Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Õppekava: Haridusinnovatsioon

Ave Tamra

# FIGUURNOOTIDE KASUTAMINE PÕHIKOOLI MUUSIKAÕPPES ERITUGE VAJAVATE LASTE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Mari Karm

Tartu 2019

1. Sissejuhatus 4
2. Teoreetiline ülevaade 6
2.1. Muusika õppekava Eesti üldhariduskoolis 6
2.2. Hariduslik erivajadus 8
2.3. Muusikaline haridus ja erivajadusega õpilane 9
2.4. Õpetaja roll erituge vajavate õpilaste muusikaõppes 11
2.5. Muusikaõpe ja muusikateraapia 13
3. Figuurnootide kasutamine muusikaõppes 14
4. Metoodika 18
5. Tegevusuuringu kirjeldus 19
6. Valim 24
7. Andmeanalüüs 24
8. Tulemused 25
8.1. Juhtum 1 25
8.2. Juhtum 2 31
8.3. Juhtum 3 33
8.4. Juhtum 4 36
8.5. Juhtum 5 38
8.6. Juhtum 6 40
8.7. Osaoskuste areng 41
8.8. Uurija enesereflksioon 45
9. Arutelu 46
Kokkuvõte 49

Summary 50

Tänusõnad 51

Autorluse kinnitus 51

Kasutatud kirjandus 52

# 1. Sissejuhatus

Muusikaline haridus on muusikaliste oskuste, teadmiste ja kogemuste süsteem, mis kujuneb välja loomupäraste muusikaliste eelduste arendamisel. Samas peaks üldhariduskooli muusikaõpetus taotlema pigem emotsionaalset kui õpetlikku lähenemist, tekitama lastes huvi ja armastust muusika vastu, rikastama tundeelu. Muusikalise hariduse hulka kuulub ka järjekindel töö muusikalise maitse ja muusika hindamise oskuse kujundamisel.

Erivajadustega õppijate puhul on oluline individuaalne töö, diferentseeritud, võimetekohased harjutused ja muusikaliste osaoskuste seast eriti pilliõpe (Päts, 1989). Mitmed autorid toovad välja, et muusika aitab avastada oma sisemaailma, aitab kohaneda elu muutustega, aitab luua seoseid elu erinevate perioodide vahel ning muusikaõpingutel on positiivne mõju ka kognitiivsete võimete arendamisel (Hille, Gust, Urlich, & Kammer, 2011; Rüütel & Kask, 2004). Samas nendivad Darrow ja Adamek (2016), et ehkki muusika on parim vahend puuetega laste kaasamiseks õppetöösse, on paindlik, kohaldatav ja sobib igas vanuses inimestele, on hoolimata muusika võimest aidata kaasa sotsiaalsete suhete loomisele ja arendamisele muusikaõpetajad täheldanud, et käitumisraskustega õpilasi on kõige raskem õpetada just muusika tunnis.

Õpilastega, kelle käitumisprobleeme ei ole suudetud lahendada kooli või klassi tasandil, tegelevad üldiselt eripedagoogilise ettevalmistusega spetsialistid (Darrow & Adamek, 2016). Kaasava hariduse põhimõtteid järgides on ka muusikahariduse ülesanne toetada kõikide õpilaste potentsiaali, luues keskkondi, kasutades erinevaid tehnoloogiaid ja meetodeid, mis võimaldavad õppida, kogeda ja luua muusikat kõigil õppijatel, aidates nende võimetel kasvada ja välja areneda (Päts, 1989; Kaikkonen, 2016; Kaikkonen & Laes, 2011).

Oma õpetajatöös erivajadustega lastega, olen pidanud seisma silmitsi olukorraga, kuidas täita õppekava, mis õpilase diagnoosist ja käitumise eripärast tulenevalt osutub raskeks, et mitte öelda lausa võimatuks. Olen isiklikule kogemusele saanud kinnitust erinevatelt autoritelt, et muusikatundi vihkavad õpilased, keda eelnevalt on klassifitseeritud nö “mittelauljaks”. Neid on ilma jäetud võimalusest aktiivsetest muusikategevusest osa saada (pillimäng) ning kui puudub ka pere toetus ning usaldav ja sõbralik suhe õpetajaga, kaob lapses usk oma võimetesse (Päts, 1989). Kui pakkuda õpilasele jõukohaseid ülesandeid, diferentseeritud lähenemist, kasutada tema eripärasid arvestavaid metoodilisi lahendusi, saame toetada last tema raskustes ning vajadustes ja samas muusikaliste võimete arenemises (Päts, 1989; Tomlinson, Derrington, & Oldfield, 2012).

Soome muusikapedagoogid, kes on aastaid tegelenud erivajadustega õpilaste muusikaõppega, on sellise lähenemise nimetanud *muusika eripedagoogikaks* (Kaikkonen & Laes, 2011). Nad rõhutavad individuaalse õppekava olulisust, mis arvestaks erivajadusega õppija võimete ja vajadustega.

Kuna Eestis puuduvad metoodilised materjalid erivajaduste õpilaste muusikaõppeks, hakkasin otsima vahendeid muusikateraapiast ja tutvusin figuurnootidega. Figuurnoodid on Soome muusikaõpetajate Kaarlo Uusitalo ja Markku Kaikkoneni poolt välja töötatud ja alates 1995.a. kasutusel olev alternatiivne noodikirjaviis. Tavapärase noodikirja asemel kasutatakse värve ja figuure, mis annab eduelamuse juba esimesel proovimisel ning motiveerib edasi tegutsema (Järvik & Ilmjärv, 2003).

Eestis on figuurnoodimeetodi kasutamist väga vähe uuritud. Töö autorile teadaolevalt on läbi viidud ainult kolm uuringut: Marika Vilmusenaho (2004) "Figuurnoodid võimaldavad", Cathlen Aidla (2015) "Erikoolide muusikaõpetajate teadlikkus figuurnootidemetoodika kasutamisest hariduslike erivajadustega õpilaste muusikaõppes" ja Karin Normet (2017) "Individuaalse figuurnoodimeetodi tegevuskava rakendamine autismispektrihäirega õpilase õpetamisel".

Isikliku kogemuse ja teoreetiliste allikate toel sõnastasin probleemi: erituge vajavate õpilastega ei saa saavutada muusika õppekavas ettenähtud õpitulemusi tavapäraselt toimivate tegevustega ja seetõttu tuleb otsida teistsuguseid võimalusi ning uusi meetodeid muusikatundide läbiviimiseks.

Kirjeldatud probleemist tulenevalt, otsustasin läbi viia tegevusuuringu, et selgitada välja figuurnootide kasutamise võimalused erivajadustega õpilaste muusikaõppes ning sõnastasin uurimisküsimused:

1. Milliste muusikaliste osaoskuste arengus kutsub figuurnootide kasutamine esile positiivseid muutusi õpilaste ja õpetaja hinnangul?
2. Kuidas (mil viisil) figuurnoodid aitavad õpetajal erituge vajavate õpilastega muusikaõppes tunde läbi viia?

# 2. Teoreetiline ülevaade

## 2.1. Muusika õppekava Eesti üldhariduskoolis

Eesti muusikaõpetuse traditsioonid on väga pikaajalised. Alguse saanud 19. sajandil rahvusliku ärkamisaja lainel, on muusikaharidus olnud alati meie üldhariduse osa. Paljudes riikides ei ole muusikaharidus koolides eraldi õppeaine, vaid on integreeritud õppekava sisse. Mingis mõttes oleme muusikahariduses riikliku regulatsiooni osas justkui eelisseisus. Samas on Airi Liimets (2007) juba üle kümne aasta tagasi väitnud, tuginedes EMTA Koolimuusika osakonnas läbi viidud uuringutele, et "enamikule üldhariduskoolide õpilastest on muusikatundides pakutav teadmine igav, nad ei näe selles väärtust ja see ei puuduta neid sisemiselt. Seega jääb ka inimene kui selline nende teadmistega ühenduses surnud olekusse ning tekib võõrandunud suhe muusikasse" (para 9).

"Põhikooli riikliku õppekava" (2011) järgi kuulub muusika kunsti ainevaldkonda. I kooliastmes on kaks muusikatundi nädalas, II kooliastmes üks kuni kaks muusikatundi nädalas ja III kooliastmes üks tund nädalas. Samas jätab õppekava koolidele võimaluse muusikatundide arvu nädalas ise määrata, tingimusel, et õpitulemused on saavutatavad. Eesti Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava" Lisa 6 sätestab muuhulgas, et õppetegevust kavandades kasutatakse erinevaid õppemeetodeid ja diferentseeritud õpiülesandeid, arvestades õpilaste erinevaid õpistiile ja võimekust, rakendatakse nii traditsioonilisi kui kaasaegseid õpikeskkondi ning õppematerjale- ja vahendeid. Muusika ainekava jagab õpilastes kujundatavad ja arendatavad muusikalised väljendusoskused järgmisteks osaoskusteks:

1) laulmine,
2) pillimäng,
3) muusikaline liikumine,
4) omalooming,
5) muusika kuulamine
6) muusikaline kirjaoskus
7) muusikalugu (PRÕK, 2011)

Õppekava rõhutab korduvalt muusika kui kunstivormi ja esteetilise nähtuse ning sotsialiseeriva rolli tähtsust. Kõigi kolme õppeastme õpiväljundites on olemas konkreetsed juhised kõikide osaoskuste saavutamiseks (Sepp et al 2012). Eesti riiklik muusika ainekava sisaldab saavutatavaid

õpiväljundeid iga muusikalise osaoskuse juures vanuseastmete kaupa. Laulmise juures on loetletud ühine repertuaar; pillid, mida igas kolmes kooliastmes õpitakse mängima; muusikalise liikumise all on ära toodud võimalikud kasutusvõimalused; kirjeldatud on omaloomingu väljendusvorme; muusika kuulamisega seotud oskusi; muusikalise kirjaoskuse kriteeriume ning muusikaloo õpitulemusi. Kõiki osaoskusi on ainekavas võimalik mõõta õpitulemustega ning üsna põhjalikult on kirjeldatud ka õpisisu (PRÕK, 2011).

Soome riiklik muusika ainekava kuulub samuti kunstide valdkonda, kuid kirjeldab pigem üldisi muusikahariduse põhimõtteid. Tähtsamaks peetakse kooli õppekava, kuna kool on see, kus teooria ja praktika kohtuvad. Muusikaõpe on jagatud kahte vanuserühma ning alates 8. klassist ei ole eraldi muusikatund koolidele kohustuslik. Soome muusika ainekava on väga avatud, see on pigem raamistik õpetajale õpetamise kavandamiseks ja planeerimiseks, mis ei anna konkreetset teavet õpetamise metoodika või üksikasjaliku sisu kohta. Samas rõhutatakse muusika sotsiaalset dimensiooni, oskuste nagu vastutustunne, konstruktiivne kriitika, tegutsemine grupis ning kultuuriliste erinevuste aktsepteerimine, arendamist (Sepp et al 2012).

Eesti ja Soome muusika õppekavades võib leida enim sarnasusi kui erisusi. Eesti ja Soome uurijate koostöös läbi viidud uuring vastavate riikide muusika õppekavade kohta ütleb, et meie muusikaharidus on mõjutatud kahest traditsioonist: Saksamaalt pärit õppekava (*Lehrplan),* mis on nö teema-keskne: iga teema läbimiseks on ettenähtud kindel arv tunde, õpetaja on usaldusväärne professionaal, kellele on antud vabadus õpetamise sisu ja meetodite üle otsustada. Teiseks mõjutajaks on olnud Anglo-Ameerika õppekava süsteem, mis on rohkem õpilase-keskne, kus õpetaja roll on pigem passiivne, õppekava sisaldab rohkem juhiseid, samas ei ole tundide arv rangelt kindlaks määratud. Siiski annavad mõlemad traditsioonid vaid raamistiku, jättes õpetajatele vabaduse tõlgendada õppesisu ja kujundada õppimise protsessi (Sepp et al., 2012).

Ehkki mõlema riigi ainekavad annavad muusikaõpetajatele teatud vabadusi muusikaõppe kavandamisel, tagab Eesti ainekava ilmselt ühtlasema taseme kogu riigis, samas kui Soomes on muusikaõppe sisu jäetud pigem kohaliku omavalitsuse ja seeläbi koolide otsustada. Mõlemas õppekavas võib täheldada spiraalset struktuuri, samuti õppijakeskset lähenemist (Sepp et al., 2012).

## 2.2. Hariduslik erivajadus

Haridusliku erivajaduse (HEV) all mõistetakse õppekava ja/või õpikeskkonna muutmist või kohandamist õppuri jaoks, kes eakaaslastest märgatavalt erineb (http://www.eki.ee/dict/haridus/). Hariduslike erivajaduste määratlemine on oluline selleks, et lapsega tegelevad täiskasvanud saaksid rakendada toimivaid sekkumiskeskseid käsitlusi. Hariduslikku erivajadust ei määrata pelgalt diagnoosiga, vaid see on otseses seoses õpikeskkonna nõuete ja ressurssidega (Kõrgesaar, 2002).

Mõnel juhul võib õpilase erivajaduse diagnoosimine või eripära tunnustamine aidata luua sihipäraseid õpetamis- ja õppimisstrateegiaid. Kuid ettekujutused ja ootused võivad õpetaja ka desorienteerida. HEV õpilane pole mitte ainult diagnoos, vaid kogu tema identiteet ja taustsüsteem, kus ta elab. Diagnoos ei pruugi olla asjakohane infoallikas, oluline on avastada õpilase potentsiaal. Ehkki tuleb aktsepteerida õpilase erivajadusest tulenevaid iseärasusi, on oluline rõhutada tema tugevusi (Kaikkonen 2016). Ehkki diagnoos on vajalik toetuste ja teenuste taotlemiseks, ei pruugi see anda piisavalt informatsiooni konkreetse õpilase ja tema individuaalsete vajaduste kohta. Erinevatel õpilastel, kellel on sama diagnoos, ei pruugi olla kunagi samad vajadused. Õpiraskus võib avalduda mitmeti: ühel õpilasel on raske keskenduda ja motivatsiooni leida, teine on keskendunud, kuid raskusi on mälu, mõtlemise, kõne ja keelekasutusega (Darrow & Adamek, 2016; Hannell, 2017; Kõrgesaar, 2002).

Eestis reguleerib hariduslike erivajadustega õpilaste õpet Põhikooli-ja gümnaasiumiseadus (PGS, 2010). Vastavalt PGS-ile käsitletakse haridusliku erivajadusega õpilasena õpilast, kellele kooli pakutud üldine tugi - õpetaja pakutav individuaalne lisajuhendamine, tugispetsialistide teenused ja/või õpiabitundide korraldamine individuaalselt või rühmas - ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge (PGS § 46 lg 5,6). Koolivälise nõustamismeeskonna soovituse kohaselt ja vanema kirjalikul nõusolekul rakendab kool õpilasele tõhustatud tuge või erituge.

PGS (2010) § 49 sätestab, et tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu terviseseisundi või puude tõttu vajab vähemalt üht järgmistest teenustest:

1) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes;
2) pidevat tugispetsialistide teenust ja osaajaga õpet individuaalselt või rühmas;

3) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal;
4) õpet eriklassis.

Erituge rakendatakse õpilasele, kes tulenevalt tema raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajab:
1) puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat, -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga;
2) osaajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis.

Statistiliselt oli haridusliku erivajadusega õpilasi aastatel 2010-2014 keskmiselt 22 % põhikooli õpilaste hulgast. Poistel esineb hariduslikke erivajadusi rohkem kui tüdrukutel või neid pannakse rohkem tähele ja märgitakse üles. Enamus HEV õpilasi õpib tavakoolides riikliku õppekava järgi. Erikoolides õppivatest 12% haridusliku erivajadusega õpilastest enamus õpib väikeklasssis. Ühele õpilasele keskendunud õpet rakendatakse vähem kui 1 % HEV õpilaste koguarvust, mis 2014.a. oli 148 õpilast. Kõikide tugimeetmete hulgast, mida haridusliku erivajadusega õpilastele pakutakse, kasutatakse enim individuaalset õppekava (Kallaste, 2016). Kallaste (2016) järgi on hariduslike erivajaduste käsitlemisel toimunud sisuline muutus, mis seisneb selles, et erivajadusi nii märgatakse rohkem kui nendega ka tegeletakse rohkem. Käesolevas tegevusuuringus osalevad õpilased, kellele 2018/2019 õppeaastal Põhikooli-ja gümnaasiumiseaduse kohaselt rakendatakse **erituge,** individuaalset õpet ja individuaalset õppekava (IÕK) kõikides ainetes. Õpilaste kohta on täidetud individuaalse arengu jälgimise kaardid (ÕIK), mida klassijuhataja ning aineõpetajad regulaarselt täiendavad.

