jealousy and fear. These, too, are a part of everyday life, all described without any finger-wagging or moralism.



# Leni

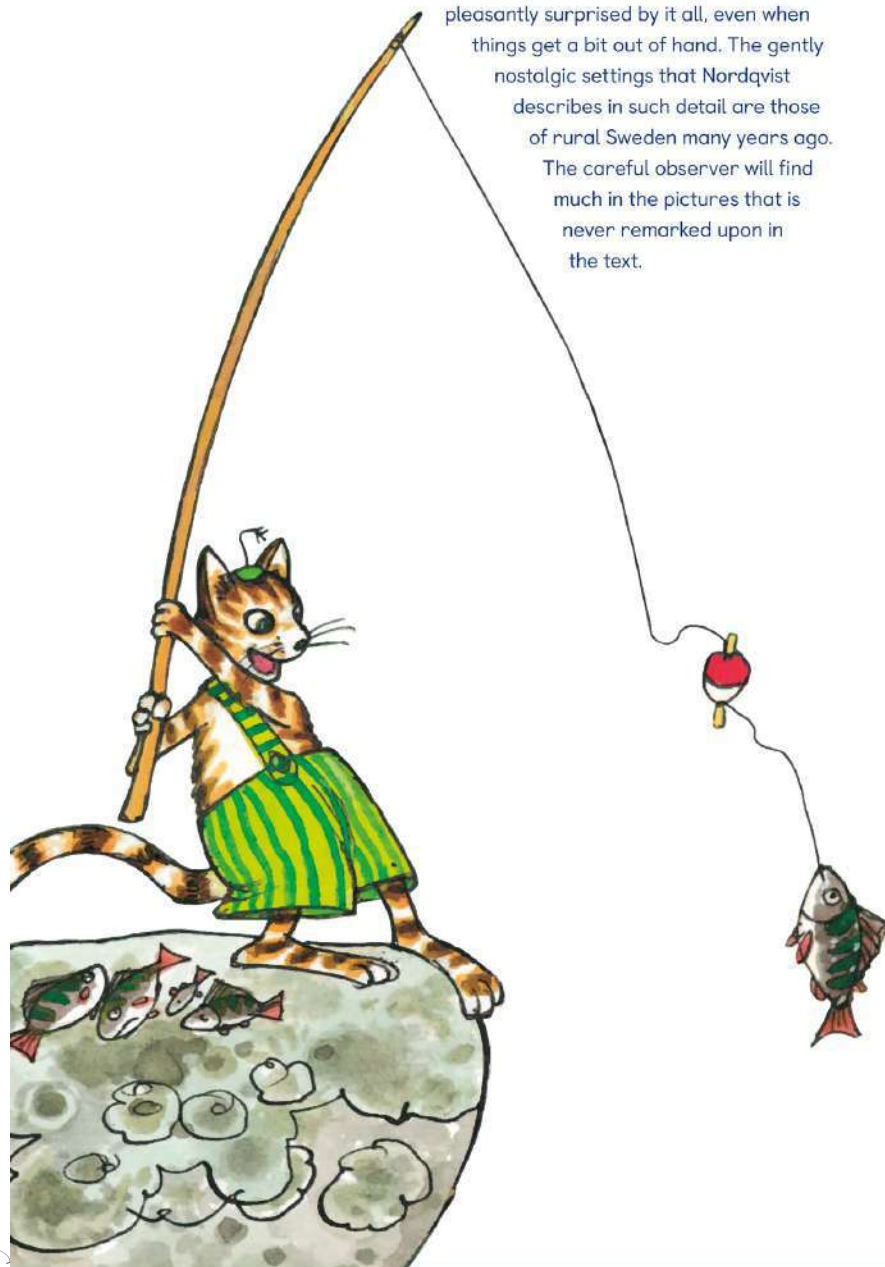
Sometimes Leni pretends she's a baby and sometimes she wants to be a grown-up. She gets upset when the ladies at the pastry-shop call her sugarplum and she's jealous of her younger brother who rides in a pram while she has to walk. Emotions present in everyday life, such as jealousy, anger and uncertainty, are described with a comic touch. Emma AdBåge uses a wealth of period detail to help create a personal picture of a home in which a child is allowed to grow and develop both physically and emotionally.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Findus

While **Findus** may be a mischievous little cat and Pettson a kind, patient old fellow, it feels natural to view Sven Nordqvist's books as stories about a boy and his father. Findus wants to try out new things while Pettson prefers the status quo. Findus often gets his way, however, and Pettson is sometimes pleasantly surprised by it all, even when things get a bit out of hand. The gently nostalgic settings that Nordqvist describes in such detail are those of rural Sweden many years ago. The careful observer will find much in the pictures that is never remarked upon in the text.



# Pippi Longstocking

The most famous character in Swedish children's literature, **Pippi Longstocking** has already reached the ripe old age of 70. When Astrid Lindgren's first book about this strong, rebellious girl appeared, it brought both acclaim and controversy. Pippi is not a well-mannered child – she says what she thinks and does what she likes. Also, she's so strong that she can lift a horse. But, like Astrid Lindgren herself, she always sides with the weak. The illustrations for Pippi Longstocking were by Danish artist Ingrid Vang Nyman. Her image of Pippi is that of an independent, outspoken girl with plaits that stick straight out at the sides.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Princesses

Princesses in fairy tales usually sit at home in the castle waiting for a prince to come and propose marriage. But **The Princess** in Per Gustavsson's picture-books prefers adventure. When a magician makes the guests at her party disappear, she immediately sets off to rescue them. She may wear a pink dress but she rescues princes, vanquishes dragons and plays ice hockey as energetically as she organises parties and inaugurates bridges. Employing an equally playful approach, Per Gustavsson has also written a couple of books about princes who don't fulfil their traditional roles.



# Princes





## Sirkka and Margareta

The two stand-alone books *A Star Called Ajax* (*En stjärna vid namn Ajax*) and *The Sister from the Sea* (*Systemen från havet*), written by Ulf Stark and illustrated by Stina Wirsén, are about friendship, grief and loss. **Ajax** the dog is seven years old when **Johan** is born and they become the closest of friends right from the start. When Ajax grows old and dies, Johan refuses to accept it. His longing for Ajax is so great that he travels through the universe and brings him back. The sister from the sea is called **Sirkka** and she arrives on her own from the war. At first, **Margareta**, the daughter in the family that takes her in, is not at all kind to her. She'd wanted a dog instead. But when the war is over and Sirkka is due to go back, they feel like sisters and are sad to say goodbye. Both books discuss serious and important issues in a sensitive and respectful way.

## Johan and Ajax



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Zackarina

One day when Zackarina is angry at her dad, she digs a hole in the sand – and the Sand Wolf suddenly appears. They become friends and playmates and meet on the beach every day. He's happy to listen to Zackarina's reflections on all kinds of subjects, such as where she was before she was born. Zackarina gives expression to many of the things that occupy an imaginative child's mind, and even if the Sand Wolf doesn't have all the answers he helps her to move on. Åsa Lind's read-aloud books about the Sand Wolf inspire both children and adults to engage in philosophical discussion. Kristina Digman's illustrations nicely complement the text in a gently humorous tone.



# JerryMaya

Unstoppable private eyes Jerry and Maya solve crimes in the small town of Valleby. Whether it concerns stolen dogs, fires or spooky mummies, they always clear up the mystery. In *The Whodunit Detective Agency* (LasseMajas detektivbyrå), Martin Widmark has found a form that suits both beginner readers and much older children. Helena Willis' artful illustrations reflect Widmark's humorous approach. More than twenty books about the two young sleuths have appeared so far.





## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Vita and Windsor

**Vita** is a little girl who paints the white lines in the middle of roads. She paints them completely straight. But one day she meets **Windsor** who is blowing about with the wind, and he wonders whether lines couldn't be made crooked sometimes. Sara Lundberg depicts the various worlds in which Vita and Windsor move in bright colours and whirling brushstrokes. Her books about the friendship between these two lonely children can be read in differing ways – as existential meditations or as fairy tales. In both cases, they allow free rein for both reflection and imagination.



# A new generation

A generational change in children's book publishing in Sweden has opened the door to artistic innovation and new characters. Writers and illustrators are continuing to emphasise the right of children to make their voices heard and express thoughts and feelings. Here, too, we find characters that represent contemporary Swedish society in all its ethnic and cultural diversity. Below is a selection of the new generation's literary figures.

**Selma** has a little bird that pecks at her body because she's lonely. In Ellen Karlsson's read-aloud book, *String, the Bird and Me* (Snöret, fågeln och jag), Selma acquires a friend in the girl next door, String. This little neighbour does what she likes and no bird is going to peck at her. Eva Lindström's quirky drawings effortlessly capture the tone of the story.

**Those Left Behind** are unnamed people – a father, two children and a granny. Mum has died. Fortright and in very few words, Karin Saler describes how grief affects people differently. Siri Ahmed Backström's illustrations vivify a family who have managed to survive and move on.

**Moa** writes a letter to the moon, which she thinks looks so lonely. When she gets no reply she goes there in a rocket. In Emma Virke's picture-book *Letter to the Moon* (Brevet till månen), with its subtle illustrations, we realise that it's probably Moa who feels lonely.

**Big Brother** is supposed to put his younger sibling to bed in the picture book *The Lightning Gobbler* (Blixtslukaren). Instead, however, the two make up a daring tale of wild adventure to help combat their fear of thunder and lightning. Jonatan Brännström's efficacious text is well illustrated by Joanna Hellgren's dramatic, brightly coloured images.



*String, the Bird and Me* (Snöret, fågeln och jag), Ellen Karlsson and Eva Lindström.



*Those Left Behind* (Dem som är kvar), Karin Saler and Siri Ahmed Backström.



*Letter to the Moon* (Brevet till månen), Emma Virke.



*The Lightning Gobbler* (Blixtslukaren), Jonatan Brännström and Joanna Hellgren.

[www.sweden.se](http://www.sweden.se)

For more information about the authors and illustrators, scan the QR code.



# A Tribute to Children's Books

The light falls across the page. You've found a place of your own, some time to yourself and you'd prefer not to be disturbed, for the story has come alive. It speaks to you. You live with and feel for the people in the book. You see the places, hear the rustling of the leaves and the pounding of the waterfall. And all of this has come to life inside you through words and illustrations in a book. What a gift!

Through all ages and in all cultures, we have used stories both as entertainment and in search of knowledge, to strengthen our ties with others—both those who are like us and those who are unlike us—and not least in order to understand our own existence.

Children's books are often the first contact we have with literature and art, and they make a powerful impression. Doubtless you recall one or the other of the first books you read. Do you still remember having the feeling of time and space having ceased to exist?

We know today that reading develops the brain. It takes us to a new level of abstraction. Our children's future will test their ability to solve problems and conflicts, to think in new ways and understand people and cultures.

The Swedish Academy for Children's Books is an association with no political or religious affiliation that seeks to enable children to have access to powerful and enriching reading experiences.

In this exhibition the Swedish Academy for Children's Books has collected 17 reasons for children's books and 17 illustrations by Swedish illustrators.

