

TARTU ÜLIKOOL  
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Rait Avestik

**TEATRIKÜLASTUS ÜLDPÄDEVUSTE OMANDAMISE  
TOETAJANA**

Magistritöö

Juhendaja: prof. Anneli Saro, PhD.

TARTU 2025

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrekselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

*Rait Avestik*

## Lühikokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kas ja mil viisil toetab teatrikülastus õpilastel üldpädevuste omandamist. Töö teoreetilises osas tutvustan Eesti haridussüsteemi aluseks olevaid kaheksat üldpädevust ning selgitan teatrikunsti olemust ning kasulikkust eelkõige noore vaataja jaoks. Töö empiirilises osas analüüsin Eesti Draamateatri etendust „Luidrik“ ning vaatlen, kuidas selle erinevad aspektid on seotud üldpädevuste arendamisega. Uurimistöö rakenduslikus osas vaatasid ühe Tallinna kooli 8. klassi 34 õpilast nimetatud etendust ning vastasid küsimustikule. Töö viimases peatükis tutvustan uurimistulemusi ning selgitan välja, milliseid üldpädevusi ja kuidas teatrikogemus kultiveeris. Uurimuse tulemuste põhjal võib väita, et teatrikülastus tervikuna (etenduseelne faas, etendus, etendusjärgne faas) toetab õpilasi üldpädevuste omandamisel. Selgus, et kõige enam toetab teatrikülastus kultuuri- ja väärtuspädevuse, sotsiaalse ja kodanikupädevuse ning enesemääratluspädevuse arengut. Kuna aga teatrietendus (tegelikult terve teatrikülastus) on oma olemuselt väga mitmekülgne, toetatakse läbi sellise protsessi kõikide üldpädevuste arengut.

**Võtmesõnad:** Üldpädevused, teatrietenduse funktsioonid, teatrikülastus, mitteformaalne õpe

## Sisukord

1. Sissejuhatus .....	6
2. Kaheksa üldpädevust .....	9
2.1. Üldpädevused – põhihariduse alus .....	9
2.2. Kultuuri- ja väärtuspädevus .....	10
2.3. Sotsiaalne ja kodanikupädevus .....	12
2.4. Enesemääratluspädevus .....	14
2.5. Suhtluspädevus .....	15
2.6. Õpipädevus .....	16
2.7. Matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus .....	18
2.8. Ettevõtlikkuspädevus .....	19
2.9. Digipädevus .....	20
3. Teatrietenduse olulisus ja mõju noorele vaatajale .....	22
3.1. Teater ühiskonna vaates .....	22
3.2. Teatrietenduse funktsioonid .....	23
3.2.1. Esteetiline funktsioon .....	24
3.2.2. Emotsionaalne funktsioon .....	25
3.2.3. Didaktiline funktsioon .....	26
3.2.4. Intellektuaalne funktsioon .....	27
3.2.5. Sotsiaalne funktsioon .....	29
3.3. Õpetaja roll teatrikogemusest õppimisel .....	30
3.4. Teatrietenduse funktsioonide ja üldpädevuste suhe .....	32
4. Eesti Draamateatri lavastus „Luidrik“ üldpädevuste omandamise toetajana .....	33
5. Meetod ja uurimistulemused .....	41
5.1. Meetod .....	41
5.2. Uurimistulemused .....	42
5.2.1. Kultuuri- ja väärtuspädevus .....	42
5.2.2. Sotsiaalne ja kodanikupädevus .....	45
5.2.3. Enesemääratluspädevus .....	46

5.2.4. Suhtluspädevus .....	49
5.2.5. Õpipädevus .....	50
5.2.6 Matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus .....	51
5.2.7 Ettevõtlikkuspädevus .....	52
5.2.8 Digipädevus .....	53
6. Kokkuvõte .....	54
Kirjandus .....	56
A visit to the theatre to support the acquisition of generic skills. Summary .....	60
Lisa 1. Küsimustik .....	62

## 1. Sissejuhatus

Kui teatrikunst (konkreetsemalt etendus) võiks vaatajat mõjutada, olla talle abiks, suunajaks mingite valikute tegemisel, siis tõenäoliselt saab see sündida eelkõige nooremate teatrivaatajate puhul. Teater on oma olemuselt väga mitmekülgne, andes seeläbi lastele võimaluse omandada näitemängu kaudu uusi teadmisi maailmast ning analüüsida neid läbi kellegi teise kogemuse (Reason 2010). Kui kooli eesmärk on haridus ja kui kunst aitab haridust, siis iga vähegi efektiivne etendus, mida lapsed näevad, on otsene abi kooli missioonile (Goldberg 1974). Sellepärast on kooli ja teatri kui institutsioonide suhe olnud reeglina koostöine.

Teater tegeleb kooli(õpilaste)ga, et kasvatada publiku hulka, aga eelkõige selleks, et kasvatada kunstiteadlikku publikut – publikut, kellel tekiks teatriskäimise harjumus. Muuhulgas tähendab see seda, et majanduslikus mõttes on teatri ja kooli(õpilaste) suhe teatri poolt vaadatuna pigem tasuv. Kooli poolt vaadatuna pakub teatrietendus võimalust mitmekesistada õpilase õppeprotsessi. Levinum mitmekesistamine toimub kirjandustunni kontekstis, kui etendusele minnakse kas mingi esile tõusnud teema või konkreetse kirjandusteose käsitlemise illustreerimiseks. Sellel, mida Eesti koolides kirjandustundides loetakse, hoiavad teatrid silma peal.

Lasteteatrist, tänapäevasemalt noore vaataja teatrist, teatriõpetusest koolides, teatri mõjust õpilasele on kirjutatud hulgaliselt uurimusi (nt Rait Avestik „Eesti lasteteatrid“, Härmametsa talu kirjastus 2003; Kadriliis Rämmann „Eesti lasteteatri funktsioonid“, TÜ 2016; Tiina Tinn „Õpilaste ja õpetajate arvamused muusikalavastustest õppemeetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemisel“, TÜ 2017; Kadri Toming „Teatriskäigu olulisusest toetudes õpilaste emotsionaalsusele ja väärtuste kogemisele ühe etenduse näitel, TLÜ 2019; Monica Pennar „Teatriõpetus Tartu Waldorfgümnaasiumis: eesmärgid ja protsess“, TÜ 2021; Maarja Basihhina „Õpetaja roll lapse teatrikülastusel II kooliastmes (4.-6. klass)“, TÜ 2024; Marleen Pärn „Eesti Noorsooteatri repertuaari sihtgrupipõhine analüüs“, TÜ 2024). Kuid vähem on uuritud teatrietenduse mõju formaalhariduse kontekstis. Käesolevas magistritöös uurin seda, kuidas teater saab toetada formaalõppe eesmäärke ehk kuidas teatri abil (või teatris) võiks toimuda mitteformaalne õpe.

See tähendab seda, et eespool mainitud teatrite ja koolidevahelist suhet tuleks heas mõttes ja just mõtestatult ära kasutama hakata ka teiselt ehk kooliõpilastest koosneva publiku poolt vaadatuna. Koolis on õpingute alusdokument kooli õppekava, mis on koostatud riiklike õppekavade järgi. Riiklike õppekavade tuumaks on kaheksa üldpädevust, mille arendamist

peab toetama kogu õppeprotsess (HTM). Just üldpädevuste arendamisel saab teater oma laiahaardelisuse tõttu olla efektiivne vahend. Küsimus on niisiis selles, kas ja kui teadlikult kogevad kooliõpilased kogu teatriskäimise protsessi eluks vajaminevate pädevuste toetajana. Täpsemini – kuna nüüdisaegses õpikäsituses on suur roll õpetajal, tema pedagoogilistel uskumustel ja võimekusel, mille hulka kuulub avar õpetamisstrateegiate repertuaar ning võimekus tuua õppija huvi loomiseks ja hoidmiseks vaheldusrikkust õpikeskkonda ja õppeprotsessi, näiteks õppides väljaspool kooli (HTM), siis millised on õpetajate teadmised ja valmidus õpilastes üldpädevusi arendada teatrikülastuse kaudu.

Samas ei tohi sellise tegevuse tuules teatrit võtta kui haridusasutuse filiaalina, vaid eelkõige kui kunstielamust pakkuva institutsioonina, mis möödapääsmatult ja justkui vaikimisi ning salajagi tegeleb ka hariduslike komponentidega. Et õpetajate ja õpilaste teatriskäik ei mõjuks neile kui traditsionaalse ja meelelahutusliku kohustusena, tuleb tõsta nii õpilaste kui õpetajate teadlikkust, et teatrietendus kujuneks nende jaoks mitmetahuliseks arengut võimestavaks kogemuseks.

Oluline on rõhutada, et üldpädevuste arendamisega peavad koolis tegelema kõikide õppeainete õpetajad. See tõsiasi on ka üks siinse töö lähe – suunata/julgustada peale eesti keele ja kirjanduse õpetajate ka teiste ainete õpetajaid kasutama teatri poolt pakutavat, kasutama teatrikülastust õppeprotsessina võimalikult laiapindselt. Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada (ja see on ka peamine uurimisküsimus), kas ja milliseid üldpädevusi aitab saavutada teatrietenduse külastamine. Ning paralleelselt juhtida tähelepanu teatrikunstiharidust toetavale olemusele ja anda soovitusi tegevusteks, mis muudavad teatrikülastuse õpilasele võimalikult arendavaks.

Magistritöö koosneb neljast suuremast peatükist. Kaks esimest avavad uurimuse teoreetilist tausta, teised kaks on empiirilised. Esimeses peatükis annan ülevaate kaheksast üldpädevusest, mis on alg-, põhi- ja keskhariduse aluseid. Üldpädevuste olemusi selgitades olen pidanud silmas seda, kuidas just teatrikülastus saab nende omandamist toetada.

Teine peatükk on teatrispetsiifiline. Annan ülevaate sellest, miks on noorel vaatajal teatris kasulik käia ning mil viisil teatrietendus talle mõjub. Vaatlen etenduse mõju läbi viie funktsiooni ning milliseid üldpädevusi konkreetsetes funktsioonides saab arendada. Ka toon välja tegevused, mida õpetaja võiks enne ja pärast teatrikülastust koos õpilastega teha.

Kolmas peatükk on Eesti Draamateatri lavastuse „Luidrik“ analüüs. Teemade või stseenide analüüsid olen sidunud üldpädevustega, mida mingi konkreetne lavaline olukord (vaataja perspektiivist pigem sellele mõtlemine, enda käitumisega võrdlemine) saab või võiks arendada. Ühtlasi on see üldpädevustega põimitud etendusanalüüs mõeldud ka abimaterjalina võib-olla

teatrispetsiifikaga vähem tuttavale õpetajale, et teda julgustada esmalt õpilastega teatrisse minema ning seejärel viia läbi ühine arutelu. Mille järel saab õpetaja välja selgitada, milliseid üldpädevusi teatrikülastus õpilastes arendas.

Neljandas peatükis avan uurimistulemusi ehk tõlgendan õpilaste vastuseid üldpädevuste kontekstis. Käisin kahe 8. klassiga „Luidriku“ etendusel ja mõned päevad peale etendust vastasid nad (34 õpilast) kümnest küsimusest koosnevale küsimustikule. Küsimused olin koostanud selliselt, et läbi lava- või üldse teatrikülastuse ajal toimunud olukordade analüüsi avaldus see, milliste üldpädevuste arengut kogetu arendas.

## 2. Kaheksa üldpädevust

### 2.1 Üldpädevused – põhihariduse alus

Vabariigi Valitsuse poolt 2011. aastal kehtestatud riiklike õppekavade järgi on kogu hariduse andmise ja saamise tuumaks kaheksa üldpädevust (PRÕK). Nende arendamist peab toetama kogu õppeprotsess. Et õpilased omandaksid üldpädevused, kasutatakse lisaks ainevaldkondade õppe- ja kasvatusesmärkidele ainete lõimimist ja läbivate teemade õpet. Pädevus on teadmiste, oskuste, väärtushoiakute ja -hinnangute kogum, mis tagab valmisoleku elukestvaks õppeks ja suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas tulemuslikult tegutseda. (HTM) Põhikooli riiklikus õppekavas (PRÕK) on üldpädevused välja toodud kui aine ja valdkonnaüleised pädevused, mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel. Need on: 1. kultuuri- ja väärtuspädevus, 2. sotsiaalne ja kodanikupädevus, 3. enesemääratluspädevus, 4. suhtluspädevus, 5. õpipädevus, 6. matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus, 7. ettevõtlikkuspädevus, 8. digipädevus. Need üldpädevused on otseselt seotud sellega, mida meie ühiskonnas väärtustatakse ja mida edukaks toimetulekuks oluliseks peetakse (Kikas 2015: 63).

Üldpädevused kui hoiakud, uskumused, oskused ja teadmised on psüühilised protsessid, kuid erinevad pädevused on mõnevõrra erineval tasemel seotud kogu inimese tunnetuse ja tegutsemisega ning mõjutavad seeläbi erinevalt ka inimese toimetulekut erinevates valdkondades (Kikas 2015: 63). Arendades iga üksiku lapse üldpädevusi (nt väärtustades enesearengut, õpetades teadvustama enda tegevusi ja nende tagajärgi, kasutama efektiivseid õpistrateegiaid, kaaslastega suhtlemise oskusi jne), luuakse terves klassis õppimist soodustav keskkond, mis omakorda loob aluse aine paremaks omandamiseks (Kikas 2015: 63).

Üldhariduskooli õpetajale on riiklikes õppekavades pandud kohustus arendada üldpädevusi muu hulgas ka tunni- ja koolivälises tegevuses (PRÕK). Teatrietenduse kaudu õppimist võiks näha ka kui mitteformaalõppe üht võimalust. Mitteformaalõpet defineeritakse enamasti formaalõppele vastandumise kaudu, kuid lisaks vastandumisele nähakse selles ka võimaluste ja kaasamise, tegevuste ja keskkonna, erinevuste ja sarnasuste, süsteemi ja osa ning tunnustamise süsteemi. Mitteformaalõppe puhul rõhutatakse, et see on eesmärgistatud, vabatahtlik, väljaspool koolikeskkonda toimuv elukestev õpe. Õpipädevuse arendamine mitteformaalõppes toimub õppijate algatusel, nende vajadustest ja huvist lähtuvalt. Õpitakse

rühmas, üksteiselt ja omaealistelt, aga ka põlvkondadevaheliselt, seejuures on oluline tunda, et kõik õppe osalised on võrdsed partnerid. (Põlde jt 2021: 64)

2023. aastal hakkasid Eestis kehtima ajakohastatud riiklikud õppekavad. Sellega seoses toonitati, et rõhuasetus on nihkunud õpetamiselt õppimisele, et rakendada tuleks eelkõige kujundavat hindamist, et õpe oleks korraldatud nii, et õpilase vaimne ja füüsiline tervis ei saaks kannatada. Uuendatud õppekavades on lisaks füüsilisele õppekeskkonnale rõhutatud sotsiaalse ja vaimse õppekeskkonna tähtsust õpilase arengus. Õpetajale ja koolile on jäetud piisavalt vabadust korraldada õpetamine ja kasvatamine õpilaskeskselt, kooli eripära ja ressursse arvestades. (HTM)

Järgnevalt teen ülevaate kaheksast üldpädevusest. Kuna käeoleva töö fookus on teatrikülastusel kui õppevahendil (ka kui õppekohal), siis üldpädevuste refereerimisel olen seda „võimalik just teatris“ -aspekti püüdnud silmas pidada. Teatrikülastuse kaudu on viie esimese pädevusrühma arendamine tõenäoline, kui mitte möödapääsmatu (eriti esimese kolme üldpädevusrühma puhul). Kolme viimase üldpädevuse arendamine läbi teatrikülastuse eeldab kas üsna spetsiifilist lavastust või eriti laia vaadet teatrissemineku protsessile.

## **2.2 Kultuuri ja väärtuspädevus**

Põhikooli riiklikkus õppekavas on kultuuri- ja väärtuspädevuse olemus sõnastatud järgmiselt: õpilasel on suutlikkus hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdiskultuuri sündmustega; väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt; hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi, väärtustada inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust; teadvustada oma väärtushinnanguid. (PRÕK)

Tiia Tulviste ja Anni Tamm (2015) kirjutavad, et kuna väärtused on inimese enesekäsitluses kesksel kohal, siis kajastuvad need kõikidest teistes riiklikus õppekavas kirjeldatud pädevustes. Väärtuspädevus tähendab seda, et väärtused peavad õpilase väärtussüsteemis omavahel kooskõlas olema ning vastama muuhulgas klassis ja ühiskonnas valitsevatele väärtushinnangutele. Samuti peetakse oluliseks huvi teiste inimeste väärtushinnangute vastu ning püüdu neid mõista. Väärtused on mõisted või uskumused käitumise ja selle soovitud

tagajärgede kohta. Väärtused näitavad, mis on inimesele tema elus oluline. (Tulviste & Tamm 2015: 76)

Õpilase väärtussüsteem on teismeeas alles välja kujunemas: ta valib erinevate inimeste ja nende väärtussüsteemidest vähem või rohkem teadlikult välja väärtused, mis on tema jaoks olulised. Väärtused on suhteliselt püsivad, kuid murdeas on väärtussüsteemi kujunemist võimalik suunata. Väärtuspädevuse areng on pidev ja pikaajaline dünaamiline protsess. (Tulviste & Tamm 2015: 76) Lapse väärtuste kujundamisega alustavad lapsevanemad. Kuna aga lapsed on suurema osa oma päevast haridusasutuses, siis on just õpetajad need, kes kannavad edasi ühiskonna väärtusi, ja sellepärast tuleb koolis väärtuspädevuse arendamisele suurt tähelepanu pöörata.

Väärtuste omandamine ja kujundamine ei ole ühe aineõpetaja ülesanne, vaid toimub igas koolitunnis ja ka väljaspool tunde. Õpilaste väärtuspädevuse arendamine ei toimu ainult läbi konkreetsete ülesannete, vaid oluline roll selles on õpetajate igapäevasel käitumisel ja nende poolt väljendatud seisukohtadel. Väärtusi võetakse omaks nii formaalse (lasteaias ja koolis) kui mitteformaalse (sõbrad ja teised eakaaslased, meedia) sotsialiseerumise käigus. Igapäevases elus erinevate inimestega suheldes, filme vaadates, teatris käies osad tõekspidamised kinnistuvad, teised muutuvad aga üha ebaolulisemaks. Väärtustest mõeldakse tihti peale alles siis, kui keegi käitub ootustele vastupidiselt või väljendab seisukohti, mis on inimese enda tõekspidamistest erinevad. (Tulviste & Tamm 2015: 76)

Teadlik väärtuste kujundamine – väärtuskasvatus – ei ole alati efektiivne, eriti kui väärtuspädevuse arendamine seisneb õpilastele loenguvormis heast ja halvast rääkimises või kui mõistetakse hukka kellegi tõekspidamised või käitumine. Väärtuspädevuse arendamiseks on erinevaid meetodeid. Kõige mõjuvam on väärtuste üle arutlemine: väärtuste muutmiseks on vaja õpilaste väärtuseelistusi tunda ja soovitavaid väärtusi pidevalt kinnistada ning ebasoovitavaid väärtusi pikema aja jooksul aruteludes kahtluse alla seada (Bardi & Goodwin 2011).

Õpilastega tuleb arutleda, miks on ühe või teise väärtuse järgimine oluline, kui oluline see on ning kas alati tuleb ja saab seda väärtust järgida (Tulviste & Tamm 2015: 79). Mõnes õppeaines on lihtne väärtuste üle arutlemist tunni teemasse põimida. Klassikaliselt on selleks eelkõige olnud kirjandustund, sest läbi tegelaste, läbi teiste, läbi distantsi on kergem analüüsida enda hoiakuid ja käitumisi. Endasse vaatamise puhul on näiteks efektiivseks meetodiks teatrikogemuse üle arutlemine, eriti just lugemist ületamatuks pingutuseks pidavate õpilaste seas. Väärtuste üle arutlemine ühe etenduse näitel või abil peaks olema iga aine õpetaja pädevuses.