## 2.3. Muusikaline haridus ja erivajadusega õpilane

Muusikaharidusel on palju eesmärke: aitab kaasa sotsialiseerumisele, aitab kaasa inimese kõikide kognitiivsete võimete arendamisele, aitab rahuldada inimese sensoorseid ja emotsionaalseid vajadusi (Hille et al., 2011; Salvadora & Pasialib, 2018*).* Seoseid muusikaõppe ja üldise kognitiivse võimekuse vahel on tõestanud ka Hille jt (2011) poolt läbi viidud uuring, kus mõõdeti poiste lugemis- ja õigekirjaoskust ning mitteverbaalset intelligentsust. 53 % poistest õppisid samal ajal mingit pilli. Pilli mängivate poiste õigekirjaoskus uuringu käigus paranes ning intelligentsuse

tase oli kõrgem kui neil, kes pilli ei õppinud.

Üldhariduse muusikaõppe eesmärk peaks olema pigem emotsionaalne. Muusika pakub võimalusi nii tugevate tunnete välja elamiseks kui oma sisemaailma avastamiseks (Rüütel & Kask, 2004; Päts, 1989). Muusikal on võime pakkuda meile lohutust elu rasketel hetkedel ning aidata väljendada meie rõõmu-ja õnnejoovastust, luues nii sildu meile elus oluliste sündmuste ja ajaperioodide vahel. Muusika on ka kommunikatsioonivahendiks kui puudub keeleoskus või ei ole verbaalne eneseväljendamine võimalik (Rüütel & Kask, 2004). Muusikaõpe on mitmemõõtmeline tegevus, kuhu laps on kaasatud nii füüsiliselt, sotsiaalselt, intellektuaalselt kui emotsionaalselt ja mis parandab nii sotsiaalset kaasatust kui emotsionaalset heaolutunnet (Rose, Bartoli & Heaton, 2018; Salvador & Pasiali, 2018).

Inimeste vajadus muusika järele muutub ajas ning on väga erinev. Muusika valik on mõjutatud mitmetest teguritest: meeleolu, tervislik seisund, varasemad kokkupuuted muusikaga (Rüütel & Kask, 2004). Näiteks keskmises vanuseastmes lapsi huvitab rohkem enamasti karakteerse ilmega muusika , mis on neile arusaadavam ja lähedasem või siis pillid, osav mängutehnika, orkestri koosseis, kõik mis uudsusega tähelepanu äratab. Pigem huvitab neid, kus mängitakse, mis pillidel ja millises ümbruses kui muusikateos ise (Päts, 1989).

Õpilased jõuavad muusikaklassidesse erineva haridusliku valmisoleku, õpistiili, eelistuste ja võimetega (Darrow, 2015). Seetõttu on oluline, et õpetamisprotsessi tuleb kavandada ja teostada nii, et õpiülesanded oleksid kõigi õpilaste jaoks tähenduslikud ja samas jõukohased ning et läbi selgete eesmärkide püstitamise toimuks õppimine, millegi uue kogemine ja omandamine (Kaikkonen & Laes, 2011; Kaikkonen, 2016).

Mitmed autorid rõhutavad erivajadustega õpilaste puhul diferentseeritud õppe (inglise keeles *differentiated instruction)* ehk õppurite eripära arvestava õpetamise (EKI. Haridussõnastik) olulisust. Diferentseeritud õpetamine tagab, et õpilased saavad õppida viisil, mis kõige paremini vastab nende individuaalsetele vajadustele (Darrow, 2015; Kaikkonen, 2016; Päts 1989; Ruokonen et al., 2012). Päts (1989) soovitab näiteks laulmise puhul kasutada diferentseerimist, kus vähem võimekamad laulavad ainult teatud lõike või saadavad laulmist rütmipillidel. Õppetöö diferentseerimisel on eriline tähtsus just nooremas eas, kus õpilaste vastuvõtuvõime on paindlikum ning jõukohane musitseerimine, mis on kergemini väljendatav, aktiviseerib tähelepanu ja julgustab.

Meie üldhariduskoolides reguleerib diferentseeritud õpet Põhikooli -ja

gümnaasiumiseaduse § 17. Õpilase individuaalse arengu toetamiseks kohaldatavad erisused lg (8), mis sätestab juhud, millal kool koostab õpilasele individuaalse õppekava, sh õpilasele, kes on väga vähesel määral kaasatud klassis läbiviidavasse õppesse (PGS, 2010). Antud tegevusuuringus osalevad õpilased, kellele kooliväline nõustamismeeskond on soovitanud rakendada **eritoena** ühe õpilase õpetamisele keskendunud õpet. Kõigile neile õpilastele on koostatud IÕK kõikides ainetes.

HEV õpilasi alahinnatakse sageli (Kivijärvi, 2012; Päts, 1989). Samas kinnitavad uuringud, et kõrged ootused loovad ka tulemusi ning et oluline on õpetaja ja õppija vastastikune mõju, millest tuleb aru saada kui tegemist on erivajadusega õppijaga ning vastavalt õppija piirangutele õppeprotsess ümber korraldada (Kivijärvi, 2012). Kõrgesaar (2010) juhib tähelepanu märkamata jäänud andekusele, mis esineb sageli koos tähelepanuhäirete, õpi- ja käitumisraskustega ning loob potentsiaali koolivaenulikkuseks just loovisikute seas. Muusikapedagoogikas loetakse muusikalisteks põhivõimeteks muusikalist kuulmist, mälu ja rütmitunnet. Ka vähemandekatel on kõiki neid võimeid võimalik arendada lihtsate, eakohaste eriharjutuste ja diferentseeritud õppeülesannete kasutamisega. Otsustav tähtsus töös muusikaliselt vähemvõimekamate lastega on õpetaja isiklik huvi, tema võime luua õpilasega sõbralik ja usalduslik vahekord ning püüd suhtuda julgustavalt nende saavutustesse (Päts, 1989).

## 2.4. Õpetaja roll erituge vajavate õpilaste muusikaõppes

Õpetaja rolli õpetamisprotsessis on raske üle hinnata. Resonaari keskus Soomes, mis on alates asutamisest 1995. a. pühendunud ühiskonna hoiakute muutmisele erivajadustega õppijate muusikaõppes, rõhutab õpetaja rolli tähtsust (Kivijärvi & Kaikkonen, 2015). Mitmed autorid toovad välja, et õpetaja, kes õpetab muusikat erivajadustega õpilastele, seisab silmitsi paljude praktiliste ja pedagoogiliste väljakutsetega. Kui õpetajal puudub asjakohane haridus ja valmisolek erivajadustega õpilastega tegelemiseks, võib nendest väljakutsetest saada tõeline komistuskivi (Kaikkonen, 2016; Ruokonen et al., 2012). Klassiruumi võib mõjutada juba üks õpilane, kes on käitumisprobleemiga. Häiriv käitumine muusikatunnis on ka põhjuseks, et noored õpetajad pettuvad valitud elukutses ning loobuvad üldse õpetaja ametist, kuid need olukorrad valmistavad raskusi ka kogenud ja andekatele õpetajatele (Darrow & Adamek, 2016). Muusikaõpetaja professionaalsed oskused võivad koosneda erinevatest õppimis-ja õpetamismeetoditest, kuid õpetades erivajadustega õpilasi, ei pruugi kõik tavapärased meetodid

töötada (Kaikkonen, 2016). Kõikidel meil on erinevad õpistiilid ja üldiselt muusikaõpetajad ka kasutavad õpetamises erinevaid stiile, kuid kõige olulisem erivajadustega laste õpetamises on teadmised eripedagoogikast. Tuleb leida parim viis iga õpilase õpetamiseks, leida erinevaid võimalusi õpetada erinevaid pille ning osata luua õpilasega usalduslik suhe (Kaikkonen, 2016; Ruokonen et al., 2012). On oluline, et õpetajad mõistaksid õpetajahariduse ja selle arengu tähtsust erivajadustega õpilaste muusikahariduses (Darrow, 2015; Kivijärvi, 2012). Erivajadusega õpilasele võib tavapärane muusikaklass olla hirmutav kõikide erinevate instrumentide ja häältega, mida need tekitavad. Õpetaja ülesandeks on luua selles kaoses õpilase jaoks kord, luua turvaline keskkond ning anda kõikidele tegevustele õpilase jaoks mõtestatud sisu, talle arusaadav tähendus. Seejuures on oluline ära tunda õpilasele sobiv õppimisstiil (Kaikkonen, 2016). Õpetaja peab olema kvalifitseeritud, et osata juhendada õpilasi vastavalt nende vajadustele (Salvadora & Pasialib, 2018). Õpetaja peab teadma, et õpetamisviis, mis sobib talle, ei pruugi olla parim õppimisviis tema õpilasele ning tunnistama ja mõistma oma isiklikku vastutust loomingulise õpikeskkonna tagamisel (Kaikkonen, 2016).

Kaikkonen (2016) rõhutab ka õppekava paindlikkust, et pakkuda erivajadustega õpilastele erisusi vastavalt igaühe võimetele ja vajadustele. Oluline on siinjuures koostöö teiste spetsialistidega, tugiteenuste pakkujatega ning vanematega, et kaardistada erivajadusega õpilase mitte ainult erivajadused ja nõrkused, vaid ka tema tugevused. Mida paremini õpilase erivajadusi tuntakse, seda paremini on võimalik kavandada sekkumisi (Hannell, 2017; Kaikkonen, 2016; Kõrgesaar, 2010). Iga erivajadusega õpilane on eripärane ja sellest tulenevalt on vaja ka erinevaid sekkumisi. Eestis kasutatakse esmase sekkumisena individuaalse õppekava ( edaspidi IÕK) koostamist. Siin kerkib jälle esile õpetaja rolli olulisus - õpetaja peab olema teadlik nii enda teadmiste kohta eripedagoogikast kui õpilase võimetest ja vajadustest, peab oskama arvestada õpilase kognitiivse tasemega, et koostada jõukohane õppekava (Kõrgesaar, 1989). Õpetaja oskuslikule planeerimisele peab eelnema hoolikas vaatlus. Nii saab tagada individuaalse õppekava sisu, meetodite ja materjalide sobivuse, õpitegevuste individualiseerimise vastavalt lapse arengule ja ainulaadsetele omadustele, mis tagaksid lapsele edu. Pideva monitoorimisega saab õpetaja vastavalt vajadusele õpitegevusi või keskkonda muuta ( Daniels & Stafford, 2004).

Kõige tähtsam aga on õpetaja suhtumine õpilasesse, kellel võib hoolimata oma erivajadusest ja/või sellest tulenevast õpiraskusest olla tugev õppimispotentsiaal ja muusikaline anne. Haridusliku erivajadusega õpilased on tihti alahinnatud, neile ei seata suuri ootusi. Edu

kogemine ja õpetaja tunnustav ning lugupidav suhtumine ning usk õpilase võimetesse on ülioluline. Õpetaja peab mõistma, et õppimine toimub ka siis, kui see võtab aega. Õpetaja ülesanne on leida üles iga lapse tugevad küljed ja õpetada teda neid kasutama. Õpetaja enesekindlus ja usk õpilase võimetesse on olulisemad kui välised ressursid (Kaikkonen, 2016; Kaikkonen & Laes, 2011).

## 2.5. Muusikaõpe ja muusikateraapia

Erivajadusega õppija toetamisega tegelevad peale haridusasutuste ka rehabilitatsioonimeeskonnad, kuhu kuuluvad erinevate teraapiateenuste pakkujate seas ka muusikaterapeudid.

Muusikateraapia eraldi väljaõppega distsipliinina on erinevate tervise-ja arenguhäirete puhul paljudes valdkondades, sealhulgas hariduses ja eripedagoogikas, olnud kasutusel alates 20. sajandi keskpaigast. Peamine erinevus traditsioonilise muusikaõppe ja muusikateraapia vahel on eesmärgis. Kui muusikateraapias on rõhuasetus kliendi heaolu soodustamisel helide ja muusika abil (Rüütel & Kask, 2004), siis muusikaõppe eesmärgiks põhikoolis on muusikaliste teadmiste ja oskuste omandamine ning nende kasutamine muusikalistes tegevustes (PRÕK, Lisa 6). Ehkki muusikateraapia ja muusikaõpe on kaks erinevat ala, on neil mõndagi kattuvat. Meetodid võivad olla sarnased, kuid põhjused, miks neid valitakse, on erinevad. Enamjaolt on ühiseks eesmärgiks soov toetada last erinevates raskustes ja vajadustes (Tomlinson, Derrington, & Oldfield, 2012).

Erisusena saab välja tuua, et kui muusikateraapiat saab rakendada igas vanuses inimestega (Rüütel & Kask, 2004), siis muusikaõppel “on eriline tähtsus just nooremas astmes, kus õpilaste vastuvõtuvõime on veel paindlik ja jõukohases musitseerimises kergemini väljendatav “(Päts, 1989, 109). Kui muusikahariduses pööratakse rohkem tähelepanu muusikaliselt võimekamatele lastele (Kivijärvi & Kaikkonen, 2015), siis muusikateraapia sobib kõigile, muusikalised teadmised ja oskused pole olulised, vaid oluline on iga inimese isiklik areng ning tulemust “ei hinnata muusikalistest kriteeriumitest lähtudes” (Rüütel & Kask, 2004, 277).

Sarnasustest võib veel välja tuua, et muusika on abivahendiks kontakti loomisel ja suhtlemise soodustamisel, pakub võimalust välja elada oma negatiivseid tundeid ja kogeda rõõmu ise musitseerimisest, muusikaga saab arendada kognitiivseid võimeid, vähendada

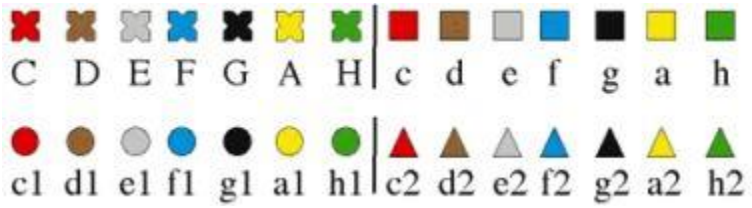
ennastkahjustavat või sundkäitumist ning kokkuvõtteks - kõik muusikalised tegevused aitavad kaasa inimese kognitiivsele arengule (Rüütel & Kask, 2004).

Rüütel ja Kask (2004, 287) nendivad, et muusikateraapias "lisaks sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule õpivad lapsed ka pille mängima ja laulma. Pillimäng arendab motoorikat, rütmi või viisi jäljendamine treenib tähelepanu ja kuulmist. Mitmekesi koos musitseerimine arendab koostööoskust". Need on kõik oskused, mis on eesmärgiks ka muusikaõppes. Ära märkimist väärib ka asjaolu, et sarnaselt erivajadustega laste muusikaõppele keskendub ka muusikaterapeut pigem lapse tugevustele kui nõrkustele (Rüütel & Kask, 2004; Kaikkonen, 2016).

Töötades erivajadustega lastega, on muusikaterapeudid otsinud alternatiivseid, lihtsamaid võimalusi pillimänguoskuse õpetamiseks. Üheks selliseks võimaluseks on figuurnoodid.

# 3. Figuurnootide kasutamine muusikaõppes

Mitmed autorid (Daniels & Stafford, 2004; Darrow, 2015; Darrow & Adamek, 2016; Hille et al., 2011; Kaikkonen, 2016; Kivijärvi & Kaikkonen 2015; Kõrgesaar, 1989; Ruokonen et al., 2012) rõhutavad erivajadustega õpilaste õppes õppematerjali kohandamise vajadust. Paljude teiste võimalike metoodikate kõrval toob Markku Kaikkonen (2016) välja figuurnoodid. Figuurnoodid on saanud alguse vajadusest lihtsustada pillimängu õpet muusikateraapiliste tegevuste käigus. Soome muusikaterapeut ja muusikaõpetaja Kaarlo Uusitalo arendas koos kolleegi Markku Kaikkoneniga 20. sajandi üheksakümnendate aastate keskpaigas välja metoodika, kus traditsiooniline noodikiri on asendatud värvide ja sümbolite süsteemiga. Neli kujundit - rist, ruut, ring ja kolmnurk näitavad, millises oktaavis mängida (Järvik & Ilmjärv, 2004).

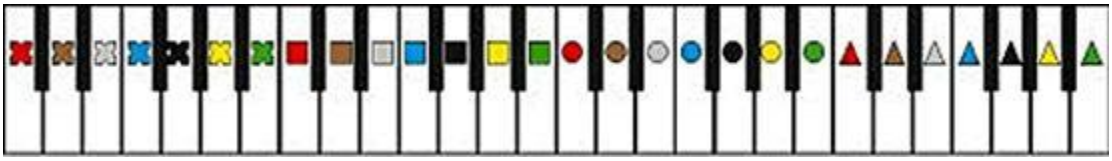



Joonis 1. Nootide värvid ja kujundid

Kuna figuurnootidega mängimine õnnestub kohe ning tagab eduelamuse, õpib mängija käe ja kõrva koostöös jälgima visuaalset informatsiooni, kujundlikust mõtlemisest areneb sümboliline mõtlemine. Geomeetriliste kujundite ja värvide abil oktavide eristamine arendab mõttetegevust ja

oskust sümboleid klassifitseerida. Eriti kehtib see inimeste puhul, kellele traditsiooniline noodiõpetus on erivajadusest tingituna välistatud (Vilmusenaho, 2004).