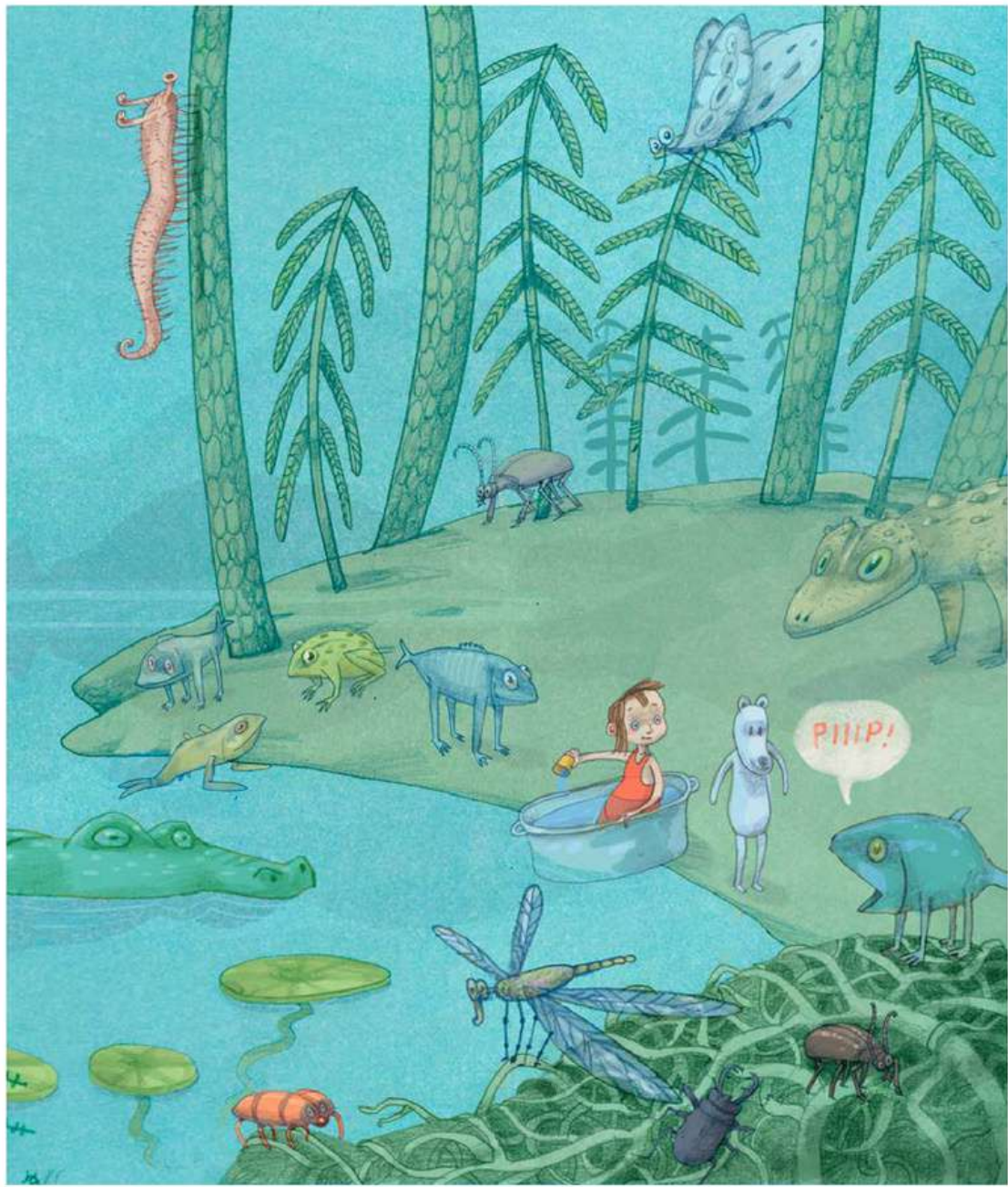
*Svenska Barnboksakademin* 





Stina Wirsén

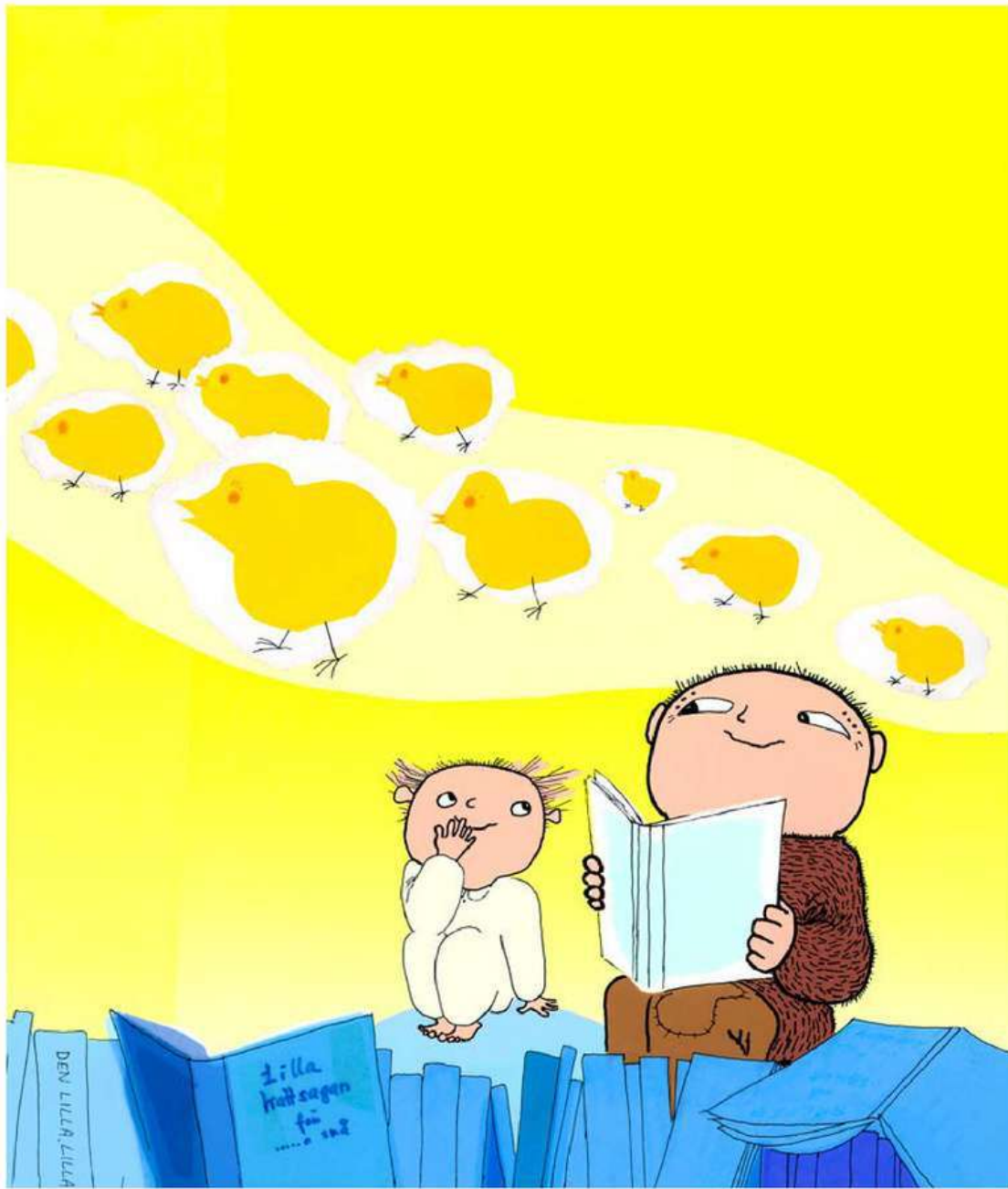
**Books can make us laugh and cry.  
They can comfort us and show us  
new possibilities.**



Per Gustavsson

**Books help us develop our language  
and our vocabulary.**





Gunilla Bergström

**Books fire our imagination and  
train us in finding inner images.**



Ann Forslind

**Books can ask fresh questions that  
arouse our interest and cause us to  
reflect further.**





Johan Unenge

**Books give us concepts to think with.  
They broaden our consciousness  
and our world.**





Lena Andersson

**Books give us knowledge about nature,  
technology and history, and about other  
countries and other ways of life.**





Pija Lindenbaum

**Books enable us to become someone else.  
They develop our ability to empathise  
and to feel compassion.**



Gunna Grähs

Books make us reflect on what's right  
or wrong, good or bad.





Sara Lundberg

**Books can explain reality and help us understand how things are connected.**



Cecilia Torudd

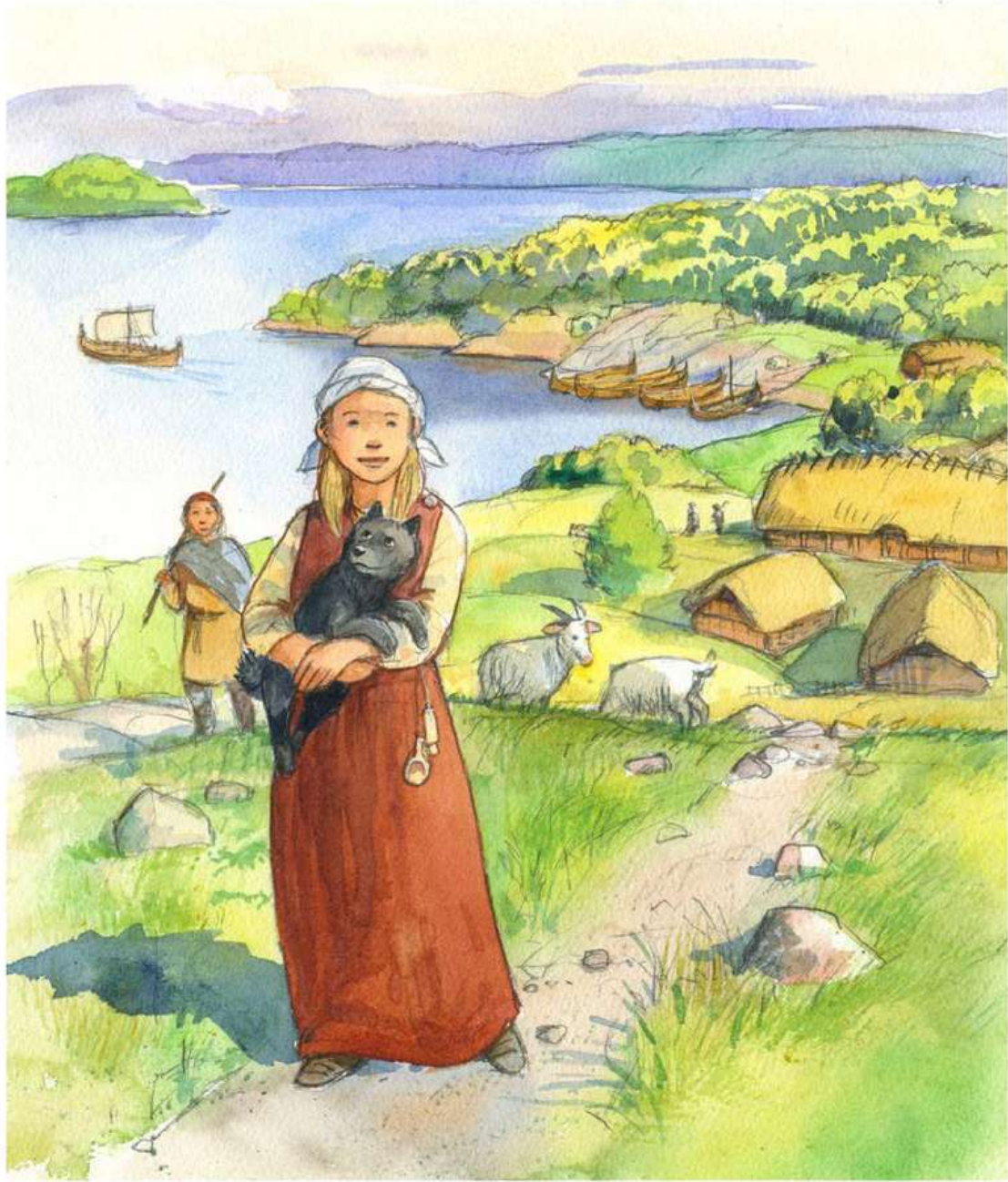
**Books can show us that most things can  
be seen from different points of view.**