Kui kultuuripädevust eraldi vaadelda, siis võib seda defineerida kui teadmiste, oskuste ja hoiakute kogumit, mis võimaldab efektiivselt ja kohaselt suhelda erineva kultuurilise taustaga inimestega, ning kui teadlikkust kultuuridest. Kultuuri- ja väärtuspädev inimene huvitub kultuurist ja on suuteline seda austama. (Tamm & Barkalaja *s.a.*)

### **2.3 Sotsiaalne ja kodanikupädevus**

Põhikooli riikliku õppekava järgi suudab õpilane nende üldpädevuste omandamisel ennast teostada; toimida aktiivse, teadliku, abivalmi ja vastutustundliku kodanikuna ning toetada ühiskonna demokraatlikku arengut ja Eesti riiklikku iseseisvust; teada ja järgida ühiskondlikke väärtusi ja norme; austada erinevate keskkondade reegleid ja ühiskondlikku mitmekesisust, religioonide ja rahvuste omapära; teha koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides; aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel. (PRÕK)

Mari-Liis Kaldoja (2015) sõnusti on sotsiaalne pädevus ja sotsiaalsed oskused inimestevahelise eduka suhtlemise alustalaks ning mõjutavad seega inimese igapäevast toimetulekut. Sotsiaalse pädevuse arendamine mõjub positiivselt õpilase sotsiaalsetele suhetele. Selle pädevuse arengu toetamisega saab vähemal või suuremal määral tegeleda kõigis ainetundides. Kõik koolitunnid, kus õpetaja kas või vähesel määral suunab õpilasi diskuteerima ja arutlema erinevate (sotsiaalse suhtlemisega seotud) teemade üle ning kasutab ainealaste teadmiste edasiandmiseks ja kinnistamiseks erinevaid paari- ja grupitöid ning projektipõhist lähenemisi, mõjuvad õpilaste sotsiaalse pädevuse arengule toetavalt. (Kaldoja 2015: 185)

Esimeseks sammuks sotsiaalse kontakti loomisel on lihtsad tunnetusprotsessid, nagu nägemine, kuulmine, katsumine ja haistmine (sensoorse informatsiooni märkamine ja hindamine). Kõrvalekalded nendes tunnetusprotsessides mõjutavad olulisel määral õpilase võimet edukalt toime tulla erinevates sotsiaalsetes olukordades ja keskkondades. Lihtsad tunnetusprotsessid on aluseks keerukamatele kognitiivsetele protsessidele. Eduka sotsiaalse toimetuleku seisukohalt on eriti olulised just kõrgema taseme protsessid, nagu tähelepanu, täidesaatvad ja metakognitiivsed protsessid, verbaalne ja mitteverbaalne suhtlemine (ehk kommunikatsioon) ja sotsiaal-emotsionaalsed protsessid. (Kaldoja 2015: 186)

Sotsiaalse pädevuse arengus on verbaalsel suhtlusel ja eneseväljendusel väga oluline roll. Paremate keeleliste võimetega õpilased suudavad ka oma tundeid, mõtteid ja kavatsusi teistele

paremini seletada ning põhjendada. Inimestevahelise suhtluse oluliseks osaks on ka võime väljendada ja tõlgendada mittekeelelisi sotsiaalseid signaale. Näiteks võib õpilane, kes ei ole võimeline mõistma sarkastilise märkuse alatooni, reageerida sotsiaalselt sobimatult ning saada eakaaslaste poolt narrimise ja pilkamise osaliseks. Üks sotsiaalse pädevuse väga olulisi aspekte ongi huumorimeel (sh ka oskus näiteks narrimisele sobilikult reageerida, nalja mõista ja ise nalja teha). Hea huumorimeelega õpilased oskavad ennast nii sotsiaalses kui akadeemilises situatsioonis paremini kehtestada, on sotsiaalselt ja akadeemiliselt pädevamad ning paremate suhtlemisoskustega. (Kaldoja 2015: 188)

Suhtlemisoskuse oluline osa on ka teise inimese emotsioonide tõlgendamine. Beauchamp ja Anderson kirjeldavad emotsioonide tõlgendamist kui oskust erinevatele näoväljendustele ning verbaalsetele ja mitteverbaalsetele vihjetele tuginedes ning kontekstist lähtudes märgata ja tõlgendada teise inimese tundeid (Beauchamp & Anderson 2010). Emotsioonide tõlgendamine võimaldab saada mitmesugust sotsiaalselt olulist informatsiooni (sh infot identiteedi, isiksuse, kavatsuste, emotsioonide, uskumuste, aga ka näiteks pilgu suuna kohta) (Kaldoja 2015: 188).

Lisaks toimetulekule lähikeskkonnas, on vaja toime tulla ka ühiskonnas. Ühiskondliku dimensiooni käsitlemise olulisust rõhutatakse ka riiklikus õppekavas kodanikupädevuse väljatoomisega. Samuti rõhutavad sotsiaalse käitumise uurijad erinevate teadmiste ja oskuste situatsioonispetsiifilisust, mis tähendab, et lähikeskkonnas kogetu ei pruugi olla üheselt ülekantav edukaks toimetulekuks ühiskonnas laiemalt. (Kaldoja 2015: 190)

Ühelt poolt tähendab kompetentsus kodanikuühiskonnas võimalust kasutada täielikult ära oma kodanikuõigusi, teiselt poolt aga soovi ning oskusi toetada demokraatliku kodanikuühiskonna arengut. Riigi arenguks vajaliku mitmekülgsuse arvamustega kogukonna tagavad need kodanikud, kelle tehtud otsused on kaalutletud, kes vastanduvad ebaõiglasena tunduvatele regulatsioonidele, kes on kriitilised ning mõistavad ühiskonda süsteemselt. Õpilasi tuleb kodanikupädevuse arengu toetamiseks suunata märkama enda ümber toimuvaid muutusi. Kõikides ainetundides saab õpilastega arutleda päevakajalistel teemadel ning seda just rõhuasetusega muutuste märkamisele. (Kaldoja 2015: 192)

Teatrietendus tegeleb juba oma olemuselt nende pädevuste arendamisega vaikimisi. Teatrikülastus tervikuna – etendusvälised faasid ja etendus ise – on tugevalt sotsiaalne olukord, mil teatrikülastaja peab suutma järgida ühiskonnas laiemalt kokkulepitud käitumisnorme (mis on inimese toimetuleku alustalaks), aga sama ajal on tal võimalus oma teadlikkust neist normidest tõsta, pädevust arendada. Inimene saab eluks vajalikku informatsiooni reeglina vaadates ja kuulates, millele järgneb saadud info üle mõtlemine ja selle mingisse konteksti

asetamine. Üldistades võib öelda, et teatrikülastus sellest koosnebki, sestap on nende pädevuste arendamine teatris või teatriga vägagi efektiivne.

## 2.4 Enesemääratluspädevus

Põhikooli riiklikus õppekavas kätkeb enesemääratluspädevus suutlikkust mõista ja hinnata iseennast, oma nõrku ja tugevaid külgi; oskust analüüsida oma käitumist erinevates olukordades; oskust käituda ohutult ja järgida tervislikke eluviise; suutlikkust lahendada suhtlemisprobleeme. (PRÕK)

Grete Arro, Aivar Ots ja Eva-Maria Kangro (2015) peavad enesemääratluspädevust teatud mõttes aluspädevuseks – läbi oskuse iseend hinnata muutub kättesaadavaks ka enda teiste pädevuste hindamine. Iseend määratletakse alati maailma suhtes – see ei ole lihtsalt minakirjeldus, vaid sõltub raamistikust, mille suhtes end määratletakse – kool, sõbrad-lähedased, institutsioonid või ühiskond. (Arro, Ots & Kangro 2015: 89)

See tähendab seda, et enesemääratluspädevuse olulisus seisneb oskuses oma arengut ja käitumist suunata. Edukamad eneseanalüüsijad tulevad edukamalt toime kriitiliste situatsioonidega – nende olukorratõlgenduste hulk on suurem ja nad on paindlikumad sobivate tõlgenduste leidmisel. Näiteks konfliktiolukorras võiks paindlik enesemääratleja leida, et suudab selles olukorras valida erinevate võimalike käitumisstrateegiate vahel – end kehtestada; olukorra naljaks pöörata; kaasinimese käekäigu vastu huvi tunda või hoopis nutma puhkeda. Ka vaimse tervise kontekstis on enesemääratlemine oluline – vaimset tervist saab mitmekesisema enesemääratlusoskuse toel teatud piirini ise ehitada – kui indiviid on suuteline iseendast mõtlema mitut erinevat vaatenurka leides. (Arro, Ots & Kangro 2015: 90)

Kolmanda kooliastme õpilase puhul võib juba eeldada teataval määral abstraktset eneseanalüüsi ning paindlikumat enesemääratlusoskust. Õpetaja ülesanne oleks pöörata õpilase tähelepanu mitte ainult sellele, millest, vaid ka kuidas ma parasjagu mõtlen, tunnen ja käitun ning kas antud olukorras oleks võimalik ka teisiti mõelda. Enesemääratluspädevuse toetamiseks ei peaks pelgalt ergutama õpilast eneseanalüüsile, vaid püüdma suunata teda püstitama enesekohaseid (ja ka muid) küsimusi erinevatest vaatenurkadest ning tähendustest lähtuvalt. Oluline on õpilaste võimalus neid oskusi reaalses olukordades harjutada ja rakendada ning jälgida nende kasutamist eri olukordades. (Arro, Ots & Kangro 2015: 100)

Nii ilukirjanduse lugemine kui ka teatrietenduse vaatamine pakub hulgaliselt võimalusi end mingisse situatsiooni asetada, analüüsida seda situatsiooni distantsilt ning tegeleda seejärel eneserefleksiooniga – kuidas mina oleksin sellises olukorras käitunud ja miks just nii. Näiteks on enesemääratluspädevuse arendamiseks soovitatud õpetajatele järgmisi viise: 1) iseenda ja teiste tunnete teadvustamiseks ning empaatia arendamiseks järjekindel tunnete nimetamine ja nendest rääkimine; 2) erinevate perspektiivide nägemise oskuse arendamiseks saab järjekindlalt osutada, et eri inimestel võib olla samas olukorras erinev tunne – selle mõistmise harjutamiseks saab lasta õpilastel n-ö teiste kingadesse astuda ning mõelda, mida teised eri olukordades tunda võiksid (Arro, Ots & Kangro 2015: 101).

Läbi ilukirjanduse teistest inimestest arusaamist on uurinud nn mõistusetooria uurijad. Mõistusetooria all peetakse silmas inimese võimet mõista iseenda ning teise mõtteid ja emotsioone ning neile reageerida. Selle teooria kohaselt sõltub inimese suutlikkus anda teiste inimeste tunnete, mõtete ja tegevusele subjektiivset tähendust tema võimest mõista, et teiste inimeste käitumist juhivad mentaalsed operatsioonid, mida ei ole silmaga näha ning et need võivad meie endi omadest erinevad olla. (Arro, Ots & Kangro 2015: 108)

## **2.5 Suhtluspädevus**

Suhtluspädevust defineeritakse üldiselt kui teadmisi ja oskusi keelevahendite kasutamisest kuulamisel, lugemisel, rääkimisel ja kirjutamisel, sõltuvalt keskkonnast ja suhtluseesmärkidest (Soodla, Puksand & Luptova 2015: 147). Põhikooli riiklikus õppekavas mõeldakse suhtluspädevuse all suutlikkust ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada nii emakeeles kui ka võõrkeeltes, arvestades olukordi ja mõistes suhtluspartnereid ning suhtlemise turvalisust; oskust ennast esitleda, oma seisukohti esitada ja põhjendada; võimet lugeda ning eristada ja mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust; oskust kirjutada eri liiki tekste, kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; oskust väärtustada õigekeelsust ja väljendusrikast keelt ning kokkuleppel põhinevat suhtlemisviisi. (PRÕK)

Piret Soodla, Helin Puksandi ja Olga Luptova (2015) sõnul võib suhtluspädevuses tinglikult näha kahte poolt – keelepädevust (sõnavara, õigekeelsus, tekstide koostamine) ja sotsiolingvistilist pädevust. Keelepädevuse all mõistetakse keele formaalsete vahendite tundmist ja võimet kasutada neid tähenduslike sõnumite (nii kirjalike kui ka suuliste) koostamiseks, vahendamiseks ja mõistmiseks (EKR 2007). Keelepädevus on tihedalt seotud

ainepädevustega, kuna keel on vahend ainete sisuga seotud teadmiste ja oskuste omandamisel. Õpipädevusega on seosed vastastikused: keelepädevus mõjutab õpioskuste arengut (nt õpitava meeldejätmise ja kordamine; õppimisprotsessi jälgimine ning õppimisega seotud emotsioonide reguleerimine toimub keele vahendusel) ning õpioskused mõjutavad omakorda keelepädevuse arengut (nt õpitava mõistega seotud terminoloogia omandamine toimub efektiivsemalt teatud kognitiivsete õpistrateegiate abil). Keelepädevus seostub ka teiste üldpädevustega, kuna suur osa neist omandatakse ja need avalduvad keele vahendusel. (Soodla, Puksand & Luptova 2015: 148)

Sõnavarapädevuse all mõistetakse keele sõnavara tundmist ja oskust sõnu kasutada (EKR 2007). Õpilase sõnavara ja vaimne areng on tihedas vastastikuses seoses – ühelt poolt mõjutavad sõnavara kognitiivsed oskused ja protsessid, teisalt aga sõnavara omadused omakorda lapse kognitiivset arengut (nt verbaalse info meeldejätmist, mõtlemist). (Soodla, Puksand & Luptova 2015: 149) Üldiselt omandatakse sõnavara tekste kuulates ja lugedes. Kui tekst on üldjoontes arusaadav, siis õpilane saab aru uue sõna tähendusest konteksti põhjal. Uurimustes on siiski leitud, et vaid 15% uute sõnade tähendused omandatakse pelgalt lugemise abil (Swanborn & de Glopper 1999). Kõige tulemuslikumaks sõnavara õpetamise meetodiks peetakse seda, kui õppimise käigus esitatakse sõnu nii kontekstis (tekste lugedes ja kuulates) kui otsese õpetamise teel (Stahl & Fairbanks 1986). See viimane tõdemus toetab igati seda, et teatrietendust näha laiahaardelise õppeplatvormina.

Sotsiolingvistiline pädevus hõlmab teadmisi ja oskusi, mida eeldab keelekasutuse sotsiaalne mõõde. Siia kuuluvad sotsiaalsete suhete keelelised tähistajad, viisakusreeglid, registri erinevused, rahvatarkuse väljendvara, murre ning aktsent (EKR 2007). See pädevus viitab keelekasutuse sotsiokultuurilistele tingimustele ning on tundlik ühiskondlike ja kogukondlike tavade (nt viisakusreeglite ning põlvkondade, sugude, klasside ja sotsiaalsete rühmade suhteid reguleerivate normide) suhtes. Sotsiolingvistiline pädevus areneb teiste inimestega suhtlemise kaudu ning selle arengut mõjutavad mitmed keskkonnategurid. (Soodla, Puksand & Luptova 2015: 157)

## 2.6 Õpipädevus

Põhikooli riikliku õppekava järgi peaks õpipädev õpilane suutma organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks,

tervisekäitumiseks ja karjäärivalikuteks vajaminevat teavet; planeerida õppimist ja seda plaani järgida; kasutada õpitut erinevates olukordades ja probleeme lahendades; seostada omandatud teadmisi varemõpituga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasise õppimise vajadusi. (PRÕK)

Ann-Liisa Jõgi ja Kati Aus (2015) kirjutavad, et kuna õpioskused on suuresti aine- ja õpituatsiooniispetiifilised, tuleb neid hinnata vastavas kontekstis. Seetõttu on kõige mõistlikum, kui õpilaste õpioskusi hindavad kõik aineõpetajad ning erinevates õpituatsioonis. (Jõgi & Aus 2015: 112) Õppimine tähendab püsivate muutuste tekkimist teadmistes, oskustes või uskumustes. Õppimine on protsess, mis nõuab aega ja enamasti ka tunnetusprotsesside, sh mõtlemis-, tähelepanu- ja tajuprotsesside teadlikku ja pingutust nõudvat suunamist, et ajus jõuaksid tekkida püsivad muutused. Teadvustatud ja süstemaatiline õppima õppimine on tõenäoliselt tulemuslikum. Õpipädevus tähendab õppimiseks vajalike teadmiste ja oskuste ning õppimist soodustavate uskumuste ja hoiakute süsteemi. (Jõgi & Aus 2015: 112)

Viimastel aastakümnetel on õppimise kontekstis saanud oluliseks märksõnaks enesejuhitud õppimine. Enesejuhitud õppimise vajalikkus 21. sajandi koolis on kokku võetav kahe ideega – enesejuhitud õppimine võimaldab edukamalt ja efektiivsemalt õppida ning enesejuhitud õppimine on ka ülioluline õpiväljund iseeneses, mis koolist edasisse ellu kaasa võetakse. Ennastjuhtiv õppiija seab endale õpieesmärgid, loob õppimiseks sobiliku keskkonna ja kasutab sobilikke kognitiivseid õpistrateegiaid (nt kordamine, teadmiste organiseerimine ja seostamine). (Jõgi & Aus 2015: 112)

Õpilastes õpipädevuse kujundamises on oluline osa ka selles, kuidas õpetajad ise mõtestavad õpipädevust. Jõgi ja Aus (2015) tutvustavad oma artiklis uuringut, milles 80 eesti keele, matemaatika- ja ajalooõpetajat kirjeldasid, mida nad õpipädevuse all mõistavad. Umbes kolmandikule vastajates tähendas õpipädevus oskust õppida või õpioskusi kasutada. Umbes teise kolmandiku jaoks on õpioskus oskus otsida informatsiooni, seda meelde jätta ja seostada olemasolevate teadmiste ning teistes ainetes õpituga. Ligi sama palju õpetajaid tõi välja oskuse oma aega planeerida, õpikeskkonda organiseerida, oskuse iseseisvalt töötada, abi küsida või vajadusel õppides pingutada. Oluliselt vähem kajastusid õpetajate õpipädevuse käsitlestes oskus tunda õppimisest rõõmu, õpitavast huvituda, näha õppimise vajalikkust ja püstitada asjakohaseid eesmärgi. Samuti rõhutas üsna väike osa õpetajatest õppimise planeerimise, hindamise ja analüüsimise oskusi ehk metakognitiivseid õpioskusi. (Jõgi & Aus 2015: 113)

Kuna õppimine on protsess, mida juhib õppiija, eeldab õppimine, et õppiija tahab õppida. Õpetaja kujundatud õpikeskkond saab aga soodustada õpimotivatsiooni tekkimist ja püsimist

ning ennekõike õpilase usku sellesse, et õppima õppimine on kõigile saavutatav eesmärk. Selleks, et kaasata õpitegevustesse õpilasi, kes ei tunne õppimisest rõõmu ega ole motiveeritud akadeemiliste ülesannetega tegelema, tuleb luua positiivseid emotsioone tekitavaid õppimissituatsioone. Nii suureneb tõenäosus, et ka vähem motiveeritud õpilased hakkavad õpitava materjali vastu sisulist huvi tundma. Õppimine on kõige tõhusam, kui õpikeskkonnas on rahuldatud õpilase olulisimad psühholoogilised vajadused (vajadus kompetentsuse, sotsiaalse seotuse ja autonoomsuse järele). (Jõgi & Aus 2015: 116)

Selle pädevuse ja teatri kontekstis tuleb öelda, et õppimine ei toimu ainult spetsiifilises õpikeskkonnas (formaalne õpe), vaid see toimub läbi kogu elu ja igal pool, sh teatris (mitteformaalne õpe). Etenduse vaatamine edendab keskendumist ja tähelepanu suunamist ning auditivse ja visuaalse info vastuvõtmist, mõistmist ja seostamist.

