

EESTI MUUSIKA- JA TEATRIAKADEEMIA JA TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI
KULTUURIAKADEEMIA

Muusikapedagoogika õppekava

Tiina Tinn

**ÕPILASTE JA ÕPETAJATE ARVAMUSED
MUUSIKALAVASTUSTEST ÕPPEMEETODINA
PÕHIKOOLI III ASTME ÕPILASTE ÜLDPÄDEVUSTE
KUJUNEMISEL**

Magistritöö

Juhendaja: lektor Tuulike Kivestu, MA

lubatud:.....

Tallinn/Viljandi 2017

ABSTRAKT

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toetavad muusikalavastused põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemist õpilaste ja õpetajate arvamuste põhjal. Käesoleva töö uurimisprobleem on järgmine: kuidas seonduvad muusikalavastuste õppimise ja etendamisega õppekavas esitatud üldpädevused.

Töö eesmärgini jõudmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad õpilased muusikalavastustes osalemise tähendust üldpädevuste kujunemisel?
2. Kuidas kirjeldavad õpetajad muusikalavastustes osalemise tähendust õpilaste üldpädevuste kujunemisel?

Töö teoreetilises osas tutvustan teemaga seotud põhimõisteid, annan ülevaate üldpädevustest ja kunstiainetest ning nende rollist tänapäeva hariduses ja muusikalavastustest, kui erinevaid aineid integreerivast uuenduslikust õppesuunast.

Töö empiirilises osas tutvustan töö metoodikat ja valimit, analüüsin uurimisandmeid ning esitan uurimistulemused ja järeldused. Uurimistulemusteni jõudmiseks kasutasin uurimismeetodina poolstruktureeritud intervjuud üldhariduskooli õpetajatega, kes on läbi viinud muusikalavastuste ettevalmistamise ja etendamise protsessi, ja poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud õpilastega, kes on osalenud muusikalavastustes.

Uurimuse tulemuste põhjal võib väita, et muusikalavastused toetavad nii õpetajate kui õpilaste kirjelduste järgi üldpädevuste kujunemist. Muusikalavastustes osaledes, ei teadvusta õpilased endale, mida õpitakse, kuid samas omandavad tahtest ja teadvustamisest sõltumata eluks äärmiselt vajalikke teadmisi ja oskusi.

Võtmesõnad:

üldpädevused, kunstiained, aktiivõpe, muusikalavastused, põhikooli III astme õpilased.

ABSTRACT

Opinions of students and teachers on musical theatre productions as an active learning method for developing general competences of comprehensive school 3rd level students

The goal of this Master's thesis is to find out how the musical theatre productions support the development of general competences of comprehensive school 3rd level students, as described by students and teachers. The research question is: how is learning and performing in musical theatre connected to the general competences given in elementary school curriculum.

In order to achieve the research goals, the following questions were asked:

1. How do students describe the impact of participating in musical theatre on the development of their general competences?
2. How do teachers describe the impact of participating in musical theatre on the development of students' general competences?

In the theoretical part of the study I give the definition of key terms, an overview of general competences and art subjects and their role in modern education, and musical theatre productions as an innovative way of learning, integrating different subjects.

In the empirical part of the study I describe the method and sample of the study, analyse the data, and present the results and conclusions of the study. In order to achieve the research goals, I used semi-structured interviews with general education school teachers who have organised the preparation and presentation of a musical theatre production, and semi-structured interviews with a focus group of students who have participated in musical theatre.

The finds of the study indicate that, according to both teachers and students, musical theatre does indeed support the development of general competences. The students participating in musical theatre are not consciously aware of learning, but they still acquire very important life skills and knowledge, albeit unintentionally.

Key words:

general competences, art subjects, active learning, musical theatre productions, comprehensive school 3rd level students

SISSEJUHATUS.....	5
.....	5
1. TEOREETILINE TAUST JA VARASEMAD UURIMUSED.....	7
1.1. ÜLDPÄDEVUSTE MÄÄRATLUSED.....	7
1.1.1. Väärtuspädevus.....	8
1.1.2. Enesemääratluspädevus.....	10
1.1.3. Õpipädevus.....	12
1.1.4. Sotsiaalne- ja kodanikupädevus.....	13
1.1.5. Suhtluspädevus.....	15
1.1.6. Ettevõtlikkuspädevus.....	17
1.1.7. Matemaatikapädevus.....	18
1.1.8. Digipädevus.....	20
1.2. KUNSTIAINED HARIDUSES.....	23
1.5. MUUSIKALAVASTUSED.....	25
2. METOODIKA.....	28
2.1. VALIMI MOODUSTAMINE JA KIRJELDUS.....	28
2.2. ANDMETE KOGUMINE.....	29
2.3. ANDMETE ANALÜÜSIMINE.....	30
3. TULEMUSED.....	32
3.1. ÕPILASTE KIRJELDUSED ÜLDPÄDEVUSTE KUJUNEMISEST.....	32
3.2. ÕPETAJATE KIRJELDUSED ÕPILASTE ÜLDPÄDEVUSTE KUJUNEMISEST.....	39
4. JÄRELDUSED.....	44
4.1. Kuidas kirjeldavad õpilased muusikalavastustes osalemise tähendust üldpädevuste kujunemisel?	44
4.2. Kuidas kirjeldavad õpetajad muusikalavastustes osalemise tähendust õpilaste üldpädevuste kujunemisel?	46
KOKKUVÕTE.....	49
ALLIKAD.....	51
Lisa 1.....	59
ÕPETAJATELE INDIVIDUAALSE INTERVJU KÜSIMUSTIK.....	59
Lisa 2.....	61
ÕPILASTE FOKUSGRUPI INTERVJU KÜSIMUSTIK.....	61
Lisa 3.....	63
Näited õpilaste vastustest.....	63
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	66

SISSEJUHATUS

Uurimuse läbiviimiseks sain inspiratsiooni oma töökogemustest Aruküla Vaba Waldorfkooli muusikaõpetajana. Olen koostöös klassiõpetajate, käsitööõpetajate kunstiõpetajate ja lastevanematega osalenud mitmete muusikaliste etenduste lavale toomisel erinevates põhikooli astmetes. Nendest kaks suuremat ja põhjalikumat muusikalietendust (Jason Howlandi "Väikesed naised" ja Alan Menkeni "Kaunitar ja koletis") said lavale toodud laste häältele kohandatuna Aruküla Vaba Waldorfkooli õppekavas ettenähtud 8. klassi draamaepohhi raames.

Aruküla Vaba Waldorfkooli (2014) õppekava järgi moodustavad 8. klassis draamatunnid ja töö ühe konkreetse näidendiga tervikprojekti. Suurema projekti puhul, kus ühiselt kavandatakse ja valmistatakse kostüüme, tegeletakse lavakujunduse ning helitaustaga saab lõimida ka teisi aineid: emakeel, kirjandus, muusika, tööõpetus. Sellist projekti tuleks etendada mitmeid kordi, nii saavad õpilased kogeda ka teose küpsemist ja enesekindluse kasvamist etenduste käigus. Kasvatuslikult on kasulikud ringreisid valminud etendusega. Nii harjutatakse ka ülesannete jaotamisega kaasnevat vastutust, distsipliini, kogetakse erinevaid esinemispaiku ja uut publikut.

Mitmest varasemast uuringust on selgunud, et tänapäeva muusikahariduses on vaja didaktilis-metoodiliste küsimustega tegelemiseks uuemat lähenemist. Olulise võimalusena nähakse praktilisi tegevusi toetavaid suundi ja aktiivõpet (Kivestu & Leijen, 2013; Kivestu, Leijen, & Steinbach, 2014; Liimets & Raudva, 2006; Renter-Reintamm, 2009; Selke, 2007). Kogemusõppel põhinevad õppemeetodid on õpitulemuste saavutamise kõrval efektiivsed ka kasvatuslikel ning igapäevaste toimetulekuoskuste arendamise eesmärkidel (Saarniit, Salumaa, & Talvik, 2006).

Üheks edumeelseks aktiivõppemeetodiks võiksid olla ka muusikalavastused, milles Ogden (2008) näeb põhikooli tuumõppekava hädavajalikku osa. Ta toob muusikalavastuste õppimise protsessis esile kolm olulist õppimise vormi: keskkonnas õppimine, kus omandatakse teatavad tõekspidamised ja käitumisviisid, mis sobivad vastavasse kogukonda, koostöös õppimine, kui sotsiaalse õppimise vorm, ja kehamälu, mis puudutab

kõiki kogemusi, mis on seotud keha, meelte, tunnete ja kujutlusvõime ning ka intellekti arenguga.

Käesolevas töös püüan välja selgitada, kuidas seonduvad muusikalavastuste õppimise ja etendamisega õppekavas esitatud üldpädevused. Senini on vähe teada nii selle kohta, kas ja millisel määral toetavad muusikalavastused õpilaste üldpädevuste arengut, kui ka selle kohta, et muusikalavastusi võiks käsitleda õppemeetodina. Varasemalt on väljaspool Eestit uuritud kunstide õppimise mõju akadeemilisele edukusele riigikoolide õpilaste hulgas (Burton, Horowitz, & Abeles, 1999) ning millist mõju on avaldanud põhikooli muusikateatris osalemine inimese hilisemale elule (Ogden, 2008). Eestis on uuritud muusikateatrit õpilaste väärtushoiakute kujundajana (Kelner, 2012) ning draamapedagoogika mõju Eesti gümnasistidele nende endi hinnangul (Kaeramaa, 2012). Kuid, kuidas toetavad muusikalavastused üldpädevuste arengut põhikooli kolmandas astmes, viimasel ajal uuritud ei ole.

Toetudes Põhikooli riiklikus õppekavas esitatud üldpädevustele on minu uurimustöö eesmärgiks: välja selgitada, kuidas toetavad muusikalavastused õppemeetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemist õpilaste ja õpetajate arvamuste põhjal.

Tuginedes uurimustöö eesmärgile otsin vastuseid alljärgnevatele küsimustele:

1. Kuidas kirjeldavad õpilased muusikalavastustes osalemise tähendust üldpädevuste kujunemisel?
2. Kuidas kirjeldavad õpetajad muusikalavastustes osalemise tähendust õpilaste üldpädevuste kujunemisel?

Magistritöö esimeses peatükis annan ülevaate üldpädevustest ja nende arengu toetamisest, kunstiainete rollist hariduses ning muusikalavastustest, kui erinevaid aineid integreerivast uuenduslikust õppesuunast.

Teises peatükis kirjeldan andmekogumismeetodit ja protseduuri. Järgnevalt tutvustan valimit ja selle koostamise põhimõtteid. Seejärel annan ülevaate uurimisprotseduurist.

Kolmandas peatükis esitan õpetajate ja õpilaste intervjuude tulemused ning viimases alapeatükis teen järeldused.

Märksõnad:

Muusikalavastused, üldpädevused, draamaõpetus, aktiivõpe, põhikooli III astme õpilased.

1. TEOREETILINE TAUST JA VARASEMAD UURIMUSED

1.1. ÜLDPÄDEVUSTE MÄÄRATLUSED

Selles peatükis selgitan üldpädevuste mõistet ja olemust erinevate allikate põhjal. Toon esile üldpädevuste rolli kaasaja hariduses ning millist tähelepanu tuleks neile pöörata õppe kavandamisel. Peatüki lõpus tutvustan üldpädevuste teemal Eestis 2014 aastal läbiviidud olulisemat uurimust. Alapeatükkides annan ülevaate põhikooli kehtivas riiklikus õppekavas käsitletud üldpädevustest: väärtuspädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, sotsiaalne- ja kodanikupädevus, suhtluspädevus, ettevõtlikkuspädevus, matemaatikapädevus ja digipädevus. Käsitlen igat üldpädevust eraldi, annan nende olemuse lahtimõtestamiseks ülevaate erinevate autorite definitsioonidest, toon välja olulisemaid etappe nende kujunemisel kuni murdeeni ning enamsoovitatud arendamise võimalusi põhikooli kolmandas astmes.

Põhikooli Riiklikus Õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) esitatakse üldpädevusi kui olulisi oskusi inimeseks ja kodanikuks kasvamisel. Nad kujunevad kõigi õppeainete kaudu nii tunni- kui koolivälises tegevuses. Üldpädevuste kujunemise jälgimine ja suunamine saab olla kõige mõjusam, kui kool ja kodu ning õpetajad omavahel teevad koostööd. Üldpädevusi on ka seletatud kui suutlikkust asjatundlikult, loovalt, ettevõtlikult ja paindlikult toimida mingil teatud tegevusalal või –valdkonnas, perekonnas, tööl, avalikus elus või kultuurikandjana (Seletuskiri, 2014). Kikas (2015) lisab, et üldpädevused on tegelikult psüühilised protsessid, mis sisaldavad, uskumusi, oskusi, teadmisi.

Uurimused on näidanud, et elus edukaks hakkama saamiseks on oluline koolis toetada üldpädevuste arengut (Kikas, 2015; Oja, 2014; Seletuskiri, 2014). 2014. aastal muudetud põhikooli ja gümnaasiumi õppekava seletuskirjas nähakse omandatud üldpädevusi väljundipõhise õppekava kõrgeima õpiväljundina. Väljundipõhine õppekava eeldab, et varem kasutusel olnud õpetamise- ja ainekeskne lähenemine muutub rohkem õppija pädevuste keskseks lähenemiseks. See tähendab, et rõhuasetus on eluliselt vajalike harjumuste ja oskuste õppimisel ning igapäevaprobleemide lahendamisel (Pilli, 2009).

Üldpädevused saavad kujuneda ka iseenesest, ilma õpetaja kaasabit, kuid kooli kontekstis on oluline siiski tähelepanu pöörata meetoditele, mille abil õpetajad õpilase kasvamist jälgivad ja toetavad (Kikas, 2015). Üldpädevuste kujundamine ei tohiks olla juhuslik, vaid peaks olema õpetajate ja kooli poolt teadlikult läbitöötatud pedagoogiline tegevus (Liblik, 2015). Haridus ei seisne ju mitte ainult inimese teadmiste koguse suurendamises, vaid on osa tema mitmekülgsest arengust. Sellele arengule aitab kaasa õpitava praktiline väljendus, õppeainete sidusus ja elulised rakendusvõimalused (Razin, 2015). Leuhin ja Kärberg (2005) juhivad tähelepanu pedagoog Dewey idee sellest, et olulised on just iseseisvalt avastatud teadmised, sest nendel teadmistel on indiviidi jaoks suurem tähendus ja seeläbi on nad püsivamad. Dewey toetab arusaama, et üldpädevuste kujundamine peab haakuma aktiivõppega.

Et ühtlustada arusaamist üldpädevuste mõistest ning valgustada põhjalikumalt teemat, miks ja kuidas üldpädevuste arengut toetada, viidi 2011-2014 Tallinna Ülikooli psühholoogia instituudis läbi uurimisprojekt "Üldpädevused ja nende hindamine". Samale uuringule toetub raamat, „Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes“ Üldpädevused ja nende arendamine“, kus Kikas avaldab, et pöörates tähelepanu iga üksiku lapse üldpädevuste arendamisele on võimalik luua terves klassis õppimist soodustav keskkond, mis loob omakorda aluse ainetes paremaks omandamiseks (Kikas, 2015).

Seega, üldpädevused on kogu inimese elu jooksul kujunevad ja terveks eluks vajalikud igapäevaprobleemide lahendamise oskused ja harjumused. Nende arengu toetamiseks on tarvis kogu kooli kontekstis välja töötada sobivad võimalused ja meetodid, sealjuures ei tohi unustada, et üldpädevused kujunevad kõikides ainetundides ning loovad aluse ka eraldi ainepädevuste arenguks. Hea on üldpädevuste arengu toetamiseks kasutada praktilisi tegevusi ja aktiivõpet.

1.1.1. Väärtuspädevus

Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) on kultuuri- ja väärtuspädevust seletatud kui suutlikkust hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide ja eetika seisukohast; tajuda, analüüsida ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdsete

kultuurisündmustega; väärtustada kunsti, loomingut, kujundada ilumeelt; hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi ja ka inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust; teadvustada oma väärtushinnanguid ja arvestada neid otsuste vastuvõtmisel; olla salliv ja valmis koostööks ning väärtustada ühiste eesmärkide saavutamist ja panustamist neisse.

Kikas (2014) näeb väärtuskasvatuse peamiste ülesannetena suunata õpilasi enda väärtusi teadvustama, väärtuste mitmekesisust märkama ja austama teistsuguseid väärtusi ning ühiskonnas üldiselt aktsepteeritud põhiväärtusi. Väärtused mõjutavad kõiki teisi üldpädevusi ning nende teadvustamine aitab kaasa ka teiste pädevuste arendamise mõtestamisele. Tulviste ja Tamm (2015) lisavad psühholoogilise käsitluse seisukohast väärtuspädevuse tähendusele ka seda, et õpilase enese väärtussüsteemis peavad väärtused omavahel kooskõlas olema ning nad peavad vastama klassis ja ühiskonnas valitsevatele väärtushinnangutele, sealjuures peetakse oluliseks huvi teiste inimeste väärtushinnangute vastu ning püüdu teisi mõista.

Väärtuste omandamine algab kodus, oma perekonna keskel. Hiljem saavad tähenduslikuks ka inimesed väljaspoolt kodu: kasvatajad, õpetajad ja teised lapsed. Alusväärtusteks saavad siiski väärtused, mida lapse oma vanemad oluliseks peavad, kuidas neid endid kasvatati (Kera, 2004; Veisson & Kuurme, 2010). Noore inimese väärtussüsteem kujuneb välja põhiliselt murdeas. Ta on erinevatelt inimestelt ja nende väärtussüsteemidest vähem või rohkem teadlikult välja valinud enda jaoks olulised väärtused, mis on küll suhteliselt püsivad, kuid veel dünaamilised. Just seepärast peetakse oluliseks murdeas jälgida ja suunata teismeliste väärtuste kujunemist (Tulviste & Tamm, 2015).