Sara Gimbergsson

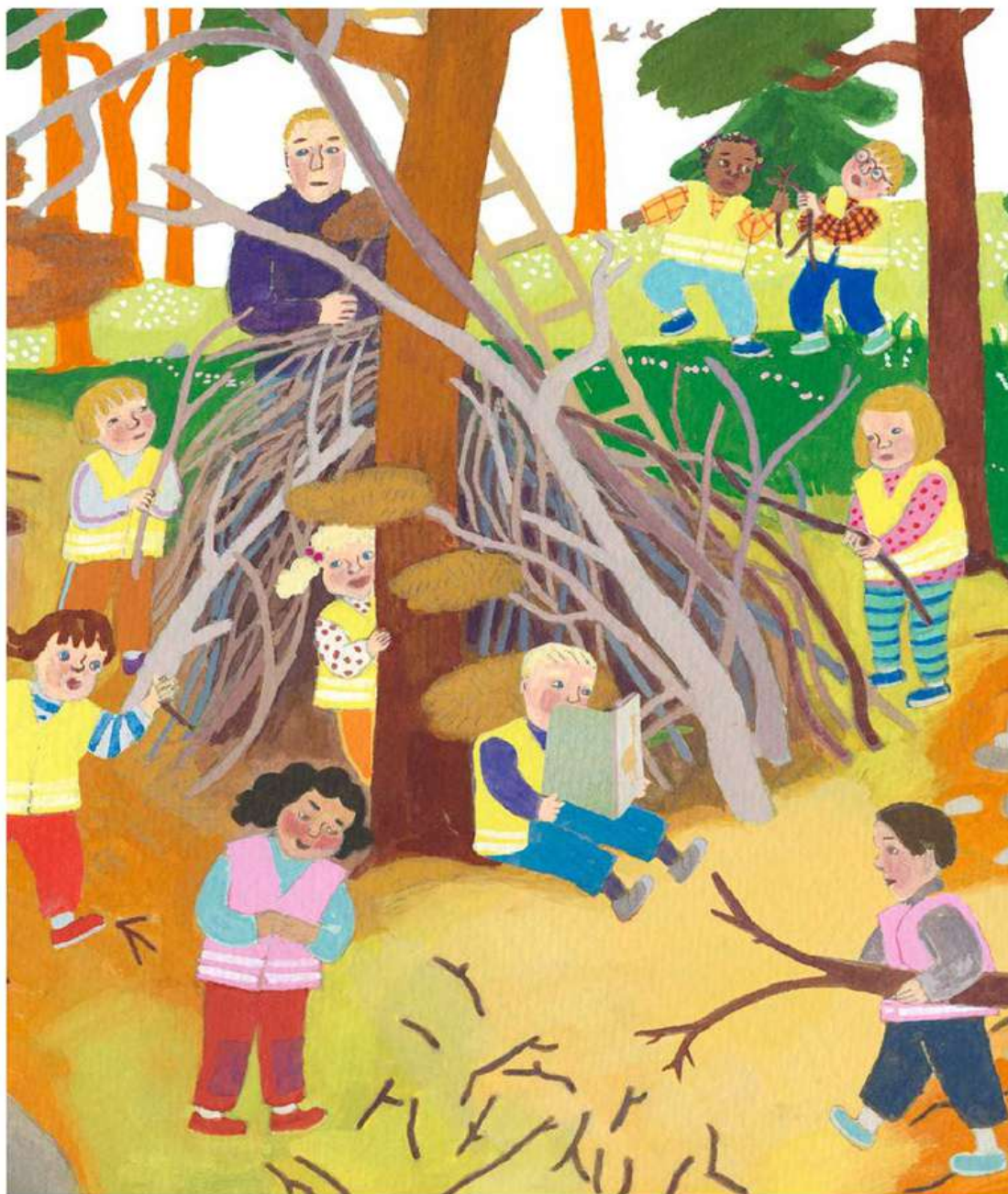
**Books boost our self-confidence  
when we realise that others think  
and feel as we do.**



Jens Ahlbom

**Books help us understand that we are both similar and dissimilar.**





Anna Bengtsson

**Books offer company when  
we're lonely.**

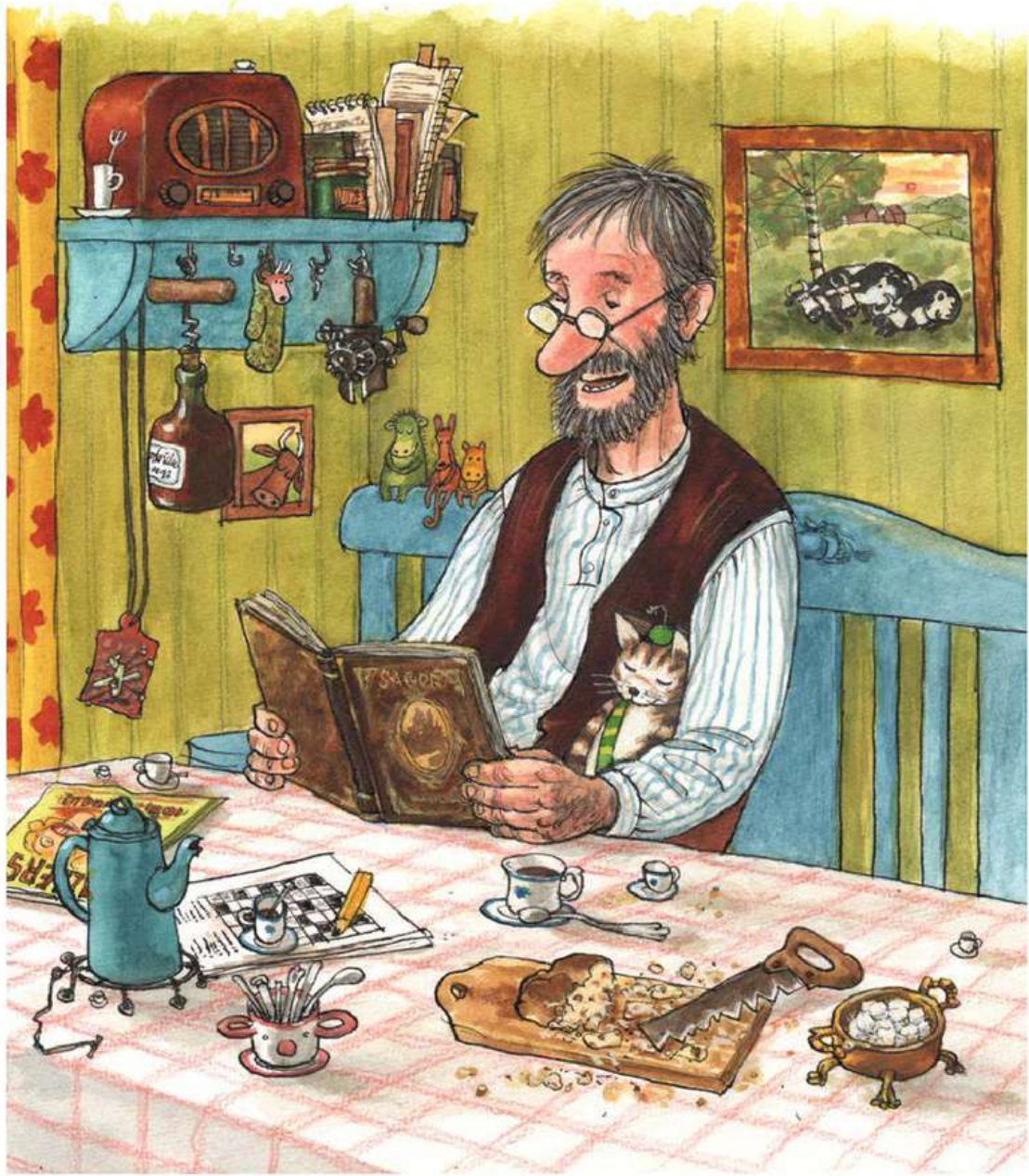




Pernilla Stalfelt

**Books are part of our cultural heritage.  
They give us shared reading experiences  
and common frames of reference.**





Sven Nordqvist

**Books that are read aloud bring children and adults together.**



Barbro Lindgren

**Children's books give us access to different artistic forms such as illustration, photography, poetry and drama.**

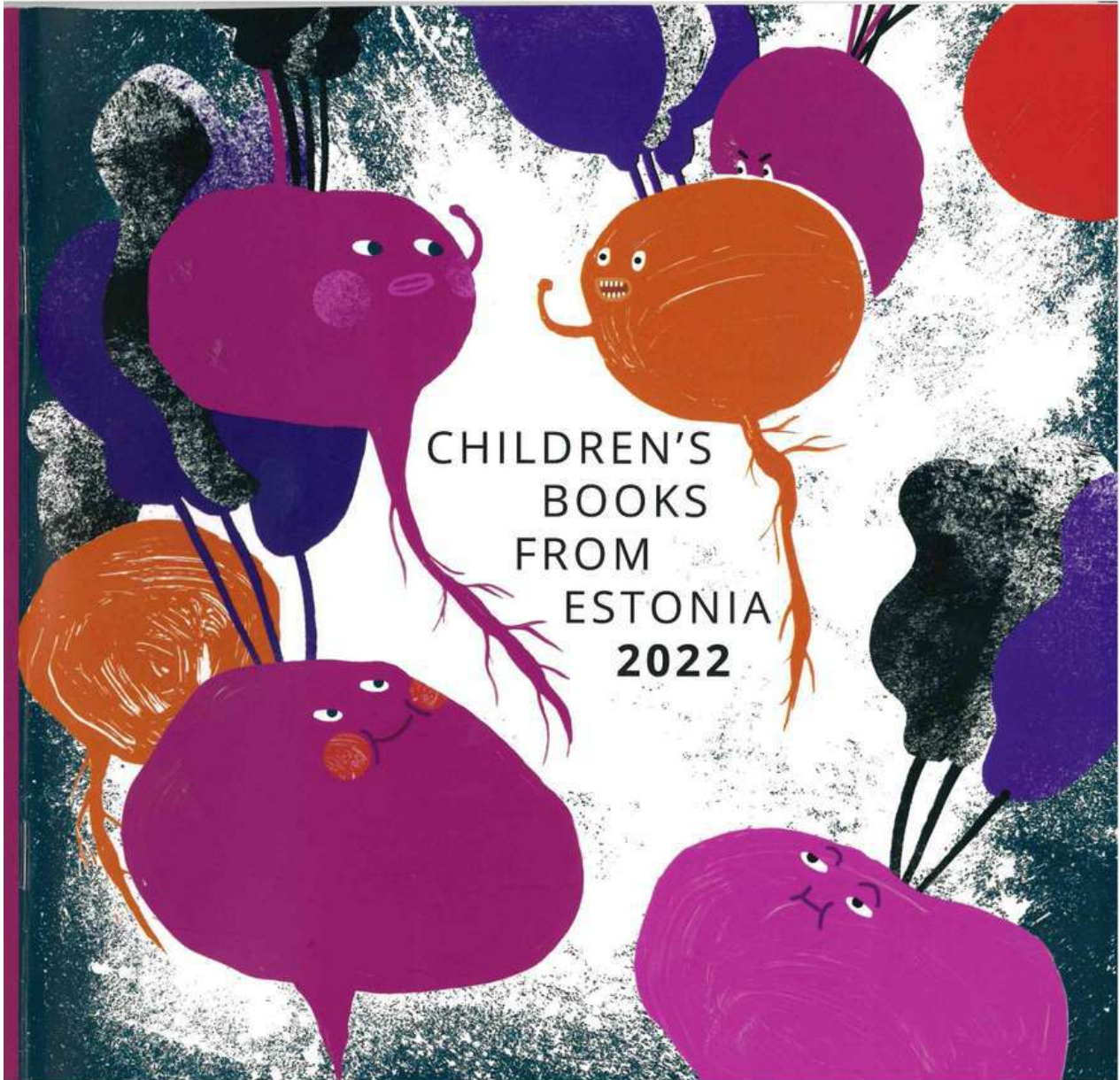




Emma Virke

**Children's books represent our first  
contact with literature—an unending  
world that lasts all our lives.**

# TALLIN



## THE ESTONIAN CHILDREN'S LITERATURE CENTRE

The Estonian Children's Literature Centre is a specialised competency organisation that promotes the country's most outstanding children's works abroad. This includes representing Estonian children's authors at the world's largest book fairs, organising their appearances abroad, maintaining a database of Estonian children's literature, and producing publications on the topic. The Centre collaborates on a large scale with publishers, researchers, translators, teachers, and other specialists.