## **2.7 Matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus**

Põhikooli riiklikus õppekavas on matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus sõnastatud järgmiselt: suutlikkus kasutada matemaatikale omast keelt, sümboleid, meetodeid koolis ja igapäevaelus; suutlikkus kirjeldada ümbritsevat maailma loodusteaduslike mudelite ja mõõtmisvahendite abil ning teha tõendus põhiseid otsuseid; mõista loodusteaduste ja tehnoloogia olulisust ja piiranguid; kasutada uusi tehnoloogiaid eesmärgipäraselt. (PRÕK)

Anu Palu ja Eve Kikase (2015) põhjal saab üldistada, et selle pädevuse omandanud õpilane oskab lahendada igapäevaelulisi probleeme, mille lahendamiseks on vaja tunda erinevaid skeeme, tabeleid, valemeid, mõõteriistu, mudeleid jmt. Lihtsamat aritmeetikat kasutatakse igapäevaselt (nt ostetava toidu koguse ja hinna arvutamisel), kuid aeg-ajalt läheb vaja ka geomeetriateadmisi, mõõtühikute teisendamist, protsentarvutust jmt. Matemaatika kaudu õpitakse hüpoteeside püstitamist ja tõestamist, mille oskust võib vaja minna erinevates eluvaldkondades. (Palu & Kikas 2015: 242)

Palu ja Kikas (2015) eristavad kolme, omavahel seotud matemaatika valdkonda: protseduurilised teadmised ja oskused; mõistelised teadmised; probleemide lahendamine. (Palu & Kikas 2015: 243). Protseduuriline teadmine seisneb vajalike algoritmide või strateegiate tundmises, mis on olulised konkreetsete eesmärkide saavutamiseks, mõistelised teadmised hõlmavad arusaamist matemaatilistest faktidest ja protseduuridest. Probleemiga (probleemülesandega) on tegu siis, kui õpilasel ei ole selle lahendamiseks teada valmis reeglit,

vaid ta peab lahendamisel oma teadmisi kombineerima mingil uudsel viisil. Kuigi õpilased ei näe kohe lahendust, peab saama probleeme lahendada rutiinsete protseduuride abil. Mis on õpilase jaoks probleem ja mis on ülesanne, sõltub tema vanusest, eelteadmistest, motivatsioonist ja võimetest. Probleemide lahendamise õpetamise kaudu toetatakse ka mõtlemisoscuse arengut üldiselt. (Palu & Kikas 2015: 243)

## 2.8 Ettevõtlikkuspädevus

Põhikooli riiklikus õppekavas nähakse ettevõtlikkuspädevusena suutlikkust ideid luua ja ellu viia, kasutades omandatud teadmisi ja oskusi erinevates elu- ja tegevusvaldkondades; suutlikkust näha probleeme ja neis peituvaid võimalusi, aidata kaasa probleemide lahendamisele; suutlikkust seada eesmärged, koostada plaane, neid tutvustada ja ellu viia; suutlikkust korraldada ühistegevusi ja neist osa võtta, näidata algatusvõimet ja vastutada tulemuste eest; suutlikkust reageerida loovalt, uuendusmeelselt ja paindlikult muutustele; julgust võtta arukaid riske; oskust rakendada finantskirjaoskust. (PRÕK)

Kuigi ettevõtlikkust seostatakse eelkõige majandustegevusega, nähakse üldhariduse kontekstis seda pädevust eelkõige kui loovat pealehakkamist enda igapäevaelus, s.h õppetöö organiseerimises. Kairit Õunapuu ja Aivar Ots (2015) kirjutavad, et selle vanuserühma puhul on oluline märgata ja toetada õpilaste ettevõtlikkust erinevates tegevusvaldkondades – olgu selleks siis õppimine koolis, suhted nii (kooli)kaaslaste kui täiskasvanutega, erinevad harrastustegevused või osalemine eakohastes algatus- ja/või organisatsioonilistes tegevustes (Õunapuu & Ots 2015: 225).

Ettevõtlikkuspädevust määratletakse õpilaste loovuse, probleemilahendusoscuse, enesetõhususe, riskivalmiduse ja algatusvõime kaudu. On leitud, et ettevõtlikkus võiks olla seotud teatud kindlate isiksuseomadustega. Näiteks on ettevõtlikkust seostatud kõrgema ekstravertsusega. See on isiksuseomadus, mis väljendub inimese suundumuses tegeleda enda keskkonnaga (Õunapuu & Ots 2015: 226). Ehk siis ettevõtlik on see õpilane, kellele on tugev usk oma võimetesse ettevõtlikkusega seotud rollide ja ülesannete täitmisel.

Ettevõtlikumat tegutsemist on seostatud ka inimesel esineva kõrgema saavutusvajadusega. Inimesed, kel on kõrge saavutusvajadus, tunnevad vajadust ise probleeme lahendada, eesmärged seada ning ise seatud eesmärkide poole püüelda; nad näitavad üles innovaatilisust ning otsivad pidevalt uusi võimalusi enda sooritust parandada (Gürol & Atsan 2006). Nimetatud

loomuomaduste (ekstravertsus, enesetõhusus, saavutusvajadus) kõrval on ettevõtlikkusega seotud ka kõrgem riskivalmidus ning -taluvus. See tähendab, et ettevõtlikumad inimesed võivad kergemini ette võtta tegevusi, mille tulemus ei ole selge ning neid häirib vähem sellistes olukordades kogetav ebakindlus (Õunapuu & Ots 2015: 227).

Suuremat ettevõtlikkust seostatakse oskusega informatsiooni koguda, salvestada, muuta ning kasutada – need on oskused, mis kõik on vajalikud enamike ülesannete täitmiseks, sealjuures näiteks otsuste vastuvõtmisel ja probleemide lahendamisel. Ka loovust võib pidada ettevõtlikkust toetavaks omaduseks, sest ettevõtlikkus toetub paljuski võimele genereerida uusi ideid. Samuti väljendub loovus võimes näha samas olukorras erinevaid võimalusi reageerimiseks. (Õunapuu & Ots 2015: 227) Koolikontekstis saab õpilaste ettevõtlikkust märgata (enese)juhtimis- ja koostöövõimes, milline on õpilaste orienteeritus teistega koos tegutseda, kui enesekindlad ja püsivad ollakse eesmärkide saavutamisel. Teatrikülastuse puhul on efektiivseks ettevõtlikkuspädevuse arendamiseks see, kui õpilased (väiksem rühm õpilasi) korraldavad ühise teatrikülastuse algusest lõpuni ise.

## 2.9 Digipädevus

Põhikooli riikliku õppekava järgi on õpilane digipädev, kui ta suudab kasutada uuenevat digitehnoloogiat toimetulekuks kiiresti muutuvast ühiskonnas nii õppimisel, kodanikuna tegutsedes kui ka kogukondades suheldes; leiab ja säilitab digivahendite abil infot ning hindab selle asjakohasust ja usaldusväärsust; osaleb digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel; kasutab probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhtleb ja teeb koostööd erinevates digikeskkondades; on teadlik digikeskkonna ohtudest ning oskab kaitsta oma privaatsust, isikuandmeid ja digitaalset identiteeti; järgib digikeskkonnas samu moraali- ja väärtuspõhimõtteid nagu igapäevaelus. (PRÕK)

Digipädevuse saavutamiseks on esmalt vaja mõista digitehnoloogia rolli ja selle kasutamise võimalusi igapäevaelus. Kui veel mõni aeg tagasi piisas digipädevuseks peamiste arvutirakenduste nagu teksti- ja tabeltöötluse tundmisest, ka info salvestamisest ja haldamisest, siis nüüd on orienteerumine digimaailmas muutunud oluliselt mitmetahulisemaks ja keerulisemaks.

Õppekavades on digipädevus jaotatud viide rühma – info haldamine, suhtlemine digikeskkondades, sisuloome, turvalisus ning probleemilahendus. Et infot hallata, peab õpilane oskama infot otsida. See tähendab, et õpilane on suuteline määrama oma teabevajaduse ning vastavalt sellele valib meetodi teabe otsimiseks. Seejuures tuleb infot kriitiliselt hinnata ja analüüsida – kas info on adekvaatne ja pärit usaldusväärsest kanalist. Ning seejärel tuleb osata see info salvestada ning vajadusel taasesitada, enne mida on toimunud ka info korrastamine ja töötlemine. (DPÕK)

Oskust digikeskkondades suhelda tähendab esmalt seda, et õpilane teab, kuidas digikeskkondades leitud infot ja sisu teistega jagada ning järgib intellektuaalse omandi kaitse häid tavasid. See pädevus ärgitab õpilast olema veebis ka aktiivne kodanikuna – ta on kaasatud ning kaasab teisi ühiskonnaelu tegevustesse, kasutades info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat vahendeid ja võimalusi, olles suuteline samal ajal ka oma digitaalset jalajälge haldama. (DPÕK) Digisuhtluse juures on oluline aspekt see, et sel viisil on võimalik suhelda ka neil, kel pole võimalik teisiti suhelda.

Sisuloome kontekstis oskab õpilane luua, muuta ja arendada eri formaatides enda ning teiste loodud digitaalset sisu. Kuna tegemist on loomisega, siis oskab õpilane järgida ka intellektuaalomandi põhimõtteid ehk on kursis autoriõiguste ja litsentsidega. Digipädev õpilane käitub digimaailmas turvaliselt, ta oskab hinnata ja rakendada ohutus- ja turvameetmeid, et vältida füüsilisi ning virtuaalseid riske seoses seadmetega ning seoses sellega, mis puutub isikuandmetesse. Ning järjest olulisemaks muutub oskus hinnata ka enda nii füüsilist kui vaimset tervist, mida pidevalt digimaailmas toimetamine möödapääsmatult mõjutab. Probleemilahendusoskus tähendab nii tehniliste probleemide kui ka iseenda digipädevuslike lünkade märkamist ja lahendamist ehk siis õpilane suudab kriitiliselt hinnata enda vajadusi, mis puudutavad digilahenduste kasutamist. (DPÕK) Kiiresti arenevate digivõimaluste juures võiks üks digipädevuse tahke olla ka oskus või suutlikus virtuaalmaailma võimalusi mitte kasutada.

Digipädevuse arendamine teatrikülastuse kaudu tähendab eelkõige digivahenditega Internetist lavastuse kohta info otsimist, piletite ostmist ning lavastuse kohta artiklite/arvustuste leidmist ja lugemist.

### 3. Teatrietenduse olulisus ja mõju noorele vaatajale

#### 3.1 Teater ühiskonna vaates

2016. aastal läbi viidud üleriigiline uuring „Teatri positsioon ja roll ühiskonnas“ näitas Eestis elavate inimeste ootusi teatrile ehk milliseid funktsioone peaks teater täitma, milliseid väärtusi peaks teater kandma. Vastajate hinnangul peaks teater ühiskonnas täitma eelkõige järgmisi rolle: rikastama inimesi emotsionaalselt, arendama nende kujutlusvõimet, panema kaasa elama; võimaldama inimestel sisukalt vaba aega veeta; harima ja kasvatama vaatajat; hoidma ja arendama rahvuskultuuri; olema vaatamänguline; pakkuma meelelahutust, lõbustama; pakkuma kunstilist (esteetilist) naudingut. (Kivirähk 2016) Sellised laiapihised ootused ilmestavad teatri ühiksondliku positsiooni kaalukust, aga ka seda, et teater oma olemuselt ongi polüfunktsionaalne. Teatrietendus on ka hübriidne, see koosneb paljudest teistest kunstiliikidest: helikunstist, kujutavast kunstist, kirjandusest, arhitektuurist, etenduskunstide alaliikidest jmt. Selline laiapihisedus võimaldab näiteks ühel lastelavastusel olla efektiivseks toetuseks hariduse saamisel.

Moses Goldberg (1974) rõhutabki lastele-noortele suunatud teatri puhul selle pedagoogilist aspekti. Teatrietendus, nagu kunst üldse, õpetab kaudselt, seega võib ja saab lasteteatris rääkida kõigest, mis tähendab, et teater lastele on nagu tööriist täiskasvanute (ühiskonna) käes. Pedagoogika põhifunktsioon on pakkuda ühiskonnale võimalust voolida lastest korralikud kodanikud ja lasteteater võib olla selleks väga efektiivne, nii poliitiline kui moraalne tööriist. Goldberg toob näiteks Nõukogude Liidu diktaatorid Lenini ja Stalini, kes olid teatrilt kui tööriistast vägagi teadlikud. (Goldberg 1974) Kuna Eesti põhiharidussüsteem toetub kaheksale üldpädevusele, mille järgi võiksid koolidest väljuda riigile lojaalseid ja ühiskonnale kasulikke, empaatilised ja endaga hakkamasaavad kodanikud, siis teatrit võiks näha ja kasutada märksa laiemalt ja julgemalt kui pelgalt kirjandustundides käsitletavate teoste illustreerimisena.

Teatri laiapihjalisema kasutuselevõtu toetuseks räägib tõsiasia, et teatris käimine pakub õpetajatele huvi, nagu selgus uuringust, mis keskendus muuhulgas õpetajate kultuurihuvidele (Ots 2007: 164). Uuringus vaadeldi ka õpetajate ning koolijuhtide osalust kultuurisündmustes, õpetajate ja vanemate rolli õpilastes kultuurihuvi äratajatena ning nende kaasajatena aktiivsesse osalusse (kõrg)kultuuri tarbimisel. Uuringust selgus, millise kultuurivaldkonda kuuluva alaga

tegelevad (mida tarbivad) õpetajad kooliväliselt kõige enam – selleks on lugemine, kuid kultuuriasutuste külastamises on mäekõrguselt teiste ees teatris käimine. (Ots 2007: 164)

Uuringust (Ots 2007) ilmneb seegi, et teatrikülastus on esikohal ka siis, kui õpetajad külastavad koos õpilastega mõnda kultuuriasutust (70,6 % õpetajate teatrikülastustest, kui nad tegid seda koos õpilastega). Teatritele järgneb muuseum (69,1 %) ja siis kino (43 %). Uuringust tuli ka välja, et teatris käivad meelsasti ka need õpetajad, kes ei ela ega tööta teatrilinnades. Paluti ka õpilastel oma kultuurilisi eelistusi hinnata ja selgus, et õpetajate suurt teatrihuvi õpilased siiski ei jaga. Selles valguses – õpetajad käivad niikuinii teatris ja õpilased pigem mitte – oleks vaja teatrikäimise põhjused ja – eriti oluline – sellele järgnev tegevus koolis/klassis üle mõtestada. Seda enam, et suures osas on õpetajad need, kes tahes või tahtmata on uut põlvkonda pandud kultuuristama. (Ots 2007: 164)

Niisiis – miks ja mil moel on teatrikunst kogemine (konkreetsemalt: etendusele minek, laval ja saalis toimuva kogemine, etendusjärgne arutelu) noorele inimesele vajalik ja kasulik? Goldberg (1974) on fikseerinud kolm põhialust või peamist aspekti, mida (kvaliteetselt ja targalt tehtud) lasteteater sisaldab ehk milline on ühe lavastuse esteetiline, pedagoogiline ja psühholoogiline olemus. Küsimus on niisiis selles, kuidas, miks ja milliste vahenditega saab teatrikülastus lapse/noore arengut toetada. Matthew Reason (2010) näebki teatrietendust kui lapse arengu toetajat. Vaataja ja teatri omavahelist suhet tajutakse harva kui vaid ajaviidet – seal on alati ka midagi lisaks, mingisugune emotsionaalne mõjutaja, lugu, mida kogeda ja millest õppida – teatrit tajutakse kui haridust kunstis. Noorte ja laste varajased kogemused teatriga on aluseks sotsiaalsuse, kultuursuse ja loomingulisuse arenemisele ning aitavad kaasa teatriharjumuse kujunemisele ning kultuurist lugupidamisele (Reason 2010). Tuleks rõhutada, et hariduslikkuse aspekt lavastuses ei tohiks olla eesmärk omaette, vaid kunstiliselt kõrgetasemelises (laste)lavastuses on õppimiskohad vaikimisi sees.

### **3.2 Teatrietenduse funktsioonid**

Hans Van Maanen (2009) eristab kunstiteose endast lähtuvaid ehk kunstispetsiifilisi funktsioone ning kunstiteosest eraldiseisvaid ehk mittekunstispetsiifilisi funktsioone (Van Maanen 2009). Kuigi esmajoones on kunstiteose eesmärk mõjuda kunstispetsiifiliselt, siis teatrietenduse puhul ei ole võimalik seda kogeda ilma mittekunstispetsiifiliste funktsioonideta.

See tähendab seda, et laval toimuva vastuvõttu mõjutab see, milline on nii vaimne kui füüsiline olukord saalis.

Kunstispetsiifilised funktsioonid on seotud laval toimuvaga. Vaatajat mõjutab esitatav lugu, lavakujundus, näitlejatööd jmt. Mittekunstispetsiifilised funktsioonid tulenevad kõigest sellest, mis ei puutu konkreetselt laval toimuvasse. See tähendab teatrikülastust üldisemalt – alates sellest, millises meeleolus on vaataja, kuni selleni, millised on suhtlussituatsioonid vaheajal, mis toimub etenduse ajal saalis jmt. Oluline on ka see – ja siin põimuvad etenduse kunstilised kui ka mittekunstilised funktsioonid – kas ja mil määral mõjub teatrikülastus igapäeva elust irrutavalt ehk kas teatrikogemus pakub läbi meelelahutuse argimurede unustamist.

Seega võiks toetudes Goldbergile (1974), Van Maanenile (2009) ja Kadriliis Rämmannile (2016), kes oma magistritöös lasteteatri funktsioone uuris, näha viit funktsiooni ehk ülesannet, mis ideaalis laste- ja noorteteatril on või olla võiks. Need on esteetiline, emotsionaalne, didaktiline, intellektuaalne ja sotsiaalne funktsioon. Tuleb rõhutada, et neid funktsioone ei saa ühe etenduse lõikes selgepiirilisel eraldada – mingi mõju vaatajale teatrietendusest võib tekkida mitme funktsiooni koosmõjul.

### **3.2.1 Esteetiline funktsioon**

Esteetilise elamuse ehk iluelamuse (ÕS) võib teatrietendusest (ehk üldisemalt kunstiteosest) saada Van Maaneni järgi kolmel viisil – kas dekoratiivselt, mugavalt või väljakutset pakkuvalt ehk kunstiliselt. Dekoratiivset ja mugavat elamust kogetakse kunstiteosele tähendusi või uusi tähendusi omistamata. Nende puhul nauditakse näiteks lavakujundust, muusikalisi vahepalu, koreograafiat. Kunstiline kogemus toimub aga siis, kui vaataja hakkab nähtule tähendusi otsima, hakkab kunstiteost tõlgendama. Sel puhul on möödapääsmatu, et publikul käivitub kujutlusvõime. (Van Maanen 2009)

Teatrikunstist osa saamine ilma kujutlusvõimeta on teoreetiliselt võimatu, kuna teatrikunst baseerub keerulistel märgisüsteemidel. Teatrimärk, koosnedes tähistajast (materiaalne komponent) ja tähistatavast (mõtteline mõiste, millele tähistaja viitab), on etenduse iga element, mis kannab tähendust, nagu on sõnastanud Luule Epner (2022). Teatrimärk võib etenduses täita erinevaid ülesandeid ning kanda erinevaid tähendusi. Selline teatrimärgi polüfunktsionaalsus tähendab seda, et mingi element lavastuses võib kanda vastavalt vajadusele erinevaid tähendusi: kepp tähistab kord jalutuskeppi, kord vihmavarju, siis hobust või mõõka; ere punane valgus võib viidata koidule või päikeseloojangule, tulekahjule, sõjale, kirele jne. Vaatajal aitab

märkide konkreetseid tähendusi mõista lavaline kontekst, milles neid kasutatakse. Eriti tähtsat osa etendab siin näitleja, kes oma tegevuse ja/või kõnega lavalistele elementidele tähendusi omistab ja neid vajadust mööda muudab. Tänu võimele täita erinevaid ülesandeid on teatrimärgid mobiilsed ehk kergesti üksteisega asendatavad. Mingi tähenduse edasiandmiseks saab kasutada näiteks sõnu või žeste; pöösast võib tähistada dekoratsioonielement, pöösaks kostümeeritud näitleja, videopilt vm. (Epner 2022) Seega toimub (eelkõige just mängulisemate) teatrietenduste kaudu lapse/noore kujutlusvõime möödapääsmatu kultiveerimine.

Niisiis on esteetilise funktsiooni üks peamisi märksõnu kujundlikkus ja siinpuhul ei saa tähelepanuta jätta ka keelekasutuse kujundlikkust. Seda enam, et lastele ja noortele tehtav teater on suures osas sõnateater. Ka saab teater olla see koht (võrreldes näiteks arvutimaailmas või sotsiaalmeedias kasutatava keelega), kus lapsel on võimalus kuulda lapse arengule edasiviivalt mõjuvat keelekasutust. Arne Merilai on öelnud, et „kujundlikkuse mõistmine selle mõttelis-tundelises ühtsuses avab tee esteetiliste ja eetiliste tõekspidamiste kujundamisele, isiksuse vaimu ja väljenduse rikastamisele, teise kogemuse omandamisele, ühiskonna ja kultuuri sügavamale vastuvõtule“ (Merilai 2003: 10).

Kujutlusvõime annab võimaluse näha asju teisiti ning läheneda olukordadele teisest perspektiivist – see on võimekus, tänu millele rikastub laste mõtlemisviis. Kujutlusvõime on lähedalt seotud ka loomingulisusega, nõudes inimeselt mitmekülgset ja loovat mõtlemisvõimet. Fantaasia arengut toetab näiteks osalemine teiste inimeste dialoogides vaatajana. (Jarvis & Trodd 2008) Tänu teatrile on õpilastel võimalus tunnetada lugu läbi kellegi teise, siduda see enda kogemuste ja mõtetega, interpreteerida kogetut ning võtta endaga kaasa olulisim, arendades ning toetades sellega oma kujutlusvõimet (Rämmann 2016). Hästi ja targalt tehtud lastelavastus võib motiveerida õppima neid kunste, mida selles lavastuses kuulda ja näha on – kirjandus, tants, muusika, kujutav kunst jmt. Teatrietendus kätkeb sünteesi kogu kunstilisest haridusest ja üks lasteteatri varjatud, kuid oluline eesmärk on luua kultuuritarbimise harjumus ning ka säilitada kultuuritraditsioone.