Koolis toimub väärtuskasvatus õpetajate hinnangul peamiselt ainetundides erinevate meetodiliste võtete ja õpetajate endi eeskuju läbi ning õpilaste hinnangul rohkem kooli traditsiooniliste ürituste ja kommete kaudu (Blaubrück, 2013).

Ainetunnis aitaksid väärtustega tegeleda erinevad aktiivõppemeetodid ning praktilised tegevused (Saart, 2013). Tulviste ja Tamm (2015) avaldavad, et kõige paremaid võimalusi pakub väärtuspädevuse arendamiseks kirjandustund, kuna arutleda saab erinevate kirjandustegelaste käitumise üle ning nende käitumist saab analüüsida. Harro-Loit (2011)

nimetab väärtuskasvatuse metoodiliste võtetena kirjandeid, kooli tunnustamise ja hindamise süsteemi, draamapedagoogikat, lastega filosoferimist, väärtuseselitamist ning käitumisharjumuste kujundamist.

Kokkuvõttena tähendab väärtuspädevus seda, et inimene oskab väärtustada ja austada iseennast ning teisi enda ümber. Tunneb ja austab ühiskonnas kehtivaid väärtusi ning omab tolerantsust temast teistsuguste väärtustega inimeste suhtes. Inimese esialgsed väärtused saavad alguse kodust, kuid tema väärtussüsteemi põhiline väljakujunemine toimub murdeeas. Selles vanuses nähakse ühe väga olulise suunajana väärtuspädevuse kujunemisel kooli keskkonda, kus väärtuskasvatus toimub koolitöötajate otsese eeskuju ja koolis kasutatavate metoodiliste võtete kaudu. Väärtuspädevuse arengut saab toetada ka kõikides ainetundides ja koolis läbiviidavatel üritustel.

1.1.2. Enesemääratluspädevus

Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) on enesemääratluspädevust kirjeldatud suutlikkusena mõista ja hinnata iseennast ja oma nõrku ning tugevaid külgi; käituda ohutult ja analüüsida oma käitumist erinevates olukordades; järgida tervislikke eluviise ning lahendada suhtlemisprobleeme.

Arro (2014) selgitab sama mõistet, kui oskust teadvustada ja kirjeldada iseenda tundeid, mõtteid, omadusi, võimeid, käitumist ning mõista nende suhestumist ümbritseva maailmaga. Enesemääratluspädevus on teatud mõttes aluspädevus, sest läbi iseenda hindamisoskuse õpitakse hindama ka enda teisi pädevusi. Teised pädevused aga toetavad omakorda enesemääratluspädevuse arengut (Kikas, 2014). Teadvustades iseenda omadusi, mõtteid ja tundeid, saab võimalikuks vajadusel nende muutmine. Sel viisil saame reguleerida oma käitumist ja arengut (Arro, 2014).

Enesemääratluspädevuse areng on pikaajaline ja keerukas protsess. Iseene tõstmine oma mõtete fookusesse nõuab ühelt poolt teatavat neuroloogilist küpsust ning teiselt poolt ka teisi inimesi enda ümber (Kikas, 2015). Kuigi juba lapseeas tekib oskus end oma mõtete subjektina käsitleda, on siiski kolmandas kooliastmes enesemääratluspädevus veel nõrgalt arenenud (Kikas, 2013). Umbes üheteistkümnendast eluaastast alates oskavad lapsed

analüüsida iseenda tundeid, mõtteid, võimeid ja käitumist (Hiimäe & Kivisaar, 2011). Enne teismeiga juhindutakse enesemääratluses pigem teiste poolt öeldust või lihtsalt sisetundest. Alates kolmandast kooliastmest võib aga märgata juba abstraktsemat ja paindlikumat eneseanalüüsi ja -määratlust (Arro, Ots, & Kangro, 2015).

Enesemääratluspädevus on oluline komponent ennastjuhtiva isiksuse arengus (Kikas, 2013). Samas on seda pädevust tavapärase tunnitegevuste käigus üsna raske toetada ja suunata. Koolitunnis ei pruugi õpetaja aru saada, kas ja kuidas õpilane oma tundeid, mõtlemist ning käitumist analüüsib või kuidas neid hindab. (Arro et al., 2015).

Siiski on tähtis, et selle pädevuse arendamine tähelepanuta ei jääks. Koolitundides saab suunata õpilast erinevates olukordades nii iseenda kui teiste inimeste tunnetest, mõtetest, võimetest ja käitumisest mõtestamisele ja erinevate võimalike käitumisviiside leidmisele. Suunata saab õpilase tähelepanu nii sellele, mida ta mõtleb ning ka, kuidas ta mõtleb, tunneb või käitub (Arro, Kangro, Kaldoja, & Ots, 2013). Enesemääratluspädevuse kujunemist saab veel toetada õpilaste igapäevaelu eakohaste probleemide arutamise ja lahenduste otsimise läbi. Selle arendamiseks sobivad erinevad aktiivõppemeetodid, nende hulgas ka rollimängud ja dramatiseeringud. Nii saavad õpilased parema ettekujutuse oma huvidest ja võimetest (Hiiepuu, Aruvee, & Bernhardt, 2014). Ühe hea võimalusena nähakse õpetaja otsest eeskujut, kus õpetaja oma õnnestunud või ebaõnnestunud tegevusi ümberhindab või analüüsib. See motiveerib ka õpilasi paremaid toimetulekuviise otsima ja leidma (Kikas, 2015).

Niisiis, oma mõtlemise, tundmise ja käitumise kontrollimiseks, juhtimiseks ja muutmiseks on vajalik iseene mõistmine ümbritseva keskkonna kaudu. Kolmandas kooliastmes on enesemääratluse oskused veel nõrgalt arenenud, kuid kasvades ja arenedes need muutuvad. Õpilasi tuleb suunata erinevatest nähtustest erineval viisil mõtlemisele, nii enda kui teiste erinevate tahkude ja käitumisviiside märkamisele, mõtestamisele ning eakohastele probleemidele lahenduste leidmisele. Arendavate meetoditena nähakse aktiivõppemeetodeid, dramatiseeringuid ning julgustavaks eeskujut on täiskasvanute eneseanalüüs.

1.1.3. Õpipädevus

Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) on õpipädevus defineeritud suutlikkusena organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks, tervisekäitumiseks ja karjäärivalikuteks vajalikku teavet; planeerida oma õppimist ja tehtud plaani järgida; kasutada õpitut erinevates olukordades, probleeme lahendades; luua seoseid varemõpituga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasise õppimise vajadusi”.

Jõgi ja Aus (2015) võtavad eelnevalt defineeritu kokku kui õppimiseks vajalike teadmiste ja oskuste ning õppimist soodustavate uskumuste ja hoiakute süsteemi, mis soodustab uute teadmiste, oskuste ja uskumuste omandamist ning olemasolevate ümberkujundamist.

Viimastel aastakümnetel nähakse tulemuslikuna enesejuhitud õppimist, kus õppija ülesandeks on olla aktiivne enesearendaja, kes näitab üles initsiatiivi õppetegevuse vastu ja vastutab tulemuslikkuse eest (Beljajev & Vanari, 2006; Kikas, 2015). Õpioskus on seega liitoskus, milles ühenduvad erinevad oskused oma õppimist ise juhtida. See tähendab, et antakse endale ise korraldusi, instrueeritakse, kontrollitakse ja korrigeeritakse ennast ise. Kõige olulisem seejuures on võime leida endas õppimiseks soovi, tahtejõudu ja motivatsiooni (Vernik-Tuubel, 2013; Kikas, 2015). *Enesejuhitud õppimine on üks olulisemaid õpitulemusi, millega õpilased koolist teele saata* (Jõgi & Aus, 2015).

Õpioskused aitavad üldpädevusi omandada, on aga vajalikud ka koolis kõigi ainete õppimisel. Hilisemas elus tugineb nendele elukestev õpe, sest elukestev õpe realiseerub tegelikkuses ainult siis, kui sellele on loodud alus lapsepõlves. Nii on õpipädevus tihedalt seotud inimese kogu elu kestva üldise arenguga (Roodla & Jääger, 2008; Kikas, 2014).

Õpipädevuse oluliseks aluseks on ka terve eluaja jooksul arenevad keelepädevuse osaoskused - kuulamine, kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Lugemisoskus on otsene kooliedukuse mõjutaja, sealjuures on vaja harjutada peale funktsionaalse lugemise ka õigete pauside pidamist, paraja tempo valimist ning erinevate intonatsioonide kasutamist (Hiiepuu et al., 2014). Samaväärselt on tähtis ka, kuidas osatakse jälgida rääkija näoilmeid ja žeste, selekteerida räägitavast oluline, luua kuuldu põhjal kujutluspilte, teha märkmeid, vajadusel kasutada märksõnu või rühmitada infot (näiteks tabeli koostamine) (Hiiepuu & Hiisjärvi, 2005).

Kolmanda kooliastme õpilasel on suurenenud iseseisvusvajadus ning hakkab tekkima valmisolek õppimisega seotud infot teadlikumalt jälgida, reguleerida ja analüüsida. Siiski pole psüühilised protsessid veel jõudnud täiskasvanu tasemele ja on veel hästi vormitavad ja suunatavad. Õppimisega seotud uskumuste, emotsioonide ja motivatsiooni teadvustamine, märkamine ja neile nimetuse andmine vajavad selles eas veel väga oluliste oskustena täiskasvanute järjepidevat teadlikku toetust (Jõgi & Aus, 2015).

Eelnevat kokkuvõttes on õpipädevus õppimiseks vajalike teadmiste, oskuste, uskumuste ja hoiakute süsteem, mis aitab uusi kogemusi omandada ning olemasolevaid täiendada ja ümberkujundada. Kõige olulisem oskus, mille õpilane koolis peaks omandama on oma õppimist ise juhtida ja suunata. Kuigi kolmandas kooliastmes hakkab tekkima valmisolek oma õppimist teadlikumalt jälgida, on siiski veel täiskasvanute kaasabi äärmiselt vajalik.

1.1.4. Sotsiaalne- ja kodanikupädevus.

Inimese igapäevaseks toimetulekuks on vajalikud sotsiaalne pädevus ja sotsiaalsed oskused, millele toetub inimestevaheline edukas suhtlemine. Sotsiaalne ebapädevus võib avalduda ka kõige lihtsamates suhtlemist ja teiste inimestega arvestamist vajavates olukordades (Kaldoja, 2015). Sotsiaalne pädevus ilmneb inimese suutlikkuses hinnata ja austada kaaslast, võimes arvestada kõikide inimeste õigustega ning valmiduses käituda kokkulepitud reeglite kohaselt (Keltikangas – Järvinen, 2011). Sotsiaalne pädevus kujundab inimeses subjektiivset heaolutunnet, mis on üks olulisemaid komponente tema mina-pildis. Nii töö- kui isikliku elu kvaliteet, suhted sõpradega ning kaasärääkimisvõime kodanikuna on mõjutatud suhtlemisoskusest, milles pole esikohal lihtsalt teise inimese omaduste äratundmine ja tema kohta otsuste langetamine. Tähtis on ka tervikpildi nägemine ja sellele vastavalt käitumine. Sotsiaalne pädevus eeldab, et teistesse inimestesse, koostöösse ja üldinimlikesse väärtustesse suhtutaks positiivselt (Vernik-Tuubel, 2013).

Kodanikupädevus hõlmab teadmisi, kuidas demokraatlik riik toimib, oskusi kasutada kodanikuõigusi, huvi riigis toimuva vastu, sallivat suhtumist vähemuste suhtes ning ühiskondlikku aktiivsust (Malleus, 2014). Kodanikupädevus erineb sotsiaalsest pädevusest

selle poolest, et nii teadmised, oskused kui suhtumised on kaugemaleulatuvad ja puudutavad ühiskonda tervikuna (Vernik-Tuubel, 2013). Sotsiaalne pädevus annab head eeldused edukaks suhtlemiseks näiteks erineva vanusega, haridusega ja kultuuritaustaga inimeste vahel ning avaldub lähikeskkonnas, kodanikupädevus avaldub rohkem kogukondades ja ühiskonnas (Kikas, 2014). Mõlemad on personaalsed, isikute- ja kultuuridevahelised pädevused, mis hõlmavad kõiki käitumisviise, mida inimene vajab, et osaleda aktiivselt ning edasiviivalt sotsiaalses elus ja samas ka järjest mitmekesisemaks muutavas ühiskonnas (Seletuskiri, 2014).

Eelpool esitatu ühendub põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) kui suutlikkus ennast teostada; tegutseda aktiivselt, teadlikult, abivalmilt ja vastutustundlikult ning toetada ühiskonna arengut järgides ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme; austada erinevate keskkondade reegleid ja ühiskondlikku mitmekesisust, religioonide ja rahvuste omapära; teha koostööd, arvestada ning aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevustega.

Varases lapsepõlves on lapse kõige lähemaks sotsiaalseks kasvatajaks tema kodu ja vanemad, vanemate hoiakud ja uskumused, perekonna sotsiaal-majanduslik olukord, lapsevanemate omavahelised suhted ning lapse suhted oma vanematega. Vanemaks saades muutuvad määravaks kodu kõrval ka teised keskkonnad. Teismeealise üheks kaalukaks sotsiaalsuse kogemise kohaks on kool ning tähtsamateks suhtluspartneriteks eakaaslased. (Kaldoja, 2015). Sotsiaalne pädevus kujuneb konkreetsetes tegevustes, kus inimene ise suhteid loob ja nende eest vastutust kannab, läbielatud mõtestab ja läbitöötab. Koolielu korraldus peab õppijatele piisavalt kogemusi ja motivatsiooni pakkuma sotsiaalsete vajaduste rahuldamiseks ning läbielatu reflekteerimiseks, see aitab konkreetseid tegevusi teadvustada ja neid oskusteks muuta (Vernik-Tuubel, 2013).

Sotsiaalse pädevuse arengu toetamisega saab tegeleda kõigis ainetundides, kus õpetaja suunab õpilasi diskuteerima ja arutlema erinevate teemade üle. Õpilaste sotsiaalse pädevuse kujunemisele mõjuvad toetavalt erinevad paari- ja gruppitööd ning projektide läbiviimine (Kaldoja, 2015). Sobivad tegevused on näiteks draamaelementidega projektülesanded, klassilavastused, etüüdid dialoogid, fotoromaanid, luule- ja proosalugemised, teatrietendused (Hiiepuu, Aruvee, & Bernhardt, 2014).

Kodanikuhariduse teemasid sisaldab kõige põhjalikumalt ühiskonnaõpetuse tund (Oja, 2014).

Sotsiaalne pädevus hõlmab kõiki käitumisviise, mida inimene vajab, edasiviivaks hakkamasaamiseks ühiskonnas ja kujundab subjektiivset heaolutunnet, mis aitab positiivselt suhtuda nii endasse kui teistesse ning üldinimlikesse väärtustesse. Kodanikupädevus hõlmab põhimõtteliselt samu teadmisi, oskusi ja suhtumisi, kuid need puudutavad ühiskonda laiemalt. Kuna teismeealise põhilisteks suhtluspartneriteks on eakaaslased ja mõjusamaks sotsiaalseks keskkonnaks kool, siis on koolielu korraldamisel oluline jälgida, et õpilastel oleks ka piisavalt võimalusi, et sotsiaalsed oskused saaksid areneda. Sotsiaalse pädevuse arengu toetamiseks sobivad hästi muu hulgas ka klassilavastused, draamaprojektid ning teatrietendused.

1.1.5. Suhtluspädevus

Riikliku õppekava järgi (Põhikooli riiklik..., 2014) on suhtluspädevus suutlikkus ennast väljendada selgelt, asjakohaselt ja viisakalt nii emakeeles kui võõrkeeltes, arvesse võttes olukordi, püüdes mõista suhtluspartnereid ja suhtlemise turvalisust; esitleda ennast, avaldada oma arvamust ja põhjendada seda; lugeda, eristada ning mõista teabe- ja tarbetekste, ilukirjandust; kirjutada eri liiki tekste, kasutada korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust ja keele väljendusrikkust ning kokkuleppel põhinevat suhtlemisviisi.

Kikas (2014) seletab suhtluspädevust kui teadmisi keelevahenditest kuulamisel, lugemisel, rääkimisel ja kirjutamisel. Keelevahendite kasutamisoskus, vastavalt keskkonnale ja suhtluseesmärkidele, omab teiste üldpädevuste omandamisel, aineõppes ning hilisemas elus väga tähtsat rolli. Tähtis pole mitte ainult teada kuidas neid kasutada, vaid ka nende kasutamise paindlikkus.

Oskus suhelda tähendab oskust kontakteeruda teise inimesega, informatsiooni edastada, suhtluspartnerit tajuda, võtta temalt vastu informatsiooni ning mõjutada vastastikku üksteist (Karlep, 2003). Kindlasti on oluline mõista, kuidas meie keelekasutus teisi inimesi mõjutab, et keelt tuleb kasutada positiivselt ja sotsiaalselt vastutustundlikult (Kärner, 2013). Kidron (2004) lisab veel, et suheldes rahuldab inimene ka otseselt oma

spetsiifilisi suhtlemise ja suhete loomisega seotud ning arvutat hulka igapäevaelu praktilisi vajadusi. Erakordselt oluline on teiste inimestega usalduslike ja püsivate suhete loomine. Nii kujundatakse ja kinnistatakse suheldes oma ettekujutust iseendast, õpitakse võtma üle mitmesuguseid rolle ja saadakse tänu sellele täita erinevaid sotsiaalseid kohustusi. Suheldes teistega on ka hea lõõgastuda ning elust rõõmu tunda.