### How can we help? We ...

- provide information on Estonian children's writers, illustrators and translators from Estonian.
- publish topical information in print and at [www.elk.ee](http://www.elk.ee).
- send newsletters to publishers and translators.
- help interested parties contact Estonian authors.
- assist in the selection of suitable translators for Estonian children's literature.
- inform publishers and translators about opportunities for financial support.

### The TRADUCTA grant programme

Traducta offers grants to translators and foreign publishers to promote the translation and publishing of Estonian literature abroad.

Norsk Pengepung supports the translation of Estonian literary works into Norwegian, Icelandic, Swedish, and Danish, and their publication in Norway, Iceland, Sweden, and Denmark.

Application deadlines are 20 February, 20 May, 20 August, and 20 November of each year.

Apply here:  
<https://www.kulka.ee/programmes/traducta>  
[traducta@kulka.ee](mailto:traducta@kulka.ee)



**Contact us:**  
Estonian Children's Literature Centre  
Pikk 73  
10133 Tallinn  
Estonia

Ulla Saar  
Director of Foreign Relations  
E-mail: [ulla.saar@elk.ee](mailto:ulla.saar@elk.ee)  
Phone: +372 617 7238  
[www.elk.ee](http://www.elk.ee)

Published by the Estonian Children's Literature Centre  
Texts: Ulla Saar, Jaanika Palm, Annika Aas, Ülle Väljataga  
English translation: Adam Cullen, Susan Wilson, Robyn Laider  
Photos: Piia Ruber, Dimitri Kotjuh, Hele Hanson-Penu, Aldo Luud, Kaari Saarma, Hedi Jaansoo, Krõõt Tarkmeel, Mare Kortsini, Merle Värvi and private collections.

Graphic design: Katrin Kaev  
Cover illustration: Anne Pikkov

Printed in Estonia by Printon  
© Estonian Children's Literature Centre, Tallinn 2022  
ISSN 1736-812X

3+  
Tia Navi. *Karl the Bumblebee Waits for Rain*. Illustrated by Regina Lukk-Toompere 4

4+  
Kertu Sillaste. *Help!* Illustrated by the author 5  
Johanna-lisebel Järvelill. *Leo and the Bogey-Man*. Illustrated by Kristina Tort 6  
Liis Seir. *Timid Little Fox*. Illustrated by Catherine Zarip 7  
Piret Raud. *The Sea*. Illustrated by the author 8  
Tiit Kitsik. *Who's There?* Illustrated by Pamela Samel 9

5+  
Liis Sein. *My City*. Illustrated by Gerda Märtens 10  
Kristi Kanglaski. *The Great Knight*. Illustrated by the author 11  
Aino Pervik. *The Kite Spreads Friendship*. Illustrated by Ulla Saar 12

6+  
Ilmar Tomusk, Georg Voldemar Tomusk. *Saving Christmas*. Illustrated by Karel Korp 13  
Indrek Koff. *Where'd the Kids Go?* Illustrated by Elina Sildre 14  
Indrek Koff. *If I Were a Grandma*. Illustrated by Kadi Kurema 16  
Helena Koch. *The Potato's Kingdom*. Illustrated by Anne Pikkov 18

7+  
Kairi Look. *Piia Biscuit and the Word-Snatcher*. Illustrated by Ulla Saar 20

8+  
Sandra Heidov. *My Robot*. Illustrated by Toomas Pääsuke 22  
Kätlin Kaldmaa. *Lydia*. Illustrated by Jaan Rõõmus 24  
Tiia Kõnnussaar. *Meow, the King of the Cats*. Illustrated by Katrin Ehrlich 26

9+  
Helen Käit. *The Ghost of Pirita Convent*. Illustrated by Sirly Oder 27  
Anti Saar. *How I Didn't Become a Writer*. Illustrated by Hillar Mets 28  
Kadri Hinrikus. *The Elephant*. Illustrated by Kadi Kurema 30

12+  
Reeli Reinaus. *Rahe!, Anders and the Wormholes*. Illustrated by Marja-Liisa Plats 32

*Graphic Novel*  
Andrus Kivirähk. *November*. Illustrated by Veiko Tammjärv 34





## Karl the Bumblebee Waits for Rain

Written by Tia Navi

Illustrated by Regina Lukk-Toompere

Päike ja Pilv, 2021

183 x 266 mm, 32 pp

ISBN 9789916630020

A little bumblebee named Karl is buzzing across the lawn, which is mowed as straight as a board and hasn't a single blossom. Suddenly picking up a sweet scent, he follows it to a wondrous second-floor balcony. There are blossoms galore! Runner beans, nasturtiums, vervains, snapdragons – each and every one holds a magical power that makes them grow. A sprinkling of water is needed, too, but that's no problem. Oskar, the boy who lives in the apartment, is very responsible about watering the flowers. Yet, one day, the family goes on vacation to the countryside, leaving the potted plants high and dry. Karl is at a loss for what to do to prevent the incredible blossoms from losing their vibrancy.



**Tia Navi** (Tiia Kõnnussaar, 1965) is a children's author, editor, and columnist. She studied media and communications at the University of Tartu, and works at the University's Centre of Ethics. Navi has written five children's books, a wealth of journalistic articles, a book of parenting advice, and a young-adult play. She also runs creative writing courses. The writer's books contain humour, wordplay, and a projection of the world as seen by sharp-eyed children.

**Regina Lukk-Toompere** (1953) graduated in 1981 from the Estonian State Art Institute's Graphic Art Department in illustration and book design.

She is a member of the Estonian Artists Association, the Estonian Graphic Designers Association, and the Estonian Section of IBBY. She has illustrated and designed more than 90 books and textbooks, as well as posters, record covers, postcards, magazines, and packaging. Lukk-Toompere was on the 2014 IBBY Honour List and has received several awards in annual Estonian book design and illustration competitions.





4+



**Timid Little Fox**  
**Written by Liis Sein**  
**Illustrated by Catherine Zarip**

Tammerraamat, 2021  
 206 x 256 mm, 24 pp  
 ISBN 9789949690718



The Fennec family is busy at night and asleep during the day. Only Suzu, the little fennec girl can't fall asleep when the sun is shining so disarmingly on the entrance of the family's hiding place. If she could only see how the world looks in broad daylight! Suzu recalls the stories she's been told by her relatives – Giraffes' ruleless football game, Elephants' ear-splitting song festival, scary story-time with the Ostriches and other daytime dangers that are just waiting to happen. If only she could gather her courage to peek outside, if only she could take a glance...

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



**Liis Sein** (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

**Catherine Zarip** (1966) is an illustrator and graphic designer. She graduated from the Estonian Academy of Arts in ceramics, after which she worked at the publisher Avita as a book designer and art director. Zarip has illustrated dozens of textbooks, more than 30 children's books, and has designed about 200 works in total. She has been awarded twice at the Tallinn Illustrations Triennial and ten times in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. Her art is fresh and elegant – simultaneously animated and restrained, detail-rich and simplified.

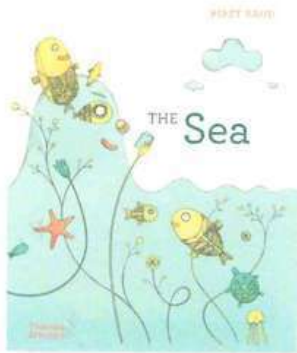


family • being afraid • rumours • prejudice • exploring the world • brawery



4+

sea • fish • books • relationship • importance of reading



### The Sea

Written and illustrated by Piret Raud

Taanapæev, 2021

195 x 240 mm, 32 pp

ISBN 9789949859689

Rights sold: English, German, Slovenian

Mother Sea loves her family and everyone in it – the fish, the starfish, the turtles, the worms – and her family loves her back. The only problem is... they are so loud! So, the Sea takes a vacation to clear her head and enjoy some peace and quiet. In her absence, the fish run amok, loving their newfound freedom, but they soon realise that their favourite part of the day is missing: there is no one to read them a bedtime story! Enter a very naughty cat with ill intentions who promises to read to them. Once the sea animals realise their mistake, their tears bring their mother back and she promises to teach them to read so they can always enjoy a bedtime story.



**Piret Raud** (1971) is the most successful contemporary Estonian children's writer and illustrator. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic arts, and initially set off on the same path. After trying her hand at writing, Raud has since become the most renowned and widely-translated children's author in Estonia. She has written 19 titles (six of which were commissioned by Japanese, French, and British publishers), has been translated into 18 different languages, and has illustrated more than 50 titles. Her writing has received spectacular recognition both at home and abroad. She was included on the 2012 IBBY Honour List as writer and in 2018 as illustrator; in the 2010 and 2013 White Ravens catalogue; and was awarded the Estonian Order of the White Star, IV Class in 2016.



4+



**Help!**

**Written and illustrated by Kertu Sillaste**

Koolibri, 2021  
 250 x 251 mm, 24 pp  
 ISBN 9789985046425

A girl walks in a meadow. The sun is shining and the flowers nod to greet her. She hears a cry for help and starts searching for the source of the call. From inside the battered forest, she finds all kinds of creatures great and small who need nurturing and care. The girl wants to help them all. She fills her pockets and arms; those in need find a place on her shoulders and in her hair. Carrying the precious cargo, she finally arrives home and falls onto the lawn, exhausted. Luckily, she receives help. The joy of those she has saved returns a smile to her face.

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



**Kertu Sillaste** (1973) graduated from the Estonian Academy of Arts in textile design in 1996 and from the Tallinn University with a Master of Arts in Education in 2017. Sillaste has illustrated books and textbooks; written and illustrated seven picture books and one silentbook; designed books, posters and more; and has collaborated with children's magazines. She teaches art to kids in the Estonian Children's Literature Centre. Kertu Sillaste is a member of the Estonian Graphic Designers Association and the Estonian Section of IBBY.



silent book • climate change • migration • helping • care for those in need



4+

getting a cold • toddlers refusing to blow their noses • imaginary friend • bullying • kindness



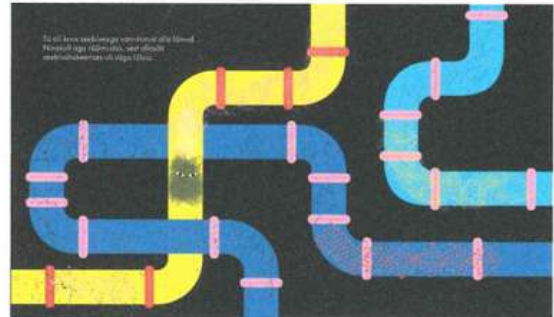
## Leo and the Bogey-Man

Written by Johanna-Iisabel Järvelill  
Illustrated by Kristina Tort

Varrak, 2021  
210 x 241 mm, 32 pp  
ISBN 9789985351017



Leo went for a swim at the pool, but on his way home he caught a chill and is now down with the flu. Leo doesn't like to blow his nose and refuses to take any medicine. Instead, Leo wipes his nose on the sofa. The Bogey-Man, who Leo wiped out, doesn't want to stay put on the sofa, he wants to play with Leo instead. Leo is kind enough to agree, but it turns out the Bogey-Man is rather horrible and mean. What on earth should Leo do now?