### **3.2.2 Emotsionaalne funktsioon**

Ühiskonnas toimetulev ja edukas inimene on omandanud emotsionaalse intelligentsuse, mis hõlmab endas enesekontrolli, innukust, püsivust, oskust ennast motiveerida ning empaatiat (Goleman 2000: 10). Emotsionaalset intelligentsust defineeritakse kui „võimet jälgida oma ja teiste inimeste emotsioone, eristada ja sildistada emotsioone ning kasutada emotsionaalset

informatsiooni mõtlemise ja käitumise juhtimiseks“ (Teiverlaur 2010: 15). See tähendab, et emotsionaalselt intelligentne inimene ehk empaatiline inimene arvestab iseenda ning kaaslaste vajaduste, tunnete, avamuste ja soovidega ning käitub keerulistes situatsioonides ühiskonnas levinud moraalsete ja eetiliste normide piires.

Selliseid keerulisi situatsioone turvaliselt kogeda ja neist õppida on võimalik läbi teatrietenduse. Teatrikülastus mõjutab publiku tundeid, selle jooksul ärgitatakse vaatajaid kogema erinevaid emotsioone, mida kutsuvad esile nii teose ja vaatajate vaheline väline kommunikatsioon, mis hõlmab endas näiteks põnevaid sündmusi, näitlejameisterlikkust vms, kui ka fiktsionaalse maailma tegelased oma tunnete ja läbielamistega. Empaatiline inimene mõistab teiste inimeste olukordi ja emotsioone ning võib omakorda tajuda neid omadena – samastab ennast teisega. Identifitseerimine võib toimuda nii näitleja, tegelase, kujuteldava objekti, vaatajarolliga fiktsionaalses maailmas kui ka autori(te)ga. Laste puhul võib oletada, et samastumine toimub enamasti tegelastega (Saro 2004: 64).

Aino Lunge (1980) on rõhutanud teatri võimet vaatajale psühholoogiliselt mõjuda emotsioonide ülekandmise teel ja seda just lapsvaataja puhul. Emotsionaalse protsessi üks osa on kaasaelamine teise inimese emotsioonidele ning lapsed on selles vallas eriti vastuvõtlikud. Just empaatiavõime arendamise pärast on oluline, et näitlejate/tegelaste ja laste vahel saavutataks kontakt, kus laps suudab tajuda tundeid ning emotsioone laval mängiva näitleja ning tema rolli kaudu. (Lunge 1980)

Seega on tähtis, et lasteteatris ei käsitletaks ainult helgeid ja positiivseid teemasid (armastus, sõprus, perekond jmt), vaid ka süngemaid probleeme (kiusamine, vägivald, surm, sõda jmt), millega kaasnevad lapsel erinevad emotsioonid. Tundes neid emotsioone teatrisaalis, pääsevad lapsed ligi võõrale tundmusele ning nad saavad emotsioone läbi elada justkui läbi filtri, neid eemalt vaadelda ja analüüsida. Etendusjärgsed ühisarutelud õpetaja juhtimisel on oluline etapp kogu teatriskäigu protsessis.

### **3.2.3 Didaktiline funktsioon**

Kuna teatritegijad reeglina teavad, et teatrietendusega saab eelkõige noort vaatajat mõjutada või etendus saab neile mõjuda sügavamalt kui täiskasvanutele, siis on targalt tehtud teatrilavastuses didaktilisus ehk õpetlikkus vaikimisi sees. Nimetatud tarkus seisneb selles, et vaataja ei taju, et teda õpetatakse ehk lastelavastustes peituv kasvatuslik iva ei tohiks olla esitatud manitseval viisil ega mõjuda otseselt plakatlike õpetussõnadena. Õpetlikkus peab

ilmnema laste jaoks justkui iseenesest, peidetult ning harmoneeruma laval toimuvaga. Heas lastelavastuses on õpetussõnad oskuslikult ühendatud esteetilise väljenduslaadiga. Seega võib õpetlikkuse ilminguid näha kõikides lasteteatri funktsioonides, sest kunst, sealhulgas teatrietendus, õpetab kaudselt, üleüldiselt (Goldberg 1974).

Enamasti ei puudu etendustes konflikt, mis käivitabki tegevuse. Põrkuvad erinevad maailmavaated, seisukohad, soovid ja tegelased ning vaataja näeb tihendatult elumudelit, mille põhjal ja abil saab konstateerida õiget või valet käitumist. Rämmann kirjutab (2016), et etenduse kontekstis antakse tegelaste käitumisele, nende motiividele ja kujutatud olukordadele hinnanguid – need on soovituslikud moraalsetest tõekspidamistest lähtuvad käitumisjuhised, mille elus rakendamist publikult eeldatakse ja oodatakse. Laval kujutatavad sündmused võivad anda tõe, kuidas vaatajad mingitesse situatsioonidesse suhtuma peaksid, kuidas käituma ning mida väärtustama. Publikut püütakse õpetada vastutustundlikke otsuseid tegema ning mõistma erinevate valikute tagajärgi. (Rämmann 2016)

Niisiis tõusevad läbi teatri didaktilisuse esile lasteteatri psühholoogilised väärtused. Goldbergi (1974) sõnutsi võib psühholoogia lasteteatris aidata lastel lahendada elulisi olukordi – kui laps näeb teatris mingi probleemi lahendust, siis ta saab aru, et seda saab lahendada või selgeks mõelda ka teiste, väljamõeldud tegelaste abil. Sellistel aruteludel saavad peamiseks teemadeks väärtused. Väärtuskasvatusel on võime julgustada lapsi looma omaenese moraalikogumit ning tähelepanu pöörama ka teiste omale, samuti reflekteerima oma kogemusi ning sealjuures otsima neist tähendusi (Cooper jt 2009).

### **3.2.4 Intellektuaalne funktsioon**

(Laste)teatri intellektuaalse funktsiooni all peetakse silmas seda, kuidas ja mil määral ärgitab etendus (sündmus) ise või etenduses sisalduv informatsioon vaataja intellektuaalseid võimeid. Ehk kas ja kui palju peab vaataja pingutama, et etendusest aru saada ja kas vaataja sai etendusest midagi teada, mida ta varem ei teadnud.

Intellektuaalne funktsioon on tihedasti põimunud didaktilise funktsiooniga, küll aga tegelevad nad õpetamise eri külgedega. Didaktiline funktsioon keskendub moraalsetele tõekspidamistele ja väärtustele – ühiskonnale sobivate kõlbeliste kodanike kujundamisele, intellektuaalne funktsioon on seotud uute faktiliste teadmiste edastamise ning mõttetöö ärgitamisega. Kui didaktiline funktsiooni korral antakse publikule enam-vähem selged vastused, mis on õige või vale, mida hinnata ja kuidas käituda, siis intellektuaalne funktsioon

tõuseb esile siis, kui vaatajatel tuleb ise järeldusi teha ning vastusteni jõuda. Mõttetöö võlu peitub seoste otsimises-loomises ning nende tõlgendamises. (Rämmann 2016)

Just kunstiteose (siinpuhul teatrietenduse) tõlgendamise möödapääsmatus (ühtlasi ka kohustus) näitab kunsti kaudu õppimise ühte olulist aspekti. Tõlgendamine on seotud analüüsiga, seega tuleb vaatajal tegelaste käitumistes, liigutustes, pilkudes, kehakeeles ja repliikides märgata seoseid ja neid kriitiliselt mõtestada. Abstraktsemate, tähenduste tekkimise suhtes hermeetilisemate lavastuste (näiteks sõnadeta happeningi, kaasaegse tantsu jmt) puhul on see tõlgenduse nõue ja koormus ühest küljest veelgi suurem, teisalt aga vabam – kuna sellistel puhkudel tekib etendus reeglina vaataja peas, siis on kõik tõlgendused adekvaatsed. Taoline nägemis- ja fantaseerimisvõime järjepidev kultiveerimine ärgitab noore vaataja üldist loomingulisust, mille ärgitamist on ka üldpädevuste kontekstis nõutud.

Intellektuaalse funktsiooni kiiremini ja selgemini mõõdetav tulem on etendusest uute teadmiste saamine. See sõltub aga suuresti lavastatavast materjalist (tavaliselt näidendist) ja lavastaja valikutest, sest kuna lastele tehtavate lavastuste intellektuaalne nõudlikkus on seotud ja vastavuses publiku vanusega, siis uute teadmiste saamine päris juhuslik ei ole. See viitab omakorda sellele, et lasteteatritegijate publikuteadlikkus, publiku mitte alahindamine, on määrava tähtsusega, kui teatritegijad tahavad, et teatri intellektuaalne funktsioon toimiks eesmärgipäraselt. Samuti saab pealtvaataja uut informatsiooni teatrikülalusest endast, sest metateatraalne informatsioon teatri (toimimise, olemuse) kohta on samuti teadmine.

Tiiu Kuurme (2002) kirjutas üle 20 aasta tagasi, et mitmed kasvatus- ja meedia vahekorraga tegelevad teadlased, kes on uurinud visuaalse meedia toimet lastele, on jõudnud järeldusele, et tänapäeval on pildikultuur sõnakultuuri välja vahetamas. On muutunud sõna iseloom, hajuvad piirid sõna ja pildi vahel. Ka sõna ise võtab üha rohkem märgi kuju, tema üle ei mõelda järele. Televisioonipilt ei nõua intellekti pingutust, ta ei nõua mingeid oskusi ega ka arenda neid, ei aseta nõudeid ei mõtlemisele ega käitumisele. Info on asendamas analüüsimist ja õppimist, ning kõik muutub lihtsamaks, sest info ise justkui ongi haridus. Maailm antakse tükkidena, lihtsustatud kujul, seosteta, ärritava ja steriilsena. (Kuurme 2002)

Nüüd, kui televisiooni tarbimise on välja vahetanud nii sisult kui vormilt fragmentaarse sotsiaalmeedia tarbimine, kui keel lihtsustub, kui tekstid on järjest lühemad või tekste asendavad paarikümnesekundilised videod, on lastele tehtav sõnateater ja selle kvaliteet muutunud keele arengu kontekstis eriti akuutseks. Teater saab olla kohaks, kus laps kogeb mh keele toimimist ja väärtust.

### 3.2.5 Sotsiaalne funktsioon

Liisa Keltikangas-Järvineni (2011) sõnul mõistetakse sotsiaalsuse ehk seltskondlikkuse all kaasasündinud iseloomulikku temperamendijoont. Inimene tahab olla seltskondlik, tutvuda uute inimestega ning üksinduse asemel eelistatakse kuuluda kollektiivi (Keltikangas-Järvinen 2011: 10).

Teater oma olemuselt on sotsiaalne nähtus: lihtsustades ja üldistades saab öelda, et sünniks teater, on vaja vähemalt kahte inimest; ning teatris tegeletakse inimese kui sotsiaalse olevusega. Teatri sotsiaalsete funktsioonide ilmnemise skaalal võib eristada kolme tasandit: lavastuses endas sisalduv sotsiaalne sõnum, teatrikülastusega seotud sotsiaalsed oskused (nt kuidas teatris käituda, missugune on teatrietikett jms) ning teatri suhe ühiskonnaga ehk teatri laiem sotsiaalne funktsioon, sealhulgas ühtsustunde loomine (Rämmann 2016). Teatri sotsiaalse funktsiooni all peetaksegi reeglina silmas mittekunstispetsiifilisi funktsioone ehk siis kõike seda, mis on seotud teatrisse mineku, seal oleku ja sealt tulekuga.

Teatril on ka seltskondliku sündmusena täita sotsiaalne funktsioon. Teatrisseminek on kultuurilise käitumise akt, see tähendab astumist argielust kunstisfääri. Luule Epner (1992) kirjutas, et sotsiaalpsühholoogilises plaanis on teatri mõju aluseks emotsionaalne ühiskogemus – selline kollektiivsus intensiivistab ja ühtlustab etenduse vastuvõttu ehk mõni emotsioon võimendub, teine nõrgeneb (Epner 1992). Teatris toimub kohtumine, seda nii näitlejate ja vaatajate vahel kui ka vaatajate endi vahel. Nüüdses digiühiskonnas saab inimestevaheline füüsiline kohtumine, siin ja praegu olek, olla ka üheks teatrikülastuse motivaatoriks.

Teatrikülastuse ajal (etendus ja vaheaeg) toimub ka suhtlemine vaatajate vahel: pilgud, repliigid jms. Pisut kõrgendatud tähelepanu all on publiku riietus, (erinevalt näiteks kinokülastuse ajal), jälgitaks nii enda kui teiste käitumist, tuntakse, et teatris (eriti teatrimajas) olek nõuab mõnevõrra reserveeritumat käitumist. Et teatris end hästi tunda, on vaja sotsiaalseid oskusi ning ühtlasi saab neid oskusi teatrikülastuse ajal arendada. Keltikangas-Järvineni sõnul (2011) liigitatakse sotsiaalsete oskuste alla kontakteerumiskiirus, vestlusvalmidus, loomulik suhtluslaad, aga ka *small talk*, lisaks võime mõista teisi inimesi, nende seisukohti ja tundeid. Empaatiat ja sümpaatiat kuuluvad samuti sotsiaalselt oskusliku inimese kompetentsi, mistõttu on sotsiaalne ja emotsionaalne intelligentsus omavahel tihedalt seotud. Sotsiaalsed oskused ei ole aga geneetilise päritoluga, neid tuleb elu jooksul õppida ja arendada. (Keltikangas-Järvinen 2011:12)

Seega kaasneb teatrikülastusega paratamatult sotsiaalsete oskuste arendamine. Teatri sotsiaalse funktsiooni kontekstis ei paku massimeedia ega kino teatrikülastusele alternatiivi. Teatrist saadav vahetu kogemus teeb teatrikülastusest üldpädevuste arendamise valguses laiapädevuste õppeprotsessi või -platvormi.

### **3.3 Õpetaja roll teatrikogemusest õppimisel**

Laste sotsiaalse kompetentsuse areng toimub suuresti iseenesest läbi saadud vahetute kogemuste ning sotsiaalse õppimise (Tropp & Saat 2010: 61). Nii saab teater, nagu juba mainitud, sotsiaalse kultuuriasutusena olla mitmetahuline õppeplatvorm või õppevorm.

Ühiselt (klassiga) teatrisse jõudmise ja teatrikogemusest õppimise võtmeisikuks on õpetaja. Enamasti toimuvad õpilaste ühised teatrikülastused kirjandusõpetajate initsiatiivil, levinumaks tõukejõuks soov kirjandustunnis käsitletavat teost ilmestada või mingi teema üle arutlemist mitmekesistada, sealhulgas märgata erinevate kunstiliikide võimalusi, eripärasid ja toimemehhanisme. Et teatrikogemuse laiapindsust maksimaalselt n-ö ära kasutada, on oluline, et õpilastega käiksid teatris ka teiste ainete õpetajad. See avardab või paljundab etenduse tõlgendusi ning hajutab õpilastes arusaama teatrikülastusest kui koolitunni (kirjanduse ja eesti keele tunni) laiendusest. Teatrikülastusele tuleb vaadata aineteülel ja n-ö mitte teatrispetsiifiliselt, sest üldpädevustega tuleb tegeleda kõigil aineõpetajatel võrdselt ja samaaegselt.

Üldpädevuste omandamise kontekstis ei ole oluline ainult etendus ise, vaid terve teatrikülastus. Sestap tuleb teatrikülastust näha kolmes faasis – etenduseelne faas, etendus, etendusjärgne faas. Teatrikülastusest võimalikult suure kasu saamine eeldab, et õpilastega toimuks nii enne kui kindlasti ka peale etendust ühisarutelu. See, kui põhjalik on klassis just etendusjärgne tegevus, määrabki teatrikogemuse tõhususe.

Õpilastele enne etendust teatrikülastusega kaasnevate eripärade meelde tuletamine loob neile kindlama tunde, mis võib positiivselt mõjutada ka etenduse vastuvõttu. Esmalt tuletada meelde näiteks seda, et (eelkõige klassikalise sõnalavastuse puhul) minnakse spetsiaalselt teatritegevuseks mõeldud hoonesse ja nende hoonete arhitektuuriline ja kultuurilooline olemus võiks õpilastel tekitada teatud ootuse – see, mida siin tehakse, on erilisem, see on vaba igapäevasusest. Õpilased võiksid teadvustada, et teatris toimub kohtumine näitlejate ja vaatajate vahel. Ja et enne seda kohtumist ehk paaritunnist etendust on teatrikollektiiv teinud kuudepikkust tööd, harjutanud.

Etenduse vastuvõttu soodustab see, kui teatrisse minnakse teatud eelteadmistega teatrikunsti ja konkreetse etenduse kohta. (See kehtib eelkõige nooremate õpilaste kontekstis, kuna neil on tõenäoliselt teatrikogemusi võrreldes vanemate klasside õpilastega vähem.) Selleks uurivad õpilased teatri koduleheküljelt, millise lavastusega tegu on, kes mängivad, vaatavad fotosid näitlejatest ja etendusest, loevad võimaluse korral arvustusi/muljed meediast, sotsiaalmeediast kui ka teatri kodulehelt. Sellise tegevuse kaudu arendavad nad endis nii digipädevust, õpipädevust kui ka kultuuri- ja väärtuspädevust. Kokkuvõttes kujuneb õpilastel etenduse suhtes ootushorisont, mis mõjutab etenduse vastuvõttu.

Kuna teatrikunsti spetsiifilisus avaneb muuhulgas ka sotsiaalses aspektis, siis on vaja möödapääsmatult rääkida käitumisnormidest teatris. Siinpuhul on teatrid õpetajatele appi tulnud, kuna lasteetenduste ajal helendavate nutiseadmete kasutamine on permanentne probleem, mis viimastel aastatel on järjest eskaleerumas. 2023. aastal algatasid Eesti teatrid ühiselt kampaania „Märka, et oled teatris“, et pöörata tähelepanu teatris käimise reeglitele. VAT Teatri eestvedamisel loodi kolm videot (MEOT), mis toovad välja suurimad murekohad, milleks on telefoni kasutamine etenduse ajal, valjuhäälna rääkimine ning teatrisaalis söömine ja joomine. Nende videote kui ka teatrite kodulehtedel haridusasutustele suunatud infolehe „Teatrikülastajate meelespea“ (TKMH) koos vaatamine ja lugemine aitavad tõsta laste enesekindlust nii teatri kui üldisemalt avalike või poolavalike kultuurisündmuste kogemisel. Selline laiapindne ühisarutelu puudutab eelkõige kultuuri- ja väärtuspädevust, sotsiaalset ja kodanikupädevust, suhtluspädevust. Ettevõtlikkuspädevuse arendamiseks saavad õpilased (olenevalt vanusest) organiseerida ise kokkulepitud teatrikülastuse (transport, piletid jmt).

Teatrikülastuse oluline osa on ka kõik see, mis toimub vahetult enne etendust. Ühiselt või individuaalselt etendusele minek, teatrimajja sisenemine, garderoobis olek, suhtlemine (nii verbaalne kui mitteverbaalne) enne etenduse algust (aga ka vaheajal) on osa üldisest teatrielamusest ning selles faasis on õpilane seotud eelkõige suhtluspädevuse, enesemääratluspädevuse, kultuuri- ja väärtuspädevuse ning sotsiaalse- ja kodanikupädevuse kultiveerimisega. Samu pädevusi arendatakse tõenäoliselt ka pärast etendust, kui antakse esmalt eneses kiirhinnang etendusele ning – ideaalses olukorras – toimub teatrimajast lahkudes koos kaasõpilastega arutelu nähtu üle. Üldpädevuste omandamise puhul on olulise tähtsusega teatrikülastuse protsessi lõpetav osa – ühiselt kogemuse (kõiki faase arvestades) reflekteerimine, kui õpilased saavad oma arvamusi ja arusaamisi väljendada, toimugu see siis õpetaja poolt juhitud lahtise aruteluna või kirjalikult konkreetsemalt suunatud küsimustele vastamisena.

### 3.4 Teatrietenduse funktsioonide ja üldpädevuste suhe

Allolevas tabelis toon välja, millised üldpädevused erinevate teatrietenduste funktsioonide raames võivad areneda. On selge, et jäigalt piiritleda ühe funktsiooni kontekstis arendavaid üldpädevusi ei saa. Tabelist ilmneb siingi töös rõhutatud tõsiasi, et teatrietenduse kogemine (koos etenduseelse ja -järgse faasiga) mõjub väga laiapindselt üldpädevuste omandamise valguses. Nagu näha, toimub pea kõikide funktsioonide puhul kolme peamise või kõige laiahaardelisema üldpädevusgrupi arendamine – need on kultuuri- ja väärtuspädevus, sotsiaalne ja kodanikupädevus ning enesemääratluspädevus. Kuigi teatrisaalis istuv õpilane ei taju ei etenduse funktsioone ega parasjagu temas arenevaid üldpädevusi, näeb õpetaja selles teatrikülastuse toimet ja toimimist kokkuvõtvas tabelis kogu protsessi (teatrikülastuse) kompleksust ja läbipõimumist.