Figuurnootide abil saab mängida kõiki pille, kuhu on võimalik vastav märk kinnitada - plaatpillid, keelpillid, klahvpillid (Järvik & Ilmjärv, 2004).



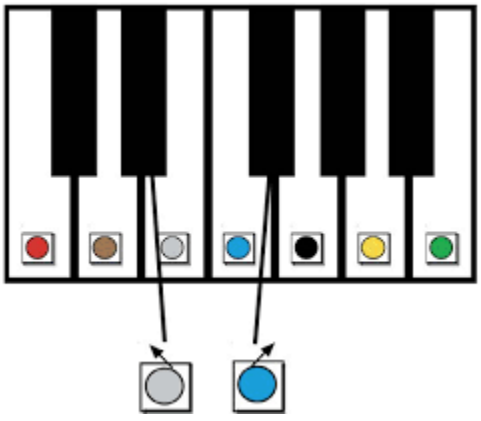
Joonis 2. Figuurnoodid klaviatuuril

Töö autor kasutas figuurnoote lisaks ka duuride märkimiseks kandlel ja kitarril.

Omad märgid on ka noodipikkuste jaoks. Pause märgitakse tühjade kastidega.

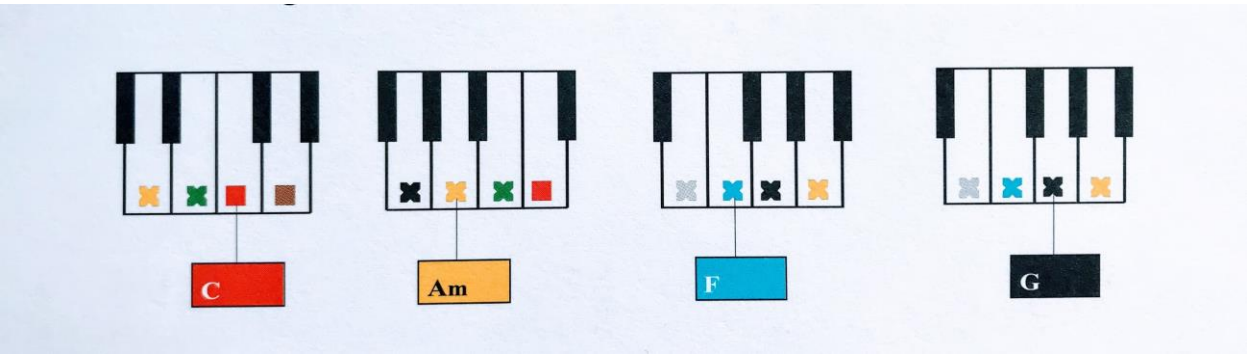
Joonis 3. Noodipikkused

Dieesi ja bemolli ehk vastavalt kõrgendus- või madaldusmärki tähistatakse noolekesega:



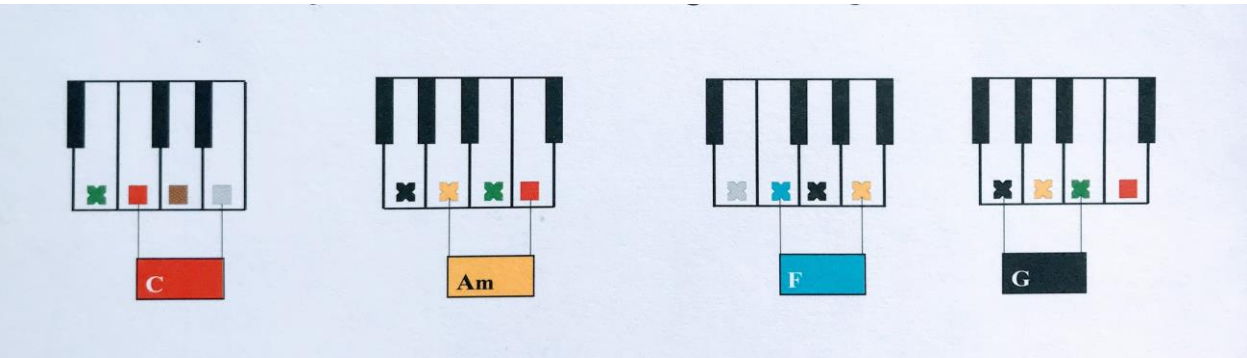
Joonis 4. Bemolli ja dieesi tähistamine

Kui parema käega on mänguoskus omandatud, saab juurde õppida vasaku käega saate mängimise. Alustada tuleks ühest noodist, mis on märgitud taktikastis laulu meloodia ja sõnade alla.




Joonis 5. Saatenoot

Edasi saab minna juba saateakordi juurde, mida saab sõbralikult kutsuda “sõbravärviks”.




Joonis 6. Saateakord koos sõbravärviga

Veebilehekülg figurenotes.org pakub ka tasulist tarkavara figuurnootide ülesmärkimiseks. Marika Vilmusenaho (2004) kirjeldab raamatus “Figuurnoodid” (Järvik &Ilmjärv, 2004) pilliõpet neljaetapilisena:

1. Kasutada ainult figuurnoote. Tutvustada figuurnoote kui värvide ja sümbolite süsteemi, kus on kasutusel ka heli pikkused ja pausid.
2. Kasutada figuurnoote traditsioonilisel noodijoonestikul. Järk-järgult pakkuda musitseerimiseks samu värve ja kujundeid, kuid asetada nad noodijoonestikule.

3. Kasutada värvilisi noote traditsioonilisel noodijoonestikul. Jätta ära figuurid, kasutada ainult värve.
4. Kasutada traditsioonilist noodikirja. Tasapisi minna üle tavalisele noodikirjale - jätta värvid ära näiteks ühekaupa: alguses ainult C, siis D jne. Võib hakata eemaldama figuurnootide märke ka instrumentidelt (Vilmusenaho, 2004).

Vilmusenaho (2004) annab figuurnootide kasutamisega seoses ka soovitusi, mis kuuluvad eripedagoogika valdkonda: õpitava materjali väiksemateks osadeks "lõikumine", ülesannete kasvatamine lihtsamalt keerulisemale. Klaverimängu juures kahe käe korraga kasutamine arendab keskendumisvõimet, matemaatilist mõtlemist. Rütmi lugedes areneb sõnavara, omaloomingu lihtsustatud kirjapanek õhutab loovust ja fantaasiat.

Figuurnoodimetoodika rajajad Markku Kaikkonen ja Kaarlo Uusitalo on ka Soomes Helsingis asuva Resonaari keskuse loojad. Resonaari keskus tegutseb Helsinkimissio all, mis on erinevas vanuses erivajadustega inimestele sotsiaalteenuseid pakkuv ja arendav mittetulundusühing. Resonaari keskus on alates 1998.a. osalenud mitmes projektis, mille eesmärgiks on erivajadustega inimeste muusikaõppe toetamine. Sealhulgas on välja töötatud ja arendatud ka figuunoodimeetod. Nii nagu eesti muusikahariduse rajaja Riho Päts (1989) on juba 20. sajandi keskpaigas öelnud, kinnitavad ka Kaikkonen ja Uusitalo, et õpitud muusikalised oskused tuleb koheselt rakendada loomingulisse tegevusse. Seetõttu põhineb ka Resonaari Keskuse töö uurimustööde ühendamisel praktilise muusikaõppega. Keskuses tegutseb muusikakool paarisaja erivajadusega õppijaga. Õppurid jagunevad enam - vähem pooleks: intellektipuudega ja autismispektri häirega või sensoorse puudulikkusega (näiteks nägemispuudega) õppijad. Õppetöö toimub nii individuaalselt kui rühmas, ehk ei erine palju meile tuttavast muusikakooliõppest. Küll on igale õppijale koostatud oma individuaalne, eesmärgipärane õppekava. Olulise osa Resonaari keskuse tööst moodustab väljapoole, ühiskonnale suunatud sõnumi edastamine: ka erivajadusega inimesel on õigus professionaalsele muusikaharidusele (Petraškeviča, Väinsar, & Kaikkonen, 2011).

Resonaari Keskusel on mitmeid partnereid mujal maailmas. Eesti ja Läti koostöös on viidud ellu projekt "Muusika kõigile. Erivajadustega inimeste muusika käsiraamat" (Petraškeviča et al., 2011), mis tutvustab erivajadustega inimestele suunatud muusikaõppe vajadusi ja eesmärke. Lisaks paberil trükisele ja CD-le, on käsiraamat saadav ka veebis. Eesti partneriks projektis on Tolaram Foundation MTÜ, kes on andnud välja ka eestikeelse raamatu "Figuurnoodid", mis

sisaldab figuurnootide tutvustust ja 76 figuurnootidega märgitud eesti muusikasõbrale tuttavat laulu. Käesoleva töö autorile on need kaks väljaannet teadaolevalt ainukesed eestikeelsed abimehed õpetajale või huvilisele, kes soovivad figuurnoote tundma õppida. Resonaari Keskuse kodulehe andmetel on figuurnootide tutvustusi tõlgitud 2007. aastaks seitsmeteistkümnesse keelde, sh näiteks Itaalia ja Jaapani. Internetiotsing andis tulemuseks lisaks resonaari.fi kodulehele Šotimaa erivajadustega inimeste muusikaõpet toetava ühingu Drake Music Scotland kodulehe drakemusicscotland.org, kellel on ka nii Facebooki kui Instagrami kontod.

Eestis läbi viidud figuurnoodimetoodika kasutamise uuringute põhjal on Aidla (2015) teinud kaks peamist järeldust: eesti erikoolide muusikaõpetajate teadlikkus figuurnoodimetoodikast on väga erinev, õpetajad küll sooviksid figuurnoote oma töös kasutada, kuid takistuseks peetakse metoodilise materjali vähesust ja koolituse puudumist ning et figuurnoodid aitavad läbi positiivse õpikogemuse kaasa õpilaste sotsialiseerumisele ning kognitiivsete võimete arenemisele. Aidla uurimustöös osalenud õpetajad õpetasid õpilasi, kes õppisid põhikooli lihtsustatud või toimetulekuõppekava järgi.

Normeti (2017) uurimustöö põhines ühe autistliku õpilase juhtumiuuringul ja keskendus pigem eripedagoogilistele aspektidele muusikaõppe kaudu ja uurimuse eesmärgid olid enam pedagoogilised kui muusikalised. Uuring viidi läbi õpilase kodus, kasutades figuurnoote laulmise ja klaverimängu õppimise jaoks, kokku üheksa akadeemilist tundi.

Käesoleva töö autorit huvitas eelneva teoreetilise tausta põhjal ja oma õpetajakogemusest lähtuvalt, kuidas on võimalik kasutada figuurnoote erivajadustega õpilaste, kuid riikliku õppekava järgi õppivate, ilma intellektipuudeta õpilaste muusikaõppes.

# 4. Metoodika

Käesoleva uurimistöö meetodiks on tegevusuuring, kuna tegemist on uuendusliku õppemeetodi eesmärgipärase, erialase õpetamis-ja õppimiskogemuse uurimisega, mis on tsükliline ja millel on praktiline väljund (Dana, 2016; Laherand, 2008; Löfström, 2011).

Tegevusuuringut kasutatakse, kui soovitakse edendada erialast tegevust ning selleks uuritakse süstemaatiliselt mingit professionaalset kogemust (Dana, 2016; Löfström, 2011). Peamine erinevus teistest uurimisviisidest on tulemuste kohene rakendatavus ning praktikust

uurija rolli olulisus. Viimane ei uuri mitte teiste poolt esitatud hüpoteeside paikapidavust, olles keskkonnast või kontekstist väljapool, vaid keskendub enese või kolleegide aktiivsele tegevusele, olles vahetus kontaktis uuritavaga (Löfström, 2011).

Tegevusuuringu oluliseks märksõnaks on tsüklilisus. Nagu iga teinegi uuring, saab see alguse planeerimise etapist, kus sõnastatakse uurimisküsimused, mis annavad kogu uuringule konteksti, selgitades, kellega, kus, mil viisil ja mis eesmärgil uuringut teostatakse. Teises etapis kogutakse andmeid erinevate seisukohtade leidmiseks, et kavandada edasisi tegevusi. Kolmandas etapis võib paralleelselt teostada nii planeeritud tegevusi, kus koguda samuti andmeid, kui ka juba andmete analüüsi ja sellest lähtuvalt planeeritud tegevuste jätkamist või muutmist. Andmete kogumine võib toimuda erinevate meetoditega, kas intervjuude, küsimustike või vaatluste abil. Vaatluste juures on abiks nii fotod, video- kui audiosalvestused, kusjuures siis tuleb tähelepanelik olla eetiliste küsimuste lahendamisel (Löfström, 2011).

Dana (2016) pöörab tähelepanu just uurivale õpetajale, tuues tegevusuuringu juures välja lisaks eelpool nimetatule olulise aspektina kaasamise ja jagamise. Õpetaja, kes on otseses kokkupuutes uuritavatega, saab koos õpilastega paralleelselt probleeme püstitades ja neid lahendades viia ellu muutusi; õpetaja on ise uurimisprotsessi osa, ta on iseenda arengu *omanik.* Ilma toetava uurivate õpetajate kogukonnata, on raske, et mitte öelda, võimatu, uuendusi ellu viia. Uuriv õpetaja peab leidma endale kaasamõtlejaid, kui mitte oma koolis, siis lähipiirkonnas.

# 5. Tegevusuuringu kirjeldus

**Esimene etapp**

Tegevusuuringuga tegin algust 2018.a. kevadel. Esimeses etapis koostasin uurimistöö kavandi, kus lähtudes uurimisküsimustest kavandasin tegevusuuringu etapid, kogusin ja süstematiseerisin teemakohast kirjandust. 2018.a. septembris koostasin valimi ning küsisin nõusoleku kooli juhtkonnalt tegevusuuringu läbiviimiseks. Samal ajal edastasin uuringus osalevate õpilaste vanematele kirjad, milles selgitasin uuringu eesmärke, sisu ja eetilisi aspekte ning küsisin nende nõusolekut laste uuringus osalemiseks.

**Teine etapp**

Teise etapina viisin läbi valimis olevate õpilaste esmased hindamised. Hindamiseks kasutati vaatlust. Vaatlust peetakse tegevusuuringus levinud andmete kogumise viisiks (Löfström, 2011). Hannell (2017) peab kõige paremaks meetodiks vaatlust õpilasele loomulikus keskkonnas. Nii saab last segamata koguda infot, mis kõige paremini aitab kaasa õppetöö korraldamisele ja lapse arengule, arvestades lapse vajadustega. Käesoleva tegevusuuringu puhul toimusid vaatlused igapäevase õppetöö käigus.

Vaatluse üks osa oli õpilaste enese hinnangu andmine oma muusikalistele oskustele. Õpilased hindasid õppekavas nimetatud osaoskusi skaalal 1-10. Skaala oli ette valmistatud magnetitega magnettahvlil. Palusin õpilasel paigutada magnet skaalale 1-10, 1 - ei oska üldse, 10 - oskan väga hästi. Kõikide oskuste hindamiseks läks õpilastel erinevalt aega, vastavalt sellele, kuidas oli tema meeleolu ja mida selles tunnis sai käsitleda. See kinnitab Dana (2016) väidet, et iga õpilasega on õppimise protsess erinev.

Paralleelselt hindasin ise valimis olevate õpilaste oskusi. Riiklikus õppekavas nimetatud kuuest osaoskusest valisin välja neli. Valiku tegin nende osaoskuste kasuks, kus figuurnoote on võimalik kasutada - laulmine, pillimäng, muusikaline kirjaoskus ja omalooming. Hindamise jaoks valmistasin ette ülesanded, kus kasutati traditsioonilist noodikirja, figuurnoote ei kasutatud. Vaatlustulemused dokumenteerisin vaatluslehtede (Lisa 2) abil ning selgitasin välja õpilaste tugevused ja nõrkused (Hannell, 2017). Esialgu hindasin õpilaste oskusi sõnaliselt, andmeanalüüsi jaoks paigutasin sõnalised hinnangud skaalale 1-10, kus 1 - ei oska üldse, 10 - oskab väga hästi.