Eluliste eesmärkide saavutamisel on oma vajaduste selgelt ja tõhusalt teistele väljendamise oskus suureks abiks. Inimestevahelises suhtlemises eristatakse kahte viisi - verbaalset ehk sõnalist ja mitteverbaalset ehk suhtlemist žestide, miimika ja pooside abil (Soodla, Puksand, & Luptova, 2015). Järjest rohkem rõhutatakse mitteverbaalse suhtlemiskeele oskuste valdamise vajadust, sest just selle suhtlemisviisi juures puututakse kokku sagedasti üksteise mittemõistmisega. Ja ehkki aitavad mitteverbaalsed signaalid lisada informatsioonile ilmekust ja rõhutada olulisust, toimub tavaelus nende andmine enamasti vaistlikult ning sama vaistlikult neid ka mõistetakse, sest tavaliselt kontrollib inimene oma sõnu paremini kui kehakeelt (Pajupuu, 2001). Kuna mitteverbaalsed väljendusvahendid saavad tähenduse ainult kindlas kontekstis, siis on äärmiselt tähtis õppida neid kontekstiga koosmõjus ka tõlgendama (Kidron, 2004). Verbaalne suhtlemine saab olla kas suuline, kirjalik või ka elektrooniline (Kärner, 2013).

Nagu eelmiste pädevuste kirjeldustes mainitud, saab ka hea suhtlemisoskus aluse lapsepõlvest ja kodust. Juba enne rääkima hakkamist arenevad lapsel välja erinevad mitteverbaalse suhtlemise oskused. Milliseks tema omandatud oskused edaspidi kujunevad sõltub juba keskkonnast, kus laps kasvab ning sellest, milliseid erinevaid kontaktiviise (pilk, naeratus, puudutus, kehakontakt jne) on lapsel oma kasvamise keskkonnas olnud võimalik kogeda (Karlep, 1998; Pree, 2001/2006). Koolis peaksid kõik ained ja kooli üldine suhtlemiskultuur toetama õpilase suhtluspädevuse arenemist. Kõikides ainetundides kujundatakse kas kirjalikult või suuliselt sõnavara, tegeletakse informatsiooni mõistmise, tõlgendamise ja loomeoskuse kujundamisega. Eraldi võiks välja tuua rollimängud, draama või teatrimängud, mis kõik annavad häid tulemusi (Hiiepuu et al., 2014).

Kokkuvõtvalt annab suhtluspädevus inimesele võimaluse keeleliste vahendite abil

tegutseda. Eesmärgipäraseks tegutsemiseks tuleb aga tunda vastavas keeleühiskonnas valitsevaid suhtlusnorme ja -tavasid ning erinevaid võimalusi eesmärgi saavutamiseks. Omandatud suhtlemisoskuste kujunemine sõltub suurel määral sellest, millisesse keskkonda satutakse. Koolis annavad häid tulemusi suhtluspädevuse arengu toetamisel rolli-, teatri- või draamamängud.

1.1.6. Ettevõtlikkuspädevus

Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014). määratletakse ettevõtlikkuspädevust kui suutlikkust ideid luua ja neid ellu viia, kasutades oma varasemaid kogemusi erinevates elu- ja tegevusvaldkondades; näha probleeme ja nendega kaasnevaid võimalusi, aidata kaasa probleemide lahendamisele; püstitada eesmärged, koostada plaane ja neid ellu viia; organiseerida ühistegevusi ja ühistegevustest ka ise osa võtta, näidata üles algatusvõimet ja vastutada tulemuste eest; reageerida rahulikult, mõistvalt ja uuendusmeelselt muutustele; võtta arukaid riske.

Kolmanda kooliastme õpilase ettevõtlikkuspädevuses toob Kikas (2014) olulisena välja nii koolis kui kooliväliselt paindliku ja loova tegutsemise ning tuleviku ettevõtmiste planeerimise. Ettevõtlikkuspädevus kui ideede genereerimise ja elluviimise ning probleemide ja nendega kaasnevate võimaluste nägemise oskus tuleb kasuks hilisemas elus näiteks tööturul tegutsedes. Õunapuu ja Ots (2015) pööravad tähelepanu sellele, et koolikeskkond peab looma võimalused õpilase ettevõtlikuks kujunemiseks. Keskkonna ja õpilase individuaalsete omaduste koosmõjust sõltub see, kas õpilane on erinevates olukordades aktiivne, leiab lahendusi probleemide esinemisel ning seab eesmärged, omab järjekindlust ja usub oma suutlikkusse. Kõik õpilased ei peagi olema ühtmoodi aktiivsed tegutsejad, kuid Kikas (2014) lisab, et siiski tuleks kõigile leida võimalused initsiatiivikuse ja paindliku mõtlemise arenemiseks. Lühidalt kokku võttes kuulub ettevõtlikkuse juurde eesmärgipärane loovus, riskijulgus, uuendusmeelsus, planeerimisoskus ja tegutsemine (Vodja, 2013).

Uurijad ei ole jõudnud ühtsele kindlale seisukohale, kuivõrd võib olla ettevõtlikkus pärilik omadus ja millisel määral aitab sotsiaalne keskkond kaasa ettevõtlike omaduste

ilmnemisele (Õunapuu & Ots, 2015). Ettevõtlusõppe Mõttekoja liikmed jagavad aga arvamust, et ettevõtlik hoiak ja ellusuhtumine hakkavad kujunema juba sünnihetkest ning seega on oluline pöörata tähelepanu ettevõtlikkuse väärtustamisele ja kujundamisele juba maast-madalast (Eesti Kaubandus..., 2010). Kui igapäevaselt õppetöö käigus õpilasi mitmekesistes tegevustes jälgida ja nende erinevaid omadusi vaadelda, siis võib näha, et õpilaste ettevõtlikkust on oluline toetada erinevates valdkondades, näiteks suhtlemises nii kaasõpilaste kui täiskasvanutega (Õunapuu, 2014).

Üheks võimaluseks põhikooli kolmandas astmes õpilaste suhtlemisoskusi ja enesekindlust kasvatada, on kasutada õppemeetodeid, mis põhinevad koostööle ja hõlmavad juhitud suhtlemist, näiteks igasugused rühmatööd ja esinemisvõimalused nii tundides kui ka klassivälistes tegevustes. Eriti tänuväärsed on sellised õppemeetodid häbelikumate ja ebakindlamate suhtlejate toetamisel. Kasulik on ka otseselt tegeleda suhtlemis- ja esinemisoskuste õppimise ja harjutamisega (Õunapuu ja Ots, 2015). Õpitavat peaks rohkem siduma praktilise eluga, kaasama õppetöösse praktikuid, õppima läbi tegevuste. Mida rohkem saavad noored ise teha ja ise ka vastutada, seda paremini õpivad nad tundma oma rolli koolis ja oma kogukonnas. “Kui noorte isetegemine on väärtustatud, muutub õppimine lõbusaks, kerkib enesehinnang ja paraneb edasijõudmine ja õpiedukus” (Eesti Kaubandus..., 2010; Õunapuu & Ots, 2013).

Kokkuvõtvalt on põhikooli kolmanda astme õpilasele vaja ettevõtlikkuspädevuse toetamiseks luua võimalusi, kus õpilane saab loovalt ja aktiivselt tegutseda, kus ta peab erinevaid probleeme lahendama ning mis annaks ainet planeerimise harjutamiseks. Õppetöös võiks kasutada rohkem õppemeetodeid, mis põhinevad koostööle ja hõlmavad juhitud suhtlemist. Hea on tegeleda otseselt esinemis- ja suhtlemisoskuse harjutamisega ning lasta isetegemist ja vastutust kogeda.

1.1.7. Matemaatikapädevus

Põhikooli riiklik õppekava (Põhikooli riiklik..., 2014) selgitab matemaatikapädevust, loodusteaduste ja tehnoloogiaalast pädevust kui suutlikkust kasutada matemaatikale omast keelt, sümboleid, meetodeid koolis ja igapäevaelus; suutlikkust kirjeldada ümbritsevat maailma loodusteaduslike mudelite ja mõõtmisvahendite abil ning teha tõenduspõhiseid

otsuseid; mõista loodusteaduste ja tehnoloogia olulisust ja piiranguid; kasutada uusi tehnoloogiaid eesmärgipäraselt.

Matemaatikapädevuse kasutusvaldkonda tuleb näha palju laiemalt, kui ainult arvutamine. Ka mittematemaatilisi probleeme saab lahendada matemaatikatunnis õpitud skeemide alusel, samuti hüpoteeside püstitamist ja tõestamist läheb vaja nii mõneski teises eluvaldkonnas (Palu & Kikas, 2015). Selleks, et täisväärtuslikult ühiskonnaelus toime tulla peaks matemaatikat õppima nägema, tõlgendama ja kasutama igapäevaselt ettetulevates situatsioonides (Tire, Puksand, Henno & Lepmann, 2010). Niisiis võib järeldada, et matemaatikapädevus on üldisemas tähenduses hoiakute, oskuste ja teadmiste kogum, mille abil saab erinevates olukordades matemaatilisi probleeme ära tunda, sõnastada ja lahendada. Kindlasti kuuluvad siia juurde ka konkreetsed matemaatikaalased teadmised ja oskused (Morgensen, 2008).

Eristatakse kolme, omavahel seotud matemaatika valdkonda – 1) protseduurilised teadmised ja oskused, 2) mõistelised teadmised, 3) probleemide lahendamine (Palu, 2014). Protseduurilised teadmised ja oskused on reeglid, valemid ning strateegiad sellest, kuidas midagi teha, mis omandatakse enamasti kordamise, mehaanilise õppimise ja harjutamisega matemaatikatundides. Sellist harjutamist saab aga läbi viia ka teistes ainetundides, näiteks ajaloo aastaarvude lugemine ja kirjutamine, keemias ja füüsikas arvutamine, eri õppeainetes mõõtühikute teisendamine (Palu & Kikas, 2013).

Mõistelised teadmised tähendavad faktide ja kasutatavate meetodite tundmist, kuid eeldavad ka võimekust oma teadmisi rakendada (Samuelsson, 2010). Arendades õpilaste protseduurilisi teadmisi, aitame neil paremini aru saada mõistelistest teadmistest ning vastupidi (Palu & Kikas, 2015). Kolmandas kooliastmes peaksid õpilased tundma matemaatilisi sümboleid ja õppima informatsiooni edasi andma erinevate esitusviisidega, nagu näiteks funktsiooni graafik, valem, erinevad võrrandid ja muutujaid sisaldavad avaldised. Teistes ainetundides on võimalik toetada teadmiste ja oskuste kinnistamist kasutades samalaadseid esitusviise. Nii õpitakse väliselt erinevas sarnasusi nägema (Palu & Kikas, 2013).

Probleemide lahendamist, kui matemaatikapädevuse tähtsaimat osa tuleb ette igas

ainetunnis ja ka tavaelus. Probleemid tekivad siis, kui olukordade lahendamiseks ei ole valmis reeglit. Vahel leitakse vastus kiiresti mälust, kuid vahel peab probleemile lahendust otsima oma olemasolevaid teadmisi ja oskusi kombineerides (Lepmann, 2013). Mõnikord võivad aga oskuste puudumine või ebapiisavad teadmised olla takistuseks sobiva lahenduse leidmisel. Oskused probleemide märkamiseks, lahendamiseks ja hindamiseks omandatakse aja jooksul praktiseerides ja harjutades (Kikas, 2010). See, mis võib kellelegi probleemiks saada, sõltub tema vanusest, eelteadmistest, motivatsioonist ja võimetest.

Kolmandaks kooliastmeks on õpilased jõudnud formaalsete operatsioonide staadiumi, mis tähendab, et on paranenud probleemide lahendamise oskus ning peaks olema viljakaim aeg loova ja loogilise mõtlemise õppimiseks (Lepmann, 2013; Palu & Kikas, 2015).

Matemaatikaalased teadmised saadakse matemaatikatundides, kuid matemaatikapädevust saab arendada kõikides ainetundides (Palu & Kikas, 2013).

Kokkuvõtteks hõlmab matemaatikapädevus oskusi kasutada matemaatikale omaseid meetodeid, sümboleid ja keelt laiemalt, kui ainult arvutamisel, ka teistes eluvaldkondades, igapäevastes elusituatsioonides. Eristatakse reeglite ja valemite ja nende kasutamise strateegiate tundmist, faktide ja meetodite tundmist ja oskust neid rakendada. Tähtsaks peetakse oskusi probleeme märgata, lahendada ja hinnata ka igapäevaelus. Kolmandas kooliastmes on soodne aeg loovat ja loogilist mõtlemist õppida ja harjutada seda kõikides ainetundides.

1.1.8. Digipädevus

Nii nagu digipädevuse mõistet on mitmeti defineeritud, on käibelevõetud ka mitmeid mõisteid, selgitamaks digitaalsete võimaluste kasutamise seotud oskusi ja pädevusi.

Ilomäki, Kantosalo, & Lakkala (2011) on toonud välja erinevaid sünonüüme: digipädevused, digitaalne kirjaoskus, haridustehnoloogilised pädevused, IKT ja infotehnoloogia pädevused, digitaalsed oskused, meedia kirjaoskus ja arvuti kasutamise oskus. Eestis on haridust ja õpetamist reguleerivates raamdokumentides (Põhikooli riiklik..., 2014) kasutusel eelkõige digipädevuse mõiste, mida käesolevas töös ka kasutan.

Põhikooli riiklikus õppekavas (sammas) avatakse digipädevuse olemus suutlikkusena kasutada uuenevat digitehnoloogiat toimetulekuks kiiresti muutuvus ühiskonnas nii õppimisel, kodanikuna tegutsedes kui ka kogukondades suheldes; leida ja säilitada digivahendite abil infot ning hinnata selle asjakohasust ja usaldusväärsust; osaleda digitaalses sisuloomes, seal hulgas tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel; kasutada probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades; olla teadlik digikeskkonna ohtudest ning osata kaitsta oma privaatsust, isikuandmeid ja digitaalset identiteeti; järgida digikeskkonnas samu moraalilisi- ja väärtuspõhimõtteid nagu igapäevaelus.

Eesti elukestva õppe strateegias (2014) määratletakse digipädevust kui valmisolekut kasutada digitehnoloogiat toimetulekuks kiiresti muutuvus ühiskonnas nii töökohal, õppimisel, kodanikuna tegutsedes kui kogukondades suheldes.

Et saavutada digipädevust on eelkõige oluline mõista digitehnoloogia rolli, tähtsust ja võimalusi kasutamiseks isiklikus elus, õppimisel/töölalasel ja ka meelelahutuslikel eesmärkidel. Tuleb tunda peamisi arvutirakendusi nagu teksti- ja tabelitöötlus, andmebaasid, info salvestamine ja haldamine (Villems, 2013).

Väga kaalukateks komponentideks on tasakaalu hoidmine digikeskkonna ja füüsilise keskkonna vahel ning terviseriskide teadvustamine (Mets, Nevski, Pedaste & Laanpere, 2016).

2011.-2012. aastatel viidi läbi projekt DIGCOMP, mille eesmärgiks oli aidata kaasa digipädevuse paremale mõistmisele ja arendamisele Euroopas. Projekti käigus loodi digipädevuse hindamise raamistik, mille alusel töötati välja digipädevuse viis valdkonda: info, suhtlus, sisuloome, turvalisus ja probleemilahendus (Ferrari, 2013; Mets, Nevski, Pedaste & Laanpere, 2016).

Info valdkond sisaldab oskust leida, koguda ja töödelda infot, kasutada seda kriitiliselt, eristades olulist ebaolulisest ja reaalselt virtuaalsest. Need on kahtlemata alusoskused, mida on tänapäeva inforikas maailmas toimetulekuks tarvis. Tuleb ka teada ja teadvustada, et kõik, mis internetis liigub ei ole usaldusväärne, paikapidav ega ka ohutu (Villems, 2013; Rillo, 2015).

Suhtlusvaldkonda kuulub igasugune suhtlemine digikeskkonnas, kus on leitud erinevaid kommunikatsiooni võimalusi. On loodud keskkonnad, mis võimaldavad suhelda

nii tuttavate inimeste kui kogukondadega ning luua uusi tutvusi. Nii saavad kontakteeruda ka need, kellel pole võimalik teisiti suhelda (Ala-Mutka, 2011). Digivahendeid saab kasutada meeskonnatöök ja teabe jagamiseks teistega, kuid suhtlemisel kehtivad samad käitumisnormid, moraalireeglid ja väärtuspõhimõtted nagu igapäevaeluski (Rillo, 2015; Mets, Nevski, Pedaste & Laanpere, 2016).

Sisuloome valdkond hõlmab oskusi uue elektroonilise sisu loomiseks (tekstitötlusest piltide ja videoteni) ja toimetamiseks eri formaatides ja keskkondades; oskusi varasemaid teadmisi ja sisu lõimimida ja ümbertöötada; loomingulist eneseväljendust ja programmeerimisoskust; oskust kasutada eri tüüpi litsentse, kehtestada omandiõigust ning teiste poolt loodud tööde autoriõiguse austamist ja aktsepteerimist (Ferrari, 2013).

Turvalisuse valdkonna märksõnadeks on isiklik ohutus ja privaatsus. Meediatehnoloogia kiire areng loob ka riske inimeste turvalisusele ja heaolule. Kui ei saada aru kasutatavatest veebisaitidest, ei osata nende sisu kriitiliselt hinnata ning ei tunta sobivaid privaatsusseadeid, võivad isikuandmed sattuda kolmandate isikute kätte, mis võib omakorda viia soovimatute tulemusteni. Võivad ohustada ka tehnikaalased riskid, näiteks pahavara või ka pahatahtlikud inimesed. (Ala-Mutka, 2011).

Probleemilahendusoskus tähendab oskust tehnoloogia kasutamisel tekkivaid probleeme veaotsinguga kindlaks teha ja lahendada. Tähtis on osata leida, hinnata kriitiliselt ja enda vajaduste järgi valida sobivaid tehnoloogilisi lahendusi, rakendada tehnoloogiat loovalt nii eneseväljenduseks kui uuenduslike lahenduste leidmiseks ning ajakohastada endas pidevalt digipädevuse puudujääke (Ferrari, 2013; Mets, Nevski, Pedaste & Laanpere, 2016).