Tabel. Teatrietenduse funktsioonide ja üldpädevuste suhe

<b>Teatrietenduse funktsioonid</b>	<b>Üldpädevused</b>
Esteetiline funktsioon	Kultuuri- ja väärtuspädevus Sotsiaalne ja kodanikupädevus Enesemääratluspädevus
Emotsionaalne funktsioon	Kultuuri- ja väärtuspädevus Sotsiaalne ja kodanikupädevus Enesemääratluspädevus
Didaktiline funktsioon	Kultuuri- ja väärtuspädevus Sotsiaalne ja kodanikupädevus Enesemääratluspädevus Õpipädevus Suhtluspädevus
Intellektuaalne funktsioon	Kultuuri- ja väärtuspädevus Enesemääratluspädevus Õpipädevus Digipädevus Matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus Ettevõtlikkuspädevus
Sotsiaalne funktsioon	Kultuuri- ja väärtuspädevus Sotsiaalne ja kodanikupädevus Enesemääratluspädevus Suhtluspädevus Ettevõtlikkuspädevus

#### 4. Eesti Draamateatri lavastus „Luidrik“ üldpädevuste omandamise toetajana

Selles peatükis vaatlen üldpädevuste kontekstis Eesti Draamateatri laste/noortelavastust „Luidrik“. Siinne analüüs põhineb 2025. aasta 25. jaanuari ja 13. märtsi etendustel. Klassiga teatrisse minevale (ükskõik millise õppeaine) õpetajale võiks järgnev olla julgustava skeemina, mille abil koos õpilastega nähtut reflekteerida ning võimalusel tuvastada, kas ja mil moel toetas etendus õpilasi üldpädevuste omandamisel.

„Luidrik“ põhineb inglise kirjaniku David Almondi 1998. aastal ilmunud noorteromaanil „Skellig“. Lavastuse loovmeeskonnas osaleid teose tõlkija Laur Lomper, dramaturg Mihkel Seeder (VAT Teater), lavastaja Taavi Tõnisson (Noorsooteater), kunstnik Marion Undusk, koreograaf Olga Privis, helilooja Kirill Havanski ning valguskujundaja Priidu Adlas. Mängisid Markus Luik (Luidrik), Märten Metsaviir (Michael), Kristo Viiding või Tõnis Niinemets (Michaeli isa, õpetaja Rasputin), Britta Soll (Michaeli ema, meditsiiniõde), Emili Rohumaa (Miina), Christopher Rajaveer (härra Stone, Michaeli sõber Coot), Kersti Heinloo (õpetaja preili Clarts, vanem naine, Miina ema proua McKee) ja Jüri Tiidus (Michaeli sõber Leakey, doktor Naboola). Peale Luidriku, Michaeli ja Miina kehastajate mängisid ülejäänud näitlejad ka jutustajaid, lapsi klassis, tantsijaid ja haigeid. „Luidrik“ esietendus Draamateatri suures saalis 9. detsembril 2023.

Kõige üldisemalt öeldes tegeletakse „Luidrikus“ inimeseks olemise ning elu väärtuste mõtestamisega. See tähendab, et lavastuse abil saab tegeleda eelkõige inimest üldisemalt puudutava kolme pädevusrühmaga – kultuuri- ja väärtuspädevusega, sotsiaalse ja kodanikupädevusega ning enesemääratluspädevusega.

Sündmustiku käivitab see, kui peategelane, teismeline Michael saabub koos isa (nähtud etendustel Tõnis Niinemets) ja emaga, kes on kohe sünnitamas, uude elukohta. Maja, millesse kolitakse, on suur ja räämas ning vajab kapitaalsemat remonti, millega Michaeli isa ka etenduses läbivalt tegeleb. Esmalt tõmbabki vaataja tähelepanu keset lava laiuv ja kõrguv arhitektuurselt rikkalik ja polüfunktsionaalne konstruktsioon, mis vastavalt stseenidele ja pöördlava kasutamisele on kord Michaeli uus kodu, Michaeli uue sõbra Miina kodu, erinevad haiglad, mingi maja pööning. Kuna see konstruktsioon on Draamateatri suure lava suhtes üsna kõrge, siis toetab selline silmatorkav vertikaalsus ka loo ideed – maapealse segunemine taevasega. Lavastuse tehniline külg on selles argist ja üleloomulikkust sünteesivas loos üsnagi

määrava tähtsusega, sest vastava atmosfääri tekkimisel on nii heli- kui valguskujundusel määrav osa.

Taoliste lahenduste ja nende koosmõju märkamise kaudu saab toetada kultuuri- ja väärtuspädevuse, õpipädevuse ning matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalase pädevuse omandamist (vt 1. peatükk). Näiteks lavakujunduse (eelkõige majakonstruktsiooni) väljamõtlemisele, ehitamisele ja selle funktsionaalsusele tähelepanu pööramine toetab õpilase tehnoloogiaalase pädevuse arengut. Selle pädevuse arengut toetab ka üldiselt teatrilava tehniliste võimaluste (heli, valgus, pöördlava jmt) märkamine. Teatrietenduse funktsioonide (vt 2. peatükk) kontekstis on kõnealused nüansid esteetilise ja intellektuaalse funktsiooni osad.

Niisiis on „Luidrikus“ Michaeli pere asetatud uude olukorda – elukohavahetus ja lapse sünd – ning sellise mitteharjumuspärasuse taustal joonistub loo konflikt reljeefselt välja. Alguse saavad kaks paralleelselt toimuvat tegevusliini, mis siiski on Michaeli kaudu omavahel põimunud. Michael, kes kolab vanas majas ringi, vaatamata isa ja ema keelule, kuna see võib poisile ohtlik olla, leiab maja garaazist veidra, müstilise ja pisut hirmuäratavagi kahvatu vanamehe, kes nimetab end Luidrikuks. Kuigi võiks eeldada, et Michael jookseb ehmatahes vanematele rääkima kummalisest asotsiaalsest sissetungijast (mis on tavapärane noorpubliku eeldus, vt 4. peatükk), tunneb Michael ämblikuid ja sitikaid sööva olendi vastu hoopis mingisugust tõmmet või soojustki. Sellist kummalist vastuolu võimendavad head näitlejatööd – vaatamata sellele, et Markus Luik mängib (esialgu) Luidriku verbaalselt agressiivseks ja eemaletõukavaks eluheidikuks, on Märten Metsaviiru Michael esmalt küll ehmunud, kuid ka uudishimulik ning vahest pealetükkivalt abivalmiski.

Teine liin on seotud Michaeli vastsündinud õega, kelle tervis ei ole korras ja kes on pikemalt haiglas arstide jälgimise all. Seega on Michaeli ema ja isa kõrgendatud tähelepanu vastsündinul ning lisaks muretsemisele oma õe pärast (kas jääb elama või mitte) tunneb Michael ka mõningast hüljatust vanematest (ema pidevalt haiglas, isa teeb kogu aeg tööd). Michael on enesestõmbunud, kohati ka ärritunud, sõnelused vanematega soodustavad veelgi tema klammerdumist Luidriku külge.

Michaeli ja Luidriku kõrval on kolmandaks oluliseks (pea)tegelaseks poisi naabruses elav tüdruk Miina, kellest saab Michaeli (südame)sõber ning kes toob poisi ellu uusi teadmisi ja muutusi eluvaadetes. Koos hakatakse uurima ja aitama hääbuvat Luidrikut ja seeläbi ka vastsündinut. Nende kolme üksteisest erineva tegelase kaudu tuuaksegi lavastuses välja loo ideeline teravik – empaatiline ja ennastsalgav abivalmidus, hoolivus ja ligimesearmastus teeb

imet. Ja ime ehk ebatõenäolise, kuid positiivse olukorra ja reaalse, teadusega seletatava maailma paralleelselt eksisteerimisest see lavastus laiemalt räägibki.

Tegelaste soovide ja käitumisega suhestumine ja samastuminegi toetab õpilases nii kultuuri- ja väärtuspädevuse, sotsiaalse ja kodanikupädevuse, enesemääratluspädevuse, suhtluspädevuse ning ettevõtlikkuspädevuse arengut. Tegelastega samastumine ning nende maailmavaate ning käitumise kõrvutamine õpilase enda hoiakutega ongi üks efektiivsemaid mooduseid üldpädevuste arendamisel. Sellisest vaatevinklist töötavad efektiivsemalt teatrietenduse emotsionaalne ja didaktiline funktsioon.

Lavastuses antakse lugu edasi paralleelselt kulgevate vastanduste või opositsioonide kaudu: vana ja uus, reaalne ja mittereaalne, religioosne ja evolutsiooniline, teaduslik ja tunnetuslik. Vaatajale antakse mõista, et inimese elus võivad mõlemad pooled – teadusega seletatav ja teadusega seletamatu – koos eksisteerida, kumbki pool teise üle domineerimata. Lavastaja Taavi Tõnisson (2023) on öelnud, et tema lavastuskontseptsioon toetubki ideele, et inimese kui sellise eksistents universumis on ime ja seda tuleb hoida. Elu kui selline tuleks endale mingil viisil selgeks mõelda, sest inimene tahab mõista, kes ta on ja kust ta tuleb. Mõnda inimest aitab Tõnissoni arvates religioon, mõnda aga teadus ja küsimus ongi tasakaalus – kuidas mõtestada inimeseks olemist religioosete ja evolutsiooniliste küsimuste kaudu. (Tõnisson 2023)

Lavastuses saame jälgida kahte n-ö võitlust. Luidriku taastumine kulgeb paralleelselt Michaeli õe võitlusega elu eest. Kui laps viiakse haiglasse ja teda toetab või ravib teadus, siis Luidriku eest hakkavad hoolitsema Michael ja Miina n-ö mitteteaduslikult, kuid salaja ja südamega. Teaduse ja lapse n-ö koostöö visualiseeritakse ebaproportsionaalselt suure nuku (Michaeli õde) abil, kes hõljab juhtmete otsas läbipaistvas kuubikus (justkui kuvöösis). Teadus hoiab teda küll elus, kuid mitte paranemas. Samal ajal hakkab tänu ettevõtlikele, julgetele ja inimlike väärtusi eksponeerivatele ja praktiseerivatele lastele kosuma ka müstiline Luidrik. Jääb mulje, et mida rohkem Luidriku eest hoolitsetakse ja mida rohkem ta taastub, seda jõudsamalt paraneb ka Michaeli õde.

Lavastuse kui kunstiteose tõlgendamine ehk kujundlikkuse märkamine ja nendevaheliste seoste loomine toetab eelkõige kultuuri- ja väärtuspädevuste, enesemääratluspädevuse ning õpipädevuse arengut. Õpilased kogevad läbi seoste ja suhete märkamise, et ka nende elus on suures osas kõik omavahel seotud. Õpilased näevad, et läbi kunsti saab seletada või mõtestada reaalses elus toimuvat. Siinpuhul rakenduvad eelkõige teatrietenduse esteetiline ja intellektuaalne funktsioon.

Tõenäoliselt osutub selles ühest küljest olmelises, kuid mõnevõrra müstiliste nüanssidega lavaloo üheks põnevamaks küsimuseks „kes on Luidrik?“. Etenduse lõpus küsib Luidrikult

seada sama Michael ning saab vastuseks: „Keegi ikka. Keegi nagu teie, keegi nagu loom, keegi nagu lind, keegi nagu ingel, midagi niisugust...“ Niisiis jääb see küsimus konkreetse vastuseta, mistõttu nõuabki selle tegelase olemuse sõnastamine tõlgendamist. Luidrik võib olla nii üks kui teine, tema kaudu toimub realistliku ja salapärasuse segunemine. Paradoks seisneb selles, et vaataja saab küsida – on ta kummaline asotsiaal (kelle lemmiktoiduks on hiina kiirtoit ja tume õlu, mida lapsed talle toovad) või hoopis ingel, kelle abaluudelt kasvavad välja midagi tiibade sarnast (mida lapsed läbi tema riiete tundsid)? Kuidas suhtuda inimestesse, kes on meie jaoks esmapilgul tundmatud või hirmutavad (vt 4. peatükk).

Luidriku olemus, eelkõige füüsiline, viitab tõlgendustele inimese eksistentsist ja muutustest, mida Michael kooltunnis kuuleb. Luidriku ebamäärane, pigem eemaletõukav olek pakub kontrasti sellele, kes ta tegelikult, sisemiselt on. Temaga tuleb välja see, et välise järgi ei saa hinnata seda, kes inimene sisemiselt on. Kui Luidrik on Michaeli õe kaitseingel, siis ta aga ei käitu nagu kaitseingel. Kuid kuidas teame, kuidas kaitseingel käitub või milline välja näeb?

Sellises tõlgenduste reas ei saa vaatamata jätta ka muinasjuttudest tuttavate skeemide poole. Kui Luidrik ikka oli olemas, siis ei saa kindel olla, kas ta vajab päriselt hoolitsust. Luidrik tekkis Michaeli ellu kui *deus ex machina* ehk siis näeme tuttavaid motiive muinasjuttudest, kus üks tegelane (inimpilgu jaoks reeglina vana ja mitte-atraktiivne, kuid üleloomulike võimetega) paneb proovile teise tegelase, et aru saada tema väärtushoiakutest ja tegutsemismotiividest ning kas ta väärib abi maagia abil. Nii pani ka Luidrik Michaeli ja Miina proovile. Nad läbisid katse ning Michaeli õde sai (üleloomulikkuse sekkumisel) terveks. Kuid jääb ka võimalus, et Luidrikku polnud lavaloo reaalsuses üldsegi olemas, eksisteerides ainult laste fantaasias. Sellisel juhul võime näha paralleele teiste tuntud „väljamõeldistega“ nagu Astrid Lindgreni Pipi Pikksukaga („Pipi Pikksukk“, 1945) või katusel elava Karlsoniga („Väikevend ja Karlsson katuselt“, 1955).

Valiku kaudu, millisena ja kellena vaataja Luidrikku tõlgendab, saab tõlgendaja midagi teada ka enda kohta. Luidriku analüüsimine töötab üldpädevuste kontekstis laiahaardeliselt, see toetab eelkõige ja eriti sotsiaalse ja kodanikupädevuse, kultuuri- ja väärtuspädevuse ning enesemääratluspädevuse arengut. Õpilased teadvustavad Luidrikku analüüsid, et inimese väline olek ei pruugi näidata tema sisemist olemust ning jõuavad arusaamisele, kumb – väline kuvand või sisemine olek – on elus eksistentsiaalsest vaatevinklist määravam. Teatrietenduse funktsioonidest rakendusid efektiivsemalt esteetiline, emotsionaalne ja didaktiline funktsioon.

Sellel, et mainitud eksistentsiaalsed probleemid leiavad etenduses õnneliku ehk soovitud tulemuse, on suurimad teened Michaelil ja Miinal, kellega on ka publikul kõige lihtsam ja

loomulikum samastumist kogeda (lasteteatri puhul oluline aspekt). Kui Michael on enne uude majja kolimist ja Miinaga tutvumist tavaline koolipoiss, keda huvitas rohkem koos sõpradega jalgpalli mängida kui koolis õppida, siis Miina toob Michaeli ellu mingisugused teised, alternatiivsemad, vaimsemad vaated elule. Kui koolis käivaid lapsi me etenduses ei näe vabal ajal raamatuid lugemas, siis Miina teeb seda järjepidevalt. Michael jätab nii jalgpalli kui õppimisse pealiskaudselt ja ükskõikselt suhtuvad sõbrad ning pühendub Miinaga teiste elude päästmisele. Michael ja Miina näitavad, et sõprus, koos tegutsemine, sihikindlus ja julgus riskida viivad eesmärgini.

Miinaga (ja tema emaga) tuleb loosse sügavamalt sisse haridusteema. Esmalt on koolikontekst vaatajate perspektiivist tuttav, turvaline ja sihtrühma vaikimisi puudutav ning seeläbi või selle taustal on efektiivsem tegeleda eksistentsiaalsemate temadega. Koduõppel oleva Miina ja koolis käiva Michaeli kaudu pörkuvad formaalne ja mitteformaalne õpe. Kuigi lavastuses neid pooli ülemäära teravalt ei vastandata, kumab lavastusest siiski mõningane poolehoid alternatiivsema õppemeetodi suhtes. Miina tundub võrreldes koolis käivate õpilastega avarama silmaringiga, elavama, avatumana.

Michaeli küsimusele, miks ta koolis ei käi, vastab Miina: „Mu ema õpetab mind. Meie oleme veendunud, et kool pärsib laste loomuomast uudishimu, loovust ja intellekti. “Kuidas saab lind, kes on sündinud rõõmustama, istuda puuris ja laulda?” William Blake. Ega linnupojad ei pea selleks, et lendama õppida, koolis käima. Või peavad?“ Miina seletab Michaelile, et Blake maalis, kirjutas luuletusi ja nägi oma aias ingleid. Pidevalt inglise romantismiaegset luuletajat ja kunstniku peast tsiteerides viitab ta Blake'i müstilisele loomingule, mis omakorda toetab Luidriku kui ingli kontseptsiooni. Ning viited Blake'ile kui fanaatilisusesse kalduvale müstikule ja radikaalsete vaadetega individualistile, kes eelistas oma luule kui ka piltide loomisel kujutlusvõimet mõistusele, väites, et ideaalseid vorme ei tohiks konstrueerida mitte loodusvaatlustest, vaid sisemistest nägemustest (Poets *s.a.*), toetavad ka Miina ja tema ema mitteformaalse õppe kontseptsiooni.

Vanakreeka müütide abil seletavad elu mitmekihilisust aga nii Miina ema kui ka õpetajad koolis. Näeme, et müütides sisalduvat väärtustatakse nii formaalses kui mitteformaalses õppes. Miina ema räägib lastele loo Persephonest, kes sümboliseerib looduse vaheldumist, mis viitab nii Luidriku kui Michaeli õe tärgamisele. Koolis kuuleb Michael müüti Ikarosest, kes kaotas sõnakuulmatuse tõttu oma (tehis)tiivad ja seeläbi hukkus. Sellised kirjanduslooga tõmmatud paralleelid lisavad lavastusele seda rikastavaid kihte ning viidete avastamised ja tõlgendamised on olulised noore teatrikülastaja kujundliku mõtlemise arendamisel.

Vihjed ja viited erinevatele kunstiteostele õpetavad vaatajat tajuma kultuuri suure võrgustikuna. Kui vaataja saab ühe kunstiteose (siinpuhul lavastuse) kaudu uusi teadmisi ja vihjeid, et nende kaudu jõuab ta juba järgmiste uute teadmiseni, toetab selline kogemus tugevalt kultuuri- ja väärtuspädevuse ja õpipädevuse arengut. Selles kontekstis rakenduvad teatrietenduse esteetiline ja intellektuaalne funktsioon.

Teadusega seletatavate ja teadusega mitte seletatavate elunähtuste käsitlemisel ongi keskseks tegelaseks ornitoloogiliste huvidega Miina. Ta tunneb hästi (on selle teema kohta raamatutest uurinud) öökullide füsioloogiat kui ka käitumist ning tutvustab kõike seda ka Michaelile. Miina ja Michaeli öökullide ja Luidriku kehaehituse üle arutlemine annab veel ühe kihi juurde lavastuse üldisemale teemale – kes või mis on inimene – ning tõmmates fookusesse inimese füüsilise olemuse, selle keerukuse ning ajutisuse.

Lapsed, kellele Luidrik ütles, et suurem osa temast on Arthur Itis, viidates nii sõnamängu kaudu liigeshaigusele artriit, lähevad selle vastu abi ehk infot otsima haiglasse. Kuigi meditsiinasutusest saavad Michael ja Miina haiguse kohta teaduspõhist infot (ehk tuleb teha keeruline operatsioon), saavad nad ka ühe vanaproua käest soovitus, mis sobib Luidriku kui inglil kontseptsiooniga paremini – tuleb tantsida. Etenduse lõpus näemegi (loos näeb seda Michaeli ema unes), kuidas Luidrik on imekombel jõudnud haiglas kuvöosis lebava imiku juurde ning tõstnud ta kätele, temaga justkui tantsib. Peale sellist und imik paranes ning haiglaravi lõppes.

Mainitud reaalteaduslikud nüansid toetavad õpipädevuse, sotsiaalse ja kodanikupädevuse, matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiapädevuse ning enesemääratluspädevuse omandamist. Õpilased mõistavad, et teadus (meditsiin) aitab inimesel küll funktsioneerida, kuid elu terviklikkuse kogemiseks tuleb tajuda ka nn elu tansulisemat poolt või sellesse uskuda. Õpilased teadvustavad elu ajutisust, mis suunab neid mõtlema elu püsiväärtustele. Selles kontekstis töötavad eelkõige etenduse esteetiline ja intellektuaalne funktsioon.