Õpilased said ennast hinnata kuue oskuse osas, mina hindasin nelja. Kaks oskust - muusikaline liikumine ja muusika kuulamine - jäid õpilastele hindamiseks põhjusel, et kui keegi tõesti leiab, et ta pole mitte milleski hea, oleks valikus vähemalt üks oskus (näiteks muusika kuulamine), milles on väga raske end ebaõnnestunuks tunnistada.

**Ülesanded osaoskuste mõõtmiseks**

Osaoskuste mõõtmiseks kasutasin olemasolevaid ülesandeid 4. ja 5. klassi muusika töövihikutes ning ülesandeid keskkonnas learningapps.org. Lisaks koostasin sobitusmängu lamineeritud kaartidest. Ülesannete valimisel ja koostamisel jälgisin, et need vastaksid põhikooli riiklikus õppekavas kirjeldatud õpitulemustele ning käesoleva tegevusuuringu eesmärkidele.

*Laulmine*

Laulmisoskus riikliku õppekava mõistes on laulmine nii üksi kui rühmas, vabalt ja loomulikult, õpilane peaks mõistma laulude sisu ja iseloomu (kurb/rõõmus), tundma ja seostama relatiivseid astmeid absoluutsete helikõrgustega ja laulma noodipildi järgi lihtsamaid meloodiaid, teadma peast oma vanuseastme ühislaule (RÕK, Lisa 6).

Laulmisoskuse mõõtmiseks valiti välja kaks laulu. "Mu koduke" ja "Teele, teele kurekesed" (Pullerits & Urbel, 2008). Mõlemad laulud on põhikooli riikliku õppekava järgi ühislauluvara, mida õpilased peaksid oskama peast laulda (RÕK, Lisa 6). Lisaks valiti oma kooli laul. Seda põhjusel, et koolilaulu lauldakse kõigil kooliüritustel ning isegi kui õpilane ei ole seda laulmise tunnis õppinud, on ta laulu kindlasti kuulnud. Andsin õpilasele noodi koos sõnadega ning mängides pala klaveril, palusin õpilasel kaasa laulda, lauldes ka ise.
Märtsis kasutati oskuste mõõtmiseks samu palasid.

*Pillimäng*

Pillimänguoskus I ja II kooliastmes põhikooli riikliku õppekava mõistes tähendab oskust kasutada keha-, rütmi- või plaatpille kaasmängudes ja/või ostinatodes ning esmaste väikekandle- või plokkflöödi mänguvõtete omamist (RÕK, Lisa 6). Plokkflööti ma ei kasutanud, kuna eelneva kogemuse põhjal ei ole nõus õpilased panema suhu, midagi, mis on enne kellegi teise suus olnud ja plokkflöödi heli on paljudele õpilastele talumatu. Pillimänguoskuse mõõtmiseks valisin välja kaks lihtsat pala. Esiteks "Mäkke ronimine" (Pullerits & Urbel, 2008), mis on sisuliselt heliredel ja mida saab mängida nii klahvpilli, plaatpilli kui ka kehapilliga. Teine pala oli "Taat ära maga" (Udras, 2010), mida õpilased võisid mängida kandlel. Andsin õpilastele noodid ning õpilased said ise valida nii loo kui pilli, millel nad mängida soovisid. Kuna valimis olevad õpilased olid klassiruumis üksi koos minuga, oli võimalik pakkuda pillimänguks ka elektriklaverit.

Märtsis kasutasin mõõtmiseks samu lugusid traditsioonilises noodikirjas. Kandlel palusin õpilasel näidata, kuidas mängida D ja A duuri.

*Muusikaline kirjaoskus*

Muusikalise kirjaoskuse all mõistetakse I ja II kooliastmes helivältuste, rütmifiguuride ja pauside tähenduse tundmist ning nende kasutusoskust muusikalistes tegevustes, 2-ja 3 osalise taktimõõdu tähenduse tundmist ning oskussõnade ja muusikaliste väljendusvahendite kasutamise oskust (RÕK, Lisa 6).

Valimis olevate õpilaste muusikalise kirjaoskuse tasemest aru saamiseks jälgisin, kuidas õpilane laulab noodist lauluoskuse mõõtmise laule ning kas ja kuidas kasutab oma oskusi pillimängus.

Õpilased pidid täitma järgmised ülesanded:

Tabel 1. Muusikalise kirjaoskuse mõõtmise ülesanded

| | Oskus | Tegevus |
|---|---|---|
| 1. | Helivältuse, rütmifiguuri ja pausi pikkuse tundmine | Sobitusmäng kaartidega ja/või<br>https://learningapps.org/1105327<br>https://learningapps.org/5047876 |
| 2. | 2-, 3 ja 4 osalise taktimõõdu tundmine | https://learningapps.org/2065027 |
| 3. | Oskussõnad | Sobitusmäng: diees, bemoll |
| 4. | Nootide tähtnimetuste tundmine | https://learningapps.org/1104788<br>Tööleht<br>Kirjutamine tahvlile |
| 5. | Tempo ja dünaamika | https://learningapps.org/2974183<br>https://learningapps.org/1154973 |

Märtsis sooritasid õpilased samu ülesandeid, kusjuures vahepealsel perioodil täpselt sellisel kujul ülesandeid ma õpilastele lahendada ei andnud.

*Omalooming*

Omaloomingut kirjeldatakse riiklikus õppekavas kui lihtsate rütmiliste või meloodiliste kaasmängude/improvisatsioonide loomist ning ka tekstiloomet ja muusika saatel liikumist (RÕK, Lisa 6). Valimis olevatele õpilastele anti valida elektriklaveri, metallofoni, ksülofoni, väikekandle ja väikeste rütmipillide - marakad, munamarakad - vahel ning paluti vabalt improviseerida. Õpilaste loal salvestas töö autor omaloomingulised väljendused.

Omaloominguna arvestati märtsis uuringuperioodi jooksul kirja pandud õpilase poolt loodud muusikalist teost.

*Esmaste vaatluste dokumenteerimine*

Vaatlused toimusid muusikatundide ajal, kus ma olin ise õpetaja. Dana (2016) toob tunnivaatluse juures olulisena välja, et ehkki üks osa vaatlustest on õpilaste tööd, on uurimisküsimustele vastuse leidmiseks oluline kasutada ka teisi andmete kogumise võimalusi nagu jooksvad hinnangud õpetaja märkmete abil, erinevad dokumendid (tunnikavad), intervjuud, fotod, videod, analüüsivad päevikud.

Esmaste vaatluste peale kulus 1- 4 tundi. Mõne õpilasega said kõik neli osaoskuse ülesannet läbitud ühe tunniga, mõne õpilasega läksid esimesed tunnid kontakti loomise peale ja mõnega sai igas tunnis läbi tehtud ainult üks ülesanne. Hindasin õpilase osaoskusi esialgu sõnaliselt (oskab, ei oska, mil määral, soovib, ei soovi) ja hiljem teisendasin kümnepalliskaalal numbriliseks. Vaatlustulemused märgiti üles tabelisse (Lisa 1). Planeeritud oli hinnata neli korda vaatlusperioodi jooksul, kuid tegelikult hindasin kaks korda - alguses ja lõpus (septembris ja märtsis). Erinevus planeeritust toimus, kuna tundide arv (üks tund nädalas) oli minu hinnangul liiga väike, et muutused oleksid aset leidnud. Samuti puudusid õpilased tihti ja läbiviidud tundide arv vähenes veelgi.

**Kolmas etapp**

Kolmandas etapis seadsin iga õpilasega koostöös eesmärgid, lähtudes riiklikus õppekavas esitatud õpitulemustest, õpilase võimetest ja eelistusest ning viisin läbi ühe muusikatunni nädalas seitsme kuu jooksul. Tunnivaatlused planeeriti ajavahemikku september 2018 - märts 2019. Et tulemused oleksid mõõdetavad, kasutasin igas tunnis vaatluslehti (Lisa 2). Kuigi üldiselt peetakse vaatluslehti subjektiivseteks, võib neid kasutada empiirilise hindamisvahendina, olles õpitulemuste kriteeriumid eelnevalt kindlaks määranud. Täites vaatluslehti regulaarselt igal nädalal iga tunni ajal, kogusin efektiivse mõõdiku. Erineval ajal täidetud vaatluslehtede võrdlemine annab võimaluse nii jälgida õpilase arengut kui märgata kitsakohti. Vaatluslehed kajastasid ka minu kui õpetaja õpetamis -ja õppimiskogemust, mis Dana (2016) järgi on lahutamatud protsessid ja mida Löfström ( 2011) kirjeldab kui uurija päevikut.

**Neljas etapp**

Neljanda etapina toimus andmete analüüs. Andmeanalüüs on iseloomult kvalitatiivne, kus on kasutatud nii kujundavat kui kokkuvõtvat analüüsi. Esimene neist kulges kogu uurimisprotsessi

vältel, sest tegevusuuringus toimub andmete kogumine ja analüüsimine paralleelselt, et õpetaja saaks uusi teadmisi kohe rakendada ja kavandada edasisi tegevusi. Kui kujundava analüüsi puhul vaatleb uurija üksikuid andemid eraldi, siis kokkuvõtva analüüsi puhul tehakse tagasivaatav kokkuvõttev. Oluline on seejuures olla valmis oma töö tulemusi teistega jagama (Dana, 2016).

## 6. Valim

Lähtuvalt uurimistööst tegin eesmärgipärase valimi. Minu isiklikule kogemusele tuginedes tekib vastumeelsus muusikatundide vastu õpilastel alates teisest kooliastmest. Seega valisin tegevusuuringusse kuus teise kooliastme õpilast. Kõik õpilased õpivad nõustamiskomisjoni suunamisel ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppel (edaspidi "individuaalõppel") (HTM määrus 23.12.2010 nr 76).

Õpilaste vanematega võtsin ühendust nende klassijuhataja kaudu ja edastasin kirja uuringus osalemise nõusoleku kohta (Lisa 3). Nõusolekukirjas selgitasin uurimustöö eesmärki ja toimumise kulgu ning kinnitasin anonüümsuse tagamise. Kõik lapsevanemad andsid nõusoleku.

Õpilaste anonüümsuse tagamiseks ei nimetata antud töös kooli nime ega klassi, kus õpilane õppis ja igale õpilasele anti pseudonüüm. Lühikokkuvõte iga õpilase õpiloost on ära toodud tulemuste peatükis.

## 7. Andmeanalüüs

Tegevusuuringu eesmärgiks oli välja selgitada, milliste muusikaliste osaoskuste arengus kutsub figuurnootide kasutamine esile positiivseid muutusi õpilaste ja õpetaja hinnangul ja kuidas (mil viisil) figuurnoodid aitavad õpetajal erituge vajavate õpilastega muusikaõppes tunde läbi viia? Andmeanalüüsi aluseks on vaatluslehed, fotod, audiosalvestused ja uurija päevik. Riiklikus õppekavas kirjeldatud kuue muusikalise osaoskuse seast valisin välja neli otseselt musitseerimisega seotud oskust: **laulmine ja pillimäng ehk musitseerimine, muusikaline kirjaoskus, omalooming.** Osaoskusi mõõtsin ülesannete abil tegevusuuringu alguses septembris 2018 ja lõpus, märtsis 2019. Ülesanded valisin lähtudes riikliku õppekava eeldatavatest õpitulemustest valimis olevate õpilase eelmise klassi/kooliastme järgi ning on kirjeldatud lk 22. Andmeanalüüsi tegemiseks koostasin kogutud vaatluslehtede, fotode, audiosalvestuste ja uurija päeviku põhjal iga õpilase kohta juhtumikirjelduse. Kirjelduse koostamisel tõin välja õpilase

enesehinnangu oma muusikaliste osaoskuste kohta tegevusuuringu perioodi alguses (septembris) ja lõpus (märtsis), kirjeldasin figuurnootidega või figuurnootide abil tundides läbi viidud tegevusi ja õpilase iseloomulikumaid reageeringuid neile tegevustele ning minu enda hinnangud õpilaste osaoskuste mõõtmisest lk 22 kirjeldatud ülesannete abil perioodi alguses (septembris) ja lõpus (märtsis) tabeli kujul.
Toetudes Gibbsi (2018) soovitustele esitan juhtumikirjelduste lõpus võrdleva koondtabeli, kus toon välja, millised osaoskused figuurnoote kasutades paranesid.

# 8. Tulemused

Järgnevalt kirjeldan tegevusuuringu tulemusi lähtuvalt uurimisküsimustest. Tulemused on jagatud kahte ossa: juhtumikirjeldused, mis sisaldavad osaoskuste arengu kirjeldusi ning uurija enesereflesioon.

Juhtumikirjeldused

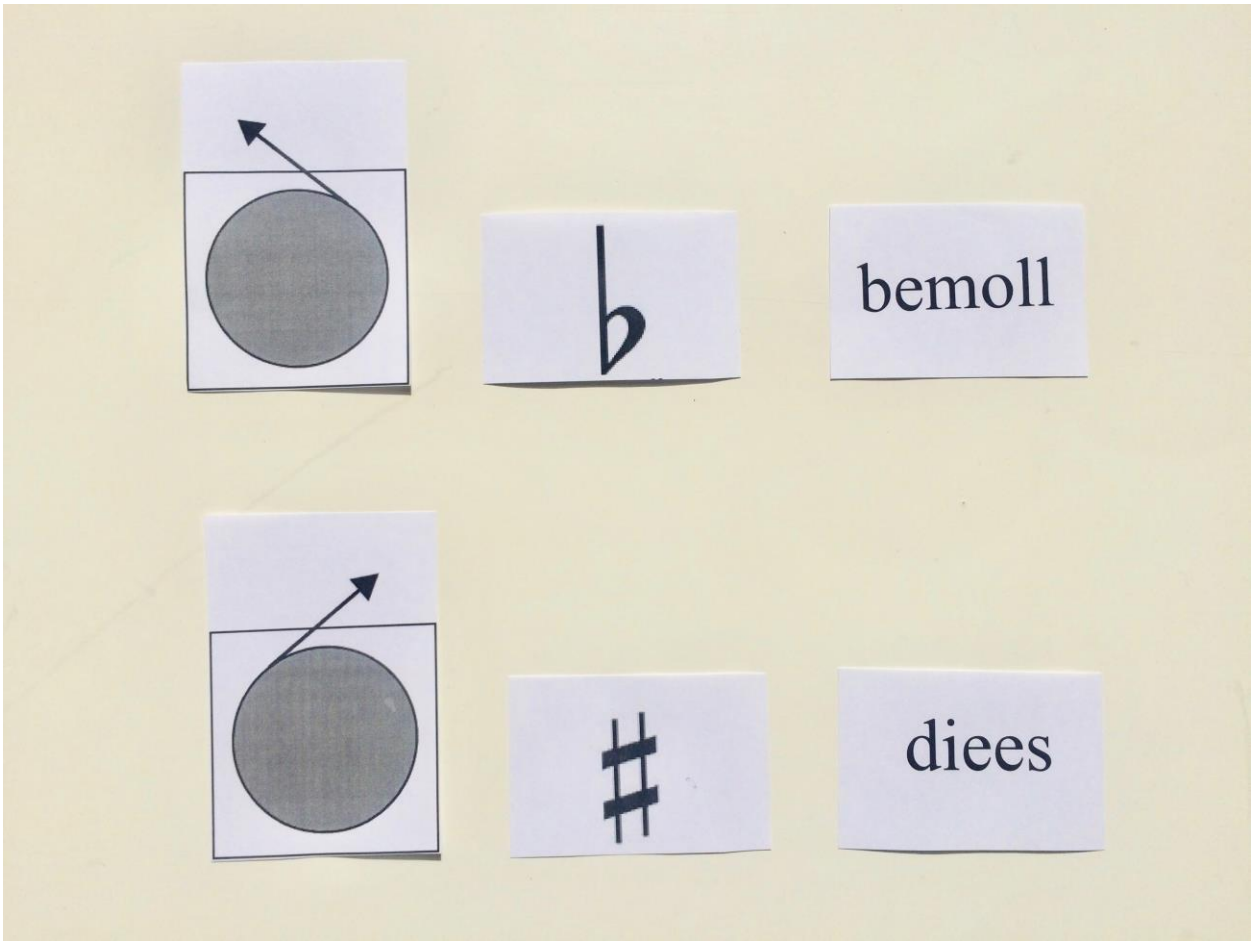
## 8.1. Juhtum 1

Õpilasel S1 on diagnoositud epilepsia ja pervasiivsele arenguhäirele omaseid jooni. Õpilasel esineb emotsionaalseid ja käitumuslikke raskusi - kergesti ärrituvus, püsimatus, tahtmatud liigutused ja häälitsused ning õpiraskusi, mis väljenduvad õppimises iseseisvuses, ekspressiivses kõnes, väga aeglases töötempos. Vaimsed võimed on eakohased.
Olin ka varasemal õppeaastal S1 muusikaõpetaja ning õpilane oli figuurnootidega juba tutvunud. Kokku toimus septembrist märtsini 14 akadeemilist tundi.
Valisime eesmärgiks õppida mängima mõni lugu figuurnootidega klaveril. S1-le meeldis väga üks koer, kes ei olnud küll tema oma, kuid valisime seetõttu pala “Muki on koerake”, muutes ära pealkirjas koera nime.