Ehkki digipädevuste kujunemist saab kõikides ainetundides toetada (Mets et al., 2016), rõhutab Rillo (2015) siiski mõtet, et kogu õppimist ei saa ega tohi virtuaalmaailma üle kanda, vaid *piisab digi sihipärasest ja nutikast kasutamisest õigel ajal ning õiges kohas*.

Niisiis näeme, et tänapäeva kiiresti arenevas maailmas kasvab ka vajadus digivõimaluste kasutamise oskuste järele, kuid on ka äärmiselt oluline hoida tasakaalu digikeskkonna ja füüsilise keskkonna vahel. Digivahendid võimaldavad igasugust infot, suhtlemise keskkondi ning erinevaid programme, millest on nii kooli, töö kui igapäevaelus palju kasu. Kindlasti tuleb õppida kasutama seda kõike turvaliselt. Ei tohi siiski ka unustada seda, et

inimesel on imelist fantaasiat, imelisi oskusi ja võimeid, mis on kordumatud ja mida on igapäevaselt vaja arendada ja mida ei saa digitehnoloogiaga asendada.

Üldpädevuste peatükki kokku võttes näeme, et üldpädevused on üksteisega tihedalt seotud ja läbi põimunud. Iga üksik üldpädevus aitab mingil moel kaasa teiste pädevuste arengule, mille tulemusena paraneb ka erinevate ainete mõistmine ning üldine hakkamasaamine elus. Koolis on kõikide üldpädevuste kujundamine äärmiselt oluline kõikides ainetundides ning ka tunnivälistes tegevustes. Loomulikult peab neid märkama ja tegelema nendega ka juba varasemates klassides, kuid kolmandaks kooliastmeks on õpilased jõudnud oma arengus sellisesse faasi, kus mõnede pädevuste (näiteks õpipädevus, enesemääratluspädevus, ettevõtlikkuspädevus) kujundamiseks on just kõige soodsam ja viljakam aeg. Kõikide üldpädevuste kujundamist võimaldavad ja soodustavad aktiivsed ja praktilised tegevused, kus õpilased saavad ühisele loomeprotsessile kaasa aidata tunnetades oma osalemise tähtsust ja vastutust.

Kuna käesoleva uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toetavad muusikalavastused aktiivõppe ühe meetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemist, siis vaatlen järgnevalt, kuidas võiks kunstiharidus õpilaste arengut toetada ja millised võimalused on muusikalavastustel üldpädevuste kujundamise seisukohast.

1.2. KUNSTIAINED HARIDUSES

Käesolevas peatükis annan ülevaate sõna “kunst” tähendusest, millised võimalused avab kunst inimese arenguks ning millist rolli nähakse kunstiainetel hariduses ja üldpädevuste arengu toetamises. Sõna kunst all mõeldakse erinevaid visuaalseid ja praktilisi kunste, mis annavad võimaluse jutustada pildi- või helikeeles (Baque, 2012). Viimase kahekümne aasta jooksul on kunstiainete olulisust hariduses alahinnatud (Ogden, 2011). Kuid kunsti õppimine, kunsti keskel õppimine ja kunsti kaudu õppimine tähendab õppeprotsessis sellist aktiivset osalemist, mis ühendab vaimu ja keha, emotsioonid ja intellekti, objekti ja subjekti. Maalimine, modelleerimine, luuletamine, pilli mängimine, laulmine, tantsimine,

näitlemine, multimeedia produktsioon, filmi tegemine, kõik need tegevused haaravad õpilast terviklikult – intellektuaalselt, sotsiaalselt, emotsionaalselt ning füüsiliselt. (Upitis, 2011). Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik ...2014) kinnitatakse, et kunstivaldkond võimaldab kujundada kõiki üldpädevusi igapäevases õppetöös nii teooria kui ka praktiliste tegevuste kaudu. Selleks aga, et arendada õpilaste mõtte- ja tundemaailma, taju, loovust ning analüüsivõimet, peab õpilastel olema võimalus aktiivselt osaleda kunstitegevustes.

Teadlased on veendumusel, et kunstidel on laste hariduses kindel koht (Burton ed al., 1999; Davis, 2008; Eisner, 1999; Upitis & Smithrim, 2003; Ogden, 2008), kuid kunste ei tule õppida mitte ainult kunstide pärast. Viimastel aastakümnetel on leitud, et kunstidega tegelemisel saadud kogemused ja oskused laienevad ka teistesse eluvaldkondadesse, et kunstidel on ka kaudsem mõju. Paljud uurijad kinnitavad, et koolis tuleb kunstiaineid senisest rohkem hakata väärtustama ja edendama ka kunstivälistel põhjustel (Winner & Hetland, 2000). Eisner (1999) on välja pakkunud kolmeastmelise struktuuri erinevate kunstikesksete ja -väliste eesmärkide süstematiseerimiseks, mille täitmist võib kunstihariduselt oodata. Need kolm taset on järgmised:

- a) Kunstipõhised tulemused, mis seonduvad otseselt kunstiainete õppekava teemadega, nagu näiteks standardse noodikirja lugemine, monoloogi esitamine või kunstiteose arvustamine.
- b) Kunstiga seotud tulemused on tulemused, mis nõuavad loovust ning esteetiliste nähtuste tajumist ja mõistmist üldises keskkonnas, väljaspool kooliseinu. Selle hulka võib kuuluda pilvekujudes esteetiliste vormide märkamine ja nende määratlemine või tiptunnil linnaliikluse kakofoonia kuulmine.
- c) Kaudsed tulemused tähendavad kunsti tajumiseks, loomiseks ja mõistmiseks vajalike oskuste kasutamist kunstiväliste ülesannete täitmisel. Näiteks see, kuidas muusika mõjutab õpilaste tulemusi matemaatikas või lugemises. Kaudsete tulemuste hulka võivad kuuluda ka vastutustunne oma kogukonna ees, kõrgel tasemel soorituse poole püüdlemine ning enesekindluse arendamine.

Kunstide õppimise mõju akadeemilisele edukusele uurisid Ameerikas Burton, Horowitz ja Abeles (1999). Uurimus viidi läbi riigikoolide 2046 neljanda kuni kaheksanda klassi õpilase hulgas. Mõõdeti õpilaste loovust, mõtlemise voolavust, originaalsust,

detailirohkust ja paindlikkust. Tulemused näitasid olulist vastavust koolisestest kunstiprogrammide ja loovate, tunnetuslike ning isiksuslike pädevuste vahel, mida on vaja akadeemiliseks eduks. „Rohke kunsti” rühmade õpilaste tulemused olid paremad kui „vähese kunsti” rühmade õpilastel. (Burton et al., 1999).

Niisiis kooli õppekavade koostamisel ja kunstiainetes õpetamisel tuleks rohkem tähelepanu pöörata kunstipõhiste ja kunstiga seotud teemade kõrval ka kunsti kaudsetele ehk õpilaste üldisematele isiksuse arenguga seotud teemadele. Siit võib ka järeldada, et tuleks senisest rohkem märgata õpilaste üldpädevuste kujundamist ja kujunemist, sest võimalusi selleks on kunstihariduses palju.

1.5. MUUSIKALAVASTUSED

Selles peatükis puudutan lühidalt muusika mõju inimesele, tutvustan muusikalavastuste olemust ja nende tähendust. Puudutan lühidalt kunstiaine integreerimist koolitundi. Lähemalt kirjeldan muusikalizānri.

Erich Vanecek (2004), pianist ja muusikapsühholoogia alusepanija Austrias, on kirjutanud, et muusika mõjutab väga oluliselt inimese arengut, tema kognitiivseid võimeid, mille alla kuuluvad õppimine, mäletamine ja mõtlemine. Samuti mõjutab muusika isiksuse personaalset ja emotsionaalset küpsemist. Lisaks on teada, et muusikalised tegevused toetavad immuunsüsteemi positiivselt, soodustades loomulikku stressihormoonide tasakaalustumist, mille abil keha saavutab õige rütmi ergastumise ja rahuoleku vahel. Muusika hõlmab tervet inimest! Kõige parem psühhoinvestitsioon (saksa keeles Psychoinvestition), mida me võime oma lastele pakkuda, on põhjalik muusika, teatri ja kunsti läbipõimimine kõikides võimalikes erivormides. (Vanecek, 2004).

Ka koolis, õppetöö käigus on muusika, teatri ja kunsti integreeritud kasutamiseks erinevad võimalused. Võib näiteks lihtsalt tunni käigus mõne tegevuse või õppeaine siduda mõne kunstiainega (May, 2013). See protsess võib olla planeeritud või temaatiline, kus tunni aluseks võetakse mõni muusikal või siis leitakse mõni laul, stseen või tants, millega olemasolevat õppematerjali täiendatakse (Rajan, 2016).

Üks kõige ihaldusväärsemaid muusikalavastuse žanre, mida põhikoolis kasutatakse on muusikal. Nende lavastamist ja etendamist on aga hariduse vallas väga vähe uuritud, ilmselt põhiliselt sellepärast, et muusikale ei ole eriti kirjutatud koolidele, vaid peamiselt professionaalsetele esitajatele (Howard, 1990). Koolimuusikalidest on välja antud ka väga vähe artikleid ning see, mis on ilmunud, keskendub enamasti keskkooli muusikalide produktsioonile, kuid vaid vähesed kirjutised käsitlevad põhikoole (Bespflug, 2009).

Oma olemuselt on muusikal süntees draamast, muusikast ja tantsust, mille ühendamisel sünnib terviklik etendus. See on isiksuste, ideede, liikumise, keele ja kunstide kohtumine. (Ogden, 2008; Rajan, 2016). Tantsimine, kujutav kunst, muusika ning näitekunst on võrdselt olulised nii õppekava osas kui ka lapse kui terviku arengu tuumas (Ogden, 2011). Selleks, et lapse arengut kõige paremini toetada peaks kasutama muusikale, mis temaatiliselt haakuvad tunni või planeeritud tegevusega ja on õpilastele eakohased (Rajan, 2016). Tänu muusikali integreeritud olemusele saab ka selles žanris kaasata kõiki õpilasi olenemata nende erinevast taustast (Bespflug, 2009; Ogden, 2008).

Ogdeni (2008) arvates on lastele tähtsad kõik muusikateatri erinevad aspektid, millest järgnevalt on välja toodud olulisemad. Üheks võtmeaspektiks muusikalavastuste puhul on kogukonna tekkimine, kus tuleb omandada teatavad tõekspidamised ja käitumisviisid, mis on vastavale kogukonnale omased (Lave & Wenger, 1991). Teiseks oluliseks aspektiks on esitajate vastastikune sõltuvus. Põhikooli muusikateatris osalevad õpilased, õpetajad, muusikud, lapsevanemad, nii laval kui ka lava taga, publikus ja kogukonnas – näideldes, lauldes, õppides, ehitades, reklaami tehes ja pileteid müües. Muusikalavastuste juurde kuulub sotsiaalne suhtlemine näitetrupi ja lavataguse meeskonna, laste ja täiskasvanute, kooli ja kogukonna vahel. Siin ei kohtu mitte ainult erinevad kunstid, vaid ka erinevad inimesed (Ogden, 2008). Kolmandaks aspektiks on koostöös õppimine, mis nõuab selliseid sotsiaalseid oskusi nagu aktiivne kuulamine, rääkimine, komplimentide ja konstruktiivse kriitika jagamine, kordamööda tegutsemine, üksmeelele jõudmine ja konfliktide lahendamine (Webb & Palinscar, 1996). Koostöös õppimise juurde kuulub ka sotsiaalne õppimine, mis tähendab seda, et üksteiselt õpitakse selliste tegevuste abil nagu jälgimine, matkimine ja eeskuju (Bandura, 1977). Muusikateatri neljandaks aspektiks on kehamälu, sest muusikateatris osalemine tähendab ka füüsilist aktiivsust - soojendusharjutusi, tantsu või liikumist. Kehamälu on ühenduses kõikide kogemustega, mis on seotud keha, meelte,

tunnete ja kujutlusvõime ning ka intellektiga (Ogden, 2008). Tänu nendele aspektidele avaneb õppijale võimalus osaleda „päris”, ehk sotsiaalselt väärtustatud töös tasemel, mis on tema arengule vastav (Lave & Wenger, 1991).

Kokkuvõtteks mõned tähelepanekud, mida peaks jälgima, kui on võetud ette protsess, mille käigus võiks valmida muusikalavastus.

Bespflug (2009) kirjutab küll muusikali kohta, kuid arvan, et seda võiks järgida kõikide muusikaliste lavažanrite puhul:

- Teoseid, millega tööle hakatakse, peab hoolikalt valima, et nad ei oleks ainuüksi nauditavad, vaid, mis veel olulisem, ka hariduslikult pädevad;
- Protsess peaks olema läbiviidud sellisel moel, et kõik õpilased saaksid kunstiliselt kaasatud ning ükski õpilane ei tunneks end kõrvalejäetuna;
- Proovid tuleb planeerida hoolikalt ning ellu viia nii, et nad oleksid võimalikult tähendusrikkad kõikide osalejate jaoks;
- Õpetajad peavad esmalt hoolitsema õpilase õppimisprotsessi eest luues võimalusi kogemuseks, mis oleks õpilasele nii nauditav, kui ka hariv;

Haarav ja eakohane teos, kostüümid, piletid, proovid, grimeerimine ning veel teised kaasnevad detailid annavad lastele tõese ja tõelise kogemuse. Ja see “tõelisus” ongi lastele kõige tähtsam (Ogden, 2008).

Niisiis on muusikal inimese arengus eriline roll, mille tähtsust siiski kaasaja koolis kiputakse alahindama. ning leidub väga palju võimalusi, kuidas nii muusikat, kunsti kui teatrit saab erinevatesse ainetesse integreerida, kuid nende abil saab erinevaid aineid ka üheks projektiks kokku liita ning seeläbi pakkuda laiahaardelist õppimise võimalust.

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks ongi väljaselgitada kuidas toetavad muusikalavastused õppemeetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemist õpilaste ja õpetajate arvamuste põhjal.

2. METOODIKA

Antud uuringu eesmärgiks on välja selgitada, kuidas toetavad muusikalavastused õppemeetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemist ja võimaldavad arvestada õpilaste individuaalseid eeldusi. Selles peatükis annan ülevaate uurimismetoodikast. Esmalt kirjeldan valimit ja selle moodustamise põhimõtteid. Seejärel annan ülevaate mõõtevahenditest, andmekogumismeetodist ja protseduurist ning lõpetuseks andmetöötluse põhimõtetest.

2.1. VALIMI MOODUSTAMINE JA KIRJELDUS

Käesolevas uuringus kasutasin mittetõenäosuslikku ettekavatsetud valimit, milles indiviidide kaasamine valimisse toimub mingi sisulise kriteeriumi alusel (Õunapuu 2014, 150). Osaliselt kasutasin ka mugavusvalimi printsiipi, kus lähtutakse lihtsa kättesaadavuse, leitavuse või uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest (Õunapuu 2014, 142). Valimi moodustasin ühelt poolt Eesti erinevate üldhariduskoolide õpetajatest, kes on viimase viie aasta jooksul lavastajana, juhendajana, aineõpetajana või klassiõpetajana läbi viinud muusikalavastuste ettevalmistamise ja etendamise protsessi, milles on kaasatud ka põhikooli III astme õpilased. Teiselt poolt moodustasid valimi õpilased, kes on viimase viie aasta jooksul põhikooli III astme õpilasena osalenud koolis läbiviidavas muusikalavastuses. Valimisse kaasamiseks saatsin pakkumise kuuele õpetajale, kellest viielt õpetajalt sain jaatava vastuse, üks õpetaja ei vastanud. Nõusoleku andnud õpetajad valisid ise oma õpilaste hulgast muusikalavastustes osalemise põhjal välja õpilased, kellest moodustusid fookusgrupid. Fookusgruppides osales kokku 24 õpilast 7.-11. klassini.

Uuringusse kaasatud õpetajad olid kõik naissoost, õpilaste hulgas olid 8 poissi ja 16 tüdrukut. Kõikide uuritavate taustaandmed on välja toodud tabelis 1. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on intervjuueritid õpetajate nimed asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

Õpetaja	Läbiviidud muusika lavastused		Muusika lavastuste koosseisud	Fookusgrupi õpilased		Klass	muusika lavastustes osaletud
	Kõik kokku	viimased viis aastat		Kõik kokku	poisse, tüdrukuid		
Anne muusika-õpetaja	6	5	ülekooolilised	5	3p 2t	8.-11.	2-6 korda
Ester klassi-õpetaja	5	3	klassikoosseis	5	1p 4t	9.	4 korda
Ilse muusika-õpetaja	7	1	ülekooolilised	4	1p 3t	9.	2-6 korda
Leelo klassi-õpetaja	3	2	klassikoosseis	5	1p 4t	10.	2-4 korda
Paula liikumis-õpetaja	üle 10	5	ülekooolilised	5	2p 3t	7.-9.	2-9 korda

Tabelist on näha, et mõned õpilased on mänginud rohkemates etendustes, kui nende oma õpetaja etendusi korraldanud on. Fookusgrupis kaasatud õpilastest olid mõned osalenud peale oma kooli ka mujal korraldatavates muusikalavastustes.

2.2. ANDMETE KOGUMINE

Andmekogumismeetodina kasutasin magistritöös poolstruktureeritud intervjuud, mis annab võimaluse muuta küsimuste järjekorda ning küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik, Harro-Loit, Kello, Linno, Selg, & Strömpl 2014). Õpetajatega viisin läbi individuaalsed, õpilastega fookusgrupi intervjuud. Intervjuude läbiviimiseks koostas kaks erinevat kava, mille kokku panemisel lähtusin varasematest uurimustest (Kaeramaa, 2012; Kikas ja Toomela, 2015), põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik ...2014) esitatud

üldpädevustest, magistritöö eesmärgist ja püstitatud uurimisküsimustest. Õpetajate intervjuukavas (vt lisa 1) oli kokku 25 küsimust ning õpilastele esitamiseks 33 küsimust (vt lisa 2). Küsimused jaotusid kolmeks alateemaks: sissejuhatus, üldpädevused ja kokkuvõte.