**Johanna-Iisabel Järvelill** (1987) was born in Võru, and holds an MA in geocology from Tallinn University and a PhD in ecology. Järvelill began writing children's stories while working on her doctoral dissertation, ideas that were already spinning around her head and had been told to her own children long before. *Leo and the Bogey-Man* is her first children's book.

**Kristina Tort** (1985) grew up on the island of Hiiumaa and received a degree in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated and designed children's books and collaborated with magazines including *Täheke*, *Hea Laps*, *Pere & Kodu*, and *Mesimumm*. Tort designs posters, postcards, educational materials, brochures, large-scale illustrations, and much more. She has taught illustration at the Estonian Academy of Arts since 2019, and also works as a freelance illustrator.





**Who's There?**  
**Written by Tiiu Kitsik**  
**Illustrated by Pamela Samel**  
 Koolibri, 2022  
 210 x 286 mm, 22 pp  
 ISBN 9789985047996



Three little elephant kids, Stella, Leo, and Karl, play together in the woods near their home. It's so fun to build forts and play hide-and-go-seek! The hours fly by and, before they know it, it starts to get dark. Now is the elephants' last chance to go home. On the way, Karl realises his key is no longer in his pocket. "What now?!" he cries in dismay. "You're the one who lost it, so you're the one who has to find it," Stella says as she grabs their little brother Leo's hand and marches away. Karl has no choice but to head back into the woods alone, even though he's terrified. The wind sighs in the trees and he starts to hear creepy noises. Who is rustling in the brush, refusing to come out?



feelings • emotions • fear • speaking up about emotions • siblings



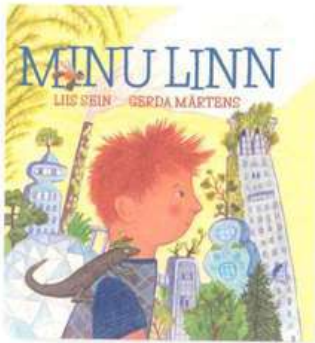
**Tiiu Kitsik** (1981) is a visual artist, illustrator, and children's author. She graduated from Tallinn University in advertising and media and has also worked in the field. Kitsik is a co-founder of the Estonian crowdfunding platform Hooandja, where she has worked for several years. She has written four children's books and contributed to the children's magazines *Hea Laps*, *Täheke*, and *Mesimumm*. She lives and works as a freelance artist in Berlin.

**Pamela Samel** (1985) graduated in art education from Tallinn University in 2007 and acquired a second bachelor's degree in textile design from the Estonian Academy of Arts in 2014. She has illustrated newspapers, magazines, and internet publications. Samel received third place in the Kneehigh Book Contest, which encouraged her to dabble more in the field. *Who's There* is her debut as a children's book illustrator.



5+

climate change • green environment • caring • greenhouse • awareness



**My City**  
**Written by Liis Sein**  
**Illustrated by Gerda Märtens**

Päike ja Pilv, 2021  
 214 x 216 mm, 36 pp  
 ISBN 9789916630044



Hugo has built a grand city. He has filled it with skyscrapers, shopping centres, and gas stations. There is even a little greenhouse made from a small, see-through cake box. His great city fills an entire room! When Mom asks Hugo to get some herbs from the real greenhouse outside, he jumps up with a start and the city collapses. In the greenhouse, Hugo notices that the plants are no longer as lush as they used to be, that the bugs and birds, and mice and moles have disappeared. Hugo gets frightened and rushes back inside. Now he starts to build a totally different city. The kind where everyone can live happily.



**Liis Sein** (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

**Gerda Märtens** (1987) is an illustrator and an art teacher. She holds a master's degree in printmaking from the Estonian Academy of Arts; has studied illustration at the Academy of Arts in Macerata, Italy; and participated in the New York School of Visual Arts' Summer Illustration Residency Program. Märtens has illustrated seven children's books and regularly collaborates with the Estonian children's magazine *Tõheke*. She is a highly unique, talented illustrator whose visual style blends influences from the Estonian and Italian schools in the best way imaginable.





## The Great Knight

**Written and illustrated by Kristi Kangilaski**

Päike ja Pilv, 2021  
 195 x 257 mm, 32 pp  
 ISBN 9789916630006

Rights sold: South-Korea

The King gave the Knight a sword and a shield before he left on a long journey. While the King is away, the Knight feels it's his duty to protect the Queen, a difficult task, indeed! Today, they are going out on a dangerous errand. The great Knight dons his knight's jacket, pulls on his knight's pants, and crowns his head with a knight's hat – pom-pom and all. Before he goes, the Knight grabs his sword and shield – now, he's ready to defend his Queen. He bravely guides her to the library through the city so they can check out books about tractors, backhoes, and dinosaurs. Once they finally return home to the castle, the Knight is all tuckered out. Now, it's the Queen's turn to take care of him!

**Award:** 2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia



bravery • care • responsibility



**Kristi Kangilaski** (1982) is an illustrator, book designer, graphic designer, and author of children's books. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design, but loves writing as much as she loves drawing. She also illustrates for various magazines, designs posters, and teaches art at the Viljandi Art School. Her books have been translated into several languages and she has received numerous awards for the works she has written and/or illustrated. Kangilaski's book *Tiu and the Dove* was included in the 2015 White Ravens catalogue. Her illustrations are inquisitive and experiment with a rather wide range of techniques. Kangilaski is a member of the Estonian Graphic Designers' Association.





## The Kite Spreads Friendship

Written by Aino Pervik

Illustrated by Ulla Saar

Taanapäev 2021

150 x 216 mm, 64 pp

ISBN 9789916171066

One fine day, a kite is born. This kite is over the moon about himself. And why shouldn't he be? He has big eyes that show him quite a lot, a mouth that lets him speak, and a tail of colourful ribbons that wave proudly behind him in the breeze. The kite doesn't like being tied to his master's string, so he decides to break free and explore. One new encounter after another shows the kite how diverse the world can be and how many different beings live here. The discovery makes him consider who he really is, what he yearns for, and what's important in life.

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Special Prize of the Jury



**Aino Pervik** (1932) is one of the most influential authors of modern Estonian children's literature. She graduated from Tartu State University in 1955 with a degree in Finno-Ugric philology. Pervik has lived in Tallinn since 1955. She worked at the Estonian State Publishing House as an editor of children's and young-adult literature, and at the Estonian Television studio as an editor of programs for the same age group. Since 1967, she has also worked as a freelance writer and Hungarian translator.

**Ulla Saar** (1975) is an illustrator and graphic artist. She graduated from the Estonian Academy of Arts in product design. Her first illustrated book *Lift* achieved immediate widespread recognition and was listed in the 2014 White Ravens catalogue. Since then, every one of her books has received international attention. Saar practices a contemporary, design-like approach to book illustration: her spirited and playful art is often more a part of the work's overall design than free-standing pictures.







**Saving Christmas**  
**Written by Ilmar Tomusk and Georg Voldemar Tomusk**  
**Illustrated by Karel Korp**

Tammerraamat 2021  
 207 x 274 mm, 36 pp  
 ISBN 9789949690893

Snow has blanketed the little town of Viljandi. The smell of gingerbread drifts in the air. Everyone's waiting for Santa! The clock strikes eight, then ten, but the big man in the red coat still hasn't shown up. Mirjam, Taavet, and Naatan start to lose hope, so they decide to climb up to the attic and see if he's on the roof, too shy to come in. There's no one there, but they do notice strange lights on the town's water tower. When they arrive, they find that Santa landed his sleigh there. Why did Old St. Nick stop at the water tower instead of the main square, and how can they get him down so that Christmas can go on?



Christmas • Santa Claus • collaboration • helping

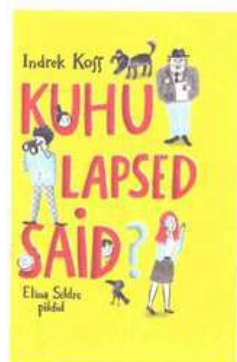


**Ilmar Tomusk** (1964) graduated from the Tallinn Pedagogical Institute in Estonian language and literature education, and currently works as Chief Director of the Estonian Language Inspectorate. Tomusk has written more than 30 children's books. His humorous stories, which alternate between elements of realism and fantasy, tell of clever, busy children's everyday activities and adventures. Testament to his popularity among young readers are his three Nukits Awards in addition to several other reader's-choice prizes.



**Karel Korp** (1967) graduated in art education and drawing from the Tallinn Pedagogical Institute in 1993. He is a head of the Estonian Graphic Designers' Association and the member of the board for its creative committee. In addition to illustrating children's books, Karel Korp has created illustrations for Eesti Pank, the Estonian Financial Supervision and Resolution Authority, the Chancellor of Justice, the Estonian Employer's Confederation, the Estonian Cooperation Assembly.





**Where'd the Kids Go?**

**Written by Indrek Koff**

**Illustrated by Elina Sildre**

Härä Tee & proua Kohvi, 2021

147 x 214 mm, 70 pp

ISBN 9789916964927

Rights sold: Latvia

Life couldn't be better in the bustling little village. That is until the day all the kids decide to run away because they've been bossed around too much; leaving their parents devastated. The grown-ups miss all the shouts of glee and the children running around, playing hopscotch, and jumping in the leaves. The mayor dispatches the army, the teacher tries luring them back with cake and candy, ornery Uncle Rein makes angry threats, and the conductor tries using Mozart and Bach, but nothing works. How can they tempt the kids to come home so there's life in the village again?

**Awards:** 2020 Raisin of the Year award for the most remarkable children's book of the year  
2021 25 Best-Designed Estonian Books, Certificate of Merit

2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia



**Indrek Koff** (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

**Elina Sildre** (1980) is an illustrator and comic artist who graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design. She has illustrated over 30 children's books and contributed to the children's magazines *Täheke* and *Mesimumm*. Sildre has also created illustrations and comics for anthologies, textbooks, and activity books. The artist has been awarded in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books and the Knee-High Book competitions.



## A Happy Town

Everybody likes our town  
A visit turns frowns upside down

Our uncles smile and share their joys  
As if they were much younger boys

Our aunties love to dance and whirl  
As if they were much younger girls

And yet this pains the tender hearted  
As our dear children have departed

Yes - yesterday they just upped and left.

They felt we thought of them as fools  
And crushed their souls with stupid rules

Come over here! Go over there!  
Clean your teeth! Brush your hair!

Don't make noise, or shriek or talk  
Line up nicely when you walk

Make sure your clothes are properly pressed  
And check you are correctly dressed  
No phones for you, no friends, no fun  
Well, only when your homework's done  
And as for letting you go online  
Well we think it's a waste of time

"That's enough! We need some space  
We're leaving for a different place.

Somewhere without so much fuss  
Where we can be truly us

The time has come for us to go  
We're leaving now, so Cheerio!"

And there they were – gone.

*Translated by Nikky Smedley*





**If I Were a Grandma**

**Written by Indrek Koff**  
**Illustrated by Kadi Kurema**

Härä Tee & proua Kohvi, 2021  
168 x 231 mm, 48 pp



If I were a grandma, then I'd be a sprightly little old lady. My heart would be big enough to fit in each and every one of my grandchildren – all 77 of them, at least! And I'd have gigantic, burly muscles for tossing them all into the air at once. Still, my hands would be as soft as downy feathers so that whenever I comforted and cuddled them, they'd know any problem would go away in seconds. I'd run around and roughhouse and play with my grandkids, tell them bedtime stories, and push them on the garden swing. They'd be as good as can be and would never get into trouble! And whenever I felt worn out and needed a break, I'd throw them the best party that 77 grandkids could ever dream of.