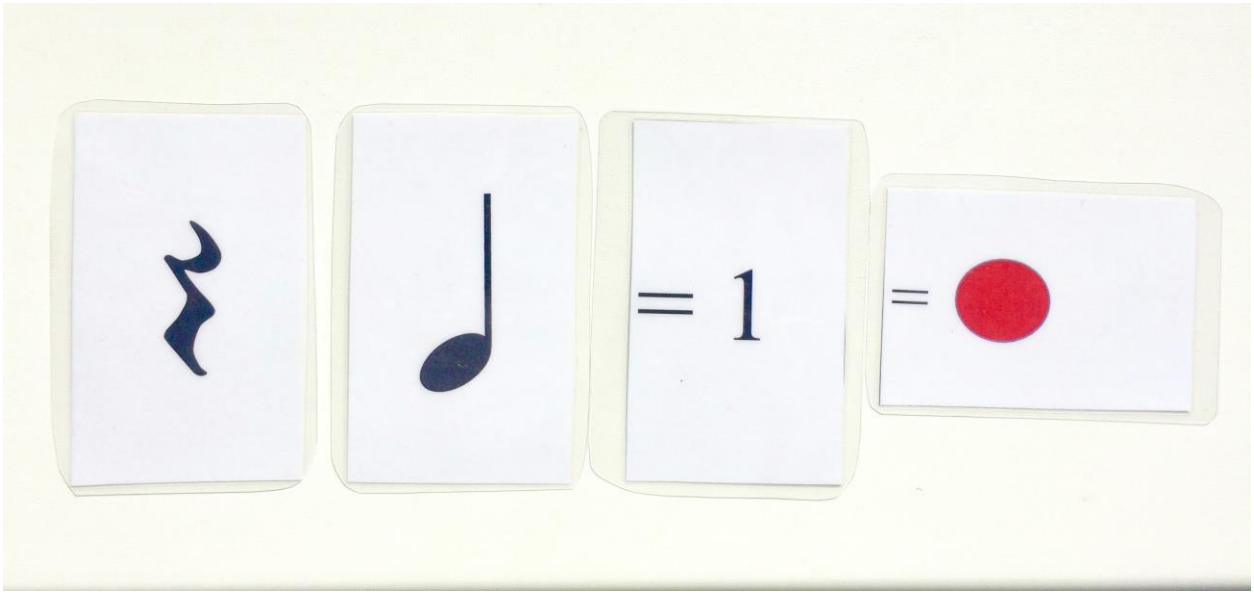
S1-l on kõige raskem ühe tegevuse juures püsimine. Seetõttu pidin tema tundideks ette valmistama palju erinevaid tegevusi ja õppeülesanded jagama väiksemateks osadeks. Ehkki ma jagasin õpitava pala neljaks osaks ja selgitasin seda ka õpilasele, tahtis S1 ikka mängida kogu lugu algusest lõpuni ning väga kiiresti. See tõi kaasa ebaõnnestumise ning paha tuju. Järgmiseks korraks lõikasin loo neljaks osaks, nii et õpilane sai mängida ainult ühte osa korraga. Kui

järgmises tunnis lisasin esimesele osale teise, mis oli esimesega sarnane, välja arvatud kaks viimast nooti, ütles S1, et ta seda juba oskab ja ei tahtnud mängida. Pakkusin talle teist pilli - ksülofoni. Selle tundmaõppimiseks kulus terve tund, kuna S1 võttis kõik plaadid lahti ja soovis, et alles jääksid ainult need, mida ta mängima peab. Kuna selles loos pidi mängima kõiki noote, välja arvatud h, siis oli ta natuke pettunud ning sel tunnil rohkem seda lugu ei mänginud. Valitud loo "Muki on koerake" õppis S1 parema käega klaveril veatult mängima 9 tunniga. I trimestri lõpuks oli tal lugu ka peas. Ehkki pakkusin õpilasele ka edaspidi nii metallofoni kui ksülofoni, siis selle loo mängimiseks valis ta alati klaveri. Pala õppimise käigus näitasin algul pliiatsiga värvilise figuurnoodi peale, nii sai natuke juhtida tempot, mida õpilane ise tahtis kiirendada. Laulsin lugu kaasa, innustades ka S1 laulma, mida siiski ei juhtunud. Pala mängima õppimise käigus õppisime tundma, mis on paus ja kuidas seda väljendatakse figuurnootidega (erineva pikkusega tühi kast) ja mitu lööki see kestab. Joonistasin figuurnoodi märgi sisse vastava traditsioonilise pausi märgi, kas veerandpaus või tervepaus. Sama harjutust kordasime noodipikkusega.

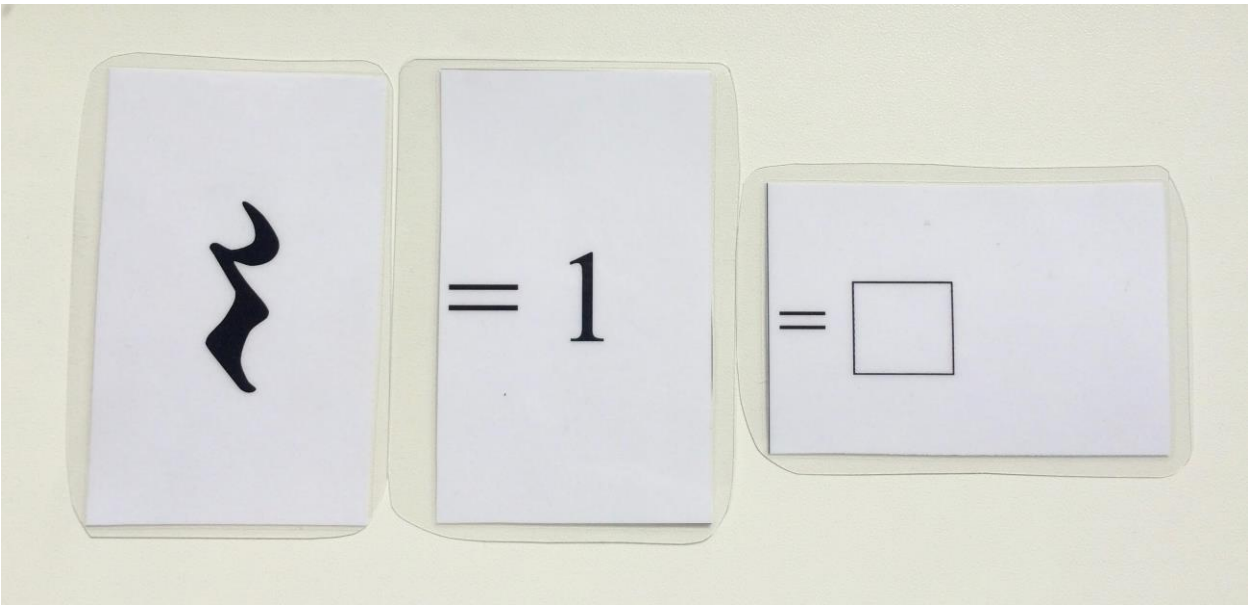
Järgmise trimestri eesmärgiks seadsime vasaku käega akordide juurde mängimise. S1 oli sellega nõus. Alustasime nii, et õpilane mängis parema käega ja mina vasakuga akorde juurde, kuid ise vasaku käega mängima õpilane nõus ei olnud, isegi ei proovinud. Näis, et kahe käe koosmäng oli tema jaoks liiga keeruline. Valisime koos välja uus pala: "Põdramaja" (Järvik & Ilmjärv, 2004). Siin sai lisaks noodipikkustele õppida ka mis on bemoll ehk madaldusmärk. Kuna pala liigub väikesest oktaavist esimesse oktaavi, lisandus uus kujund - kolmnurk. Kõrgendus- ning madaldusmärkide (Joonis 7), noodipikkuste (Joonis 8), ja pauside (Joonis 9) õppimiseks kasutati samu sobitusmängu kaarte, mida septembris hindamise juures, lisades sinna figuurnoodikaardi.




Joonis 7. Sobitusmäng bemoll ja diees

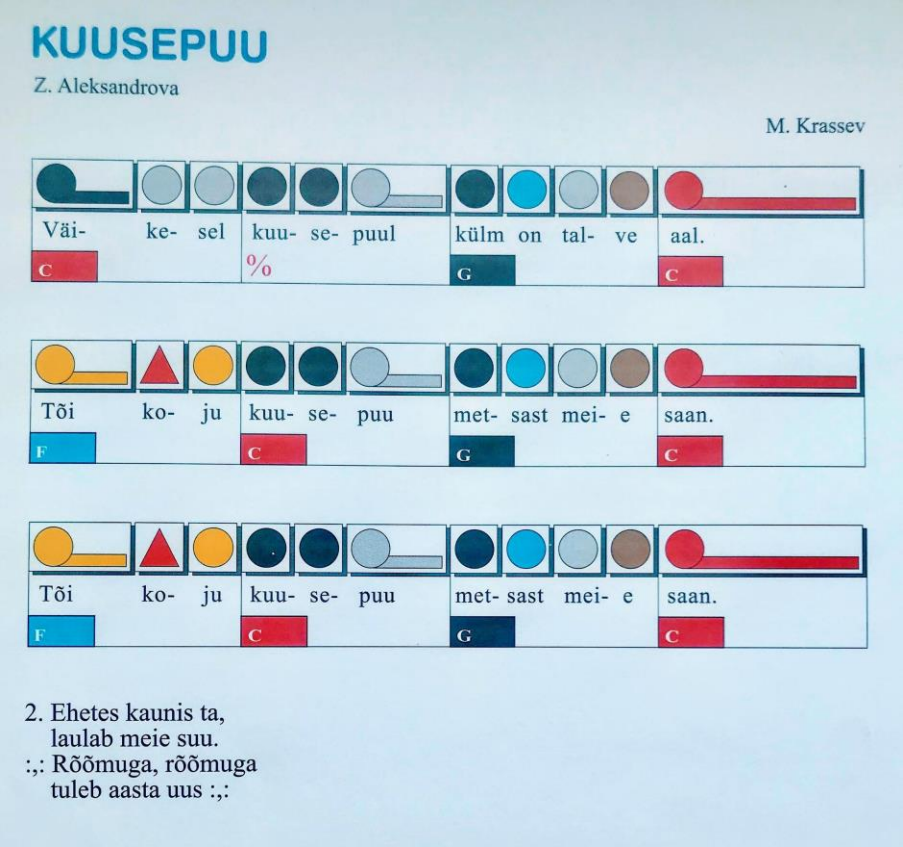


Joonis 8. Sobitusmäng noodipikkused ja pausid




Joonis 9. Sobitusmäng pausid

“Põdramaja” lugu ei pakkunud õpilasele eriti huvi. Minu hinnangul oli põhjuseks liikuvam meloodia, mida oli raskem jälgida ning et loos ei olnud kordusi. Paaris tunnis proovisime ning kuna S1 ei soostunud seda lugu mängima, pakkusin talle detsembris “Kuusepuu” (Järvik & Ilmjärv, 2004) laulu. Seda mängisime kolmes tunnis. Mängisin saateakorde juurde ja laulsin kaasa, S1 laulis kaasa pikki vokaale ühel (c) noodil: aal, saan. Siis vahetasime, mina mängisin meloodiat ja S1 mängis saateakorde, nii õppis ta nootide C,G,F tähtnimetusi.

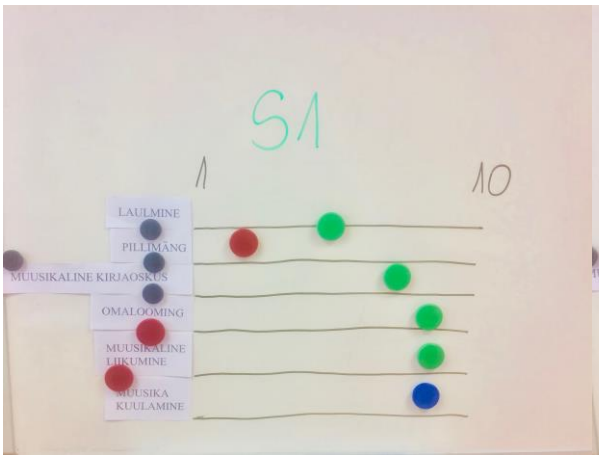



Joonis 10. Kuusepuu lugu

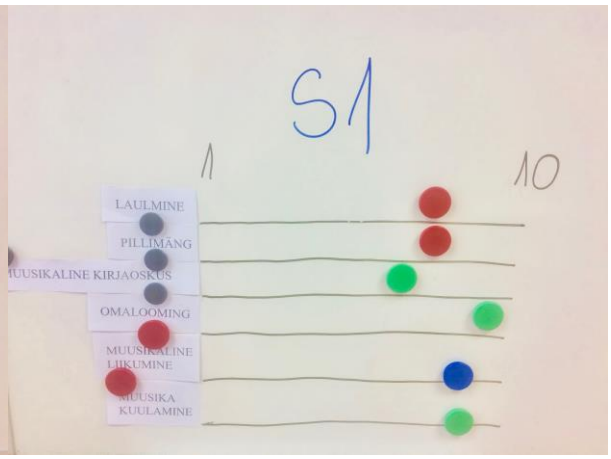
Selgitasin õpilasele, et loo viimase noodi järgi saame määrata laulu helistikku: kui lõpeb punase c-noodiga, siis on C-duur. Loo õppimise käigus sai ka selgitada, et duur on rõõmus helilaad ja moll on kurb. Vaatasime "Figuurnootide" raamatust, millised olid C-duuris lood, mängisin ette ja S1 pakkus, kas on rõõmus või kurb. Jaanuaris tegime "Meil aiaäärne tänavas" laulu noodijoonestikul värviliseks, et proovida, kuidas S1 saab hakkama järgmise etapiga (Vilmusenaho, 2004; Kaikkonen, 2016), figuurnootide mängimisega noodijoonestikul. Samas sain selgitada, et see on erinev helistik ja teistsugune helilaad - kurvakõlaline. Vaatasime klaveril, et tuleb kasutada ühte musta klahvi. Vaatasime uuesti noodipikkuste, pauside ja kõrgendus- ning madaldusmärkide võrdluseks kaarte, kus olid ka figuurnoodid. S1 pani kaardid õigesti kokku. Mängides näitasin õpilasele pliiatsiga noote ette, kuid noodijoonestik, kus noodid on väiksemad ja asetsevad erinevatel kõrgustel, ajas S1 segadusse, ta ärritus ning katkestas mängu. Kiitsin teda, et ta oli nii vapper ning kui küsisin, mis  põhjusel ta mängida ei taha, ütles S1, et talle ei meeldi see laul, sest see on kurb. Kuna ta oli juba ühe pala ära õppinud ("Muki on

koerake"), pakkusin järgmises tunnis, et ta võiks teha ühe omaloomingulise pala, mille hoopis mina pean ära õppima! See meeldis õpilasele väga. Ta katsetas ise, lubas mul noodid kirja panna ja lugu mängida ning oli oma loo üle väga uhke. Selle pealkirjaks sai "Hea tuju laul". Ta lubas lugu ka salvestada. Eriline oli selle tegevuse juures oli asjaolu, et S1 ei olnud varem kunagi kasutanud ühtegi värvilist pliiatsit. Muusikatunnis joonistan lastega palju ning tema kasutas alati kas harilikku pliiatsit või musta vildikat. Seekord ta vaatas, kui ma pani kirja värvilised noodid, ning küsis ise vildikaid, et oma lugu lõpuni kirja panna.

Omaloomingulise palaga sai õppida erinevaid tempo ja dünaamika oskussõnu - *piano, forte, diminuendo, crescendo, andante, allegro.* Küsisin luba neid noodile kirjutada, kuid õpilane ei lubanud. Niisiis sai erinevaid tempo ja dünaamika oskussõnu ainult lugu ette kandes korrata. Pakkusin mängimiseks ka kannelt ja lugu "Taat tuleb koju"(Udras, 2010). S1 soovis kannelt mängida nagu kitarri ja ei olnud nõus ette näidatud mänguvõtteid järele proovima.
Hindasime muusikalisi osaoskusi uuesti pärast 14 akadeemilist tundi.
Õpilase arvates olid paranenud lauluoskus, pillimänguoskus ja omaloominguoskus.