Et kontrollida uurimisinstrumentide sobivust uurimuse eesmärkide saavutamiseks, viisin läbi kaks pilootintervjuud, üks ühe klassiõpetajaga ja teine ühe õpilasega. Pilootintervjuu tulemusena tegin intervjuukavadesse mõned muudatused. Nii õpetajate kui õpilaste kavas tõstsingi algusest lõppu küsimuse: muutustest õpilaste väärtushinnangutes, sest intervjuu alguses osutus see teema raskeks, vestluse lõpus leiti kergemini vastuseid. Õpetajate intervjuukava lõppu lisasin küsimuse “Mida selline õppimise meetod teie arvates veel õpilastele annab?”, nii said õpetajad välja tuua veel selliseid nüansse, mis intervjuu käigus meenusid. Õpilaste kavast jäi välja küsimus, “Millised olid sinu ootused muusikalavastuse suhtes eelnevalt”, sest see küsimus tekitas õpilasele segadust. Selle asendasin küsimusega, “Mis sa arvad, kas koolis on vaja teha muusikalavastusi? Miks?”, mis oli heaks teemaarenduseks ja pani õpilased rääkima.

Kuna ma küsimustikes olulisi muudatusi ei teinud, siis kasutasin magistritöös ka õpetajate pilootintervjuust saadud andmeid. Pilootintervjuu õpilasega toimus individuaalselt ning neid andmeid ma töösse ei pannud.

Intervjuud toimusid märtsis ja aprillis 2017, respondentidele sobivas kohas. Eelnevalt küsisin salvestamiseks luba ja selgitasin, kuidas toimub vastajate konfidentsiaalsuse tagamine. Kõik intervjuud salvestasin mobiiltelefoni diktofoni abil. Õpetajate intervjuude kestus oli vahemikus 23 minutit kuni 1 tund. Õpilaste intervjuude kestus oli vahemikus 29 kuni 55 minutit.

2.3. ANDMETE ANALÜÜSIMINE

Käesolevas töös kasutasin kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi meetodit, mille abil tulevad esile uuritavate erinevad tõlgendused, arusaamad ja kogemused (Kalmus, Masso & Linno, 2015).

Andmete analüüsi esimese etapina transkribeerisin kõik intervjuud täies mahus. Transkribeerimise kiirus sõltus intervjueritavate rääkimise kiirusest, diktsioonist, hääle tugevusest, räägitud teksti hulgast ning ruumi omadustest. 1 tunni pikkuse intervjuu transkribeerimiseks kulus 15 tundi. Kõikide intervjuude peale kokku tuli 118 lehekülge transkribeeritud teksti.

Teise etapina andmete analüüsis oli andmete kodeerimine, mille jooksul leidsin tekstist andmete tähenduslikud üksused, milleks olid sõnad või lauselõigud, ja moodustasin koodid. Sisuanalüüsiks kasutasin andmetöötlusprogrammi, vaba juurdepääsuga tarkvara, QCAmap. Sellesse programmi sisestasin uurimisküsimused ja laadisin üles intervjuude transkribeeringud. Iga tähenduslik üksus sai koodi, millest moodustusid 18 alakategooriat ning need koondati 2 peakategooriasse:

1. Õpilaste kirjeldused üldpädevuste kujunemisest.
2. Õpetajate kirjeldused üldpädevuste kujunemisest.

Tulemuste esitamisel kasutasin peakategooriaid. Tulemuste näitlikustamiseks lisasin intervjuudest võetud tsitaate, mis said parema loetavuse huvides keeleliselt toimetatud.

3. TULEMUSED

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetavad muusikalavastused aktiivõppe ühe meetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemist ja võimaldavad arvestada õpilaste individuaalseid eeldusi, õpilaste ja õpetajate arvamuste põhjal. Andmete analüüsist tulenevalt lõin 2 peakategooriat: õpilaste kirjeldused üldpädevuste kujunemisest ja õpetajate kirjeldused üldpädevuste kujunemisest. Mõlemad peakategooria jagunesid kaheksaks üldkategooriaks.

Järgnevalt kirjeldan tulemusi peakategooriate kaupa, tuues välja üldkategooriaid. Tulemuste esitamisel kasutan nende kinnistamiseks intervjuudest võetud tsitaate. Tsitaadid on kaldkirjas.

3.1. ÕPILASTE KIRJELDUSED ÜLDPÄDEVUSTE KUJUNEMISEST

Väärtuspädevus

Muusikalavastustele tagasimõeldes nimetasid ja kirjeldasid õpilased rohkesti väärtusi, mida see protsess kaasa oli toonud. Kõige enam väärtustati kaaslasti ja nende võimeid, sealhulgas ka pisemaid õnnestumisi. Õpilased olid üllatunud, milliseid andeid ja kui palju soojust muusikalavastused nende kaasõpilastes esile tõid. Kõrgelt väärtustati ühtekuuluvustunnet, oli nauditud koosolemist, sõbralikkust, omavahel mõnusat läbisaamist, avatust, rõõmu ja suhtlemist. *...Kõige lähedam oligi see, et lihtsalt kõik said kõigiga läbi ja kõik olid koos. Kõik olid sõbrad ja kõik olid üks pere.*

Väga kõrgelt hinnati koostööd, üksteise toetamist, teineteisega arvestamist. Kirjeldati, kuidas aidati üksteist tekstide või laulusõnadega, riietumisega lava taga, pärast lavastseeni sai kaaslastega oma tundeid jagada. Väärtustena toodi välja ka publiku, kogu koolirahva ning juhendajate toetus.

Väärtustati juhendajate tööd, muusikat, laulmist, hääleharjutusi, eneseväljendust läbi laulmise. Oli kasvanud enese-, oma töö, oma loomingu, uute kogemuste ja oskuste ning loovuse väärtustamine. Õpilased leidsid ka, kui tähtis on, et teistele sai rõõmu valmistada

ja, et sellest ajast head mälestused jäävad. Õpilased märkasid, et õpetajad seda protsessi kõrgelt väärtustasid, et neile meeldis seda teha, mida omakorda õpilased väga hindasid.

Enesemääratluspädevus

Fookusgruppides osalenud õpilased panid tähele, kuidas lavale tulemise- ja lavalolemise tunne protsessi käigus muutus. Alguses oli lavalemineku ees kartus, kuid samas ka ootus ja soov sinna minna, laval olles tunti aga ennast iga etendusega järjest kindlamalt.

Leiti õpetlikuna, et esineti kellegi teisena. ... *et sa said kellegi teise elust osa võtta.* Sealjuures üliolulisena nähti ümberkehastumist oma tegelaskujusse, vajadust jätta oma tunded kõrvale ja lähtuda oma rolli tunnetest. Selle harjutamine tundus mõnele tobe ja arusaamatu, kuid laval etenduse ajal mõisteti, miks seda vaja oli ja pärast oldi endaga rahul, sest saavutati midagi, mida enne ei osatud.

Oma rollilt õpiti rahulikkust, viisakust, teiste märkamist, kannatlikkust ...*Vägivaldsus ei ole õige tee. ...Võib-olla natuke nagu heldem olema. ...Ma olen pidanud mängima kiusatut...et kui mina oleksin see kiusatu, tegelikult ka, siis mul oleks väga ebameeldiv olla.*

Toodi välja, et muusikalavastus õpetab mitut asja korraga tegema ja oma tähelepanu jagama. Seoses sellega nägid õpilased, kui võimekad nad tegelikult on. Paljud avastasid töö käigus et neis on peidus palju enam, kui nad seni arvanud olid.

Teiste seas oli ka neid, kellele alguses, mõte teha muusikalavastust oli võõrastav, kuid kes hiljem hakkasid seda tööd väärtustama. Oma seisukohtade muutmist tuli ette oma rollidega põhjalikumal tutvumisel, kus alguses tundus, et esialgu pakutud roll kohe üldse ei sobi, aga hiljem temaga harjuti. Oma käitumist muudeti näiteks lavastuste ajal vastavalt publikule. ...*kui meil olid need väiksed vaatamas, ...siis ma proovisin nagu naljakamaks teha seda neile.*

Plaanipärast tegevust tuli ümberseada ka seoses viperustega, mis etenduste ajal juhtusid. ...*Mul on kohe vaja lavale uuesti minna ja ei ole seda kleiti seal, siis leiad ikka mingisuguse salli või midagi ja pärast tuleb välja, et see sall nägi isegi lahendam välja, kui see kleit, mis alguses pidi olema.*

Toodi näiteid selle kohta, kuidas õpilaste arvamus oma kaaslaste kohta selle aja jooksul muutus, sest kaaslased näitasid ennast laval hoopis teistsugusena, kui tavaelus.

Kirjeldati veel füüsilise kontakti barjääride ületamist või hoiakute muutmist kostüümide vahetamisel. *...vajadusel peavad kõik kõiki aitama, poisid tüdrukuid riidesse, tüdrukud poisse riidesse, ükskõik, kui ebamugavalt sa ennast võiksid tunda, aga samas, kui sa selles hetkes oled, siis sul on nii kiire, et sul on ükskõik, kes sind riidesse paneb või kuidas see läheb, lihtsalt sa teed seda.*

Väga tugevalt tunti ühtekuuluvustunnet, seda nii laval, lava taga, proovides ja proovide vaheaegadel.

Õpipädevus

Õppimise korraldamise seisukohast nägid õpilased esimese ülesandena lavastuse vaatamist ja laulude kuulamist, et saada ettekujutus oma tegelaskujust kogu etenduses. Oli ka neid, kes just vastupidi hoidusid etendust vaatamast, et saaks tulla see ainuke ja oma versioon. Kõik aga olid veendumusel, et kui saadakse kiiresti tekstid ja laulusõnad pähe, siis ei olda enam nii tekstis kinni ja saab hakata näitlemise ning muu peale mõtlema ja oma rolli laval kujundama.

Ka ajaplaneerimise puhul toodi enim välja tekstide ja laulude õppimist kindlaks ajaks, kuid aega tuli planeerida veel õigeks ajaks proovidesse ilmumisel või lavadekoratsioonide ja kostüümide valmistamisel. Oma aega oli vaja planeerida ka koduste tööde etteõppimiseks, kui olid tulemas pikad proovipäevad või etenduste õhtud, mil jõuti hilja koju.

Prooviperioodi jooksul toodi välja kõikides fookusgruppides kasvavat vastutustunnet saabuvate etenduste eest. Vastutust nimetati seoses proovides käimisega, suurt vastutust tunti oma soololaulude esitamise eest. Kõige suuremat vastutust tunti oma kaaslaste ees, et mitte neid alt vedada.

Tahtejõu leidmise ja motivatsiooniga ei olnud suuremal osal intervjueritud õpilastest probleemi, kuid need, kes oleksid alguses meeleldi sellest protsessist kõrvale jäänud, näitasid välja suurt rõõmu ja rahulolu, et nad teiste motiveeritusega kaasa tõmmati ja selle abiga oma motivatsiooni leidsid.

Muusikalavastuse proovide ja eriti etenduste käigus kirjeldati keskendumisvajadust. Oma

tähelepanu oli tarvis jagada korruga mitmele asjale või tegevusele, näiteks laulule, tantsule ja näitlemisele korruga. Lava taga olles pidi tähelepanelikult laval toimuvat jälgima, et mitte õigel ajal lavale minekut maha magada. Leiti aga, et sealt oli ka huvitav etendusekäiku ja kaaslasti vaadelda. *...Lava tagant sa näed seda, kuidas keegi läheb siukse näoga, et kurat, ma unustasin selle pingi ju tuua, et läheb ja, siis naeratab jälle publikusse, et sa näed neid pisikesi detaile.*

Koolides, kus toimusid ülekoollised lavastused, osalesid mingites rollides ka õpetajad, keda õpilased tähelepanelikult ja kriitiliselt jälginud olid. *...Mõnikord on isegi õpetajad nagu häbelikumad, kui lapsed. Seal oli mitu korda, ... et õpetaja kutsus õpetajaid korrale, lapsed said hakkama, aga õpetajad ei saanud. Tegid nalja.*

Proovide ajal mõeldi kriitiliselt kaasa, milliseid lahendusi pakub välja lavastaja ja mida õpilased ise teeksid. Kriitiliselt hinnati oma tegelaskujusid ja etenduses nendega toimuvat.

Sotsiaalne- ja kodanikupädevus

Õpilased märkasid, kuidas nad ise ja eelkõige nende kaaslasted avanesid ning tänu sellele üksteisega kergemini kontakteeruti ja lähedasemaks saadi. Kirjeldati ka publikuga kontakti loomist ning seda, kuidas tänu muusikalavastustele tutvutakse koolikaaslaste ja õpetajatega, kellega muidu pole vajadust olnud suhelda. Ühiselt lavastust luues õpiti füüsilise kontakti loomist. *...Sa saad ka seda julgust, et kui sa pead teistega koos näitlema, siis sa pead ka olema füüsilises kontaktis nendega mingil määral ja siis sul on vaja seda julgust, minna vastu.*

Oskust reageerida kriitikale harjutati üheskoos nii proovide käigus lavastaja nõuandeid kuulates kui ka proovide vaheaegadel omavahel õnnestumiste ja ebaõnnestumiste üle arutledes. Iga etenduse järel tuldi korraks kokku, et toimunule tagasisivaadata.

Tuli tegeleda reeglite ja piirangute aktsepteerimisega. Ühe suure reegli ja piiranguna toodi välja vaikselt olemist. Nii proovides kui etenduste ajal pidid need, kes parasjagu laval ei olnud, ennast lava taga vaos hoidma ja vaikselt olema. Kuid ka laval olles tuli ennast piirata. *...kui näidendi sees oli mingi nali, kõik hakkasid naerma, siis oli raske hoida ennast tagasi, et ise ka ei hakkaks naerma seal.*

Õpilased hindasid väga kõrgelt võimalust, õppida pingelistes olukordades vastupidama. Eelkõige tuli selliseid olukordi ette seoses viperustega laval, kus oli vaja vastu võtta kiireid otsuseid ja etendusega edasi minna. *...Ma olen saand enda kohta väga seda teada, et isegi kui pannakse tundmatusse vette, siis suudad ikka kuidagi välja tulla ja kriisiolukordades hakkama saada.*

Hästi olulisena nähti kokkuhoidmise ja koostöö teemat. Koostöö all mõeldi reaalselt koos töötamist, kohusetunnet, üksteise toetamist, võimalust üksteist usaldada, üksteisega arvestada. *...kui sa oled lava peal ja unustasid ära midagi, siis sa paned oma mikri korra kinni ja teed niimoodi, et kuramus, mul jäi raamat maha, ja siis ta annab sulle kuskilt sealt kardina vahelt selle raamatu näiteks.*

Ühiselt lauldes harjutati samuti koostööd ja teistega arvestamist. Lauldes õpiti üksteist kuulama ja töötama parema kooskõla saavutamise nimel. Teistega arvestamist, tuli ette ka laval olles. *...Kui sa oled lava peal, siis sa pead vahel võtma rahulikult, sest need ju vahetavad riideid seal ja nad peavad varsti laval olema, et sa pidid arvestama kogu aeg sellega ka, et keegi jõuaks.*

Intervjuudest selgus, et muusikalavastuste protsessis õpiti veel enese eest seismist, enesekindlust. Arvati, et omavahel julgemaks ja avatumaks muutumine ning rohked naljad nii etendustes kui proovide ajal on aidanud huumorimeelt arendada.

Õpilaste meelest on muusikalavastused kaasa toonud ka suurema julguse ja parema oskuse teiste püüdlusi ja saavutusi näha ja üksteist tunnustada.

Suhtluspädevus

Õpilased pidasid muusikalavastusi väga arendavaks suhtlemise poolest. Leiti, et suhtlemine on palju lihtsamaks läinud nii koolisisesele, kui ka üldisemalt. Etendusi ettevalmistaval perioodil tehti mõnedes koolides diktsiooniharjutusi.

Koolis, kus õpilased kirjutasid ise õpetaja kaasabil stsenaariumit ja stseene, tundsid õpilased, kuidas kirjalik eneseväljendamine järjest lihtsamaks muutus. *...Kõik teevad*

guppides erinevaid stseene, siis loeme pärast üksteisele ette, et kuidas see kokku kõlab. Ja see arendab ka kirjalikku sellist oskust.

Mainiti ka, et etendustest jääb ka alati mõneks ajaks mingeid sõnu, lauseid ja fraase külge, mida siis mõnda aega kasutatakse, kuid tavaliselt on need mingid humoorikad väljendid.

Ettevõtlikkuspädevus

Kõikides fookusgruppides nimetati läbi muusikalavastuste kõige paremini arenenud pädevusena esinemisjulgust. Õpilased, kes olid rohkemates muusikalavastustes osalenud, võrdlesid oma esimesi laulmisi laval viimase aja etendustega ning tõid välja, et nende areng on olnud väga märgatav ning aitab oluliselt kaasa igapäeva koolitöös. *...kui näiteks koolis tehakse lavastusi, siis sa pead lava peal olema ja esinema, aga koolis on ka tihti see, et on ju vaja klassi ees esineda, et see arendaks seda, ...see on hästi tähtis.*

Väga olulise oskusena, mida õpiti ja arendati, nimetati organiseerimist. Oli vaja organiseerida etenduse stseenide kirjutamist, näitlejaid, lavakujundust, rekvisiite, kostüüme ja erinevaid tegevusi, et õigeaks ajaks valmis saada. Oli õpilasi, kes ise seadsid lavastustele tantsud ning hoolitsesid selle eest, et ka teistele need selgeks õpetada, leidsid prooviruumid ja leppisid kokku harjutusajad. *...Õppisin seda, et ma suudan ka teistele midagi õpetada.*

Oma mõtteid ja arvamust said õpilased avaldada näiteks kostüümide, lavakujunduse ja lavalise liikumise teemadel. Õmmeldi ise kostüüme või kohendati neid. Lavaproovides pakuti ise liikumisi välja. Saadi ka tegelaste valimisel kaasa rääkida.