On veel üks nüanss, millele lavastus tähelepanu suunab. Kui keskenduda ainult Luidrikule kui reaalses maailmas elavale reaalsele üksikule haigele ja väetile inimesele, siis tõuseb oluliseks märksõnaks üksindus. Luidrik märgib oma olemusega mahajäetust, unustamist. Tõnisson (2023) on öelnud, et ta on tahtnud rõhutada lavastusega ka seda, et kasvada tuleb koos. „See tugi, eriti teatud vanuses, aga ka üldse, on väga oluline. See keskkond, milles me viibime, need inimesed, kellega me koos oleme. Selle loo kolm peategelast leiavad viisi, kuidas üksteisele toetudes ja teineteist aidates mingisugusest vaakumiseisundist välja murda. Need, kes kipuvad hammasrataste vahele jääma, pigem kaovad pildilt ühel hetkel. Sellest on väga

raske välja murda. Mida rohkem me ise märkame neid inimesi, kellel on oht hammasrataste vahele sattuda, seda väiksem on nende hammasrataste purustusjõud.“ (Tõnisson 2023) Hammasrataste vahele jäämise kujundit ei saa enam kasutada ainult vanemate inimeste kontekstis. Eluheidikutena võib näha ka kooliõpilasi, kes praktiseerivad sunnitud või kroonilist eskapismi digimaailmas.

Mõtisklemine sellisest vaatevinklist etenduse üle aitab arendada kultuuri- ja väärtuspädevust, sotsiaalset ja kodanikupädevust, enesemääratluspädevust ning ettevõtlikkuspädevust. Õpilased mõistavad enda ümber toimuva märkamise olulisust ning on peale etenduse üle arutlemist aktiivsemad või ettevõtlikumad hädasolijaid abistama. Teatrietendus mõjub emotsionaalses ja didaktilises funktsioonis.

Loo sisust sõltumata tuleb teatri puhul märgata (ja paratamatult hinnata) ka vormi ehk kuidas, milliste teatrivahenditega, millise meisterlikkusega on kunstiteos loodud. Meisterlikkuse all tuleb mõista lavastaja ideid ja nende põhjendatust ja efektiivsust peaesmärgini jõudmisel, ning seda, millised olid näitlejatööd (reeglina – kui usutavalt nad oma tegelast esitasid).

Lavastaja Tõnisson on rakendanud lavastuses nn brechtlikule, eepilisele teatrile omast poetikat ehk siis lavastust raamib loo jutustamine kõrvaltegelasi mängivate näitlejate poolt, kes siis jutustamise, lavategevuse kommenteerimise ajal pole kõrvaltegelased, vaid pigem needsamad näitlejad või üsna umbisikulised tegelased. Sellise võõrituse puhul on oht, et lavastuse vormiline külge nõuab võib-olla liigset vaataja tähelepanu, tekitab loo sisusse mittepuutuvaid, metatasandi küsimusi. Vaatamata sellele, et ideeliselt ehk esitatava loo müstilisuse kontekstis on igasugused unenäolisust rõhutavad pantomiimilised ja tantsulised lahendused omal kohal, tekitavad „Luidriku“ taolised lahendused küsimusi (vt 4. peatükk).

Teatrikriitik Karin Allik (2024) on Olga Privise koreograafiliste lahenduste suhtes tajunud just esituses vajakajäämisi: „Murekohaks kujuneb aga Olga Privise koreograafia, täpsemalt selle esitus. Privise seatud liikumine kõlab stiili poolest ülejäänud lavastusega küll kokku ning kannab endas olulisi tähendusi, ent toob seejuures ilmsiks, et näitlejad on pidanud lavastusprotsessis oma mugavuse piiridest üle astuma. Ideaalis annaks mugavustsoonist väljumine kuidagi võimaluse näha näitlejat värske nurga alt, ent „Luidrikus“ avaldub see ilmselgelt ebamugavusena. Osa näitlejaid mõjub liikuvates stseenides sedavõrd kohmakana, et ülejäänud väljendusvahendite koosmõjus tekkinud illusioon tahab vägisi puruneda – tahtmatu võõritusefekt, võiks öelda.“ (Allik 2024)

Suure lava laste/noortelavastuse arvestuses on „Luidrik“ siiski kunstiliselt üldjoontes õnnestunud töö. Seda enam torkavad silma mõned nõrgemad detailid. Näiteks võib tuua lisaks

mainitutele muidu hästi toiminud näitlejaansamblist Miina osatäitja, kes noore näitlejana kas ülipüüdlikkusest või kogenumatusest proovis oma tegelaskuju mängida n-ö päris lapseks. Ehk siis antud juhul võis kogeda mõningast ülemängimist (vt 4. peatükk).

Lavastuse sihtrühm lähtub kunstiteose hindamisel eelkõige iseendast, meeldis-ei meeldinud tasandist. Kriitilise pilgu ja meele kujundamise kaudu mõjutab teatrietendus õpilaste kultuuri- ja väärtuspädevuse, enesemääratluspädevuse ja õpipädevuse arengut. Õpilane õpib hindama ja usaldama oma arusaamu ja maitset kunstiteoste suhtes. Areneb kriitiline meel, mis on vajalik elus üldisemalt hakkamasaamisel. Selles kontekstis rakenduvad teatrietenduse esteetiline, emotsionaalne ja intellektuaalne funktsioon.

Nagu peatükis nähtub, võib üks etendus ja selle analüüs pakkuda piisavalt ainet ja võimalusi üldpädevustega tegelemiseks. See, millistel teemadel ja kui süvitsi saab nende käsitlemisel minna ja kui laiapindselt toetab lavastus üldpädevuste arendamist, sõltub muidugi ka lavastusest. Ehk kui asjatundlikult nii teema kui publikuga arvestamise poolest on loominguline meeskond töötanud. Selliste üldpädevuste arendamise kontekstis kasulike või efektiivsete lavastuste (nagu „Luidrik“ on) leidmine/sobilikkuse väljaselgitamine nõuab eeltööd, mida saavad teha õpilased ja sel viisil ka oma digipädevust arendada. Ühtlasi võiks see peatükk olla õpetajale innustuseks/toetuseks, kes peale teatrikülastust plaanib õpilastega nähtut analüüsima hakata ning seeläbi konstateerida õpilaste üldpädevuste arengut.

## 5. Meetod ja uurimistulemused

### 5.1 Meetod

Uurimistöö eesmärgiks oli mõista, kas ja kuidas teatrikülastus oma erinevates faasides mõjutab või toetab õpilasi üldpädevuste omandamistel. Kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit, sest see meetod on suunatud inimeste arusaamade, vahetute kogemuste mõistmisele läbi vaatluste, intervjuude ja avatud küsimuste (Laherand 2010: 17). Andmeanalüüs on induktiivne, sest läbi selle tuleb esile kvalitatiivse sisuanalüüsi üks tugevusi – uurimuses osalejate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine (Kalmus, Masso & Linno 2015).

Uurimistöös kasutasin valimi koostamisel mittetöenäosuslikku mugavusvalimit, mis tähendab, et uuritavaid on lihtne valimisse saada ja samamoodi ka nende käest tulemusi kätte saada (Rämmer 2014). Valimiks osutus ühe Tallinna kooli kaks 8. klassi, kelle õpetaja uurimuse tegija on. Mõlemas klassis on kokku 52 õpilast, aga kuna küsimustele vastamise päeval oli palju puudujaid, siis küsimuste vastuseid laekus 34 õpilaselt.

Järgisin kvalitatiivse uurimismeetodi fenomenoloogilisele uurimustüübile vastavaid andmete kogumise tingimusi. Kogusin andmeid nii, et uurija ehk minu mõju uuritavatele oleks võimalikult väike, sest uuritavad peavad saama oma igapäevases elus läbielatud kogemusi esitada vabalt ja sundimatus õhkkonnas (Laherand 2010: 88). Küsimustiku koostas Google Forms keskkonnas ning õpilased vastasid küsimustele arvutites (või mobiiltelefonides) ühe koolitunni (45 minutit) jooksul 3 päeva pärast etenduse vaatamist. Õpilased vastasid küsimustikule oma ainetunni (kirjandus või eesti keel) raames ehk siis õpilaste jaoks toimus tavaline tund. Enne tööle hakkamist selgitasin, millega tegu on ja milleks saadud andmeid kasutan, ning rõhutasin, et vastused on anonüümsed ehk vastuseid ja vastajaid pole võimalik kokku viia. Küsimused on koostatud printsiibil, et neile oleks võimalik vastata arutlevalt, oma sõnadega ehk tegemist on avatud küsimustega.

Õpilastel tuli vastata kümnele küsimusele (vt. Lisa 1). Kaheksa küsimust oli moodustatud nii, et need suunaksid õpilasi looma seoseid oma elukogemuse ja etenduse vahel ning vastama nii, et avalduks nende üldpädevuste kontekst. Üks küsimus (nr 9) oli püstitatud nii, et õpilastel tuli reflekteerida oma üldise teatrikogemuse üle. 10. küsimus oli klassiti erinev ning puudutas teatrikülastuse esimest faasi. Üks klass (B) sai enne teatrikülastust põgusa sissejuhatuse teatrist

laiemalt ja etenduse vaatamisest konkreetsemalt. Rääkisime teatris käitumisest ning tutvusime teatri koduleheküljel oleva etenduse kohta käiva informatsiooniga. Teine klass (A) sellist eelhäälestust teatrikülastuseks ei saanud. Kuna 10. küsimuse vastustest ei ilmnunud, et teatrilane sissejuhatus või selle puudumine kuidagi etenduse vastuvõttu mõjutas (või et vastuvõtt toimus klassiti erinevalt), siis vaatlen mõlema klassi vastused koos. Küll avaldus mõnest 10. küsimuse vastusest midagi üldpädevuste kontekstis.

## **5.2 Uurimistulemused**

Uurimistulemused esitan üldpädevuste kaupa, nii et erinevate küsimuste vastused võivad alljärgnevalt sattuda ühte plokki. Näiteks: teatrikülastus toetas ettevõtlikkuspädevuse arengut, mida näitavad kõige selgemini 2. ja 8. küsimuse vastused. Annan ülevaate nende kahe küsimuse vastustest ettevõtlikkuspädevuse kontekstis ning toon välja mõne konkreetse vastuse. Vastuste sõnastus on üldjuhul muutmata, küll on aga parandusi tehtud õigekirjas. Välja on toodud sellised vastused, mis olid sisuliselt kõige levinumad ehk siis nii vastas kõige rohkem õpilasi. Ettevõtlikkuspädevuse näitel tuleb rõhutada nüanssi, mis on üldpädevuste mõõtmisel/tõlgendamisel (ja seega ka siinse uurimuse kontekstis) olemuslikult oluline. Siinses töös olen lähtunud arusaamast, et pädevuse areng või kujunemine võib toimuda ka teole (näiteks enda käitumisele mingis situatsioonis) mõeldes, ilma seda tegu realselt tegemata. Kohustuslikus korras klassiga koos teatrisse tulnud ning saalis istuv õpilane ei paista silma oma ettevõtlikkuse arendamisega. Siiski on ta oma ettevõtlikkuspädevust arendanud läbi tegelase, kes oli ettevõtlik ja kellega sarnaselt käituks ka seda vaatav, selle üle mõtleb ja sellist käitumist hindav/tunnustav õpilane.

Nagu järgnevast ilmneb, võivad mitmed (esmapilgul erinevad) küsimused tegeleda ühe üldpädevusega ning ühe küsimuse vastused sobituvad mitme üldpädevusega. See näitab, et teatrietendus mõjub vaatajale laiapindselt.

### **5.2.1 Kultuuri- ja väärtuspädevus**

Kultuuri- ja väärtuspädevustega tegelesid küsimused 1, 2, 3, 4, 5, 6 ja 9. Nende üldpädevuste omandamisel on õpilasel suutlikkus hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalnormide seisukohast. Õpilane suudab tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimeste,

ühiskonna, looduse ning nüüdiskultuuri sündmustega. Ta oskab väärtustada loomingut ja kujundada oma ilumeelt, oskab hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi ning väärtustada inimlikku ja kultuurilist mitmekesisust. Õpilane on suuteline teadvustama oma väärtushinnanguid. (PRÕK)

Vastustest ilmnes, et teatrietenduse külastamine on kultuuripädevuse kontekstis väga arendav. Nagu ka 1. peatükis mainitud, huvitub kultuuri- ja väärtuspädev inimene kultuurist ja on suuteline seda hindama. Teatrietenduse polüfunktsionaalsus suunab loomingut, kunstiteost, laiemalt kultuuri hindama eriti laiapindselt. Kunstiteose hindamisel tegeleb õpilane ka oma väärtushoiakute üle reflekteerimisega. Vastustest võib välja lugeda, et õpilased õppisid hindama teatrit kui kunstiliiki, neis tekkis või süvenes huvi teatri vastu. Nad õppisid lugema ka kujundlikumat teatrikeelt, nagu seda on nt tants.

*Tundsin suurt põnevust kogu etenduse vältel. Ja võib ka öelda, et tundsin inspireeritust. Just nende tantsuliste liikumiste ajal (kui seda saab emotsiooniks nimetada). Samuti tundsin, et peaksin rohkem teatris käima hakkama, see on positiivne asi.*

*Minu kõige tugevam emotsioon pärast etendust oli rõõm selle üle, et ma siiski tulin teatrisse kaasa, ja kerge elevus sellest, et saan selle üle nüüd teistega arutleda. Mõtlesin päris pikalt sellele, kas Luidrik tegelikult eksisteeris või mitte. Tõin selle teema ka üles, kui oma klassikaaslastega rääkisin. Olin vaheajal päris kindel, et etenduses olev beebi sureb ja et Luidrik on temaga kuidagi seotud. Äkki oli ta hoopis ingel.*

*Jagasime hiljem oma muljeid etendusest. Nõustusime kõik sellega, et lavakujundus oli suurepärase ja väga osavalt lahendatud. Proovisin ise mõtestada mainitud Kreeka müüte ning saada aru, kas seal siis on nii palju kihte, millest end läbi kaevata.*

*Mul tekitas veidi segadust see, kui olid kaasaegse tantsu kohad, aga pärast etendusele mõeldes mõtlesime klassikaaslastega välja, et need olid unenäod.*

Teatrietendus õpetas, et ka kunstiteose suhtes negatiivne hoiak on kultuuripädevuse arendamisel väärtuslik. Kriitiline meel ja selle arendamine, millega saab turvaliselt tegeleda kunstiteose kaudu, on üldse tähtsaks tahuks inimesel ühiskonnas hakkamasaamisel. Umbes kolmandik vastuseid, milles hinnati ka etenduse kunstilist taset, olid pigem kriitilised.

*See kindlasti polnud mu lemmik etendus. Minu meelest väga palju pingutati üle sellega, kuidas noored käituvad ja väga ei saadud sellele pihta. Natuke segadust tekitav oli ka see, et miks tegelasel, kes pidi olema umbes meie vanune, oli habe ja nägi vanem välja kui ta isa.*

*Ühest küljest on tore, et lavastusse oli proovitud lisada tantsulisust, kuid kui päris aus olla, siis mulle see koreograafia ei meeldinud. Liigutused kordusid väga palju, ning näitlejad ei osanud minu arust väga hästi liikuda.*

Väärtuspädevuste kontekstis andis etendus võimaluse vaatajal mõtestada oma väärtushinnanguid, kõrvutada neid etenduses kujutatutega ning teha omad järeldused. Teatrikülastuse peale laiemalt mõeldes avanes õpilastel võimalus ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja moraalnorme märgata ning neid hinnata. Seeläbi on ka näha, mida õpilane ise väärtustab, kas ta on suuteline teadvustama oma väärtushinnanguid.

*Mina arvan, et mul oleks ikkagi suhteliselt raske Luidriku-taolise inimesega suhelda, kuna ma ei usu, et ma suudaks täpselt aru saada, mis on tema vajadused ning kuidas tal oleks abi vaja, kuid ma ikkagi seda saan teha, et pakkuda talle midagi, et tal oleks parem olla.*

*Tundsin kurbust ja kaastunnet Michaelile, sest tema olukord oli lihtsalt minu jaoks väga kurb ja see lugu oli omamoodi kurb ja mõtlema panev. Mind pani ka kurbust tundma meie ees istuvad nooremad lapsed, sest nad rääkisid ja itsitasid ning tegid ebameeldivaid kommentaare ja see segas minu teatrielamust.*

*Mulle isiklikult üldse ei meeldinud stseen, kus Michaeli klassivennad tulid teda ja Miinat kiusama, see oli labane ja tekitas minus ebamugavust.*

Tegelastega samastumine toob esile vaataja enese väärtushinnangud. Mõistetavalt samastusid õpilased kõige enam peategelaste Miina ja Michaeliga. Kuigi soo ja vanuse järgi oleks peategelastega samastumine lihtne ja elementaarne, tõid õpilased välja peategelaste olemuse. See näitab, et õpilased oskasid hinnata üldinimlikke väärtusi ning vaadelda või võrrelda enda arusaamu tegelaste omadega.

*Ma arvan, et oma väärtuste poolest sarnanen ma kõige rohkem etenduses olnud tegelasega Miina. Ma väärtustan ja usaldan sügavalt oma sõpru ja perekonda, kuid tihti olen meeleldi ka üksi. Nagu ka Miinale, on mulle väga olulisel kohal loodus, ning üleüldiselt ütleksin, et olen üpris uudishimulik ja ei karda võtta vastu väljakutseid.*

*Arvan, et kõige rohkem seostun Michaeliga, sest sarnaselt temale näen vahepeal ümberolevat maailma enda sõpradega võrreldes erinevalt ja ei oska alati enda arvamusi sõnastada. Sarnaselt Michaeliga olen maailma ja elu kogenud palju ise ja seda võtnud kui positiivse kogemusena. Mulle meeldib ka teisi aidata, aga arvan, et ei oleks nii julge kui Michael.*

## 5.2.2 Sotsiaalne ja kodanikupädevus

Sotsiaalse ja kodanikupädevusega tegelesid küsimused 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 ja 10. Nende üldpädevuste omandamisel suudab õpilane toimida aktiivse, teadliku, abivalmi ja vastutustundliku kodanikuna. Ta järgib ühiskondlikke väärtusi ja norme ning teeb koostööd teiste inimestega, aktsepteerides nende (väärtushinnangute) erinevust ning arvestab seda suhtlemisel. (PRÕK)

Hoiakuid üldinimlike väärtuste suhtes said õpilased avaldada mitme küsimuse kaudu – mõne tegelasega end samastades, positiivseid või negatiivseid emotsioone reflekteerides. Üldinimlike väärtuste hindamine tuli välja ka mõne tegelasega vastandudes.

*Ma ei arva, et ma sarnanen Luidrikuga mingil viisil, sest ta oli etenduses enamasti nõudlik, isekas, kamandav ning ebaviisakas. Oli ainult paar hetke etenduses, kui ta näitas natukene sümpaatiat.*

*Käituksin sarnaselt ehk siis aitaksin samuti Luidrikku nii palju kui mul võimuses oleks. Sest ma usun, et kõiki tuleb aidata, olgu tegemist inimese või mõne muu olendiga.*

Etendus pakkus hulgaliselt võimalusi hinnata end ühiskonna liikmena (kodanikuna) vastavalt kehtivatele normidele ja tõekspidamistele. Kuigi esmalt tekitas tegelane Luidrik paljudes õpilastes vastumeelsust, oldi valdavalt siiski päri, et sellises olukorras inimesi tuleb aidata. Nagu ilmnes vastustest, osatakse näha ohte ja ollakse oma käitumises ettevaatlik. Samuti näitab kodanikupädevust tegelaste käitumise hindamine. Võib näha seoseid suhtluspädevusega, ka ettevõtlikkuspädevusega.

*Ma oleksin proovinud Luidrikku aidata ja toetada, sest ma arvan, et kõigil on lootust siin maailmas. Isegi siis, kui Luidrik oleks hakanud vastu vaidlema, oleksin ma ikka proovinud teda aidata.*

*Ma oleksin kindlasti rohkem šokeeritud ja teataksin sellest kellelegi, kuna ma ei sooviks, et mõni suvaline vanamees mu keldris viibiks. Ma arvan ka, et tal oleks olnud vaja päris arstiabi, mitte lihtsalt nuudleid. Võibolla teeksin teisiti, kui teaksin, kes ta on, aga kui ta on mulle tundmatu, siis kaebaksin ta peale.*

*Ausalt öeldes ma tunnen end kõige rohkem nagu Michaeli isa, sest ta andis endast parima kõike tehes. Tal oli palju kohustusi (ema eest hoolitsemine, maja korrastamine ja oma pojaga suhete säilitamine) nagu minulgi, lihtsalt et mitte sellised nagu temal.*

Aktiivsest kodanikust annab tunnistust seegi, kui osatakse hinnata seltskonda ja koos millegi kultuurse ja arendavaga tegelemist. Õpilased õppisid seda teatrikülastusest tervikuna. Nad tundsid soovi ja oskust rühmas tegutseda ja käituda, tajusid, mida tähendab midagi koos teha või kogeda. Selliste tajude esilekutsumine oli ka üks lavastuse kontseptsioone – Luidrik oli üks(k), kuid koos (lastega) olles olukord muutus.