Joonis 11. S1 hinnang septembris




Joonis 12. S1 hinnang märtsis

Hindasin S1 oskuste arengut kümnepalliskaalal järgmiselt:

Joonis 13. S1 osaoskuste areng

## 8.2. Juhtum 2

Õpilasel esineb tõrges-trotslik käitumishäire ja spetsiifiline õigekirjahäire - suur trots lugemise vastu, loeb süntagmade kaupa, lugemises ja kirjutamises esineb palju vigu. Õpitulemused on mõjutatud käitumisprobleemidest: hea kontakti korral õpetajaga teeb paremini kaasa, pingutab rohkem. Õpilasele on raske koostöö ja kompromisside tegemine, dikteerib oma soove jõuliselt ning ärritub, kui tema tahtmist ei täideta, võib muutuda agressiivseks. Vaimse võimekuse kohta ei ole võimalik terviklikku hinnangut anda, kuna õpilase käitumishäire tõttu on õpilane trotslik ning koostöövalmidus väike.

Esimeseks eesmärgiks valisime õppida mängima mõni pala klaveril. Õpilane sai valida figuurnootide raamatust, mängisin talle mitu pala ette, kuid ükski ei meeldinud. Siis pakkusin talle, et valime õpikust ning õpilane valis “Meil aiaäärne tänavas” (Roos, 2010). Kopeerisin pala õpikust ning koos õpilasega värvisime noodid noodijoonel. Seda lugu mängisime igas tunnis kuni kevadeni, õpilasel oli see parema käega peas. Sama looga õppisime ära, mis on helistik ja mille järgi seda määrata. Lisades omal valikul dünaamikamärke, kinnistasime oskussõnu nagu *crescendo* ja *diminuendo, piano, forte, mezzopiano, mezzoforte.* Järgmiseks valisin “Mäkke ronimine” (Roos, 2010), millega sai tundma õppida nootide tähtnimetusi ja 2/4 taktimõõdu tähenduse, ühtlasi saime selgeks, mis on kaanon. Kaanoni laulmine oli õpilasele raske, ehkki ma mängis tema osa klaveriga kaasa. Proovisime ilma laulmata, ainult metallofoniga, see tuli välja ja

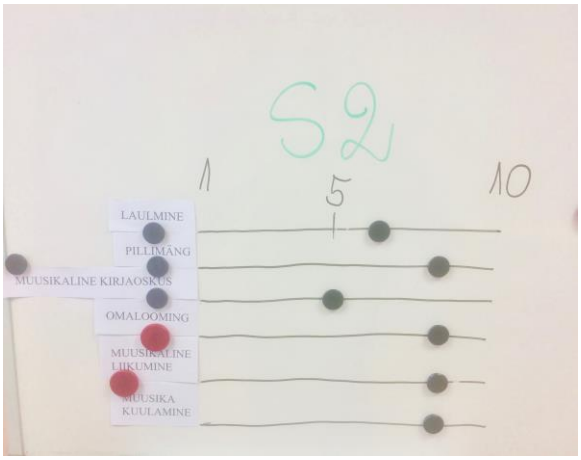
meeldis õpilasele väga. Valmistas figuurnootidega ette veel kaanoni “Sepapoisid” (Pullerits & Urbel, 2008). Kui kaanoni mängimine metallofonil oli juba päris selge, tegin ettepaneku kaasa laulda. Mõningase kordamise järel tuli kaanon välja ka koos mängides ja lauldes. Siis tegin ettepaneku laulda kaanonit ilma pillisaateta, mis seekord õnnestus.

Kandlel õppis S2 figuurnootidega mängima “Taat tule koju”(Udras, 2010). Kui figuurnoodimärgid kandlelt eemaldasin, olid D ja A duuri mänguvõtted meeles.

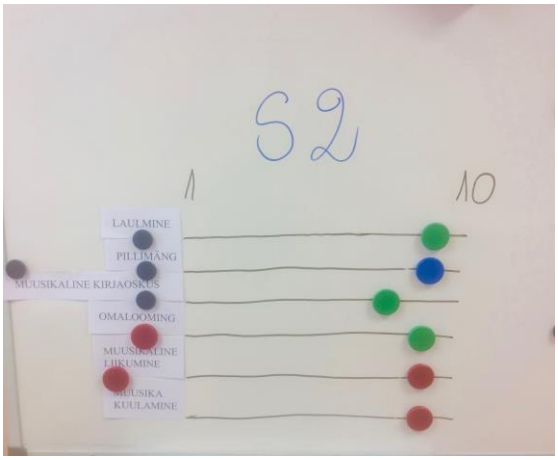
Omaloomingulise pala tegemiseni jõudsime pärast õnnestunud kaanonit. Õpilane soovis mängida ksülofonil ja kindlasti kahe pulgaga korraga. Nii nagu kandlelgi, oli õpilasele oluline see, kuidas ta seisab ja kuidas ta keha liigub ja et lugu peab olema kiire, rütmikas. Kui esimesed taktid panin kirja ise, siis edasise õpilane ise.

Kokku toimus 22 akadeemilist tundi.

Perioodi lõpus oli õpilase enese hinnangul kasvanud kõik osaoskused, kõige rohkem laulmine ja muusikaline kirjaoskus.




Joonis 14. S2 hinnang septembris




Joonis 15. S2 hinnang märtsis

Minu hinnangul oli õpilase areng järgmine:

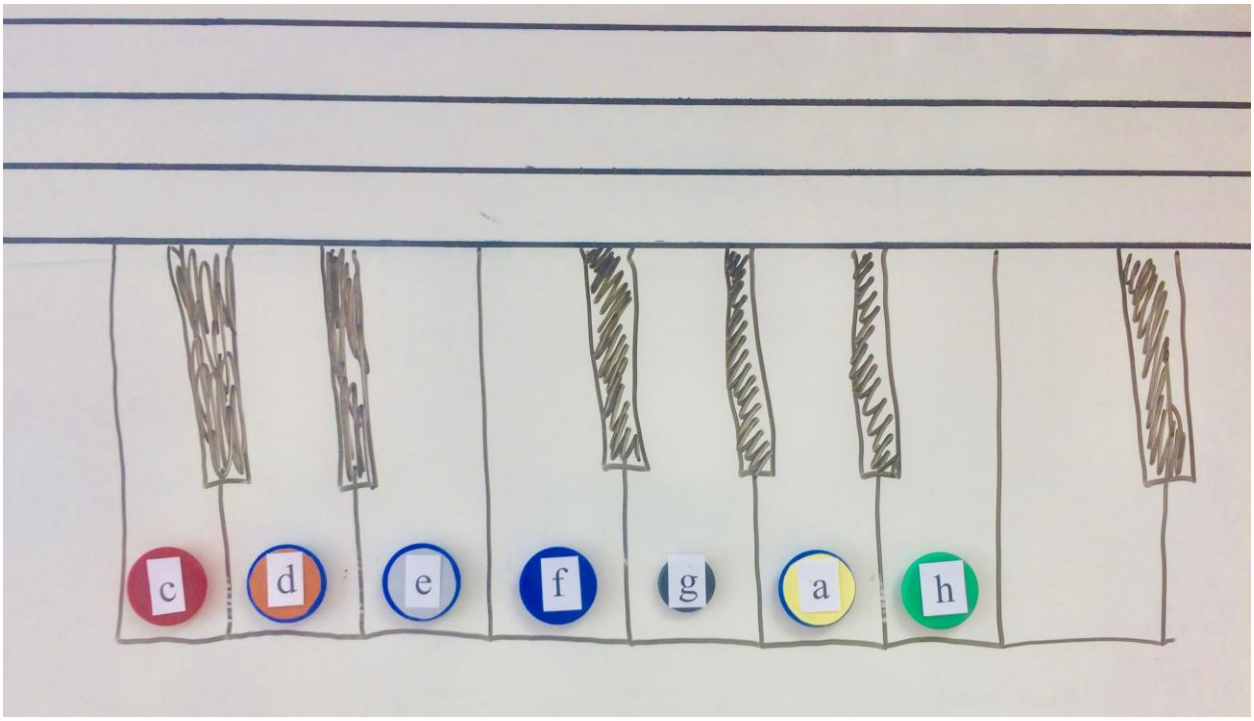
Joonis 16. S2 osaoskuste areng

## 8.3. Juhtum 3

Õpilasel on diagnoositud pervasiivne arenguhäire, mille tõttu on häiritud nii õppetöö kui sotsiaalne suhtlus. Spastilisusest tingitud artikulatsiooniprobleemide tõttu on mahajäämus verbaalses kõnes: väike sõnavara, kõnemõistmine raskendatud, retsiprooksus madal. Raskusi on püsivusega, ebaedu tajumisel esineb autoagressiivset käitumist ja afektihooge. Vajab pidevat individuaalset juhendamist.

Õpilane hindas oma muusikalisi osaoskusi kõiki väga madalalt. Pakutud pillidest proovis ta kõike ning tahtis mängima jääda klaverit. Hoolimata sellest, et tunni ülesanded olid tahvlil kirjas, soovis S3 edaspidi iga tunni algul hakata mängima klaverit ja oli pahane ning mossitas ja keeldus muid tegevusi tegemast, mida pidi tegema lisaks klaverimängule. Klaveriga tahtis ta ainult omasoodu mängida, valida ja kuulata erinevaid tämbreid, figuurnootide abil mängima nõus ei olnud. Vahelduva eduga õnnestus tunnikavast kinni pidada. Kui S3 ei saanud teha oma tahtmise järgi, istus ta mossitades ega osalenud üheski õpetaja pakutud tegevuses. Mõnikord ka lahkus tunnist ja paar korda ei tulnud tundi, vaid põgenes õpetaja eest (S3 -le läks õpetaja alati eelmisesse tundi vastu ja saatis järgmisesse, ta ei liikunud üksi koolimajas). Suhted paranesid novembrikuus, kui õpetaja lubas tal tunni lõpus 10 minutit preemiaks vaadata oma lemmikmultifilmi, seda tingimusel, et ta teeb tunnis ette nähtud tegevusi kaasa. Kuna paberile kirjutama ta ei soostunud, siis kõik muusikalise kirjaoskuse ülesanded lahendas töö autor tahvlile

kirjutades või kasutades magnettahvlil värvilisi magneteid. Näiteks õpetaja joonistas magnettahvlile klaviatuuri ja S3 pani magnetitest figuurnoodid klaviatuurile. Seda ülesannet arendasime edasi tähtnimesid õppides - olid ühed magnetid, mis olid ainult värvilised, teised, mis olid värvilised ja tähtnimedega, ning kolmandad, mis olid ainult tähtnimedega.

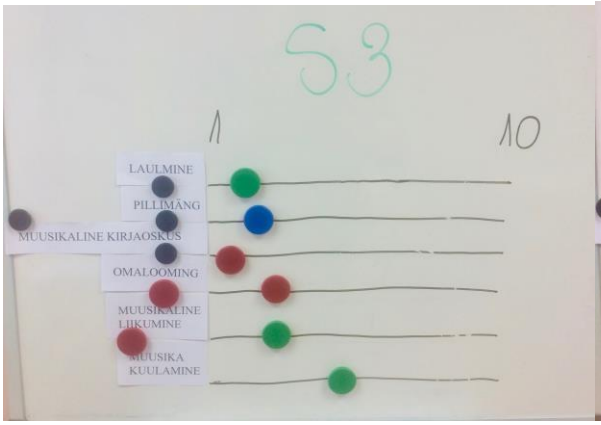



Joonis 17. Värviliste magnetitega figuurnoodid koos tähtnimedega joonistatud klaviatuuril
Lisaks kasutasin välja prinditud ja lamineeritud figuurnootidega kaartide abi helivältuste, rütmifiguuride ja pauside kordamiseks. S3 ei soovinud mängida ühtegi õpetaja pakutud figuurnootide lugu raamatust. Teada saades, et S3 lemmiklugu on ühe filmi soundtrack - “Bumer” - kirjutasin loo esimesed taktid figuurnootidena välja. Selle  pala algust mängis S3 edaspidi igas tunnis. Kui lugu oli juba tuttav, lubas S3 mängida õpetajal juurde akorde. Hiljem värvisin loo noodijoonestikul figuurnootidega ja S3 õppis tundma dünaamikamärke ja kõrgendus ning madaldusmärki (vt Joonis 7). Jaanuaris oli S3 nõus mängima ka plaatpillidel. “Bumerit” ei saanud mängida, kuna helistik ei sobinud, kuid kasutati pala “Mäkke ronimine” (Roos, 2010), mida S3 oli nõus mängima. Selle palaga õpiti ka ära, mis on kaanon. Metallofonil kaanoni mängimine valmistas S3-le väga suurt lõbu ning ta hakkas rea lõpu pikki vokaale kaasa laulma. Kui tunni lõpus vaatasime preemiaks multifilmi “Minuscule”, tegi väga osavalt järele tegelaste

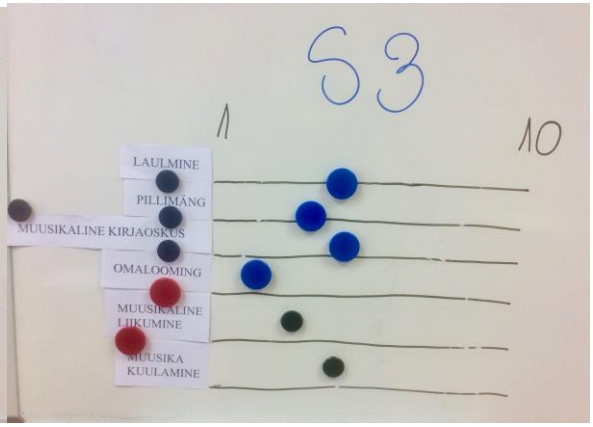
hääli. Töö autor tegi “Minuscule” soundtrackist figuurnootidega noodi, kuid selle mängimine osutus S3-le raskeks. Küll nõudis ta igas tunnis, et õpetaja talle seda mängiks. Paari tunni pärast oli ta nõus mängima kaasa vasakut kätt, mis asub selles loos enamjaolt väikeses oktaavis ja on tähistatud viiulivõtmega. Nii saime õppida viiulivõtme tähendust ja ka nootide tähtnimetusi klaveril. Kandle keeltele sõrmede panek oli õpilasele silmnähtavalt vastumeelne ning rohkem kui paar korda seda ei proovitud.

Omaloomingulist muusikapala alustas ja kui õpetaja pani esimesed taktid kirja, jätkas ise innukalt, kuid rohkem oma lugu mängida ei soovinud.

Kokku toimus 20 tundi. Perioodi lõpus hindas õpilane ise kõiki oma muusikalisi osaoskusi kõrgemalt kui sügisel.




Joonis 18. S3 hinnang septembris




Joonis 19. S3 hinnang märtsis

Minu hinnangul oli õpilase areng võrreldes sügisega järgmine:

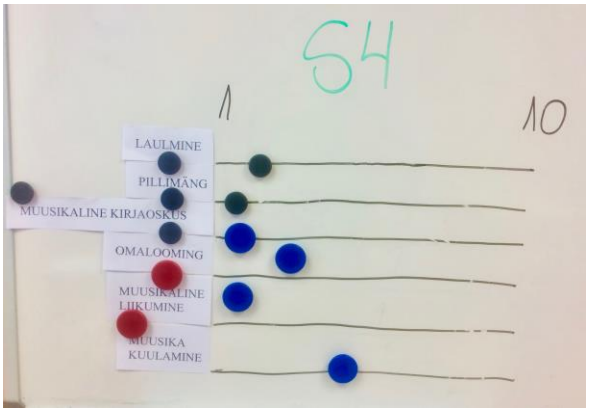
Joonis 20. S3 osaoskuste areng

## 8.4. Juhtum 4

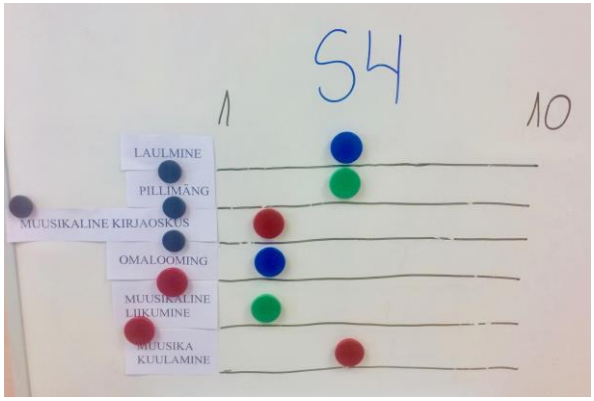
Õpilasel on diagnoositud pervasiivne arenguhäire. Vaimne võimekus on eakohane. Õpimotivatsioon on madal, õppetöös osalemine valikuline.Töövõime sõltub tujust ja väsimuse astmest, väsib ja tüdineb kiiresti. Õpilane ei taju adekvaatselt sotsiaalseid olukordi, reageerib vältivalt või agressiivselt. Esineb rigiidsust käitumises ja huvides ning sensoorset tundlikkust.