Õpilaste arvates on muusikalavastused mõjutanud mingil määral ka nende õpivalmidust ja õpitudemusi. Ühes fookusgrupis toodi välja, et see periood oli nagu paus tavapärasest koolielust ja vaheldus harilikust õppimisest, mis hilisemaks ajaks lihtsalt jõudu ja hoogu juurde andis. Teises fookusgrupis öeldi, et nende pikkade tekstide päheõppimine on suurel määral aidanud mälu arengule kaasa ning kergendab seeläbi ka üldist õppimist, eriti jutustavates ainetes, sest ollakse harjunud muusikalavastuste tekste laval ümberjutustama.

Kolmandas fookusgrupis arvati, et muusikalavastused on mõjutanud õpivalmidust ja õpitulemusi läbi parema suhtlemise ja ühtekuuluvustunde kogemise, tunti, et selles klassis oli pärast etendusi nende inimeste seltsis lihtsalt parem olla. Hiljem püüti ka tavapära koolitöös sammu pidada. Samuti tundus selle grupi õpilastele, et võib-olla on muusikalavastused mõjunud ka üldisele hakkamasaamisele ja enese kokkuvõtmisele. *...Kui sul tuleb see töö, siis sa ei saa viilida, sa ei saa kogu aeg jätta homseks ja sa pead selle ära tegema.*

Suurem osa põhikooli õpilastest soovisid edasiõppimiseks leida sellist kooli, kus kindlasti tegeletakse muusikalavastustega. Gümnaasiumi õpilastest mõned olid oma uue kooli valinud just koolis tegutseva näitetrupi järgi. Mitu õpilast soovisid oma tuleviku siduda meelelahutusvaldkonnaga. Osad õpilastest ei osanud öelda näitlemise kohta, aga laulmise ja muusikategemisega taheti kindlasti edasi tegeleda.

Toodi veel välja eneseväljendusjulguse kasvu, mõned õpilased toonitasid, et muusikalavastused võimaldavad loomingulist eneseväljendust. Esile tõsteti abiküsimise- ja arvamuse avaldamise julguse paranemist.

Matemaatikapädevus

Lavastustes, kus õpilased olid ise rohkem kaasatud lavadekoratsioonide, kostüümide varumisse ja valmistamisse, tuli ka ette mõõtmist, arvutamist, lahendamist vajavaid probleeme ning asjade kokku sobitamist. Mõeldi ühiselt põhjalikult läbi ka stseenide ja kogu etenduse loogiline kulgemine.

...selle logistilise poolega, et kõik ikka jookseks ilusti, sellega me töötasime kõik. ...Ja kõik see, et kui palju sul on vaja materjali ja kui pikk sina oled selle kõrval ja, et kui palju sul ruumi jääb... Minu kleidiga oli nagu hullem jamamine, sest see pidi olema ümmargune, aga kuidas sa saad need rõngad näiteks sinna sisse...

Koolides, kus toimusid ülekoollised lavastused, olid ka etendusega seonduvad ülesanded klasside vahel jaotatud, ehitati dekoratsioone, treppe, korraldati kohvikumüüki.

Digipädevus

Digiseadmeid kasutati enamasti üleslaetud salvestustelt tantsude ja laulude õppimiseks. Mõnes koolis olid laulude fonogrammid üleslaetud, mõnes koolis tuli aga laulusaateid ise otsida Youtub'ist. Lavakujunduses kasutati taustaks slaidiseeriaid, mis olid õpilaste poolt välja otsitud, töödeldud ja kokku pandud ning mida lasti arvutist. Nutiseadmetest loeti vahel lavastuse stsenaariumit ja teksti nii kodus kui proovides. Paljud õpilased vaatasid Youtube'st etendust, et tutvuda looga ja oma rolliga. Internetist otsiti kostüümide lahendusi. Mõned õpilastest olid seotud ka plakatite, piletite ning kavade valmistamisega, milleks kasutati vastavaid programme. Digivahendeid kasutati suhtlemiseks, et üksteisele midagi seoses etendusega meelde tuletada või üksteiselt abi paluda. Viidi läbi ka grupisuhtlust, et kiireloomulisi küsimusi arutada.

3.2. ÕPETAJATE KIRJELDUSED ÕPILASTE ÜLDPÄDEVUSTE KUJUNEMISEST

Väärtuspädevus

Kirjeldustes tõid õpetajad välja, et muusikalavastuste protsessi käigus hakati väärtustama kultuuri ja muusikalavastusi üldisemalt, hakati rohkem tundma huvi teatris käimise või ka kooli ühisürituste vastu. Kõrgelt hakati hindama muusikalavastust ehk oma töö tulemust, oma aega, oma häält, eneseväljendusoskust, koostööd ja meeskonnatööd, teiste tööd, teistega arvestamist, töökust. Õpetajad tõid välja, et ühise õnnestumise nimel võeti ennast kokku, leiti aega, oldi kohal, räägiti üksteisega läbi, harjutati koos, sooviti hääleharjutusi, arvestati ajaga, Kõige rohkem kirjeldasid õpetajad enesehinnangu kasvu, koostöö, ühtekuuluvustunde ja tulemuse väärtustamist.

Enesemääratluspädevus

Muusikalavastuste käigus on õpilased oma seisukohti muutnud. Eriti esimeste muusikalavastuste juures on õpilased näidanud välja rahulolematust ning kõhklusit ja kahtlusit. Ei ole oldud rahul käsilevõetava lavastusega, proovigraafikuga, pakutud rollidega, on liialt kaheldud oma laulmisoskuses. Töö käigus on enamasti need probleemid

lahenenud ning enamasti see võõras ja tundmatu omaks võetud.

Nad algul ei arvanud sellest etendusest midagi, see tundus nii võõras ja see aeg oli nii kaugel ja need laulud on nii vanad ja sellised teistsugused, et tahaks ikka midagi moodsamat, siis tegelikult, kuidas selle õppimise käigus see suhtumine muutus ja kuidas nad pärast olid üliarahul selle kõigega.

Õpetajad tõid välja enda ja teiste tunnetest arusaamise õppimist. Selles eas õpilastele on teise inimese rolli mängimine väga oluline enesetunnetuslike külgede ja enesehinnangu kasvamise poolest. Mõned õpetajad märkisid sama ka laulmise puhul.

Õpipädevus

Kõikides koolides mainisid õpetajad, et on kaasatud ka õpilasi, kellel on rohkem probleeme enese kokkuvõtmisega ja vastutusega, kuid võimetele vastavate ülesannete saamise korral neid oskusi harjutatakse. Koolides, kus osalesid klassikoosseisud, näitasid õpetajate kogemused, et töö käigus ja üksteist toetades on võimalik ka kogu klassiga tahtejõudu ja motivatsiooni ja kohusetunnet kasvatada. ...*See innukus, et üldse kaasa teha oma tahtest lähtuvalt, see muutus tugevamaks.*

Puututi kokku ajaküsimusega. Õpetajad märkasid, et alguses tajusid õpilased etendust kusagil kaugel oleva, ebamäärase, võõra ja võib-olla ka ebahuvitava tegevusena. Protsessi sisse elades ja tähtaja lähenedes hakati aga aegamisi tunnetama aja kulgu ja kogu töö tõsidust ning võeti ennast kokku, hakati oma õppimist planeerima ja tekkis eesmärk, etendus.

Õpetajate sõnul kasvas läbi sellise teatritöö väga hästi konsentratsiooni - ja jälgimisoskus nii näitlejates kui ka lavatöölises. Uurimuses osalenud koolidest mitte üheski enam kolmanda kooliastme õpilaste puhul lavataguseid korraldajaid ja lavalesaatjaid ei ole kasutatud, õpilased on pidanud ise hakkama saama ja on saanud ka.

Õpetajad olid arvamusel, et ka kriitikameel ja analüüsioskus arenevad sellistes protsessides, kuna üksteist jälgitakse, ollakse palju koos, asju arutatakse, analüüsitakse üksteise tegevusi. Nii kasvab ka kriitilisem suhtumine iseenda näitlemisse ja laulmisoskusesse ning hakatakse oma mängu analüüsima. Mõnedes koolides tehti ka pärast igat etendust koos väike tagasivaade sellest, mis läks hästi ja mida saab paremini teha.

Sotsiaalne- ja kodanikupädevus

Õpetajad hindasid väga muusikalavastuse kaudu saadavaid sotsiaalseid kogemusi. Nad kirjeldasid seda, kuidas õpilased hästi kokku hoidma hakkasid *...seda kallistamist ja seda sellist koos vadistamist ja koos olemist ja kampadega ja tüdrukud ja poisid koos, et seda oli hästi palju.*

Õpetajad nimetasid veel, et hakati teistega rohkem arvestama ja omavahel koostööd tegema. Oldi ühel nõul, et koostööd arendab hästi ühine lavadekoratsioonide väljamõtlemine ja tegemine. Väga arendavaks peeti aga ka kogu protsessi, sest leiti, et päris keeruline, kuid väga arendav on suures seltskonnas töö eest vastutamise, vastutse teistele andmise, kokkulepetest kinnipidamise harjutamine. Sellisel viisil koostööd tehes õpitakse ka üksteise tööd austama.

...Selline suur projekt valmis teha koos, koos kostüümide, koos lavaga, kõik rekvisiidid, kõik asjad seal välja otsida ja ise valmis teha ja meisterdada ja nuputada, see oli selline ikka väga suur ühine projekt.

Huumorimeele arengu toetamise koha pealt kinnitasid kõik õpetajad, et nalja sai palju ja huumorimeel pidi küll edasiarendatud saama.

Suhtluspädevus

Üldiselt näevad õpetajad, et muusikalavastustega töötamisel paranevad eneseväljendus oskus ja selgus ning oma arvamuse avaldamise julgus. Ühes koolis tehti enne lavastuse protsessi algust õpilastega diktsiooniharjutusi lavatöö ettevalmistuseks. *...Kõne konkreetselt muutus küll. Kui pubekad väga oma suud ei viitsi liigutada, siis see tunne on mul küll meeles, et kuidas pärast oli palju selgem ja paremini kõlavam hääl kõigil.*

Keelekasutus, arvas teine õpetaja, muutus selle võrra, et mõnda aega kasutati etendusest päritolevaid humoristlikke repliike.

Teises koolis arendati keelekasutust ise etenduse tekstide kirjutamisega. Tekstid vaadati ka koos eesti keele ja kirjanduseõpetajaga üle ning vajadusel kohendati. Pärast loeti neid tekste ka üksteisele ette ning pandi siis alles ühiselt stseenid kokku.

Õpetajate sõnul on muusikalavastused andnud juurde sõnavara, väljendeid. Õpetajad arvavad, et ka kirjandusklassika, mis muusikalides läbitöötatakse, jätab õpilastele mõtteid

ja fraase.

Õpetajate arvamuse kohaselt arenes lugemisoskus kuna näidendi tekst erineb pisut, tavalisest raamatutekstist ja õpilane peab oma repliigid sealt muu teksti seast üles leidma.

Muuhulgas on õpetajad kindlad, et etenduses kasutatav kehakeel avaldab ka lastele mingit mõju.

Ettevõtlikkuspädevus

Õpetajate arvates arenebki sellises protsessis just esmalt esinemisjulgus ning see on järjest paremaks läinud läbi kõikide etenduste. See on ka selline oskus, mis hästi välja paistab, sest julged esinejad on koolis rohkem märgatavad.

Esinemisjulguse harjutamiseks ei ole õpetajate sõnul niivõrd määrav, millises rollis õpilane on. ... *kui laps saab juba laval olla, siis iga esinemine annab lapsele julgust.*

Ka need õpilased, kes alguses sellist muusikaetendust ei tahtnud omaks võtta, elasid ajapikku sellesse protsessi sisse. ...*Need viimased olid ju lausa oodatud etendused. Väga oodatud. Ja oleks pärast veelgi tahetud esineda.*

Kõik õpetajad on ka ühel nõul, et eriti arendab esinemisjulgust üksinda esinemise kogemus ja kindlasti saavad õpilased läbi selliste ettevõtmiste kogeda ja proovida, kas neile üldse laval olla meeldib ja kas nad tahavad tulevikus ennast teatritööga siduda. Õpetajate kogemused aga näitavad, et muusikalavastused on mõjutanud paljude osalejate tulevikuplaane. Paljud õpilased on õpetajate teada proovinud edasi minna koolidesse, kus on näitlemist. Pikemat aega muusikalavastustega tegelenud koolidest on välja kasvanud ka professionaalseid näitlejaid, on mindud õppima näitejuhtimist ja lavastamist.

Kõik õpetajad leiavad, et selliste koostööd hõlmavate projektide puhul on äärmiselt vajalik, et õpilased saaksid võimalikult palju oma ideid välja pakkuda ja oma arvamust avaldada. Ka kostüümiideid on tulnud õpilastelt enestelt. Kas on siis kasutatud gruppi õpilasi kostüümikunstnikena ja kostüümid valmivad tänu nende ideedele või tegeleb igaüks ise oma kostüümiga ja otsib sobivaid lahendusi.

Õpetajate arvates annab ühistöö lavastusega suurepäraseid võimalusi organiseerimise harjutamiseks. On vaja mingeid asju rekvisiitideks, on lavakujunduses palju vaja teha. Igas koolis pole liikumisõpetajat, kes tantse seaks. Siin saavad õpilased oma initsiatiivi üles

näidata ning õpetajad saavad neid toetada ja suunata. Õpetajad töid näiteid veel õpilastest, kes tantsu ja liikumist väljamõtlesid, otsisid proovi tegemiseks koha, leppisid kokku ajad ja õpetasid teistele selgeks ka. Samamoodi õpilased, kes tegelesid kohvikuga, ka neil oli vaja iseseisvalt aktiivselt tegutseda.

Õpetajate kogemused näitavad, et muusikalavastuse protsessi kaudu toetatakse tugevalt kogu üldist hakkamasaamist koolis, sealhulgas ka õppeedukust ning õpitulemusi. Küll päris täpselt ei osata öelda, kas tuge saadakse ühtsusetundest, muusikast või millestki muust.

Matemaatikapädevus

Õpetajate sõnul puututi matemaatikaga kokku juhul, kui oli vaja tegeleda lavakujunduse valmistamise või ka kostüümide õmblemise või sättimisega. *...Kuna kostüümid õmmeldi, siis riide mõõtmist ja sellist oli kindlasti, lava ehitati, seal oli mõõtmist.*

Vahel tuli arvutamist ette seoses etenduse sisuga, kus toimusid suuremad ajalised muutused *...Seal aeg muutus selle etenduse sees. Kui vanad olid nad seal alguses ja mitme aasta pärast ja kuidas see kodusõda seal toimus, siis nad ju arvutasid, et kui vanad need tüdrukud siis olid etenduse alguses ja kui vanad nad olid etenduse lõpus.*

Mõnes koolis kaasnes etendustega ka kohvik. Kes polnud tegelasena kaasatud, sai oma panuse anda kohvikus, kas siis ettevalmistatud toitude müümisega või ka alates ise menüü koostamisest, kalkulatsioonide tegemisest, kuni tulude arvutamiseni välja.

Digipädevus

Õpetajate vastustest selgus, et üldisemalt kasutati digivahendeid, omavahel suhtlemiseks, etendustega tutvumiseks, laulude õppimiseks. Internetist otsiti laulude fonogramme, et ise kodus laule saatega harjutada, kostüümiideesid või ka ideesid mingite liikumiste või tantsude jaoks. Vahel loeti lavastuse tekste proovides telefonist. Digivahendeid on kasutatud kavade, piletite ja plakatite tegemiseks ning ka lavakujunduses on vahel digivahendeid vaja läinud lavale taustapiltide loomiseks, kuid selliseid töid on saanud teha õpilased omal vabal tahtel.

4. JÄRELDUSED

Lähtudes õpilastega ja õpetajatega läbiviidud intervjuude tulemustest ning seostades tulemusi õppekavas antud üldpädevuste määratlustega annan järgnevalt ülevaate uurimistöo järeldustest uurimisküsimuste kaupa.

4.1. Kuidas kirjeldavad õpilased muusikalavastustes osalemise tähendust üldpädevuste kujunemisel?

Uurimistulemused näitasid, et õpilased puudutasid oma kirjeldustes seoses muusikalavastustes osalemisega kõiki üldpädevusi.

Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) tuuakse välja, et väärtuspädevused on seotud inimsuhete mõistmise, teineteise väärtustamisega, lugupidamisega kunstist ja loomingust; üldinimlike väärtuste hindamisega, koostöövalmidusega, ühistesse eesmärkidesse panustamise ja nende saavutamise. Sarnaseid väärtusi tõid välja ka uurimuses osalenud õpilased, nimetades ühtekuuluvustunnet, eneseväljendust läbi laulmise, teistele rõõmu valmistamist, meeldejäävaid mälestusi, koostööd ning ühise töö tegemise ja tulemuse saavutamist.

Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) on enesemääratluspädevus seotud iseenda ja oma tunnete mõistmisega, oma nõrkade ja tugevate külgede tundmisega, oskusega analüüsida oma käitumist erinevates olukordades. Ka õpilased kirjeldasid olukordi, kus nii enda kui teiste erinevaid tundeid mõista püüti, oma käitumist, hoiakuid või seisukohti muudeti ja kus avastati oma võimekust.

Õpilased kirjeldasid oma õppimise reguleerimise vajadust, mida seostati ajaplaneerimise ja vastutuse võtmise oskustega. Osati väga täpselt kirjeldada, millises järjekorras peaks midagi tegema ning kuidas oma oskusi ja tähelepanu jaotama. Kirjeldati ka enesekindluse ja motivatsiooniga seotud olukordi. Õpipädevus hõlmab endas põhikooli riikliku õppekava

järgi (Põhikooli riiklik..., 2014) õppekeskkonna organiseerimise suutlikkust individuaalselt ja rühmas ning õppimiseks ja hobideks vajaliku teabe hankimist; oma õppimise planeerimist ja plaani järgimist; erinevates olukordades õpitu kasutamist, seoste loomist varemõpitu; oma teadmiste ja oskuste analüüsimist; motivatsiooni ja enesekindluse leidmist. Sarnased kirjeldusi ilmnes ka õpilaste intervjuudest.