**Indrek Koff** (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

**Kadi Kurema** (1963) is an illustrator and printmaker who graduated in graphic arts from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated 18 children's books and collaborates regularly with the Estonian children's literary magazine *Täheke*. Kurema has been awarded for her works in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. The artist's illustrations, which are entrancing and packed with provoking ideas, mix etching with other techniques while using very little colour.





### How I'd Raise My Grandkids

**I**f I were a grandma, then I'd raise my grandkids so well that they wouldn't even realise I was helping them grow. They'd always listen because they'd love me and understand that I know how things work, and know a whole lot of things in general. I'd be like their teacher! Now that I think about it, I reckon I'd sometimes listen to what they had to say because my grandkids would be very, very smart and would also have a pretty good handle on the way things work. Every time they got ready to go home, I'd be amazed by how much we'd grown in the time they were here. Not taller or wider, but kind of a little . . . more mature.

Sometimes my grandkids would pitch a fit, and I'd let them pitch it until they'd finished. I might even pitch a fit along with them, because pitching a fit alone is really no fun. It wouldn't be a very bad one, though, because a room packed with kids pitching fits is actually a pretty funny picture and we'd realise it ourselves before long, too. By the end, we'd be laughing so hard that our bellies hurt. It'd even be a little hard to breathe after that sort of good old laugh!

My grandkids would want to spend some time on their phones and computers every day. I wouldn't be all that interested, because I'd be a grandma and grandmas don't like phones and computers very much. It'd be a bit of a shame, of course, because I do like the thing that replaces your face with a cat head. That's hilarious! All in all, I'd have a lot of other fun and interesting things to do and wouldn't regret it at all. What's more, my grandkids would soon see that spending time with me was much more fun and interesting. They'd help me do trapeze tricks and juggle clubs and learn to walk a tightrope. But whenever I got tired from climbing around and doing other circus stuff (even I would get tired every now and then), I'd sit in my rocking chair and read old books or think about all

the incredible things I'd done over my life and how I might tell my grandkids about them.

At night, I'd always tuck my grandkids into bed. I'd tell them such exciting bedtime stories that they'd fall asleep right in the middle of each and every one. The only problem would be that they'd never find out how the stories end . . . After I'd finished, I'd give them each a goodnight kiss on the cheek. Goodnight kisses are a very important part of raising children.

*Translated by Adam Cullen*





## The Potato's Kingdom

Written by Helena Koch

Illustrated by Anne Pikkov

Koolibri, 2021

170 x 226 mm, 40 pp

ISBN 9789985046227

Rights sold: Finnish



There sure is a lot going on in Auntie Tiia's vegetable patch! The cauliflower's deepest desire is to get married, the carrots are solving the mystery of the baby carrots, the onion wants to become a stand-up comedian, and the tiny pea is crying her eyes out from loneliness. The chili and the bell pepper cannot figure out who is related to whom, the pumpkin growing in the far corner yearns for a more central position, and the radish does not want to become a salad, but to go on a round-the-world trip. It's no wonder that the potato who rules over this kingdom is completely exhausted by the autumn.

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



**Helena Koch** (1989) was born in Põlva, and has a BA in literature and theatre studies from the University of Tartu and an MA from Berlin Humboldt University in European literature studies. She has completed additional training in the Free University of Berlin, in the University of Konstanz, and attended Drakadeemia playwriting courses. Helena Koch has written 3 children's books.

**Anne Pikkov** (1974) is an illustrator, graphic designer, and book designer. She graduated in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has worked at an advertising agency, and as a visiting professor and the Vice Rector of Academic Affairs at the Estonian Academy of Arts. Pikkov has illustrated 16 children's books and contributed to the Estonian magazines *Täheke*, *Pere ja Kodu*, and *Jamie*. She has received many awards at annual Estonian book design and illustration competitions. Her art is ornamental, laconic, spiced with humour, and evocatively expressive.



## The Onion's Tears

**T**he onion was having a hard time – all the other vegetables were avoiding him. There was a rumour going around the field that anyone who talked to him would start crying. Even vegetables who had never spoken to the onion were keeping their distance, just to be safe.

In his family, the onion was known as a jokester and the life of the party. The shallots and pearl onions were especially fond of his humour. But even though the onion tried to convince himself that the attention of his closest relatives was enough, he gradually became unhappy.

Secretly, the onion dreamed of becoming a stand-up comedian and making big crowds laugh. He knew the vegetables on the field would be more than enough for an audience. Still, all of them scurried away the moment he walked past.

On a couple of occasions, the onion tried to blend into a crowd of other vegetables, even disguising himself as a potato! But when the potatoes started counting off as they usually did, they quickly figured out who was extra and the poor onion's cover was blown.

The onion felt very sad. So sad that tears welled up in his eyes. A life without jokes seemed pointless, but what was the point of coming up with jokes when you couldn't share them with the world?

One day, a new vegetable moved onto the field – a leek. The newcomer was excited to meet everyone, so she organised a garden party and invited the whole neighbourhood.

The onion decided to show up early so he could get to know her a little better in private. His jokes were a hit with his new neighbour, and he quickly won her over. But as soon as the other vegetables showed up and spotted him, they turned right back around to leave.

"Hey, everybody," the onion called out, trying to stop them. "I only make humans cry, not other vegetables! You don't have to be afraid of me!"

The vegetables completely ignored the onion, and the number of guests kept shrinking.

Not wanting the leek's party to be ruined, the onion decided to go home himself. The leek stopped him, though, and whispered: "Tell them one of your jokes!"



So, the onion worked up his courage and said loudly:

"Lots of people cry when they chop onions. But we're the ones heading for the frying pan!"

A few of the vegetables on their way out paused and gaped at the onion. Bolder ones chuckled to themselves.

"Honey, why are you crying?" "Because of the onion!" "Jeez Louise! You vegans..." the onion continued, growing more and more confident.

Now, the guests were even laughing.

The onion kept telling more jokes. At first, he didn't dare tease any vegetables other than onions, but before long, he gave the tomatoes, green beans, and others a chance to laugh at themselves, too. Soon, the roaring laughter coming from the garden party persuaded the rest of the vegetables to return.

They all laughed so hard that there were tears in their eyes.

*Translated by Adam Cullen*



## LISA II

### JUTURAAMATU KOOSTAMINE LASTELT LASTELE

Vvääikeste laste mängu jälgides tõlgendab iga pealtvaataja seda omal moel, kasutades ona viidete raamistikku. Pisikesed lapsed ei oska veel seletada, mida nad mängivad. Ikkagi meeldib meile nende narratiive koguda ning mõnesid neist raamatuna jagada. Et vältida lastele sõnade suhu panemist, oleme valinud illustreeritud luuletused laste mängu kirjeldama.

Luulet kasutades annab lugeja sõnadele tähenduse ning tõlgenduse nagu õpetajad ja vanemad tõlgendavad laste narratiivset lugu.

Igat luuletust illustreerib "kodukootud" visuaal, mille loonud kas 4 – 6-aastased lapsed ise või väikseimate laste puhul (vanuses 1–3a.) õpetajad ja vanemad, dokumenteeritud narratiivsest loost tulenevalt.

Selles "valmistamises" jagame oma mooduseid nende illustreeritud luuletuste arendamiseks



#### Samm 1:

#### Dokumenteerige narratiivne lugu (vähemalt 4-osaline) – vt. Narrate käsiraamatust

- Dokumenteerige laste narratiivne lugu filmides ja pildistades
  - Jagage narratiivne lugu 4ks huvitavaks osaks
  - Valige välja, millist videot selle loo jaoks kasutada
- Juhul kui narratiivne lugu väga lühike oli:
  - Jätkake/laiendage oma narratiivset lähenemist vähemalt 4 sessiooni võrra kokku.
  - Vaadage, millest lapsed on huvitatud/mis neile päästikuks on.
  - Dokumenteerige see mängimine video ja fotode abil.
  - Juhul kui te ei suutnud dokumenteerida esimest tegevust/huvi, äratage huvi uuesti, kasutades uuesti seda, mis lapsi vallandas. (ese, muusika, liikumine, pilt, temperatuur...)
  - Vaadake tähelepanelikult, vaadake videot, vahetage kolleegidega mängimise üle, näidake videot vanematele või vanematele lastele, et lapse mängimist tõeliselt mõista.
  - Jätkake/jätkake tegevust, kuni teil on 4 osa/sessiooni järg. Veenduge, et dokumenteerite iga jutustava loo osa.

#### Samm 2:

#### Koguge informatsiooni (kui töötate pisikeste lastega, kes veel ei räägi)

Narratiivse loo ajal:

- Küsige suurematelt lastelt väiksemate kohta (juhul kui väiksemad ei räägi veel)
  - Mida ta mängib?
  - Miks ta seda teeb?

Pärast narratiivset lugu:

- Näidake fotosid ja videot kaasatud laste vanematele
  - Kas tunned selle näidendi ära?
  - Kuidas te meile sellest lähemalt räägite?

#### Samm 3:

#### Valmistage pildid

- Valige välja mõned pildid, mis kujutavad iga jutustava loo osa.
- Trükkige pildid välja (nt suurus A5).

#### Samm 4:

#### Diskuteerige iga osa üle järjekorras

- Vaadake valitud videot jutustava loo kohta
- Jagage juba kogutud teavet (2. samm)
- Arutage kolleegidega/vanematega ja kirjutage üles





- Mida sa näed?
- Mida te arvate/usaldate/ülevaate, mida lapsed mängisid/huvisid?
- Korraldage vastused tabelisse
- Veenduge, et katate 4 jutustava näidendi järge

Näide:

MIDA TE NÄETE?	MIDA TE ARVATE?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsed lähevad pappkasti sisse ja tulevad sealt välja</li> <li>• Lapsed sulgevad kasti väljastpoolt</li> <li>• Laps üritab kasti seestpoolt sulgeda</li> <li>• Laps viib teki kasti sisse</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsed kasutavad kasti tunnelina</li> <li>• Lapsed mängivad</li> <li>• Lapsed loovad oma pisikese maja</li> <li>• ...</li> </ul>

### Samm 5: Vaadake luuletusi

- Koguge mõned illustreeritud luuletused; valige luuletused lühikeste sõnakombinatsioonidega, mitte täislausetega (sõnakombinatsioonid, rohkem kui täislaused, peegeldavad paremini laste mängu + õpetaja tõlgendust + jätavad ruumi lugeja tõlgendamiseks).
- Riputage luuletused aknale või laiali lauale
- Andke osalejatele aega erinevate luuletuste lugemiseks, et nad saaksid selle väljendusviisiga paremini tutvuda ja innustust saada.
- Pöörake tähelepanu nii tekstile kui ka illustratsioonile

### Samm 6: koguge iga järgneva osa tarvis sõnu

- Tehke suurele paberile 5 veerust koosnev tabel.
- Iga veerg kogub erinevat tüüpi sõnu, mida on kirjeldatud allpool olevates ülesannetes.

1 võtmesõnad	2 kirjeldada	3 värvid	4 alliteratsioonid	5 riim
'läinud' pappkast sisse - välja avada - sulgeda tekk hubane maja ...	Ei näe teda enam	pruun roosa loss  kõlab oi-oi põmm	Kast Kõrge Kõrge kitsas kast kutsub	Kast, mast, last

### 'VÕTMESÕNAD'

Esimesse tulpa kirjutada üles umbes 20 võtmesõna, mida seostate äsja nähtud narratiivse mänguga. Mõelge eri tüüpi sõnadele: tegusõnadele, nimisõnadele, omadussõnadele, määrsõnadele. Võite lisada ka lühikesed 2-3-sõnalised kirjeldused, ent mitte laused.