Õpilane S4 hindas kõiki oma oskusi väga madalalt, va muusika kuulamine. Õpetaja poolt pakutud ülesandeid lahendada ei osanud, laulmast keeldus. Kuna õpilane hindas ise kõige kõrgemalt oma muusika kuulamise oskust, veetsime esimesed tunnid õpilasega veebilehel Youtube, püüdes leida midagigi, mis teda köidaks. Olles tutvunud erinevate videomängude põneva maailmaga, selgus lõpuks, et on üks muusika, mis õpilasele meeldib. Selleks oli Nintendo poolt 1986.a. toodetud videomängu “The Legend of Zelda” tunnusmuusika. Kirjutasin figuurnootidega välja peamise teema ning õpilane mängis seda klaveril parema käega. Harjutasime magnettahvlil noodijoonestikul ja klaviatuuril nootide tähtnimesid. Kuulasime igas tunnis muusikat ning mängisin ja laulsin talle erinevaid lugusid nii “Figuurnootide” raamatust kui omal valikul, kuid õpilane ei hakanud kaasa laulma. Minu poolt pakutud teisi pille (plaatpillid, kannel) õpilane proovis, kuid ühtegi pala figuurnootidega ei mänginud. Erinevatel

põhjustel jäi palju tunde ära, kokku oli seitsme kuu jooksul ainult 12 tundi, selle ajaga kahjuks peaaegu ükski oskus ei kinnistunud. Ühtegi omaloomingulist pala S4 ei teinud.
Õpilase enda arvates paranes tema laulmise ja pillimänguoskus.

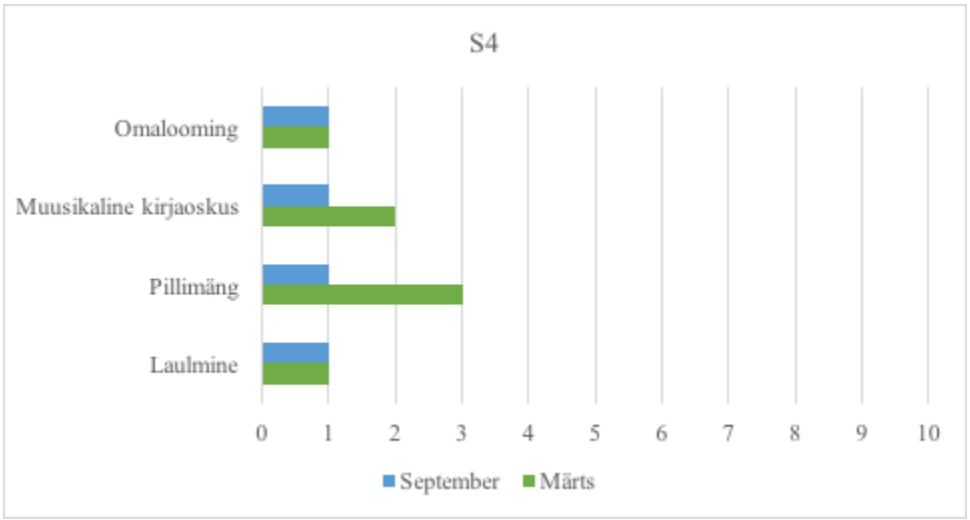



Joonis 21. S4 hinnang septembris




Joonis 22. S4 hinnang märtsis

Hindasin õpilaste oskuste arengut järgmiselt:




Joonis 23. S4 osaoskuste areng

## 8.5. Juhtum 5

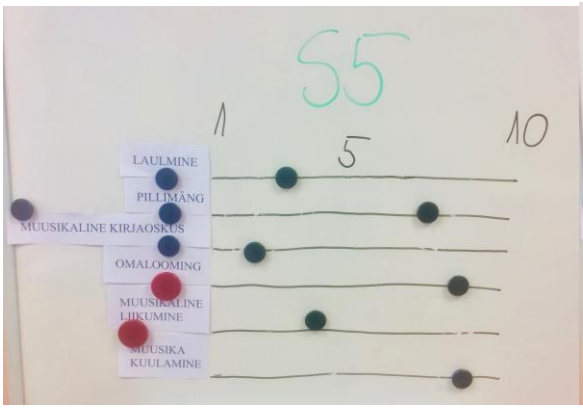
Õpilasel on diagnoositud pervasiivne arenguhäire, millest tulenevalt on õpilasel tähelepanu-ja aktiivsusprobleemid ning käitumishäired. Vaimsed võimed on eakohased. Õpimotivatsioon madal, ei meeldi ükski õppeaine, ei lugemine ega kirjutamine. Õpilase meeleolu väga kõikuv, enesehinnang madal, ebaedu korral esineb agressiivsust, enesehaletsushooge, pärast mida õpilane vabandab. Kui ülesanne ei ole jõukohane, loobub kiiresti. Õppetöös oluline rutiin ja turvaline keskkond.

S5 soovis muusikatundides ainult klaverit mängida. Ehkki ma kirjutasin tunni kava tahvlile nagu teistegi õpilaste puhul, see ei toiminud. Esimesed tunnid kulusid elektriklaveri tämbrite üles kirjutamise peale. Õpilane tahtis kõik tämbrid läbi proovida, et otsustada, milline talle meeldib. Ta oli oma tegevuses kõigutamatu. Kui meeldiv tämber oli välja valitud, mängis ta palu "Figuurnootide" raamatust. Mängis parema käega, mitmeid kordi läbi lugusid, mille ta ise valis: "Poisid ritta", "Süda tuksub". Ühtegi muusikateoreetilist selgitust, mida õpetaja talle pakkus, ei võtnud kuulda, lihtsalt ütles, et teda ei huvita. Töö autor sai õpilasega kokkuleppe, et ta võib kolm tundi mängida klaveril talle meeldivaid lugusid ja siis ühe tunni õpime kõiki muid oskusi.

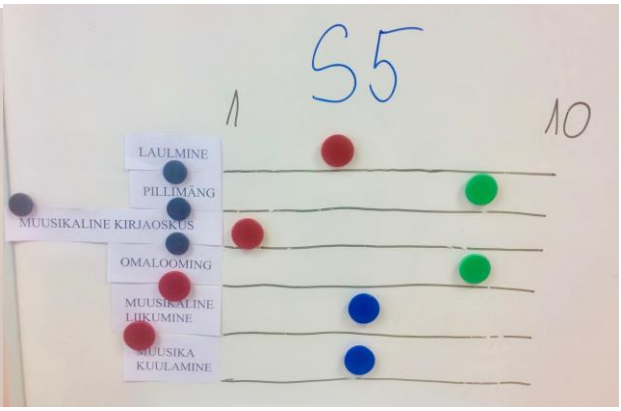
Kuna ta soovis ise oma tehtud lugusid figuurnootidega kirja panna, kasutasin neid lugusid ära ning lisasin tehtud koopiale (originaalile ei lubanud õpilane midagi lisada) traditsioonilisi märke (diees, bemoll, dünaamikamärgid). Ta küll vaatas neid, kuid ei reageerinud kuidagi. Minul oma lugusid lubas mängida, kuid nurjusid kõik katsed teda mõnda laulu kaasa laulma meelitada. S5 pani kirja kokku neli omaloomingulist pala.

Joonis 24. S5 omaloominguline pala

Kannelt ja plaatpille proovis mängida, kuid ütles, et talle meeldib ikka klaver kõige rohkem. Kokku toimus 17 tundi. Õpilane hindas oma oskuste arengut järgmiselt:

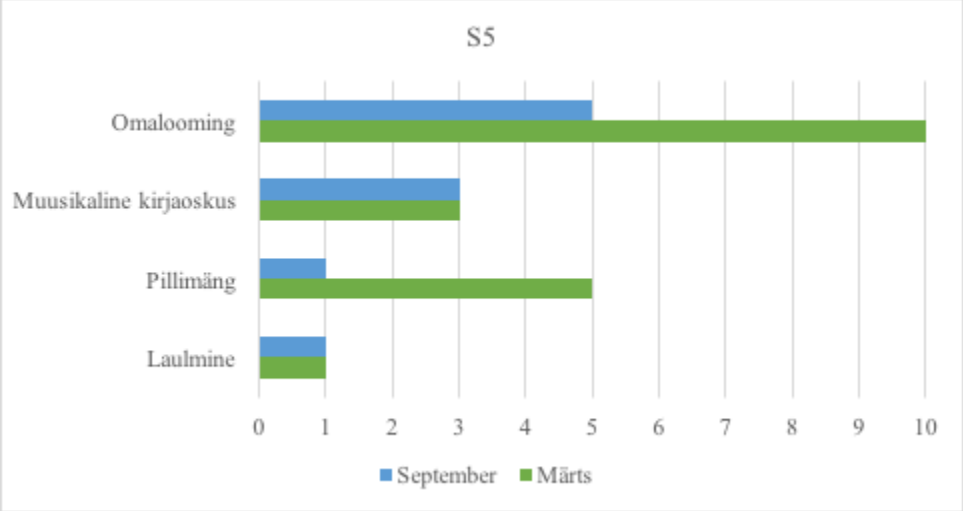



Joonis 25. S5 hinnang septembris




Joonis 26. S5 hinnang märtsis

Õpilase osaoskuste areng minu hinnangul kajastub järgmisel joonisel:




Joonis 27. S5 osaoskuste areng

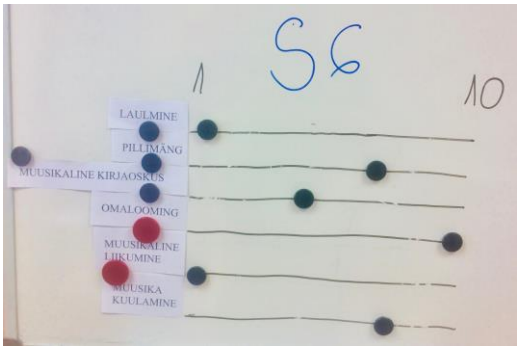
## 8.6. Juhtum 6

Õpilasel on raskused käitumise ja enesekontrolliga. Käitumisprobleemid võimenduvad paljude stiimulitega keskkonnas, reageerimine on impulsiivne, õpilane võib muutuda agressiivseks ja olla ohtlik nii endale kui teistele. Vaimne võimekus on eakohane kuid valdkonniti ebaühtlane, töömälu keskmisest veidi madalam. Esineb püsimatus ja keskendumisraskused, ei märka ega tähtsusta detaile. Töövõime  ja õpimotivatsioon on kõikuv.

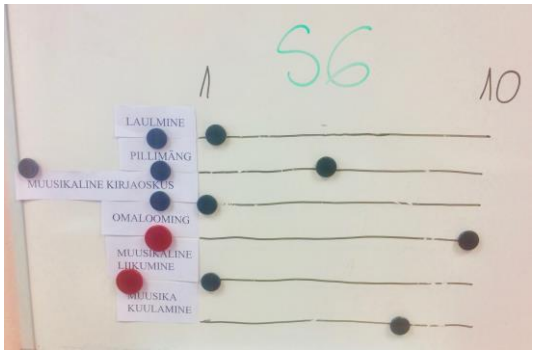
Õpilane teatas esimesel kohtumisel, et ei kavatse mitte midagi tegema hakata, kuna ta vihkab muusikat. Kinnitasin, et kõik tunded on lubatud, kuid et teineteist paremini tundma õppida, võiksime koos siiski midagi teha. Lauamängud meeldisid õpilasele ja esimesed tunnid mängisime kontakti loomiseks lauamänge. Õpilasele meeldis võita ja oli väga pahas tujus kui juhtus kaotama.

Mul oli õpilase oskuste hindamine raskendatud, kuna ta keeldus igasugustest muusikalistest tegevustest. Ta puudus palju, kokku toimus seitsme kuu jooksul 10 tundi ning kontakt õpilasega oli habras. Survestades võis muutuda agressiivseks: lõhkus instrumente, rebis katki ja sõi ära töölehed, loopis laiali õppevahendid. Ühel päeval tuli ta tundi puust mõõgaga ning rääkis innustunult, et oli selle ise tööõpetuse tunnis teinud. Aru saades, et õpilasele meeldib meisterdamine, palusin järgmises tunnis abi figuurnootide märkimisel ksülofonile (ksülofonilt olid figuurnoodid eelnevalt eemaldatud). Selleks tuli figuurnoodi märk välja lõigata, võtta ära kaitsepaber ja kleepida õigesse kohta. Töö meeldis õpilasele ning ta oli nõus pärast minuga koos bändi tegema: mängisin metallofonil lugu “Poisid ritta” (Järvik & Ilmjärv, 2003) ning S6 mängis kaasa saadet. Selleks ta eemaldas kõik ülejäänud plaadid ksülofonilt ning lõi kolme saatenooti kogu jõust, nii et plaadid vahepeal lahti tulid. Mängimisest innustust saanud, tahtis klaveril näidata, et ta oskab ühte lugu - see oli “Koerapolka”. Päriselt lugu meeles ei olnud, kuid ta lubas mul end aidata ja lugu sai mängitud. Kirjutasin loo figuurnootidega üles ja püüdis selgitada õpilasele, mis on diees, kuid S6 ei soovinud kuulata ega figuurnoote vaadata. Kuid seda lugu mängis ta edaspidi igas tunnis.

Kiituse ja motiveerimise abil õnnestus veenda õpilast oma muusikalisi oskusi hindama.

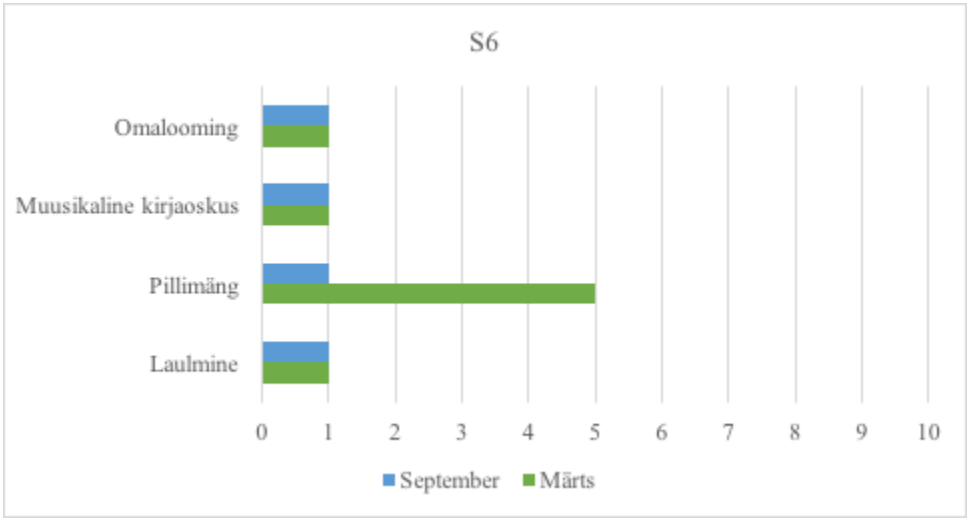



Joonis 28. S6 hinnang septembris




Joonis 29. S6 hinnang märtsis

Töö autor sai hinnata ainult õpilase “Koerapolka” mängimise oskust, mis tõesti oli paranenud, kuid figuurnootidega ei olnud sellel mingit seost kui mitte arvestada, et saatepartii mängimine figuurnootide abiga motiveeris õpilast “Koerapolkat” üldse mängima.




Joonis 30. S6 osaoskuste areng

## 8.7. Osaoskuste areng

Tegevusuuringu käigus viidi kuue erivajadusega õpilasega perioodil september 2018 kuni märts 2019 läbi 95 45-minutilist muusikatundi. Riiklikus muusika õppekavas ette nähtud nelja osaoskuse omandamist mõõdeti ülesannetega perioodi algul ja lõpul ning dokumenteeriti vaatluslehtede abiga (Lisa 1, 2). Õpilaste osaoskused arenesid erinevalt, mis oli ootuspärane.

Kõige rohkem positiivseid muutusi toimus pillimängu arengus. Uurimisperioodi algul ei mänginud ükski õpilane ühtegi pilli noodist (traditsioonilises noodikirjas), uurimisperioodi lõpul mängisid kõik, kuigi ainult figuurnootidega.

Muusikaline kirjaoskus paranes neljal õpilasel. Muusikalist kirjaoskust mõõdeti nii viie ülesande abil kui ka õpilase pillimängu ajal vaatluse teel. Uuringu käigus läbi viidud tundide ajal õpiti kõiki muusikalise kirjaoskusega seotud oskusi nagu helivältused, rütmifiguurid, pausid, taktimõõt, oskussõnad, nootide tähtnimetused läbi pillimängu.