Õpilased tõstsid esile stressiga toimetuleku õppimist. Õpiti rohkem teistega arvestama, teisi aitama ja kokkulepitud reeglitest kinnipidama. Paranesid suhtlemisoskused ja koostööoskused. Oma kaaslastes tõsteti esile positiivset arengut ja rõõmustati üksteise saavutuste üle. Põhikooli riikliku õppekava (Põhikooli riiklik..., 2014) sotsiaalpädevuse kirjelduses on sarnasusi eelnevaga: suutlikkus ennast teostada; arvestada ning aktsepteerida inimeste erinevustega, tegutseda teadlikult, abivalmilt ja vastutustundlikult ning toetada ühiskonnas kehtivaid väärtusi ja norme, teha koostööd. Ühilduvust võib leida ka väitega, et sotsiaalne pädevus eeldab teistesse inimestesse, koostöösse ja üldinimlikesse väärtustesse positiivset suhtumist (Vernik-Tuubel, 2013).

Läbi muusikalavastuste tunnetasid õpilased oma esinemisjulguse ja kohusetunde kasvu, paranesid organiseerimis- ja oma arvamuse avaldamise, võimete proovilepaneku ja ideede väljapakumise julgus ning ajaplaneerimise oskus, toodi välja mõjutusi tuleviku- ja edasiõppimise plaanidele. Sarnaseid oskusi on näidatud põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) ettevõtlu pädevuse määratluses: näidata üles algatusvõimet ja vastutada tulemuste eest, organiseerida ühistegevusi, võtta arukaid riske, luua ideid ja neid teostada, püstitada eesmärgid, koostada plaane ja neid ellu viia.

Õpilaste arvamust mööda arenes muusikalavastuste protsessi jooksul suhtlemisoskus, paranes diktsioon ja eneseväljendamine, sõnavara, sõnumite koostamise oskus. Suutlikkust ennast väljendada selgelt ja asjakohaselt tuuakse välja ka õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) suhtluspädevuse määratluses.

Õpilaste sõnul kaasnes muusikalavastustega mõõtmist, arvutamist, lahendamist vajavaid probleeme, asjade kokku sobitamist ning loogilist mõtlemist. Põhikooli riiklik õppekava (Põhikooli riiklik..., 2014) seostab matemaatikapädevusega muu hulgas ka, suutlikkust

kasutada matemaatikale omast keelt, sümboleid, meetodeid koolis ja igapäevaelus. Lepmann (2013) osutab matemaatikapädevuses probleemide lahendamise oskusele, millele viitasid ka õpilased oma kirjeldustes.

Digivahendeid kasutasid õpilased suhtlemiseks, tantsude, laulude õppimiseks, etenduse vaatamiseks, fonogrammide ja kostüümiideede otsimiseks. Koostati ja kasutati slaidiseeriaid, valmistati plakateid, pileteid, kavasid, suheldi erinevates digikeskkondades, viidi läbi grupisuhtlust. Samad oskused on välja toodud ka põhikooli riiklikus õppekavas digipädevuse oskustena, kus nimetatakse uueneva digitehnoloogia kasutamist nii õppimisel kui ka kogukonnas suheldes; info leidmist ja säilitamist digivahendite abil; osalemist digitaalses sisuloomes, seal hulgas tekstide, piltide, multimeediumide loomist ja kasutamist; suhtlemist ja koostööd erinevates digikeskkondades.

4.2. Kuidas kirjeldavad õpetajad muusikalavastustes osalemise tähendust õpilaste üldpädevuste kujunemisel?

Uurimistulemused näitasid, et õpetajad seostasid muusikalavastuste protsessiga kõikide üldpädevuste kujunemist õpilastes.

Õpetajad tõid välja, et õpilased hakkasid rohkem väärtustama ühtekuuluvustunnet; teistele rõõmu valmistamist; kultuuri ja muusikalavastusi üldisemalt; muusikalavastust e. tulemust, töökust, koostööd ja teineteise töö hindamist, teineteisega arvestamist. Eelpool väljatoodu kajastub õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) väärtuspädevuse määratluses, kus nimetatakse inimsuhete hindamist, teiste inimestega oma seotuse väärtustamist; üldinimlike ja ühiskondlike väärtuste ning inimliku ja kultuurilise mitmekesisuse hindamist; sallivust ja koostöövalmidust ning ühiste eesmärkide saavutamise väärtustamist ja panustamist neisse.

Õpetajate hinnangul arenesid õpilastel enda enesetunnetuslikud küljed, sai kasvada enesehinnang, harjutati enda ja teiste tunnetest arusaamist, muudeti oma seisukohti.

Sarnaselt on põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) enesemääratluspädevuse kirjelduse juures välja toodud suutlikkus mõista ja hinnata iseennast ja oma nõrku ning tugevaid külgi; analüüsida oma käitumist erinevates olukordades.

Õpilastel kasvas õpetajate sõnul oskus ennast kokku võtta ja oma tegude eest vastutada, planeerida oma aega ja õppimist, kasvasid tahtejõud ja tekkis motivatsioon, arenes kriitikameel ja analüüsi oskus. Õppekava (Põhikooli riiklik..., 2014) viitab samuti suutlikkusele planeerida oma õppimist ja tehtud plaani järgida; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust.

Ka Vernik-Tuubel (2013) toob välja oskusi, mis on lähedased õpetajate öelduga: oskus kavandada oma tegevust, milles sisaldub tegevuse planeerimine, eesmärgistamine ja aja kasutus; leida õppimiseks motivatsiooni; osata eristada olulist ebaolulisest.

Õpetate sõnul paranesid oluliselt õpilaste sotsiaalsed oskused. Õpiti suures seltskonnas töö eest vastutamist, vastutuse teistele andmist, kokkulepetest kinnipidamist, harjutati teistega rohkem arvestama ja omavahel koostööd tegema, teiste tööd austama.

Sotsiaalse- ja kodanikupädevuse määratlus (Põhikooli riiklik..., 2014) sisaldab sarnaseid oskusi: toimida aktiivse, teadliku, abivalmi ja vastutustundliku kodanikuna teha koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides; aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel.

Suhtlemisoskuse arengus töid õpetajad välja eneseväljendusoskuse paranemist, oma arvamuse avaldamise julgust, lugemisoskuse paranemist, nii kirjaliku kui suulise keelekasutuse täiustumist. Samasugustele oskustele viidatakse ka põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014). Ka seal nimetatakse suutlikkust ennast väljendada selgelt; avaldada oma arvamust; lugeda ja eristada tarbetekste ning ilukirjandust; kirjutada eri liiki tekste.

Ettevõtlikkuspädevust kujundavate oskustena nimetasid õpetajad esinemisjulgust, oma ideede väljapakumist ja oma arvamuse avaldamist, uusi kogemusi ja tundmatu proovimist, üldist hakkamasaamist koolis, tulevikuplaanide tegemist, organiseerimise

õppimist. Sarnaste oskustega seostatakse enesemääratluspädevust ka õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014), kus osutatakse suutlikkusele ideid luua ja neid ellu viia kasutades oma varasemaid kogemusi erinevates elu- ja tegevusvaldkondades; näha probleeme ja nendega kaasnevaid võimalusi; näidata üles algatusvõimet ja vastutada tulemuste eest; püstitada eesmärke, koostada plaane ja neid ellu viia; organiseerida ühistegevusi; võtta arukaid riske.

Õpetajate sõnul puututi matemaatikaga kokku mõõtmise ja arvutamise näol. Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik..., 2014) on antud matemaatikapädevuse all ka suutlikkus kasutada matemaatikale omast keelt, sümboleid, meetodeid koolis ja igapäevaelus.

Õpetajad tõid välja, et digivahendeid kasutati omavahel suhtlemiseks, etendusega tutvumiseks, laulude õppimiseks, fonogrammide leidmiseks, kostüümi- ja tantsuideede leidmiseks, proovides teksti lugemiseks, lava taustapiltide loomiseks, kavade, piletite, plakatite valmistamiseks. Digipädevuse seletuses (Põhikooli riiklik..., 2014) on nimetatud ka taolisi oskusi: uueneva digitehnoloogia kasutamist õppimisel ja kogukondades suheldes, leida ja säilitada digivahendite abil infot; osaleda digitaalses sisuloomes, seal hulgas tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel; suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades.

Uurimistulemuste järeldusi kokku võttes võib öelda, et õpilased ja õpetajad nägid muusikalavastustes laiahaardelist, praktilisi tegevusi hõlmavat õppemeetodit, mille kaudu omandatakse eluks äärmiselt vajalikke teadmisi ja oskusi. Tuginedes uurimuse tulemustele ja järeldustele saab väita, et muusikalavastused toetavad nii õpilaste kui õpetajate arvates põhikooli III astme õpilaste kõikide üldpädevuste kujunemist.

KOKKUVÕTE

Antud töö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toetavad muusikalavastused õppemeetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemist õpilaste ja õpetajate arvamuste põhjal.

Töö teoreetilises osas tutvustasin üldpädevusi, andsin ülevaate kunstiainete rollist tänapäeva hariduses ja muusikalavastustest, kui erinevaid aineid integreerivad uuenduslikust õppesuunast. Töö empiirilises osas tutvustasin metoodikat ja valimit, analüüsisin uurimisandmeid ning esitasin tulemused ja järeldused. Uurimisinstrumentina kasutasin poolstruktureeritud intervjuud nii õpetajatega, kui ka fookusgruppide õpilastega. Uurimine toimus ajavahemikul 01.2017-05.2017. Uurimusest võtsid osa 5 õpetajat ja 24 õpilast.

Tulemustest selgus, et nii õpilastele kui õpetajatele meeldis teha tööd muusikalavastusega. Ühelt poolt oli see heaks vahelduseks tavapärasele õppimisele, teiselt poolt aga väga aktiivne ja mitmekülgne tegutsemine ning rohkete uute kogemuste saamine. Õpiti ja kogeti ka palju sellist, mida alles tagantjärele hindama hakati.

Tulemuste põhjal võib järeldada, et muusikalavastuse protsessi käigus arenevad ja kujunevad mingil määral kõik põhikooli riiklikus õppekavas antud üldpädevused: väärtuspädevus, enesemääratluspädevus, õpipädevus, sotsiaalne- ja kodanikupädevus, suhtluspädevus, ettevõtlikkuspädevus, matemaatikapädevus ja digi pädevus. Käesoleva töö eesmärgiks olnud soov, väljaselgitada kuidas toetavad muusikalavastused põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste arengut on seega täidetud.

Edaspidi oleks selle töö teemast lähtuvalt võimalik uurida, kui paljudes eesti koolides viiakse läbi muusikalavastuste projekte, kui paljudes koolides viiakse muusikalavastusi läbi õppemeetodina ning kuidas toetavad muusikalavastused teiste ainetega toimetulekut.

Antud uurimistöö võiks julgustada õpetajaid muusikalavastusi rohkem kasutama õppemeetodina, kus integreeritakse erinevaid aineid ja kus just eriti põhikooli III astme õpilased saaksid tutvuda „päris” tööga.

Täna kõiki õpetajaid, kes leidsid aega, et oma kogemusi koolimuusikalidest minuga jagada. Täna ka kõiki õpilasi, kes olid valmis fookusgruppides osalema ja oma mälestustest ning tähelepanekutest muusikalinäitlejana mulle rääkisid. Täna ka oma juhendajat Tuulike Kivistut ja retsensenti Guldžahon Jussufit ning oma kursusekaaslast suure toetuse eest.

Autorsuse kinnitus. Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia ning Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Tiina Tinn
(24.05.2017)

ALLIKAD

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Külastatud aadressil <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075 TN.pdf>.
- Aruküla Vaba Waldorfkool (2014). Õppekava.
Külastatud aadressil <http://avw.ee/oppekava/>
- Arro, G. (2014). *Ülevaade projektist ja mõningaid 7.-9.klasside uurimuse tulemusi. Üldpädevused ja nende hindamine*. E. Kikas (Toim). Projekt. (lk 18-26). Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Arro, G., Kangro, E-M., Kaldoja, M-L., & Ots, A. (2013). Enesemääratluspädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 61-75). Tallinn.
- Arro, G., Ots, A., & Kangro, E-M. (2015). Enesemääratluspädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 91-109). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baqué, P. (2012). Kunstide õpetamine koolis. Külastatud aadressil <http://maalikool.ee/naidisleht-2/konspekt-2/konspekt/>
- Beljajev, R., & Vanari, K. (2006). *Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna*. (lk 6-11). Tallinn Sisekaitseakadeemia, 6-11.
- Bespflug, K. S. (2009). The elementary school musical as an authentic, integrated performing arts experience. Doktoritöö. Simon Fraser University.
- Blaubrück, A-L. (2013) *Väärtuskasvatus koolis tartu linna koolide III kooliastme õpetajate ja õpilaste hinnangutel*. Hariduskorralduse kutsemagistritöö. Tartu.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). *Learning in and through the arts: Curriculum implications*. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/OnMRd>
- Davis, J. H. (2008). *Why our schools need the arts*. Külastatud aadressil <http://edpuniiversity.info/ebooks-pdf/080774834X.pdf>
- Eesti elukestva õppe strateegia (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Eisner, E. W. (1999). Getting down to basics in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 33, 145–159.

- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP:i In Y. Punie, & B. N. Brečko (Eds.). JRC Scientific and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Külastatud aadressil <http://lingid.ee/QRJ0B>
- Harro-Loit, H. (Toim). (2011). Väärtusarenduse analüüs -miks ja kuidas?. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Hiimäe, E., & Kivisaar, K. (Toim). (2011). Mõista ja toeta oma last. OÜ Agitaator.
- Hiiepuu, E., Aruvee, M., & Bernhardt, K. (2014). Üldpädevuste kujundamisest eesti keele ja kirjanduse tundides. M. Aruvee (Toim), *Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses*. (lk 7-10). Tallinna Ülikool: Eduko.
- Hiiepuu, E., & Hiisjärv, P. (2005). *Õpetamine eesti keele tundides kuulama*. Metoodiline materjal. Avita.
- Howard, P. M. (1990). The development of a standard form to identify performance problems in high school productions of musical theatre with application to selected works. American Doctoral Dissertations.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). Which elements of digital competence should be acquired at school? Külastatud aadressil <http://lingid.ee/XTslr>
- Jõgi, A-L., & Aus, K. (2013). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 78-90). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Eisner, E. W. (1999). Getting down to basics in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 33, 145–159.
- Kaeramaa, T. (2012). *Draamaõppe mõju Eesti gümnaasiumiõpilastele nende endi hinnangul*. Lõputöö. Viljandi.
- Kaldoja, M-L. (2015). Sotsiaalne pädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 185-204). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V, Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil: <http://lingid.ee/C08fi>
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. (lk 205-220). Tartu: Tartu Ülikool, 205- 220.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kelner, K. (2012). *Haapsalu I keskkooli Muusikateater „Pöialpoiss“ õpilaste väärtushoiakute kujundajana*. Magistritöö. Tallinn.
- Keltikangas – Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Koolibri.
- Kera, S. (2004). *Üheskoos teel*. Tallinn: Ilo.
- Kerge, K. (Toim). (2007). Suhtluspädevus. *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. (lk 126-127). Külastatud aadressil <http://lingid.ee/bitn>
- Kidron, A. (2004). Suhtlemine. *Inimsuhted ja suhtlemispsühholoogia*. Mondo
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. (lk 17–60). EV Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikas, E. (2013) Üldpädevused ja nende hindamine põhikooli kolmandas kooliastmes. H. Voolaid (Toim). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2012/2013. õppeaastal*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikas, E. (2014). Sissejuhatus. E.Kikas (Toim). *Üldpädevused ja nende hindamine. Ülevaade projektist ja mõningaid 7.-9.klasside uurimuse tulemusi*. Projekt. (3-10). Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Kikas, E. (2015). Eessõna. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 10-12). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Kivestu, T., & Leijen, Ä. (2013). *Developing tools for supporting music instrument studies: model for reflection*. The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 6(3), 1066-1075.
- Kivestu, T., Leijen, Ä., & Steinbach, K. (2014). Muusikaüliõpilaste refleksiooni toetamine pilliõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2 (2), 148-175.
- Kärner, A. (Toim). (2013). Keelepädevus. *Võtmepädevused elus ja õppes*. (lk 7-8) Tallinn: Eesti vabaharidusliit.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/YYiec>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Andmekogumismeetodid. Intervjuude tüübid*. <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Lepmann, T. (2013). Matemaatika. *PISA 2012. Eesti tulemused*. Tallinn. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/ckx51>

- Leuhin, I., & Kärberg, A. (2005). *Aktiivõppe meetodite kasutamine – noore õpetaja edu võti*. Külastatud aadressil <http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/032005/lugu7.pdf>
- Liblik, P. (2015). *Õpetajate toetamine üldpädevuste kujundamisel*. Allikas: Õpetajate Leht. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/DG2Ay>
- Liimets, A., Raudva, R. (2006). *Õpilaste arusaamad muusikast kui õppeainest*. Haridus, 1-2, 18-19.
- Malleus, E. (2014). Kodanikupädevuse kirjeldamise võimalused põhikooliõpilastel: õpilaste erinev toimetulek kodanikuühiskonnas ning kodanikupädevuse seosed võimekuse ja uskumustega. E.Kikas (Toim). *Üldpädevused ja nende hindamine. Ülevaade projektist ja mõningaid 7.-9.klasside uurimuse tulemusi*. Projekt. (lk 62-69). Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- May, B. N. (2013). Arts integration: What's the problem? *General Music Today*, 26(2), 5-8.
- Mets, U.; Nevski, E.; Pedaste, M. & Laanpere, M. (2016). Digipädevus õppekavades. Digipädevus mudel. Tallinn. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/BZAJ1>
- Morgensen, A. (2008). Mathematical competences. V. Georgiev; A. Ulovec; A. Morgensen; O. Mushkarov; N. Dimitrova & E. Sendova (Eds.) *Meeting in Mathematics*. (pp 21-33). Sofia: Demetra Publishing House.
- Ogden, H. C. (2008). *Vivid moments long remembered: the lifetime impact of elementary school musical theatre*. Thesis. Queen's University Kingston, Ontario, Canada. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/NXL2X>
- Oja, M. (2014). Sissejuhatus. M. Aruvee (Toim). *Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses. (lk 7-10)*. Tallinna Ülikool: Eduko.
- Pajupuu, H. (2001). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Palu, A. & Kikas, E. (2013). Matemaatikapädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine.*(lk 141-147). Tallinn.
- Palu, A. (2014). Põhikooli kolmanda kooliastme õpilaste matemaatika-alased teadmised ja oskused. E.Kikas (Toim). *Üldpädevused ja nende hindamine. Ülevaade projektist ja mõningaid 7.-9.klasside uurimuse tulemusi*. Projekt. (lk 93-97). Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Palu, A. & Kikas, E. (2015). Matemaatikapädevus. E. Kikas & A.Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende*