Saada inspireerituks

- Sellest, mis kirjutatud üles "Mida ma näen/arvan" tabelisse
  - Sõnadest, mida lapsed kasutasid
  - Päästikutest, mida olete vaadelnud/kasutanud
- Katke kindlasti kogu järjestikune narratiivne mäng (minimaalselt 4 osa)



## "KIRJELDADA"

Kirjeldage sõnu nagu kurb, rõõm, mäng ... täpsemal moel: 'ei taha üles tõusta', 'sõidab autoga ringi', 'naerab kõva häälega', 'jookseb sõprade suunas'...

Kirjutage need teise tulpa üles

## "VÄRVID"

Lugege üleskirjutatud sõnad valjusti ette. Mõelge värvidele, mida saate seostada looga/ sõnade nimekirjaga/esemetega loos. Värv saab leiutada/ tuletada/ kombineerida üleskirjutatud sõnadega. Kirjutage need kolmandasse tulpa.

\*Vastavalt eelistusele või sellele, mis looga sobib, saate ka asendada/lisada: maitse, tunded, lõhna, struktuuri, arvud, kuju ...

## "HELID"

Siiani oleme kolmandas tulpas, värvide all, kirjutame üles mõned helid

-Kas lapsed tegid mängides häält? (prr...põmm...)

-Milliseid helisid te mänguga seostate?

## "ALLITERATSIOON"

Kõigist sõnadest, mida siiani üles kirjutatud olete, valige välja 4, mis on teie arvates mängu kirjeldamisel kõige tähendusrikkamad. Tehke nendele sõnadele ring ümber.

Kõigi nende 4 sõna jaoks mõelge juurde veel 4 sõna, mis algavad sama tähega (alliteratsioon) Näiteks: latikas – libe latikas, lai latikas, lapik latikas.

Kirjutage 4x4 alliteratsiooni neljandasse tulpa.

## "RIIM"

Kõigist sõnadest, mida siiani üles kirjutatud olete, valige välja 4, mis on teie arvates mängu kirjeldamisel kõige tähendusrikkamad. Tehke nendele sõnadele ring ümber.

Kõigi nende 4 sõna jaoks mõelge juurde veel 4 sõna, mis algavad sama tähega (alliteratsioon) Näiteks: latikas – libe latikas, lai latikas, lapik latikas.

Kirjutage 4x4 alliteratsiooni neljandasse tulpa.

## Samm 7:

### Kombineerige sõnu

Ärge hakake lauseid kirjutama!

Ja juhul, kui need on juba üles kirjutatud, kohustage ennast jätkama harjutust, et parandada algset teksti, mille olete kirjutatud.

- Võtke oma tabeli kõrvale tühi leht eelnevast ülesandest.
- Moodustage üleskirjutatud sõnadest tähendusrikkaid kombinatsioone:

Nt. Kollaste kastidega kollitamine, valgete mullidega mullitamine, ümmargused näod, kandilised karbid...

Võite otsustada, kas jagada rühm 2 või 4 alarühmaks, nii et iga inimene/alarühm töötab ühe või 2 stroofiga/järjega.

Lõpuks saate kõik kokku viia ja olete kirjutatud luuletuse!

## Samm 8:

### Kirjutage luuletus

Võtke teine tühi paber. Teie tähenduslikud sõnakombinatsioonid on teie lähtepunkt. Jäta iga kirjutatud rea vahele tühi, et saaksid veel lisada sinna vahele täiendavaid sõnu / ridu.

- Vaheta oma sõnakombinatsioonid loogilisse järjekorda
- Lisage vahele üksikuid sõnu / helisid

(ei ole vaja kombineerida sõnadega, see võib olla eraldi rida luuletuses)

- Lisage oma mõttekale sõnakombinatsioonile sisu

(ei ole vaja teha täislauseid)

- Kirjutage ja kirjutage ümber
- Kombineeri, lisa, muuda, jäta välja ...
- Korraldage veel kord ümber

(järjekord võib muutuda mitu korda)

## Samm 9:

### TÄHISTAGE!

Lugege oma luuletust paar korda valjusti ette.

Kui olete tulemusega rahul, võite tähistada ja kombineerida loodud illustratsiooniga iga järjeosa.



### • MATERJALIDE NIMEKIRI

- Video!
- Vildikad
- Suur paber, mis 5 tulpa jaotatud
- Lisaks tühi paber

## KUIDAS ILLUSTRERIDA NARRATIIVSET LUULETUST – KÕIGE VÄIKSEMATELE LASTELE

### Samm 1: valige pilt

Vaadake pilte jutustava mängu kohta. Valige iga 4 järrejutu kohta üks pilt. Mõttele, mis kujutab lugu kõige paremini.

### Samm 2: joonistage

Pange tühi paber oma foto peale ja hoidke mõlemad paberid akna külge. Joonistage pliiatsiga üle peamised jooned, mida soovite oma illustratsioonil kasutada:

- Võite terve pildi üle joonistada
- Võite teha valiku ja joonistada üle vaid need osad, mida kasutada tahate
- Võite eraldada tausta eespool-olevast ning muuta asukohti
- Võite pildil olevat infot välja jätta illustratsioonist (mänguasju, lapsi, tausta...)
- Võite kujutise osi oma illustratsioonil erinevatesse kohtadesse paigutada
- Võite eraldada mingi osa või seda suurendada, etlisa-illustratsioonina kasutada
- ...

### Samm 3: värvige

Vajaduse korral võite oma joonistuse liimida paksemale paberile.

Värvimiseks kasutate oma eelistatud materjale:

- Pliiatsid
- värvipliiatsid
- Värv
- Ajakiri / pakkepaber (kollaaž)
- ...

Veenduge, et pliiatsi või värvipliiatsiga värvimise ajal vajutate kõvasti.

Lõpuks võid valida, kuhu musta peene joonistusainega üle kanda.

! Ettevaatust! Lainer ei sobi rasvakriidiga kokku! Kui nad peaksid kokku puutuma, osutub lainer kasutuks

### Samm 4: kombineerige luuletusega

Lugege oma kolleegide luuletust ja näidake neile oma illustratsiooni. Arutage:

- Kas tekst vajab erilist kujundust?
- Kuhu paigutate teksti ja illustratsiooni?
- Kas soovite illustratsiooni mõnda detaili mujal lehel korrata?

Nautige viimast lihvi ja tähistage, kui olete tulemusega rahul!

### • MATERJALIDE NIMEKIRI

- Fotod! (printitud)
- Värvipliiatsid, rasvakriidid
- Käärid
- Joonlauad
- Pliiatsid, kummikud
- Must peenike liner pliiats (0,4mm)
- Liimipulk
- Ajakirjapaber
- Paks paber A4
- Tühi valge paber



## MÕNED NÄITED LOOMINGULISEST PROTSESSIST

### “Lind hädaohus” ja “Neli printsessi Rapunzeli peol” – Rootsi

Kui me töötasime Mamma Mia Pizzeria projektiga, küsisime lastelt, keda nad õhtusöögile kutsuda sooviksid. Lapsed hakkasid jutustama, kellele nad pidu sooviksid korraldada ning milliseid küpsetisi või toite nad külalistele tahaksid. Meie, õpetajad, küsisime lastelt, kas nad sooviksid luua loo või mingi kokaraamatu, kuhu nad saaksid joonistada, maalida, ja öelda meile. See oli alguseks laste oma lugudele juturaamatu jaoks.

#### Materjalide valik õpetajate poolt

Me ostime mustad veekindlad vildikad, nii et lapsed said kõigepealt joonistada ning seejärel vesivärvidega üle värvida. Lastele meeldib vesivärve kasutada ja erinevaid toone kokku segada. Me märkasime, et lapsed pingutavad väga värvide valikul – üks tüdruk värvis suurema osa ainult roosaga. Nad joonistasid detaile ja dekoratiivseid elemente. Õhkkond ruumis oli rõõmus ja elav. Lapsed jutustasid joonistades üksteisega. Nad kuulasid üksteise lugusid huviga ja vaatasid üksteise illustratsioone. Nad olid oma sõprade töödest tõeliselt huvitatud.



#### Üks pilt korraga

Lapsed töötasid korraga ühe kujutise ja ühe sündmuse kaupa. Mõnikord jätkas laps pildiga, mis oli eelmisest korrast lõpetamata jäänud. Me pakkusime selliseks loominguks mitmeid võimalusi kuni nad arvasid, et on loonud/lõpetanud maalimise oma lugude jaoks.

#### Algused lood muutuvad kõrval-lugudeks

Lastele meeldisid nende loodud tegelased nii väga, et nad tahtsid nendega mängida. Me paljundasime ja lamineerisime need, et nad saaksid olla osaks laste mängust ja ehitamisest. Tänu nendele karakteritele loodi palju uusi lugusid.

#### Vajalike küsimuste esitamine

Me ei tahtnud lapsi nende lugude loomisel mõjutada, ent vahel esitasime küsimusi, et lugu ja ja loos olevad kujutised omavahel kooskõlas oleksid. Me tahtsime ka poeetilisi elemente sisse tuua nagu helisid; kirjeldusi sellest, kuidas tegelased end tunnevad, kuidas toit maitstes või kuidas miski lõhnas. Samuti laenutasime me raamatukogust luuleraamatuid, et leida inspiratsiooni sellest, milline luule olla võib. Üks laps soovis lugu ka päris-helidega tugevdada. Me lahendasime selle helid salvestades ja QR-koodiga loole lisades.

#### Huvi kirjakeele vastu

Mõned lapsed on osa loo tekstist ise kirjutanud, aga meie, õpetajad, oleme kirjutanud üles, mida lapsed on erinevatel kordadel rääkinud, ja koondanud teksti pikemaks jutustuseks. Selle töö käigus nägime, kuidas kasvas ka laste huvi kirjakeele vastu ja nende valmisolek kirjutada ja ise kirjasõnu toota.



#### Me kohtume uuesti

Lastelood said just valmis, kui oli aeg suvevaheajaks. Me säilitasime lood eelkooli tarbeks. Kui algas sügis-semester, olid need lapsed alustanud eelkooliga koolimaja hoones. Me kutsusime nad eelkooli hoonesse tagasi, et nad saaksid vanade sõpradega kohtuda ja neile oma lugusid jutustada. Enne kui nad lugusid oma sõpradele lugema hakkasid, vaatasime need koos läbi ning kuulasime, kas nad tahavad loosse muudatusi teha. Lapsed muutsid mõningaid momente ja mõtlesid lugudele pealkirjad välja: “Lind hädaohus” ja “Lugu printsessidest”.

Siis oli aeg jutustada lood eelkooli sõpradele (kes on natukene nooremad). Lapsed vajasisid õpetaja abi sisu ettelugemisel, nii me aitasime siis üksteist. Publik kuulas suure huviga ja lugude sisu lummas neid. Me näeme selgesti, et see, kuidas lapsed end väljendavad ja lugusid jutustavad, on teiste laste jaoks kütkestav.

Meie haridustöötajad esitasid küsimuse "autoritele":

Kas lood on lõppenud või võib neile olla jätk?

Ei, neil peaks olema jätk, vastavad "autorid".

Aga me saame nad valmis! vastavad lapsed, kes on lugusid kuulanud.

Me näeme seda kui suurepärase võimalust ehitada uusi lugusid, mis võivad saada algsete lugude jätkuks.

#### Alanud on uus lugu

Anname lastele võimaluse jätkata loodud originaalseid lugusid. Õpetaja loeb ette loo "Linnuke ohus". Esitame lastele uuesti küsimuse:

-Kas lugu on lõppenud? Või võiks sellel olla jätk?

"Sellel võib olla jätk, mis juhtub, kui lind tuleb haiglast koju."