*Minu jaoks oli väga meeldiv toreda seltskonnaga koos teatrisse minna ja hiljem kellegagi loo üle arutada.*

*Uusi teadmisi ma niivõrd palju ei saanud. Samas sain uue kogemuse. Koos heade sõpradega ma vast oma vabal ajal teatrisse ei satu, ainult tänu kooliga teatris käimistele on sellised kogemused võimalikud.*

Arusaamist ühiskonnas kehtivatest väärtustest ja normidest peegeldasid vastused küsimustele, kus õpilased said kirjeldada, mis neid teatrikülastusega seoses kõige enam häiris. Valdavalt märgati olukorda saalis, mis näitab, et üldpädevuste arendamise kontekstis on oluline terve teatrikülastus tervikuna, mitte ainult see, mis toimub laval. Vastustest selgus, et õpilased teavad, mida tähendab teistega arvestav käitumine, nad oskavad valida olukorrale vastava käitumise, nad on teadlikud viisakusnormidest.

*Peale meie kooli oli saalis mitmest teisest koolist õpilasi ja ma panin tähele, kui palju ebaviisakamad nad olid. Lapsed lobisesid ja karjusid etenduse ajal. Muidu ei seganud mind etendust vaadates midagi ja olin terve aeg suhteliselt keskendunud laval toimuvale.*

*Sain teada, et osade koolide õpetajad on üpris osavõtmatud ning neid ei huvita, mida nende õpilased teatris teevad. Lugu pakkus palju mõtteainet ning ma ei usu, et kõigest isegi aru sain.*

### **5.2.3 Enesemääratluspädevus**

Enesemääratluspädevusega tegelesid küsimused 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9. Enesemääratluspädev õpilane suudab mõista ja hinnata iseennast, oma nõrku ja tugevaid külgi. Ta oskab analüüsida oma käitumist erinevates olukordades. Ta on suutlik lahendama suhtlemisprobleeme, tehes seda ohutult. (PRÕK)

Peamiselt pakuvadki laste- ja noortelavastused vaatajale võimalusi tegeleda enesemääratlemisega. Seda võib nimetada ka vaatajate kasvatamiseks, mis hea lavastuse puhul ei tohiks aga otseselt – näpuga näitavalt – silma torgata. Endast aimu saamine toimub tegelaste

käitumisele hinnangut andes ning tegelastega samastudes. Läbi tegelase käitumise hindamise määratleb vaataja ka ennast. Mitu küsimust suunasid õpilast tegelaste käitumist hindama ja enda hoiakute või olemusega sarnasusi märkama. Valdavalt määratleti end Miina ja Michaeli kaudu, kuid ka isa ja Luidriku käitumine pakkus õpilastele samastumistunnet. Küsimusele „millise tegelasega ma kõige enam sarnanen?“ (mida võib tajuda küsimusena „milline ma olen?“), vastati peamiselt järgnevalt:

*Ma tundsin ennast nii Michaeli kui ka mõnes mõttes Luidriku rollis ära. Mõned olukorrad mu elus on olnud päris sarnased Michaeli omale ja tihti on olnudki tunne, et kõigi teiste probleemid on samuti ka minu probleemid ning vastutus. Tundsin ennast Luidrikus ära selle tõttu, et ma olen ka aeg-ajalt selline, nagu Luidrik seal garaažis oli.*

*Ma arvan, et ma olen kõige rohkem Michaeli isa moodi, sest ma proovin asju hoida positiivsena ja proovin asjad paremaks teha. Samuti olen ma võib-olla sarnane Miinaga, sest ma leian kergelt sõpru ja mulle meeldib aega looduses veeta.*

*Ma arvan, et ma olen kõige rohkem Miina moodi, sest mulle meeldib väga looduses viibida ja ise õppida mingitest asjadest mida meile koolis ei õpetata ja luua seoseid erinevate asjade vahel.*

Samuti sai vaataja teatrikülastuse jooksul ennast määratleda läbi selle, milline ta olla ei tahaks. Vastusest ilmnnes, et õpilased said enesemääratlemisega tegeleda nii tegelaste kui ka teiste vaatajate kaudu.

*Ma mäletan, et just enne teise poole algust karjus mingi poiss üle terve saali. See oli minu arvates päris lapsik ja mõned hakkasid naerma ka. Ma tundsin päris suurt rõvedust selle poisi vastu.*

Enesemääratlus toimub ka oskuse kaudu teiste tundeid mõista ja neid sõnastada. Seda tehes võib õpilane kogeda ka ise neid tundeid (või kujutab ette, et tunneb nii, elab n-ö mängult läbi) ning seeläbi areneb tema emotsionaalne intelligentsus. Oma tunnete haldamise võime tähendab ka oskuslikumat enesevalitsemist. See omakorda viitab õpilase enesejuhtimise arengule.

*Ma tundsin hirmu, sest kui Luidrikku esimest korda näidati, oli ta hirmus. Ja kui näidati Michaeli õde kastis, tundsin ma ka hirmu.*

*Kindalt tundsin end õnnelikult, kui Luidrik päästis Michaeli õe. Tundsin end õnnelikuna ka siis, kui Miina ja Michael leppisid oma vahel pärast vaidlust.*

*Kui Miina ja Michael vahepeal koos olid ja kahekesi ringi jooksid naerdes, siis tundsin ma sellest rõõmu ning see tegi mind õnnelikuks.*

*Positiivne emotsioon, mida etendust jälgides tundsin, oli siis, kui beebi oli saanud terveks ja haiglast välja ning oli tagasi koju tulnud, mistõttu tundsin pisut rõõmu.*

Tegelaste käitumise kaudu sai vaataja asetada end sarnastesse situatsioonidesse ning ennustada ja põhjendada nii oma käitumist. Kõige reljeefsemalt tuli see välja nendes vastustes, kui pandi end Michaeliga samase olukorda, kui too leidis oma majast Luidriku. Valdavalt olid vastused sellised, mis näitavad õpilaste teadlikkust ohutust käitumisest. Kuid oli ka selliseid, mis läbi ohutundlikkuse eksponeerisid ka vastaja empaatiavõimet.

*Ma arvan, et esimese ehmatusega jookseksin ma lihtsalt ära ja kardaksin temaga kohtuda. Lõpuks saaks siiski uudishimu minu hirmust võitu ja ma tahaksin temaga lähemalt tuttavaks saada. Ma tahaksin teda aidata ja võib-olla räägiksin temast oma vanematele.*

*Kui ma leiaksin enda keldrist või garaažist mõne müstilise tegelase, siis kindla peale esimene emotsioon oleks šokk ja võib-olla, et hakkaksin ka endas kahtlema ja mõtlema kas elukas on päriselt seal. Arvan, et mõne aja pärast, sarnaselt Michaelile, räägiksin samuti olendist enda sõbrale, sest üksinda ma ei oskaks midagi peale hakata ja see oleks huvitav asi, mida kellegagi jagada.*

*Kui mina oleksin samas olukorras kui Michael, siis ma oleks kindlasti oma vanematele sellest rääkinud ja sellega ka Luidriku oma majast välja visanud. Ma usun, et enamik inimesi käituks nii, kui nad leiaksid mingi vana mehe nende maja garaažist. Mulle väga ei meeldi see mõte, et mingi suvakas onu elab minuga samas maja ilma loata.*

Enesemääratluspädevuse arendamine toimus ka enese nägemises või mõtestamises kultuurisündmuse aktiivse osana. Arenes arusaam, et teatrikunsti ilma vaatajata ei sünni.

*Minu jaoks oli uus kogemus, et kõik teatrietendused ei ole viimase peal ja see on normaalne, et etenduses võib olla paremaid ja halvemaid kohti ning selle läbi saan paremini aru, mis on minu maitse ja mis mulle meeldib.*

*Teatrisse minek oli nagu tavaline linnas jalutuskäik. Teatris olemine oli rohkem ärev, sest seal me pidime riideid ära andma, oma koha leidma ja ootama. Etenduse ajal oli mul elevus, sest see oli hea etendus.*

*Mina arvan, et see teatrikülastus pakkus mulle erinevaid kogemusi ja teadmisi, näiteks arendas see mu kujutlusvõimet ja ka empaatiavõimet ning sain kogeda, kuidas võivad elada mõned minuvanused teistes peredes.*

Küsimus, mis suunas eemaletõukava Luidriku kaudu mõtlema sarnastele päris elus ette tulevate suhtlemisolukordadele ja -probleemidele (üks pool pakub abi, tahab suhelda, teine pool seda kõike ei taha), pakkus vastajatele võimaluse määratleda end pingelise olukorra kontekstis.

*Ma arvan, et alguses ma pigem arvaksin, et ta on mingi rõve kodutu ja ma ei tahaks temaga eriti rääkida, aga lõpuks ma läheks uudishimulikumaks ja tahaks temast rohkem teada saada ja siis oleks temaga juba kergem suhelda.*

*Kuna olen ka tavaelus osades olukordades kehv suhtleja, oleks Luidriku-taolise inimesega mul eriti raske rääkida.*

*Mul oleks temaga pigem raske suhelda, kuna Luidrik oli väga kangekaelne ja ma ise olen ka natuke ning meie vaated ei läheks väga kokku.*

Etendus ärgitas õpilasi sügavamate või tõsisemate elu puudutavate küsimustega tegelema. Vastavate küsimuste tekkimine ning sõnastamine toetab iseenda mõistmist ja hindamist.

*Kõige rohkem mõtlesin vanema lapse ja noorema lapse suhetele. Teine asi, mille peale mõtlesin, et miks erinevad inimesed erinevalt käituvad.*

*Ma ei saanud eriti aru, kes see Luidrik siis ikkagi oli ja minu arust oli natuke imelik see, et Michaelil tekkis nii tugev side Luidriku vastu.*

#### **5.2.4 Suhtluspädevus**

Suhtluspädevusega tegelesid küsimused 2 ja 6. Suhtluspädevuse all mõeldakse muuhulgas suutlikkust vastavalt olukorrale ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada ning oskust ennast esitleda, oma seisukohti esitada ja põhjendada. Suhtluspädevuse alla kuulub ka see, kui õpilane suudab hinnata suhtlusolukorra turvalisust. (PRÕK)

Suhtluspädevus on üks sellised pädevusi, mida saab arendada pea igasuguse sõnalavastuse vaatamisega. (Kuna suhtlemine toimub ka kehakeeles ehk ilma sõnadeta, siis ka tantsulavastus võib seda pädevust arendada.) Sõnalavastuses (kui see ei ole just monolavastus) toimub reeglina suhtlus kahe või rohkema tegelase vahel. Õpilane näeb ja kuuleb suhtlussituatsioone ning teeb järeldusi, mida järgida või millest hoiduda, et suhtlemine igapäevaelus kujuneks selliselt, et osapoolte soovid ning eesmärgid täituksid. See pädevus sisaldab ka sõnavaraga tegelemist, selle täiendamist. Etenduses tegelaste dialoogi (või ka monoloogi) kuulates ei arene ainuüksi suhtlussituatsioonis vajalike hoiakute märkamine, vaid tõenäoliselt täieneb ka

sõnavara. Sõnade tähendused ja tähenduste varjundid kinnistuvad kergemini, kui on näha situatsioon, miks ja kuidas neid sõnu kasutatakse.

Küsimustikus suunas üks küsimus mõtlema, kas sellise inimesega, nagu Luidrik, oleks kerge suhelda ja mis sellise suhtlemise kergeks või raskeks teeb. Õpilased teadvustasid, mis on oluline, et toimuks viisakas ja mõlemaid osapooli rahuldav suhtlemine.

*Mul oleks raske Luidriku-suguse inimese suhelda, kuna ta ise ei soovinud algul suhelda ja ta ilma asjata hakkas Michaelit sõimama. Sellise inimesega, kes ei soovi suhelda ja lükkab teisi eemale, on raske suhelda.*

*Pigem oleks raske suhelda, sest ta oli üsnagi kinnine inimene. Ta ei omanud erilist empaatiavõimet, ega olnud ka hea suhtleja. Ta omas pea kõiki omadusi, mis on halval suhtlejal, inimesel, kellega poleks meeldiv suhelda.*

Õpilased oskasid tegelastevahelises situatsioonis märgata võimalikke ohumärke – paljudes vastustes andsid õpilased mõista, et Michael käitus võõra ja kahtlase olekuga kodanikuga liialt riskivabalt, liiga usaldavalt. Sellised seisukohad viitavad ka kodanikupädevuse arengule, sest ettevaatlikkust, võib-olla ka liigset, ei saa taunida.

*Kui ma oleksin olnud samas olukorras kui Michael, ei oleks ma kindlasti Luidriku nii kiiresti usaldama hakanud ja talle oma perest rääkima hakanud. Loomulikult oleksin ma soovinud teda aidata, kuna too tundus väga väeti, aga realistlikult ei oleks ma julgenud üksi tagasi pimedasse kuuri minna, et talle toitu viia. See, et Michael Luidrikku aitas ja usaldas, lõppes loos hästi, kuid päris elus oleks võinud selline käitumine olla ohtlik.*

### 5.2.5 Õpipädevus

Õpipädevusega tegelesid küsimused 7 ja 10. Õpipädev õpilane suudab muuhulgas hankida õppimiseks ja hobideks vajaminevat teavet. Ta oskab kasutada õpitud erinevates olukordades, seostada omandatud teadmisi varemõpitudga ning analüüsida oma teadmisi ja oskusi. (PRÕK)

Etenduses anti vaatajatele ohtralt võimalusi oma olemasolevaid teadmisi tegelaste teadmistega võrrelda ning enda olemasolevaid teadmisi uute teadmistega seostada. Paljud vastajad olid ka seda meelt, et vähemalt matemaatika- ja loodusteaduse alaseid teadmisi etenduse jälgimiseks vaja ei olnud.

*Ma arvan, et konkreetseid teadmisi ei olnud vaja, aga lihtsalt loomulikku intelligentsust ja teadmist, kuidas elu käib ja millega see kaasneb. Oli vaja teada ka,*

*mis on abaluu ja mida tähendab sõna evolutsioon, kuid see käib minu arvates ka loomuliku intelligentsi alla.*

*Väga palju oli juttu evolutsioonist ning inimese arenemisest. Läbi käis ka paar Vana-Kreeka müüti, mille etendusega seostamiseks oli vaja neist aru saada. Tean küll müüte, kuid pole kindel, kuidas neid ise etendusega seoses seletada oskaksin.*

*Minu arust oli vaja tunda linde ning teada nende olemust ja välimust. Kasulikuks tulid ka teadmised inimkeha ja selle arengu kohta.*

Kuna osad õpilased said enne teatrikülastust teatrilase sissejuhatava loengu, siis oli neil etendusel võimalus oma teatrilaseid teadmisi praktilises situatsioonis kasutada.

*Rääkisime enne etendust sellest, mida teatris vaadata. Pöörasin vahepeal tähelepanu näiteks sellele, kas näen tegelasi või näitlejaid ja kuidas on lahendatud lavakujunduse küsimus. Lugu pani mind mõtlema sellele, kes oli üldse Luidrik, kas ta oli üldse olemas ning mis seos oli tema ja haige beebi vahel. Rääkisime enne teatrisse minekut etendusest ning selle põhjal ootasid midagi veel abstraktsemat.*

*Sisuga tutvumine enne teatrietendust aitas mul kohaneda kiiremini looga ja ma juba teadsin, mis umbes tulema hakkab. Sain tunda end teatris mugavamalt, teades, kuidas käituma peaks, ja sain paremini sisse sulanduda, tunda end teaterlasena.*

### **5.2.6 Matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus**

Matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalase pädevusega tegeles küsimus 7. Õpilasel on tekkimas see pädevus, kui ta muuhulgas suudab kirjeldada ümbritsevat maailma loodusteaduslike mudelite abil, teha tõenduspõhiseid otsuseid ning mõista loodusteaduste ja tehnoloogia olulisust ja piiranguid (PRÕK).

Selle pädevuse arengut toetab tõenäoliselt kogu lavatehniline osa. Nagu mainitud, hindasid õpilased lavakujundust, mis oli pigem keeruline erinevaid mängupide võimaldav majatooline konstruktsioon. Selle ehituse üle juurdlemine toetab tehnoloogiaalase pädevuse arengut. Etenduses pörkusid loodusteaduslikult seletatavad ning teadusega mitteseletatavad mõtted ja situatsioonid. Loo ideed näidati läbi inimese evolutsiooni ning läbi lindude olemuse ja arengu. Õpilased said etendusest loodusteaduslikke teadmisi, kuid ka tunnetasid, et ilma kõnealuse pädevuseta on ümbritseva maailma kirjeldamine ja sellest aru saamine keeruline.

*Kindlasti aitaks väikene teadmine lindude kohta, et teada saada, millest Miina räägib kogu aeg. Matemaatilise osa koha pealt ei oska ma midagi öelda.*

Selle pädevusega tegelesid õpilased ka läbi eituse. Ehk kui midagi välistada, siis peab järelikult teadma või vähemalt aimama, mida välistatakse.

*Ma ei arva, et selle etenduse mõistmiseks on vaja neid teadmisi.*

Lavakujundus õpetas ka insenertehnilist mõtlemist. Lavakujundus, konkreetsemalt pöördlaval olev erinevate mängupaikadega majakonstruktsioon tõmbas ka nende õpilaste tähelepanu, kes muus osas, võib-olla teatrisse tuleku osas üldse, väga positiivselt ei olnud meelestatud.

*Kuigi lavastus mulle just eriti ei meeldinud, siis lavakujundus oli minu arust efektne. Keerlev maja ning lendlevad kangad taustal olid minu arust hästi läbimõeldud ning üleminekud ühest tegevuspaigast teise olid enamasti head.*

Selle pädevuse tõendus põhisele olemusele vihjati vastuses küll läbi eituse, mis aga viitab pädevuse arengule.

*Arvan, et etenduse mõistmiseks peaks oskama vaadata just kõrvale loodusteaduslikest ja matemaatilistest seadustest, sest ma olen suhteliselt kindel, et inimene, kellel on tiivad, ei käi loodusseadustega kokku.*

### **5.2.7 Ettevõtlikkuspädevus**

Ettevõtlikkuspädevusega tegelesid küsimused 2 ja 8. Ettevõtlikkuspädevatena nähakse õpilasi, kellel on suutlikkust ideid luua ja neid ellu viia, kes näevad probleeme ja aitavad kaasa probleemide lahendamisele, kes on algatusvõimelised ja julgevad võtta riske ning ühtlasi suutelised vastustama oma tegude ja tulemuste eest (PRÕK).

Etenduses eksponeeris peategelane Michael julgust ja riskivalmidust, et aidata võõrast ja kahtlast inimest. Ühtlasi viis ta ka kogu protsessi soovitud ja positiivse tulemuseni. Küsimusele „kuidas käituksid sarnases olukorras?“ vastati peamiselt taolist ettevõtlikkust jagavalt.

*Ma arvata vasti käituksin samamoodi nagu Michael. Ilmselt oleksin alguses väga suures šokis, kuid ikkagi tahaksin teada, kes see Luidrik päriselt on ja prooviksin teda aidata.*

*Mina arvan, et ma alguses räägiks temaga, et teada, kuidas tal on olla, ja kui tal on tervisega probleeme, siis annaksin teada vanematele, et nad temaga edasi tegeleksid.*

Konkreetsemale küsimusele, algatusvõime, koostöö ja riskivalmiduse kohta toodi ettevõtliku ja riskialti Michaeli kõrval välja ka Miina, ilma kelleleta Michaeli algatatud ettevõtmise õnnestumist pigem ei nähtud.

*Kõige rohkem märkasin neid isikuomadusi Michaeli ja Miina puhul. Nad tahtsid Luidrikku ja beebit aidata ning nad tegid selleks koostööd. Nad julgesid asju ette võtta ilma oma vanemate abita ja nende ettevõtmised ka õnnestusid.*

Ettevõtlikkust, riskivalmidust ning vastutustundlikkust märgati ka Michaeli isaga seoses, ühtlasi seda ka tunnustades.

*Minu arvates oli väga algatusvõimeliseks tegelaseks isa. Ta oli nõus kolima kuhugi vanasse ja pooleldi räämas majja, teades, et peab hakkama seal ise remonti tegema. Vägagi koostööaldis tegelane oli Miina. Mulle tundus, et tal polnud varasemalt palju sõpru olnud ning võimalus Michaeliga koostööd teha oli tema jaoks midagi uut ja toredat. Üpris riskivalmis tegelane oli Michael. Juba otsus enda garaazist leitud kahtlast vanameest aidata on üpris suur risk, mida võtta.*

### **5.2.8 Digipädevus**

Digipädevusega tegelemine ilmnes mõnes küsimuse 10 vastuses. Üks osa digipädevusest on ka see, kui õpilane leiab digitehnoloogia abil infot, suudab hinnata selle asjakohasust ja usaldusväärsust (PRÕK).