- arendamine*. (lk 243-262). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Pilli, E. (2009). *Väljundipõhise õppekava koostamine: juhendmaterjal töögruppidele*
<http://lingid.ee/yD86F>
- Pree, S. (2001/2006). Suhtlemispsühholoogia. Sotsiaalpsühholoogia I. Kuressaare
 Ametikool.
- Põhikooli Riiklik Õppekava, (2014). Riigi Teataja I 2014, 6,4. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Rajan, R. (2016). Beyond Broadway: Connecting Musical Theater and Academic
 Learning, *Childhood Education*, 92:2, 118-125. Külastatud aadressil
<http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2016.1150743>
- Razin, A. (2015). *Juhtimistegevused õpilaste üldpädevuste kujundamiseks põhikoolides*.
 Magistritöö. Tallinna Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Renter-Reintamm, H. (2009). Aktiivõppe meetoditest muusikaloo õpetamisel
 gümnaasiumis. A. Liimets (Toim). *Muusikalise kontegelikkuse ühendused
 identiteedi ja diferentsiga*.(lk 339-356).Tallinn: Tallinna Ülikool,
- Rillo, K. (2015). Digita enam ei saa. Õpetajate Leht. Retrieved from
<http://opleht.ee/24861-digita-enam-ei-saa/>
- Roodla, L., & Jääger, T. (2008). *Elukestev õpe müütide võrgus*. Haridus, 1-2, 3-6.
- Saarniit, A., Salumaa, T., & Talvik, M. (2006). *Aktiivõppe meetodid II*. Tallinn: Merlecons
 ja Ko OÜ.
- Saart, K. (2013). *Väärtuskasvatus koolis ja selle võimalused ainetunnis*. Magistritöö.
 Tartu Ülikool.
- Samuelsson, J. (2010). *The Impact of Teaching Approaches on Students' Mathematical
 Proficiency in Sweden*. International Electronic Journal of Mathematics Education
 5 (2), (pp. 61-78). Külastatud aadressil <http://lingid.ee/3Lilz>
- Selke, T. (2007). *Suundumusi Eesti üldhariduskooli muusikakasvatuses 20. sajandi II
 poolel ja 21. sajandi alguses*. Tallinn: RLÜ Kirjastus.
- Soodla, P., Puksand, H., & Luptova, O. (2015). Suhtluspädevus. E. Kikas & A. Toomela
 (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende
 arendamine*. (lk 147-179). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009-Eesti tulemused*. Eesti
 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas

- ja loodusteadustes. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/PZtkH>
- Tulviste, T., & Tamm, A. (2015). Väärtuspädevuse iseärasused ja arengu toetamine. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 75-88) Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Upitis, R. & Smithrim, K. (2003). Learning through the arts national assessment 1999–2002: *Final Report to the Royal Conservatory of Music*. Külastatud aadressil http://educ.queensu.ca/~arts/LTTA.April_final.30.doc
- Upitis, R. (2011). Arts education for the development of the whole child. The Elementary Teachers' Federation of Ontario. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/Ia3Hy>
- Vanecek, E. (2004). Interdisziplinärer Dialog: Wirkung und Rezeption. I. Schmid-Reiter (Eds.). *Kinderoper: ästhetische Herausforderung und pädagogische Verpflichtung* (S.249-251). ConBrio-Verlagsgesellschaft,.
- Veisson, M., & Kuurme, T. (2010). Ülevaade väärtustest, väärtuskasvatusest ja moraalist. N. Jung, & L. Lilles (Toim), *Väärtused koolieelses eas: Väärtuskasvatus Lasteaias*. (9–26). Tartu Ülikooli eetikakeskus: Eesti Keele Sihtasutus.
- Vernik-Tuubel, E-M. (Toim). (2013). Sotsiaalne ja kodanikupädevus. *Võtmepädevused elus ja õppes*. (lk 25-28). Tallinn: Eesti vabaharidusliit.
- Villems, A. (Toim). (2013). Infotehnoloogiline pädevus. *Võtmepädevused elus ja õppes*. (lk 15-19). Tallinn: Eesti vabaharidusliit.
- Vodja, E. (Toim). (2013). Algatusvõime ja ettevõtlikkus. *Võtmepädevused elus ja õppes*. (lk 29.32). Tallinn: Eesti vabaharidusliit.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. D. C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The Arts in education: Evaluating the evidence for a causal link. *Journal of Aesthetic Education*, (34)3/4, 3–10.
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool.
- Õunapuu, K. & Ots, A. (2015). Ettevõtlikkuspädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 225-241). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

2014. aastal muudetud põhikooli ja gümnaasiumi õppekava seletuskiri.

Külastatud aadressil <http://lingid.ee/oLwdg>

Lisa 1

ÕPETAJATELE INDIVIDUAALSE INTERVJU KÜSIMUSTIK

Sissejuhatus:

1. Mitu muusikalavastust on teie kaasabil või organiseerimisel koolis tehtud?
2. Milline koosseis nendel lavastustel on olnud, kas klassi või ülekoolilised, millised klassid olid kaasatud?
3. Kuidas õpilased sellise ülesande vastu on võtnud?
4. Kuidas veensite lapsi osalema muusikalavastuses?
5. Millisel meetodil või mille põhjal valisite osatäitjad?

Üldpädevused:

6. Kas kõigile sobis roll koheselt?
7. Milliseid ülesandeid pidid täitma õpilased veel peale oma osa õppimise?
8. Kas ja kuidas said digiseadmed teile kasulikud olla?
9. Kuidas saadi kostüümid, lavakujundus, grimm, soengud?
10. Kas selle protsessi jooksul tuli ka ette mõõtmist või arvutamist?
11. Kas tuli ette situatsioone, kus õpilased oma käitumist või oma seisukohti ümber hindasid, näiteks said aru, et nad on eksinud?
12. Kuidas toimus õppimine ja endale rolli selgeks tegemine?
13. Kuidas hindate konsentratsiooni ja jälgimis-, vaatlusoskuse arengut sellel perioodil?
14. Kuidas hindate kriitikameele ja analüüsioskuse arengut?
15. Millisel moel mõjutas kogu protsess õpilaste ajaplaneerimisoskuse arengut?
16. Kuidas muutis see protsess õpilaste suhtlemisoskuse arengut?
17. Kuidas mõjusid muusikalavastused õpilaste sõnavarale, lugemisoskusele, keelekasutusele?
18. Milliseid muutusi märkasite esinemisjulguse arengus?
19. Millised olid muutused organiseerimisjulguse arengus?
20. Kas pikemas perspektiivis oli näha mõjutusi õpitulemustele?
21. Kas muusikalavastused on mõjutanud ka edasiõppimise valikuid ja harrastusi?
22. Mis te arvate, millised väärtushinnangulised muutused toimusid õpilastes muusikalavastuste protsessi käigus? Milliseid väärtusi hindama hakati?

Kokkuvõte:

23. Kuidas olid kaasatud erinevate eelduste ja erineva arengutasemega õpilased?
24. Kuidas sellist õppemeetodit võiks nimetada?
25. Mida selline õppimise meetod teie arvates veel õpilastele annab?

Lisa 2

ÕPILASTE FOKUSGRUPI INTERVJU KÜSIMUSTIK

Sissejuhatus:

1. Mitmes muusikalavastuses oled osalenud?
2. Kuidas sulle meeldis mõte teha kaasa muusikalavastuses?
3. Mis sa arvad, kas koolis tuleks teha muusikalavastusi?

Üldpädevused:

4. Mida said teada enda kohta?
5. Mida said teada selle aja jooksul oma kaasõpilaste kohta?
6. Milliseid tähelepanekuid tegid oma õpetajates?
7. Mida sinu arvates õpiti muusikalavastuste protsessi jooksul?
8. Kuidas rolle jagati?
9. Kuidas rolle alguses vastu võeti?
10. Mida sinu roll sulle õpetas?
11. Mida tähendas sinu jaoks laulmine laval koos teistega? Üksinda?
12. Kuidas sulle publik mõjus?
13. Milliseid tähelepanekuid tegid proovide ajal? Kuidas töötati kaasa, milline oli meeleolu?
14. Mida märkasid proovide vaheaegadel? Mida tehti proovide vaheaegadel?
15. Mida arvad, kas sinu huumorimeel sai areneda selle protsessi jooksul?
16. Mida kogesid etenduse ajal lava taga (õigel ajal lavale tulemine, kostüümide vahetus, soengud, grimm)? Mida sa sellest õppisid?
17. Kuidas mõjutasid muusikalavastused sinu ajaarvestamise oskust?
18. Millist kodust tööd tõi etendusega seonduv sinu jaoks kaasa?
19. Milliseid lavastusega seotud ülesandeid tuli täita veel koolis peale proovidel osalemise ja rolli täitmise?
20. Kas lavakujunduses või kostüümide tegemisel tuli ka midagi mõõta või arvutada?
21. Kellelt tulid lavalise liikumise ideed? as said digivahendid selles protsessis

kasulikud olla?

23. Kas kõik etendused sujusid nagu planeeritud või juhtus ka viperusi? Milliseid?

Kuidas reageeriti?

24. Milliseid muutusi oled märganud endas, millel võiks olla seos muusikalavastustes osalemisega?

25. Mida märkasid hiljem kogu kooliperes, seoses muusikalavastusega?

26. Kas sind motiveeris see töö või oodatav tulemus?

27. Kas muusikalavastused toetasid kuidagi sinu edasist õppimisoskust ja hakkamasaamist koolis?

28. Kas muusikalavastused on mingil moel mõjutanud sinu valikuid edasiõppimises?

29. Kas muusikalavastused on mingil moel suunanud sinu harrastusi?

30. Mida vajalikku või väärtuslikku nägid sina muusikalavastuste protsessis?

Kokkuvõte:

31. Kirjelda läbi muusikalavastuse õppimisviisi.

32. Kuidas sulle tundub kas ja millisel viisil said osaleda erinevate eeldustega, erinevate oskustega ning erinevate võimete õpilased?

33. Kas sinu jaoks oli oluline, et tehti just muusikalavastust või oleks võinud samahästi olla tegemist ka draamatükiga?!

Lisa 3

Näited õpilaste vastustest

Õpilased kirjeldasid publikuga kontakti loomist ning seda, kuidas tänu muusikalavastustele saadakse kontakti ka koolikaaslaste ja õpetajatega, kellega muidu pole vajadust olnud suhelda.

Ühiselt lavastust luues õpiti füüsilise kontakti loomist. *...Sa saad ka seda julgust, et kui sa pead teistega koos näitlema, siis sa pead ka olema füüsilises kontaktis nendega mingil määral ja siis sul on vaja seda julgust, minna vastu.*

Õpilaste hulgas väga tunnustati üksteist, üksteise püüdlusi ja saavutusi, kuid tunnustust jagus veel teistelegi. *...Tore klaverimängija, nii palju abi oli, ta elas meile niimoodi kaasa, et ta lihtsalt tantsis, laulis, ta elas hullult kaasa, see oli nii lahe.*

Oskust reageerida kriitikale harjutati üheskoos nii proovide käigus lavastaja nõuandeid kuulates kui ka proovide vaheaegadel omavahel õnnestumiste ja ebaõnnestumiste üle arutledes. *...rääkisime igasuguseid ideid, et milline võiks see lava tulla ja siis seda sai ka lavastajaga arutatud. Ja näiteks, et kuidas me sisse tuleme ja kuidas meie käimised on ja mida me võiksime teha.*

Koolides, kus esitati lavastust rohkem, kui üks kord, istuti ka iga etenduse järel korraks kokku, et vaadata tagasi. *...Ja siis jagati muljeid, et sa võiksid seda niimoodi teha, a, ei, see tuli sul ülihästi välja. Ja tee niimoodi. Kiideti üksteist.*

Harjutati reeglite ja piirangute aktsepteerimist. Ühe suure reegli ja piiranguna toodi välja seda, et nii proovides kui etenduste ajal oli vaja nendel, kes parasjagu laval ei olnud, ennast vaos hoida ja vaikselt olla. *...Tuleb olla tasa, kui peab olema, kui seal lärmatakse, siis see rikub kogu tulemuse ära, aga ma ei oska öelda, kuidas seda elus kasutada. See on midagi, mida tuleb õppida. ...Me tegime hästi palju nalja seal ja siis nagu pidevalt oli selline: Olge tasa! Aga tegelikult seal lava taga oldigi täiesti tasa. Ma olen vaadand ühte videod, kus lava taga Peeter laulab seda "Seene sees" laulu kaasa, siis ta lihtsalt sosistab nii vaikselt, aga ise hullult elab kaasa.*

Kuid ka laval olles oli vaja ennast veel peale oma tegelaskuju mängimise ka piirata. *...kui*

näidendi sees oli mingi nali, kõik hakkasid naerma, siis oli raske hoida ennast tagasi, et ise ka ei hakkaks naerma seal.

Üldisemas plaanis peeti tähtsaks harjutuseks proovigraafikust kinnipidamist.

Õpilased hindasid väga kõrgelt võimalust, õppida pingelistes olukordades vastupidama. *...Minu kohver oli kolm korda alt ära, et tegelt mul lihtsalt polnud midagi teha, tuli edasi minna, natuke näost punasem, pole hullu. ...Mul on kohe vaja lavale uuesti minna ja ei ole seda kleiti seal, siis leiad ikka mingisuguse salli või midagi ja pärast tuleb välja, et see sall nägi isegi lahendam välja, kui see kleit, mis alguses pidi olema. ...See aasta ma olin suht palju nagu segaduses, kogu aeg keegi käis lava pealt edasi-tagasi, hästi palju massistseene oli, ei jõudnud igale poole sappa võtta, et mäletada kus kohas olla ja siuke täpsus. Väga raske küsimus oli. ...No mul oli niimoodi, et mind pandi muusikali, et sa mängid seda ja siis muusikaõpetaja ütles, et sa pead bassi ka mängima. Ja siis ma seal jooksin edasi-tagasi. ...Mul jäi see kaubalett kaardina vahele kinni, mingid potid ja pannid, mis mul seal kaubaleti küljes olid, kõik lendasid ja, siis ma läksin sinna ette ja tegin niisuguse näo. ...No meil läks valgus ära. Kõik läks kärssama, siis ma olin jumala paanikas, kuidagi hästi see sagimine hakkas pihta, aga samas mul tekst ei läinud meelest ära, minu arust, aga lihtsalt jälgisid kogu aeg seda pulti. ...Sa ei saa keset lava öelda, et no mul läks nüüd tekst meelest ära, vaid sa peadki edasi minema ja sa pead hakkama saama kuidagi ja seda õpitakse hästi, hästi palju. ...Ma olen saand enda kohta väga seda teada, et isegi kui pannakse tundmatusse vette, siis suudad ikka kuidagi välja tulla ja kriisiolukordades hakkama saada. ...Seda õpitakse kõige rohkem, et kuidas oma närvi nagu külmana hoida, et, ei lähe sinna lavale lihtsalt täiesti närvipuntras.*

Õpilaste jaoks oli hästi oluline teema kokkuhoidmine ja koostöö. Eriti toodi välja olukordi, kus kellegil läks midagi meelest ära või keegi vajab lava taga abi. *...Ma pidin laulma lõpulaulu ja siis mul läksid sõnad meelest ära. Ja siis oli mul küll siuke tunne, et mis edasi saab, aga õnneks kõik teised aitasid, laulsid kaasa. ...Need, kes lava taga, olid kogu aeg põhimõtteliselt järje peal, et alati sa said küsida, et kuule, mis koht on, et kas ma pean minema või. ...Läksid sinna lava taha ja sul oli suur pinge langus. Kõik olid, Jess, väga tubli, väga tubli. Nüüd paneme kähku need riided ja need asjad võta ka. ...Sa oled lava taga, aga sa oled ikkagi toeks nendele, kes seal laval on.*

Nendes fookusgruppides, kes olid oma klassiga muusikalavastust teinud kirjeldasid protsessi algust raskena. Osad õpilastest olid esialgu muusikalavastuse tegemise vastu, kuid lõpus olid kõik üheskoos väga õnnelikud ja uhked ühise saavutuse üle. Koostöö õppimise juures nimetati ka kohusetunnet, et tekst oleks õigeaks ajaks peas ja saaks üksteisele toetuda ja üksteist usaldada. Proovide käigus õpiti kogu lavastust ja üksteise rolle tundma ning saadi olla üksteisele toeks ja abiks, kui kellegil midagi juhtus ununema. *...kui sa oled lava peal ja unustasid ära midagi, siis sa paned oma mikri korra kinni ja teed niimoodi, et kuramus, mul jäi raamat maha, ja siis ta annab sulle kuskilt sealt kardina vahelt selle raamatu näiteks.*

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tiina Tinn,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose,

Õpilaste ja õpetajate arvamused muusikalavastustest aktiivõppemeetodina põhikooli III astme õpilaste üldpädevuste kujunemisel,

mille juhendaja on, Tuulike Kivestu

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

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

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

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

Viljandis, **24.05.2017**