Lastele anti paberid ja pliatsid, et joonistada üles, mis loos juhtub.

“Ema ootab kodus ja ütleb tere, kui lind koju jõuab. Nad mängivad matil, mis hakkab pöörlema, ent kõik jäävad paigale, sest nad on nii rasked.. Pärast sööki lähevad nad laua taha ning söövad küpsiseid”.

Meie jaoks on see esimene kord laste lugudega niimoodi töötada ja kindlasti mitte viimane kord. Me näeme, et lapsed osalevad suure huviga ja on oma lugude üle uhked. Me näeme suurt võimalust kasutada laste lugusid, et luua segu lugudest, mis loovad lugude erineva esitlusviisidega mitmekesisust.

## Lennukilugu – Eesti

Lastel oli vaba mängu aeg. Ühel poisil tekkis mõte lennukimänguks ja ta juhendas teisi seda mängima. Ma filmisin nende mängu ja teine õpetaja tegi fotosid.

Järgmisel päeval vaatasime lastega koos seda filmi. Paar last naeris. Kui luuletust kirjutasin, kasutasin neid lauseid, mida lapsed filmi vaatamise ajal ütlesid.

Ma küsisin lastelt, millise lausega me võiksime luuletust alustada. Üks tüdruk ütles kaks lauset ja üks poiss veel kaks lauset.

Niimoodi sündis siis meie kirjutatud luuletus.

Ma printisin kaks fotot välja. Lapsed kopeerisid foto paberile ja värvisid ära. Me analüüsisime luuletuse sisu ja lapsed pakkusid välja, mida võiks luuletuse illustreerimiseks joonistada. Lapsed joonistasid lennukeid, pilvi, vikerkaari ning linde.



## Lepatriinude mereseiklus – Eesti



Ühel nädalal olid Lepatriinu rühmas teemaks mereloomad ja meresõidukid-kõik, mis merega seotud. Lastel tekkis mõte ehitada suurtest klotsidest reisilaev koos söögikohaga ja ideid tuli teisigi, mis ajendas õpetajaid laste loovmängu jäädvustama fotode ja video näol. Mäng arenes muudkui edasi-nüüd lisandus tegelane kuri haikala, kes hakkas laevaperet kimbutama. Tuli vahva idee ehitada ruttu teine- päästev laev ja oli näha, kuidas lapsed üksteist aitasid (üle „mängumere“ ujudes). Tore oli jälgida, kuidas laste kõne sõnavarana teemakohaselt arenes. Peale mängu vaatasime kõik koos videot ja lastel tekkis nähtu põhjal arutledes väike muinasjutt.

Sellele järgnes mõte joonistada ühine pilt oma mereseiklusest. Ja kuna iga laps vahvalt samastus tegelastega pildilt, siis tulid ka sõnalised kommentaarid tegelaste juurde, mis sai õpetajate poolt üles tähendatud. Oligi valmis meie ühine koomiks „Mereseiklus“. Luuletus tekkis sellepärast, et mõned lapsed häälikumängus märkasid sõnade riimumist ning õpetajate abiga valmis veel tore luuletus, miile salmide järgi joonistasid lapsed nüüd juba suuremaid pilte kuulnud kõigi nelja salmi põhjal.

## Punamütsike koolis – Itaalia

Õpetaja: "Ma toon midagi..." (saladus). Lapsed jäävad vait... nad sosistavad.

"Selles väikeses kabis on midagi väärtuslikku..."

Laps: "Fotod!!!"

Õpetaja: "Kaamerad"

Laps: "Vaata neid"

Õpetaja: "Miks me pilte teeme?"

Lapsed: "Et näha ilusaid asju", "sest sulle meeldib midagi", "sest me tahame näha naeratusi", "kui me teeme sünnipäevi", "nagu videod... ma teen neid", "sellega (f. masinaga) ei tohi mängida, muidu kukub maha", "isegi kui me teeme küpsiseid".

Õpetaja: "Fotodega saame asju rääkida."

Lapsed: "ka väikestele õdedele", "ka emadele ja isadele", "vanavanematele ja onudele". "Sest muidu nad unustavad."

Õpetaja: "Kuidas oleks, kui te võtaksite nüüd natuke korruga oma kaamera ja teeksite mõned fotod? Sa võid minna ja teha neid, kus iganes sa tahad, sees või väljas. Võib-olla mõtlete, miks te just seal pildistate ja siis räägite sellest!"



Üks osutab nende koletisfotodele. Mõned lähevad õue ja hakkavad pilte tegema. Teine laps pildistab oma kaaslast ja oma varju; üks ei pildistanud midagi. Ta läheb välja ja proovib uuesti: "Ma pildistasin oma jalgu ja pükse". Teine pildistab aeda. "Ma tegin seda ka!", "Kui sa siin avad, siis avaneb" (ta uurib instrumenti). "köök, sest mulle meeldis see"

Kõik tegid fotosid.

Koos õpetajaga vaatavad nad oma tehtud fotosid, seejärel palub õpetaja neil fotode vaatamise põhjal leiutada lugu.

Üks laps pakkus välja "Punamütsike!".

Õpetaja: "Proovime jutustada Punamütsikese lugu, aga teistmoodi...".



Nii sai see lugu alguse Sante Zennaro munitsipaallasteaias. Lapsed hakkasid oma lugu jutustama. Seejärel koostasime piltide ja looga raamatu, et nad saaksid seda vabalt lehitseda. Seejärel otsustasime koos lastega lugu kujutada, et nende lugu oleks nende joonistustega.

Punamütsike võtab ühel päeval vale suuna ja jõuab meie kooli. Siin kohtub ta liumäel Haroni ja Lorenzoga, kes panevad kingi jalga... Nad ütlevad üksteisele "Tere!". Nad ütlevad ka, et nad on sõbrad ja et nad on õnnelikud!

Seejärel lähevad nad parki mängima ja siis tahab Punamütsike Vittoria köögis mängida. Vittoria annab talle loa ja koos valmistavad nad Haronile ja Lorenzole spagetid ketšupiga. Punamütsike, Haron ja Lorenzo on läinud väikesesse majja mängima ja puhkama.

Kui nad ärkavad, leiavad nad Cecilia, kes pildistab oma jalgu ja jalgu. Cecilia annab talle suudluse ja kallistab teda. Kooli sees näeb Punamütsike koletisi ja ehmatab!!! Seal on ka nõid!!! Punamütsike annab Haronile ja Lorenzole käe ja nad jooksevad koos metsa. Nõid ajab neid taga, sest tal on oma luudapulk ja ta teeb loitsu, mis muudab nad konnadeks. Puu juures leiavad konnad nõiduse, et saada jälle normaalseteks lasteks. Siis võtavad nad joogi ja annavad selle nõiale juua ning teevad temaga seda, mida ta tegi nendega: nad muudavad ta kassiks. Pärast seda seiklust läheb Punamütsike surmväsinuna koos kilpkonnadega kooli puhkama.



## Köögiljaaed – Belgia



Elmer West asub sotsiaalmajandusorganisatsiooni kõrval, kus on linnapõllumajandusprojekt. Meil on lihtne juurdepääs ja me oleme alati teretunud külastama "La Petite Senne'i", suurt orgaanilist köögiviljaaeda, mis asub meie teenuse tagahoovi kõrval. Selle köögiviljaaia kõige tagumises otsas on kompostihunnik. Kuna meil on igapäevaselt palju puuviljakoored, on igal rühmal väikesed rohelised ämbrid, millega lapsed saavad puuviljakoored ise kompostihunnikusse viia.

Püüame iga päev kahe-kolme lapsega aeda minna, nende ämbrid täis õunte, pirnide, apelsinide kooreid ... Ühel päeval nägime naabruskonna kassi, kellest lapsed olid väga vaimustuses. Sellest ajast peale oleme kassi korduvalt kohanud ja lapsed otsivad teda, kui teda ei ole. Nii nagu puuviljakoored ja köögiviljaaed, sai ka kassist suur osa meie jutustamisloost.

Sügisel paelusid lapsi väga ka pruunid lehed maapinnal. Neile meeldis neile peale astuda ja kuulda, kuidas need vihmasaabaste all krõbisesid. Enamasti oli neid raske lehtedest eemale saada. Nii otsustasime tühjade ämbritega aeda tagasi tulla ja need lehtedega täita. Sisse jõudes laotasime need lauale laiali ja leidsime ... ühe lehe pealt tigu! Veel üks loom, kes hakkab loos olulist rolli mängima. Pärast seda, kui me vaatasime tigu ja nägime tema libedat jälge, otsustasime lehtedele veidi värvi panna, et taastada tigude limasus.



## Tuled ära, pimedus peale – Belgia

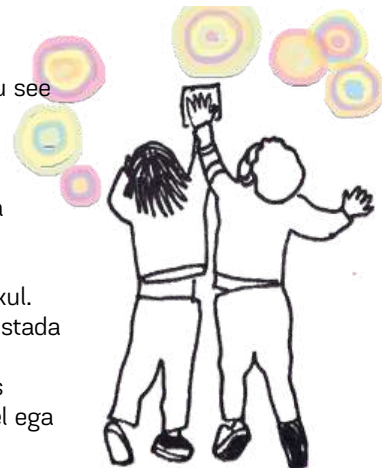
Pärast uinakut mängisid mudilased lambilülitiga: on-off-on-off. Me märkasime kui palju lõbu see neile valmistab, seega töime neile mängimiseks valgusketi. Juhuslikult olid ühe juhtme valgusallikad erinevate puuviljade kujuga.

Siis hakkasime valguskasti ja taskulampidega eksperimenteerima, kombineerituna päris-puuviljade ja lamineeritud puuviljapiltidega. Lapsed suunasid taskulampide valgusvihud oma puidust kuubikutoolide aukudesse, niisiis otsustasime puuviljad nende alla panna. Nad jätkasid "peidetud" puuviljade otsimist taskulampide abiga.

Me külastame tihti lähedalasuvat iganädalast puu- ja juurviljaturgu lähedalasuval linnaväljakul.

Seekord võtsime taskulampe kaasa. Lapsed kasutasid spontaanselt oma taskulampe, et valgustada kaste ja otsida puuvilju. Hämmastav!

Pärast tervet seeriat narratiivseid tegevusi istusime me lasteaiatöötajatega maha, et luuletus luua. Kuna meie lapsed on vanuses kolm kuni kolmkümmend kuud, ei räägi neist paljud veel ega saa sobivaid lugusid jutustada.





Meie versioon nende lugudest on alati tõlgendus, seega näis luule kena vormiga loo jutustamiseks meie puhul. Lugejad saavad seega luuletust omakorda tõlgendada, just nagu lastehoiu töötajad seda laste jaoks tõlgendasid. Me otsisime sõnu, helisid ja kombinatsioone, et põhjalikult väljendada seda, mis lapsi vaimustas. Kogu protsessi vältel tegime palju fotosid, mille iga stroofi juurde sobitasime. Luuletuste loomine muutus intensiivseks ja kollegiaalseks hetkeks, mil me oma päevaseid tegemisi läbi töötasime. Luule kirjutamine oli meie jaoks täiesti uus asi ja me vajasime üksteist, et välja mõelda õigeid sõnu ja assotsiatsioone. Me ületasime omaenda ootused ja olime väga uhked koos kirjutatu üle, vaadates asju läbi “meie” laste silmade.

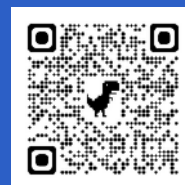








# KÄSIRAAMAT NARRATIIVSE ÕPPEKAVA RAKENDAMISEST KOOLIEELSETES LASTEASUTUSTES



[www.narrate-project.eu](http://www.narrate-project.eu)



Piteå kommun



CITTÀ DI  
IMOLA