Õpilased leidsid Draamateatri kodulehelt lavastuse „Luidrik“ kohta neile olulist infot.

*Lugesin ise etenduse kohta ja tutvusin sisuga enne minekut ning kohapeal.*

*Selle kohta, kuidas teatris käitutakse, teadsin ma juba enne reeglite üle kordamist, aga mulle oli põnev lugeda Draamateatri kodulehelt etenduse kohta. Selle põhjal, mida lugesin, tundus mulle etendus päris huvitav.*

Selles peatükis ehk uurimistulemustest selgus, et teatrikülastuse kaudu saab tegeleda kõikide üldpädevuste arendamisega. Õpilaste vastustest võib välja lugeda, et teatrikülastuse refleksioon, olgu see siis suuline ühisarutelu või kirjalikult küsimustele vastamine, on oluline tegevus üldpädevuste omandamisel. Läbi millegi sõnastamise kinnistub sõnastatav mõte või tunne ning kogu see läbitunnetatud kogemus on mõjusam.

## 6. Kokkuvõte

Käesoleval magistritööl oli kaks peamist eesmärki: 1) välja selgitada, kas ja mil viisil toetab teatrikülastus õpilastel üldpädevuste omandamist; 2) koostada uurimus, mis suunaks (peale sellega tutvumist) näiteks teatriga vähem kokku puutunud õpetajat nägema teatrikülastuse laialdasemat mõju õppeprotsessis ning julgustama sellist meetodit oma töös kasutama.

Eestis toetub alg-, põhi- ja keskkharidus kaheksale üldpädevusele, mille omandamine on oluline edaspidises elus hakkamasaamisel. Nende üldpädevuste omandamise toetamisega tuleb tegeleda kõikidel aineõpetajatel. Kaasaegne õpikäsitus soodustab mitteformaalse õppe rakendamist hariduse andmisel ja teatrikülastus oma mitmekülgsuses sobib selleks hästi, eriti üldpädevuste kui teatud mõttes abstraktsete oskuste arendamisel.

Magistritöö teoreetilises osas vaadeldi üldpädevuste ja teatrietenduse funktsioone. Üldpädevuste peatükis avati kaheksa üldpädevuse sisu: kultuuri- ja väärtuspädevus, sotsiaalne- ja kodanikupädevus, enesemääratluspädevus, suhtluspädevus, õpipädevus, matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus, ettevõtlikkuspädevus ning digipädevus. Kuna töö fookus on teatrikülastusel kui õppevahendil või õppeprotsessil, siis keskenduti sellele, kuidas teatrietendus (koos etenduseelse ja etendusjärgse faasiga) saaks üldpädevusi arendada.

Töö teises peatükis vaadeldi teatrietendust viie funktsiooni kaudu ning noore vaataja teatri kontekstis. Peatükis selgus, et etendusel võib olla viis erinevat funktsiooni – esteetiline, emotsionaalne, didaktiline, intellektuaalne ja sotsiaalne. Nende funktsioonide kaudu saab sõnastada, mil viisil etendus püüab vaatajat mõjutada.

Uurimuse empiirilises osas analüüsiti Eesti Draamateatri etendust „Luidrik“, tutvustati uurimuse metoodikat ja valimit ning analüüsiti uurimistulemusi. „Luidriku“ analüüs oli läbi viidud üldpädevustest lähtudes. Selle eesmärgiks oli tekitada näitematerjal (abimaterjal), kuidas etendust vaadata (ehk mida etenduses näha) ning millise üldpädevuse arendamist ja kuidas mingi lavaline (või ka etendusväline) situatsioon võib toetada.

Kuna uurimisandmete kogumiseks kasutati kahte 8. klassi, siis protsessi alguses läheneti klassidele erinevalt. Eesmärk oli muuhulgas uurida, kas enne teatrikülastust teatrispetsiifilise tutvustuse saamine mõjutab etenduse vastuvõttu või üldse teatrikogemust laiemalt. Ühele klassile viidi läbi infotund, kus räägiti teatrikunstist laiemalt, selgitati lavaruumi spetsiifikat ning anti suuniseid etenduse jälgimiseks. Tutvuti ka teatri koduleheküljel oleva infoga lavastuse kohta ning tuletati meelde teatris käitumise reegleid. Teine klass sellist tutvustust ei

saanud. Mõned päevad peale etendust vastasid õpilased küsimustikule, kus üks küsimus oli spetsiaalselt sellise eristava olukorra kohta. Kuna vastustest ei ilmnenu, et informeerituse erinevus oleks mõjutanud etenduse vastuvõttu, siis on siinses töös vaadeldud kõikide õpilaste vastuseid koos. On tõenäoline, et sissejuhatus teatrikülastusele mõjutab pigem nooremaid õpilasi.

Uurimisandmeteks oli 8. klassi 34 õpilase vastused kümnele küsimusele. Kaheksa küsimust oli moodustatud nii, et need suunaksid õpilasi looma seoseid oma elukogemuse ja etenduse vahel ning vastama nii, et avalduks nende üldpädevuste kontekst. Üks küsimus suunas reflekteerima oma teatrikogemust laiemalt ning üks küsimus oli klassiti erinev ning puudutas teatrikülastuseprotsessi esimest ehk teatrit tutvustavat osa.

Uurimuses on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit, sest eesmärgiks oli saada teada õpilaste arusaamu ning see eeldab avatud küsimustele vastamist. Valimi koostamisel on kasutatud mittetõenäosuslikku mugavusvalimit, sest uurimistöö tegija oli ühtlasi küsimustikule vastanute õpetaja. Uurimistulemused on esitatud üldpädevuste kaupa. Välja on toodud sellised vastused, mis olid sisuliselt kõige levinumad ehk siis nii vastas kõige rohkem õpilasi. Vastustest ilmnis, et mitmed küsimused võivad tegeleda ühe üldpädevusega ning ühe küsimuse vastused sobituvad mitme üldpädevusega. See näitab, et teatrietendus mõjub vaatajale laiapindselt.

Teatrietendus toetab üldpädevuste omandamist eelkõige läbi võrdlemise, samastumise, imiteerimise. Õpilased võrdlevad endi hoiakuid tegelaste omadega, hindavad tegelaste käitumist ning kujundavad läbi sellise peegelduse oma mõttemaailma, väärtushinnanguid.

Siinses töös ongi lähtunud arusaamast, et pädevuse areng või kujunemine võib toimuda ka teole (näiteks enda käitumisele mingis situatsioonis) mõeldes, ilma seda tegu reaalselt tegemata. Võib mõelda, et ühiselt klassiga teatrisse tulnud ning saalis istuv õpilane ei arenda sel viisil kuidagi näiteks oma ettevõtlikkuspädevust. Siiski võib ta seda arendada läbi tegelase, kes oli ettevõtlik ja kellega sarnaselt käituks ka seda vaatav, selle üle mõtleb ja sellist käitumist hindav/tunnustav õpilane.

Tulemuste põhjal võib järeldada, et teatrikülastuse kaudu saab tegeleda kõikide üldpädevuste arendamisega. Õpilaste vastustest võis välja lugeda, et teatrikülastuse üle arutlemine, olgu siis suulise ühisaruteluna või kirjalikult küsimustele vastates, on oluline tegevus üldpädevuste omandamisel. Sest millegi sõnastamise kaudu kinnistub sõnastatav mõte või tunne ning kogu see läbitunnetatud kogemus on mõjusam. Kokkuvõtte alguses nimetatud uurimuse kahest eesmärgist teise realiseerumine selgub tõenäoliselt lähitulevikus.

## Kirjandus

Allik, Karin. 2024. *Lastele tehakse ikka head teatrit (ka)*. Sirp. 16.02.

Arro, Grete, Aivar Ots & Eva-Maria Kangro. 2015. Enesemääratluspädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus

Bardi, Anat & Robin Goodwin. 2011. The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 271–287.  
[https://www.researchgate.net/publication/228746123\\_The\\_Dual\\_Route\\_to\\_Value\\_Change\\_Individual\\_Processes\\_and\\_Cultural\\_Moderators](https://www.researchgate.net/publication/228746123_The_Dual_Route_to_Value_Change_Individual_Processes_and_Cultural_Moderators) (Vaadatud 20.01.2025)

Beauchamp, Miriam H & Vicki Anderson. 2010. SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39–64. <https://2024.sci-hub.se/2141/61e47c8111edf66eeab27b01ad529d2f/beauchamp2010.pdf> (Vaadatud 15.01.2025)

Cooper, Maxine, Eva Burman, Lorraine Ling, Cveta Razdevsek-Puko & Joan Stephenson. 2009. Praktilised strateegiad väärtuskasvatases. M. Pöder, M. Sutrop ja P. Valk (Toim.). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Eesti Keele Sihtasutus.

DPÕK = Digipädevus õppekavades;  
<https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2016/05/DigipadevusOppekavades2016.pdf>  
(Vaadatud 5.04.2025)

EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Rakenduslingvistika Ühing.  
[https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-6/euroopa\\_keeleeõppe\\_raamdokument.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-6/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf)  
(Vaadatud 14.02.2025)

Epner, Luule. 1992. *Draamateooria probleeme I*. Tartu

Epner, Luule. 2022. Teatrisemiootika. *Etenduskunstide uurimismeetodid*. Anneli Saro, Luule Epner, Riina Oruaas, Madli Pesti, Hedi-Liis Toome. Tartu ülikool.  
<https://sisu.ut.ee/etenduskunstid/teatrisemiootika-pohimoisted/> (Vaadatud 30.03.2025)

Goldberg, Moses. 1974. *Children's Theatre: a philosophy and a method*. Florida State University: Prentice-Hall.

Goleman, Daniel 2000. *Emotsionaalne intelligentsus: miks või EQ olla tõhusam kui IQ*. Tartu: Väike Vanker.

Gürol, Yonca & Nuray Atsan. 2006. Entrepreneurial characteristics among university students. Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education and Training*, 48, 25–38.  
[https://www.researchgate.net/publication/240959653\\_Entrepreneurial\\_characteristics\\_among](https://www.researchgate.net/publication/240959653_Entrepreneurial_characteristics_among)

st\_university\_students\_Some\_insights\_for\_entrepreneurship\_education\_and\_training\_in\_Turkey (Vaadatud 25.03.2025)

HTM = Haridus- ja Teadusministeerium, <https://hm.ee/oppekavad> (Vaadatud 3.01.2025)

Jarvis, Joy & Lyn Trodd. 2008. Other ways of seeing; other ways of being: imagination as a tool for developing multiprofessional practice for children with communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(2), 211-227.

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=03f7b88a-5af3-4fd5-be21-007e20ec8d0d%40sdc-v-sessmgr01>

Jõgi, Anna-Liisa & Aus, Kati. 2015. Õpipädevus. E. Kikas ja A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Kaldoja, Mari-Liis. 2015. Sotsiaalne pädevus. E. Kikas ja A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Kalmus, Veronika, Masso, Anu & Linno, Merle. 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/> (Vaadatud 10.04.2024)

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2011. *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri.

Kikas, Eve. 2015. Sissejuhatus üldpädevuste käsitusse. E. Kikas ja A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Kivirähk, Juhan. 2016. Teatri roll ja positsioon ühiskonnas. Turu-uuringute AS. [https://www.kul.ee/sites/default/files/documents/2020-10/teatri\\_positsioon.pdf](https://www.kul.ee/sites/default/files/documents/2020-10/teatri_positsioon.pdf) (Vaadatud 5.05.2025)

Kuurme, Tiiu. 2002. Meedia ja kasvatus väljavaated. *Sirp*, 25.10.

Laherand, Meri-Liis. 2010. *Kvalitatiivne uurimisviis*. Kirjastus Sulesepp.

Lunge, Aino. 1980. *Emotsioonide psühholoogia*. Tallinn: Kirjastus Valgus.

Merilai, Arne. 2003. Ilukirjanduslikkus. *Poeetika: gümnaasiumiõpik*. Koost. Arne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

MEOT = „Märka, et oled teatris“ videod;

<https://www.youtube.com/watch?v=BCX333VV4I0&list=PLHFhG-vWS12XLmPv43201SCyDy7EBA1Et&index=1> (Vaadatud 30.03.2025)

Ots, Loone. 2007. Õpilaste, lapsevanemate ning õpetajate kultuuri- ja lugemisharjumused. T. Kuurme (Toim). *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek*. Tallinna Ülikool.

Palu, Anu & Eve Kikas. 2015. Matemaatikapädevus. E. Kikas ja A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Poets = poets.org. <https://poets.org/poet/william-blake> (Vaadatud 21.04.2025)

PRÕK = Põhikooli riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/110082024002> (Vaadatud 2.01.2025)

Põlda, Halliki, Triin Roosalu, Katrin Karu, Lianne Teder & Maigi Lepik. 2021. Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 9(1), <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2021.9.1.03/12232> (Vaadatud 3.02.2025)

Reason, Matthew. 2010. *The Young Audience: Exploring and Enhancing Children's Experiences of Theatre*. London: Trentham Books.

Rämmann, Kadriiis. 2016. *Eesti lasteteatri funktsioonid*, Tartu Ülikool, kultuuriteaduste ja kunstide instituut. Magistritöö. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/597990d2-8c47-4c37-bfe0-b5e65b5b7b74/content> (Vaadatud 4.09.2024)

Rämmer, Andu. 2014. Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimid> (Vaadatud 12.03.2025)

Saro, Anneli. 2004. *Madis Kõivu näidendite teatritretseptioon*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Soodla, Piret, Helin Puksand & Olga Luptova. 2015. Suhtluspädevus. E. Kikas ja A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Stahl, Steven A. & Marilyn M. Fairbanks. 1986. The effects of vocabulary instruction: A modelbased meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72–110.

Swanborn, M. S. L. & Kees de Glopper. 1999. Incidental word reading while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 261–285.

Tamm, Anni & Anzori Barkalaja s.a. Kultuuri- ja väärtuspädevus. Üldpädevuste mõõtvahendite tutvustus. <https://pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/inline-files/pedaste.pdf> (Vaadatud 28.03.2025)

Teiverlaur, Maria. 2010. *Empaatia areng ja arendamine lapsel*. Tallinn: Eesti Ajalehed.

TKMH = Teatrikülastaja meelespea haridusasutustele; [https://noorsooteater.ee/sites/default/files/Teatrikülastaja\\_meelespea\\_A4.pdf](https://noorsooteater.ee/sites/default/files/Teatrikülastaja_meelespea_A4.pdf) (Vaadatud 3.02.2025)

Tropp, Kristiina & Helve Saat. 2010. Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Tulviste, Tiia & Anni Tamm. 2015. Väärtuspädevuse iseärasused ja arengu toetamine.

E. Kikas ja A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Tõnisson, Taavi. 2023. „Elu ime oma vastandlikkuses“, Maria Aksiimi intervjuu Taavi Tõnissoniga, *Draamateatri ajaleht* nr 26; <https://www.draamateater.ee/meedia/elu-ime-oma-vastandlikkuses/> (Vaadatud 3.02.2025)

Van Maanen, Hans. 2009. How to Study Art Worlds. On the Societal Functioning of Aesthetic Values. Amsterdam: Amsterdam University Press. Lk 150–151  
[https://monoskop.org/images/7/71/Van\\_Maanen\\_Hans\\_How\\_to\\_Study\\_Art\\_Worlds\\_On\\_the\\_Societal\\_Functioning\\_of\\_Aesthetic\\_Values.pdf](https://monoskop.org/images/7/71/Van_Maanen_Hans_How_to_Study_Art_Worlds_On_the_Societal_Functioning_of_Aesthetic_Values.pdf) (Vaadatud 20.02.2025)

ÕS = Eesti õigekeelsussõnaraamat,  
<https://arhiiv.eki.ee/dict/qs2018/index.cgi?C03=1&Q=estetiiline> (Vaadatud 30.03.2025)

Õunapuu, Kairit & Aivar Ots. 2015. Ettevõtlikkuspädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

## **A visit to the theatre to support the acquisition of generic skills. Summary**

The main objectives of this thesis were twofold: 1) to find out whether and in what way theatre visits support students' acquisition of generic competences; 2) to produce a study that would (after having studied it) guide teachers who, for example, have had less contact with theatre to see the wider impact of theatre visits in the learning process and to encourage the use of such a method.

In Estonia, primary, lower and upper secondary education is based on eight generic competences, the acquisition of which is essential for coping in later life. Support for the acquisition of these generic competences must be addressed by all subject teachers. The modern approach to learning favours the use of non-formal learning in the delivery of education, and the theatre experience, in its versatility, is well suited to this, especially in the development of generic competences.

The theoretical part of the thesis looked at the functions of generic competences and theatre performance. In the chapter on generic competences, the content of eight generic competences was introduced: cultural and values competences, social and civic competences, self-determination competences, communication competences, learning competences,

Mathematics, Science and Technology, Entrepreneurship and Digital Competence. As the focus of the work is on theatre performance as a learning tool or place of learning, the focus was on how theatre performance could develop generic competences. The second chapter of the thesis looked at theatre performance through its five functions and in the context of the theatre of the young spectator. The chapter revealed that a performance can have five different functions - aesthetic, emotional, didactic, intellectual and social. Through these functions, it is possible to articulate the way in which a performance seeks to affect the audience. The chapter showed why it is useful for students to go to the theatre, and what teachers can do to make the most of the versatility of the theatrical performance in the learning process.

The empirical part of the thesis analysed the Estonian Drama Theatre's production „Luidrik“, introduced the research methodology and sample, and analysed the findings. The analysis of „Luidrik“ was carried out from the perspective of general competences. The aim was to generate a sample (support material) of how to watch the performance and which generic competences could be developed and how a particular stage (or performance) situation could support the development of these competences.

The research data was based on the answers of two 8th grade students (34 students) to ten questions, which they answered a few days after watching the „Luidrik“ performance. The questions were designed in such a way that the respondents had to engage in self-analysis in order to answer them, and the answers would reveal whether, in what way and which generic competences were supported by the theatre visit as a whole. A qualitative research method has been used in the study, as the aim was to find out the students' perceptions, and this requires answering open-ended questions. A non-probability convenience sample has been used as the researcher was also the teacher of the respondents.

The results of the survey are presented by generic competences. The responses that were essentially the most common, i.e. the most common responses by the largest number of students, are shown. The responses showed that several questions could address a single generic competence, and that answers to one question could fit into several generic competences. This shows that theatre performance has a broad impact on the audience. It was found that „Luidrik“ offers the possibility to support almost all generic competences, but in particular and in depth the cultural and values competences, the social and civic competences and the self-determination competences.

The results suggest that all the generic competences of the national curriculum for primary schools are developed and shaped to some extent during the theatre visit (pre-performance, performance and post-performance phases). The realisation of the second of the two objectives of the study mentioned at the beginning of this summary will probably become clear in the near future.

## Lisa 1. Küsimustik

1. Millise „Luidriku“ tegelase moodi sa kõige rohkem oled? Miks sa nii arvad?
2. Kui sa oleksid samas olukorras kui peategelane Michael (kui ta leidis müstilise Luidriku), siis kuidas käituksid sellises olukorras? Põhjenda, miks sa just nii käituksid.
3. Nimeta üks negatiivne emotsioon, mida etendust jälgides tundsid. (Näiteks seoses laval või saalis toimuvaga.) Selgita, millega seoses seda emotsiooni tundsid.
4. Nimeta üks positiivne emotsioon, mida etendust jälgides tundsid. (Näiteks seoses laval või saalis toimuvaga.) Selgita, millega seoses seda emotsiooni tundsid.
5. Milliseid uusi teadmisi ja kogemusi see teatrikülastus pakkus? (Mõttele nii teatrisse mineku, seal oleku ning etenduse peale.)
6. Kas Luidriku-taolise inimesega oleks sul kerge või raske suhelda? Miks?
7. Milliseid matemaatilisi või loodusteaduslikke teadmisi oli vaja etenduse mõistmiseks?
8. Algatusvõime, koostöö, riskivalmidus. Millises situatsioonis ja milliste tegelaste puhul selliseid isikuomadusi märkasid?
9. Millised olid sinu kõige tugevamad emotsioonid pärast etendust? Millele pärast etendust mõtlesid või millest klassikaaslasega rääkisid?
- 10 A. Kuidas oleks mõjutanud sinu teatrikogemust see, kui enne teatrisse minekut oleksid saanud infot (tutvustuse) etenduse ja teatrikunsti kohta laiemalt?
- 10 B. Kuidas enne etendust saadud info nii teatri, etenduse kui ka teatris käitumise kohta aitas su teatrikogemust paremaks või kasulikumaks muuta?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Rait Avestik,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „**Teatrikülastus üldpädevuste omandamise toetajana**“, mille juhendaja on Anneli Saro, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

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

Rait Avestik

**26.05.2025**