Omaloominguna vaadeldi käesolevas uurimustöös õpilase poolt loodud ja figuurnootidega kirja pandud muusikalisi teemasid. Siinjuures tehti vahet vabal improvisatsioonil ja muusika loomisel. Improvisatsiooniks loeti kaasmängu keha - või rütmipillidega, mis võis iga kord olla erinev ja kordumatu. Omaloominguna arvestati pala, mida õpilane sai figuurnootidega kirja pandult uuesti mängida, muuta tempot, rütmi, taktimõõtu, dünaamikat, kuid tulemuseks oli omaloominguline muusikapala, millele õpilane pani ka nime ehk pealkirja. Omaloominguline pala valmis kolmel õpilasel. Üks neist pani kirja neli omaloomingulist pala.

Kõige vähem aitas figuurnootide kasutamine kaasa lauluoskuse arenemisele.

Kokkuvõtlikult on vastus esimesele uurimusküsimusele: Milliste muusikaliste osaoskuste arengus kutsub figuurnootide kasutamine esile positiivseid muutusi õpilaste ja õpetaja hinnangul, toodud ära alljärgnevas tabelis. Muusikaliste osaoskuste muutus uuringuperioodi, seitsme kuu jooksul, on tabelis märgitud: + paranenud, 0 - jäänud samaks.

Tabel 2. Muusikaliste osaoskuste areng

| | Laulmine | Pillimäng | Muusikaline kirjaoskus | Omalooming |
|---|---|---|---|---|
| S1 | + | + | + | + |
| S2 | 0 | + | + | + |
| S3 | + | + | + | 0 |
| S4 | 0 | + | + | 0 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| S5 | 0 | + | 0 | + |
| S6 | 0 | + | 0 | 0 |

Teisele uurimusküsimusele: kuidas (mil viisil) figuurnoodid aitavad õpetajal erituge vajavate õpilastega muusikaõppes tunde läbi viia, saab vastuse järgmisest loetelust:

Figuurnootide kasutamine pilliõppes. Kasutada valmis lugusid. Kui õpilane ei ole motiveeritud mängima olemasolevaid palasid "Figuurnootide" raamatust, saab motivatsiooni tõsta, kasutades muusikat, mis õpilast köidab. Töö autor kirjutas kuuest õpilasest neljale figuurnootidega loo, olles eelnevalt koos õpilasega leidnud teda huvitava muusikapala. Õpilased, kes kindlameelselt keeldusid õpetaja pakutud paladest, olid hea meelega nõus proovima klaveril lugusid kas mõnest arvutimängust või filmist või lihtsalt tuttavast palast ("Koerapolka"). Ehkki põhikooli riiklik õppekava näeb ette plokkflöödi või kandle esmaste mänguvõtete omandamist, lubas töö autor õpilastel endil pilli valida. Õpilasele valiku andmine on üks meetod motivatsiooni tõstmiseks. Kõik õpilased valisid elektriklaveri. Ainult üks õpilane kuuest oli nõus mängima kannelt. Töö autori hinnangul oli peamiseks põhjuseks asajaolu, et kannelt pidi mängima kahe käega, kasutama mitut sõrme korraga ja pilli süles hoidmine oli ebamugav. Samuti köitis elektriklaver oma erinevate tämbrivalikute ja rohkemate lugude mängimise võimalustega. Töö autor pakkus alati õpilastele kõigepealt võimaluse mängida traditsioonilises noodikirjas lugusid ja kui see ei õnnestunud, siis mindi üle figuurnootidele.

Pilliõppe kaudu muusikalise kirjaoskuse arendamine. Statistika järgi (Kallaste, 2016) on peamised õpiraskused lugemis-ja kirjutamisraskused. Töö autori hinnangul on eriti suur tõrge muusika tunnis kirjutamise vastu. Et muusikalist kirjaoskust siiski omandada, kasutati antud tegevusuuringus lamineeritud kaarte ja figuurnootidele juurde kirjutamist (kui õpilane sellega nõus oli). Iga kord kui õpilane figuurnootidega mingit pala mängis, pakkus õpetaja õpilasele vaatamiseks, kuidas näeb mingi muusikaline väljendusvahend või märk välja traditsioonilises noodikirjas. Õpilaste teadmiste kontrolliks kasutati ka veebipõhist keskkonda learningapps.org. Klassiruumis oli magnettahvel, kus kasutati figuurnootide värvi magneteid. Magneteid oli kolme sorti: ainult värvilised, värvilised, kus olid tähtnimetused, ühevärvilised ainult tähtnimedega. Magneteid paigutati tahvlile joonistatud klaviatuurile või noodijoonestikule ja nii õppisid õpilased tundma nootide tähtnimetusi ja nende paigutust noodijoonel ning

klaviatuuril. Antud tegevusuuringus ei kinnistunud ühelgi õpilasel nootide tähtnimed vajalikul määral, et traditsioonilise noodikirja järgi osata pilli mängida. Selle põhjuseks peab töö autor liiga vähest aega. Kui paberile kirjutamine tekitas vastumeelsust, siis magnettahvel motiveeris õpilasi tahvlile kirjutama - kirjutati viiulivõtit, noote, pause jt muusikalisi sümboleid. Õpetaja pakkus alati õpilasele kõigepealt paberil töölehte ja kui sellest keelduti, siis mindi kas lamineeritud kaartide või magnetite abil edasi.

Pilliõppe kaudu lauluoskuse arendamine. Käesolevas tegevusuuringus osalenud kuuest õpilasest oli ainult üks nõus laulma ja sedagi pigem koos õpetajaga kui üksi. Pilliõppe käigus soovitas õpetaja alati õpilasel kaasa laulda ja tegi seda ka ise. Tuues põhjuseks, et kaasa lauldes on lihtsam lool nö järge pidada. Lisaks ühele, kes juba uuringu alguses laulis, hakkasid perioodi jooksul laulma veel kaks õpilast.

Pilliõppe kaudu kaanoni õppimine. Õpilastele, kes pole nõus laulma, on päris suur väljakutse seletada, mis on kaanon. Kasutades plaatpille, sai kaanon selgeks kahele õpilasele ja õnnestunud koosmäng õpetajaga valmistas õpilastele palju rõõmu.

Omaloomingu arendamine. Kui õpilane ei omanda traditsioonilist noodikirjaviisi, on omaloomingulise loo üles kirjutamine võimatu. Kui seda teebki õpetaja, ei oska õpilane pala ikkagi uuesti mängida. Alustasin uuringus osalenud õpilastega nende omaloomingulise pala kirja panekut ise, kuid kui õpilased said aru, et see on nii lihtne, tahtsid nad kõik seda ise teha. Ainult üks õpilane kuuest keeldus omaloomingulist pala tegemast.

Läbi omaloomingulise pala muusikalise kirjaoskuse omandamine ja kinnistamine. Kasutasin lamineeritud kaarte, kus olid nii traditsiooniline noodikirjaviis kui figuurnoodid ja/või terminite juurde kirjutamist. Minu hinnangul motiveeris õpilasi omaloomingulise pala juures erinevate helivältuste, rütmifiguuride ja pausi pikkuste või tempo ja dünaamikaga  katsetamine suuremat huvi kui valmis loo juures lihtsalt kordamine, mida mingi märk või sõna tähendab.

Kokkuvõtteks võib öelda, et figuurnoodid aitasid arendada pillimänguoskust, lauluoskust, muusikalist kirjaoskust ja omaloomingut.

## 8.8. Uurija eneserefleksioon

Tegevusuuringu oluline aspekt on uurija eneseanalüüs ja enesearengu jälgimine (Dana, 2016). Ma pidasin kogu uurimistöö vältel päevikut, kirjutades vahelduva eduga üles värskeid või juba natuke settinud ja selginenud muljeid, tundeid, emotsioone. Suurim õppetund, mille ma sain, oli arusaamine, et õpilane ise oma isiksuse, ande ja eripäradega on kõige ammendamatum õppimise allikas ja peamine õpetaja. Uuriva õpetaja roll aitas mul väljendada oma loovust ja isiklikku omapära ning kõike seda, mis on õpetajatöös ainulaadne ja vaimustav (Dana, 2016).
Enim raskusi valmistasid olukorrad, kui mitte miski ei õnnestunud. Kohati tundsin täielikku jõuetust ning lootusetuse tunnet, eriti kui õpilane suhtus ükskõiksuse või ülbusega kõikidesse ettepanekutesse. Töö erivajadustega lastega on stressirohke just oma ettearvamatuse tõttu. Paradoksaalselt pakub see sama ettearvamatus ka imelisi hetki õpetaja töös. Täpselt sama teemaga lihtsalt teisel päeval alustades saad koos õpilasega, kes eelmisel tunnil sind täielikult ignoreeris, kogeda palju rõõmu mõnest lihtsast meloodiast või õnnestunud ülesandest. Kuna õppetöö kestab sügisest kevadeni, oli uurimistöö kontekstis kahju, et kokkuvõtteid tuli teha enne kooliaasta lõppu. Mingis mõttes tuli kokkuvõtteid hakata tegema justkui poole pealt. Õppetöö muidugi jätkub ning juba omandatud oskusi kinnistatakse igas tunnis.

Käesolev tegevusuuring kinnitas mitmete autorite (Daniels & Stafford, 2004; Darrow, 2015; Kaikkonen, 2016; Kaikkonen & Laes, 2011; Ruokonen et al., 2012) poolt rõhutatud õpetaja kontaktiloomise oskuse tähtsust. Siin märkasin ka ohukohta: õpilane võib hakata sinu lahkust ära kasutama ja oma tahtmist läbi suruma. Oli mõni, kes soovis jäädagi ainult lauamänge või pilli mängima. Oluline on ära tunda, kust läheb sõpruse ja usalduse piir, millest teisel pool võivad rollid muutuda. Käitumisraskustega laste puhul on siin oluline koostöö teiste spetsialistidega. Mina pidasin kriitilistel hetkedel nõu klassijuhatajate ja tugispetsialistidega. Samas tuli teinekord klassiruumis õpilasega kahekesi olles langetada otsus, kas lasta temal endaga manipuleerida või käigu pealt mõelda välja uusi lahendusi, mis õpilast motiveeriks. Mida aeg edasi, seda rohkem tekkis nö tarkvara, mida sahtlist või ajusoppidest käiku lasta. Minu kui õpetaja professionaalseid oskusi arendas lisaks õpilaste käitumisprobleemidele ka pidev väljakutse leida sobivaid õppemeetodeid (Kaikkonen & Laes, 2011).

Lisaks õpilastele olid suurimateks toetajateks õpetamise protsessis kolleegid. Ehkki õpetajatöö ei jäta eriti aega omavahel suhelda, on töö autor tänulik igale kolleegile, kellega

vahetunnis või pärast tunde või koolivaheajal mõne koolituse kohvipausil sain oma uurimistööst rääkida. Iga selline pealtnäha põgus suhtlus oli hindamatu väärtusega, andes jõudu ja kinnitades eneseusku.

Tegevusuuringu ajal avaldasid samas koolis töötavad muusikaõpetajad soovi ka ise hakata figuurnoote kasutama ning kool tellis kaks figuurnootide raamatut juurde. Õpetajate tagasiside figuurnootide kasutamisest oli väga positiivne. Eriti sobis see õpetajate hinnangul õpilastele, kes õpivad ühe õpilase õpetamisele keskendunud õppe vormis.

Isikliku professionaalse arengu kontekstis kinnistasin paljude erinevate õpikogemuste tulemusi. Otsides lahendusi uutele väljakutsetele, mida iga muusikatund pakkus, lugesin üle õppetöö ja erialaste koolituste käigus kogutud materjale ning otsisin intensiivselt uusi ideid, nii trükitud kui veebipõhiseid, sest pidevalt tuli hinnata oma õpetamisoskusi ning leida viise, kuidas paremini õpetada (Kaikkonen, 2016).

Liitusin uuringu käigus Figurenotes sotsiaalmeedia grupiga. Jätkan kindlasti figuurnootide kasutamist ja seda ka rühmatundides.

# 9. Arutelu

Käesoleva tegevusuuringuga soovisin leida lahendust probleemile, kuidas õpetada erivajadusega õpilasi muusikatunnis nii, et vastumeelsus muusika kui õppeaine vastu muutuks meeldivaks kogemuseks, kuidas leida igale õpilasele just talle sobivad õpiülesanded ja et need oleksid tähenduslikud nii muusikaliselt kui emotsionaalselt ning kuidas õpetajana saada hakkama väljakutsetega muusikatunnis (Kaikkonen & Laes, 2011).

Põhikooli riiklikus õppekavas nimetatud muusikalised osaoskused nagu laulmine, pillimäng, muusikaline kirjaoskus ja omalooming on kõik omavahel seotud. Kui mõni neist oskustest on arendamata, on raske musitseerimist nautida ning õpilased pigem loobuvad.

Muusikatunde viisin läbi figuurnoodimetoodika abil. Alternatiivne noodikirjaviis, mis on loodud Soome muusikaterapeutide Kaarlo Uusitalo ja Markku Kaikkoneni poolt, aitab muusikat lihtsalt üles märkida kujundite ja värvide abil. Pillimäng õnnestub juba esimesel korral ja annab eduelamuse. Lisaks on figuurnoodid oluliseks tööriistaks ja abivahendiks õpetajale ning muudavab musitseerimise võimalikuks igaühele (Kaikkonen, 2016; Ruokonen et al., 2012).

Kuuest uuringus osalevast õpilasest viis omandasid pillimänguoskuse algtasemel. Õpilaste motivatsioon oli erinev ja sõltus mängitavast palast - ainult kaks õpilast olid nõus mängima õpetaja pakutud lugusid, kolm õpilast mängisid oma valitud lemmiklugusid kas filmidest või videomängudest, mille ma figuurnootidena neile välja kirjutasin ja üks õpilane keeldus ka figuurnootidega mängimast. Siin saab nõustuda mitme autoriga (Darrow & Adamek, 2016; Liimets, 2007; Kaikkonen, 2016; Päts, 1989), kelle väitel selleks, et luua ja nautida muusikat, mis õpilast sisemiselt puudutab, tuleb kasutada erinevaid lähenemisviise ning eakohast muusikat - seda mis lastele endile meeldib. Põhikooli riiklik õppekava seab eesmärgiks esmaste pillimängusoskuste omandamise kas plokkflöödil või kandlel. Siin pean oluliseks märkida, et positiivset mõju pillimängu õppimisele avaldas asjaolu, et õpilased said ise valida nii pala kui pilli, millel mängida (Daniels & Stafford, 2004). Kõik õpilased eelistasid plokkflöödi, kandle või plaatpillide asemel mängida klaverit.

Tegevusuuringu käigus leidis kinnitust, et iga õpilase õpitee oli erinev. Mõne õpilase jaoks oli vaja palju vaheldust, erinevaid tegevusi ühe tunni sees. Teine õpilane kiindus ühte tegevusse (klaverimängu) nii, et tuli leida uusi lahendusi tema motiveerimiseks, et ka teised oskused saaksid arendatud. Väsimuse vältimiseks tuli mõne õpilase õpitav pala lõigata tükkideks ning õppida igas tunnis üks rida või ainult mõni takt. Nii leidis kinnitust vajadus jagada õppeülesanne väiksemateks osadeks (Kõrgesaar, 2002).

Uuringu tulemusena selgus, et järgmine oskus, mis tänu figuurnootide kasutamisele õpilastel arenes, oli muusikaline kirjaoskus. Kaikkoneni (2016) järgi on vaja osata muusikaõppe etapid üles ehitada õpilase võimete kohaselt. Kui figuurnootidest mängimine oli õpilasele tänu harjutamisele muutunud juba õppimiskogemuseks, sai edasi minna järgmiste etappide juurde nagu figuurnootide asetamine noodijoonestikule ja sealt edasi traditsiooniliste tähtnimetuste ja nende asukoha õppimine ning muude muusikalise kirjaoskuse elementide omandamine (Kaikkonen, 216).

Lauluoskus oli minu hinnangul kõige raskemini mõõdetav, kuna võimatu oli väita, kas õpilane oskab laulda või ei, kui ta ei laula muusikatunnis. Võibolla teeb ta seda üksi olles või autos muusikat kuulates - seda käesoleva tegevusuuringu käigus ei selgunud. Kuuest õpilasest üks, kes laulis meelsasti, tegi ka kõiki teisi muusikalisi tegevusi meelsamini kaasa, välja arvatud kirjutamine, eriti paberile. Kõikide õpilaste juures, kes uuringu käigus laulma hakkasid, oli mõjuvaks teguriks see, et ma laulsin ise kaasa kõiki laule, mida õpilased pillidel mängisid. Üks

õpilane, kes vältis igasuguseid muusikalisi tegevusi ja seetõttu ei olnud võimalik talle ka midagi ette laulda, kuna ta võis muutuda ettearvamatult agressiivseks, kiitles vestluse käigus, et ta oskab laulda küll, kuid lihtsalt ei taha.

Uuringu tulemused kinnitavad, et vastupanu laulmise suhtes on seotud repertuaariga (Liimets, 2007). Teise kooliastme õpilased kuulavad täiesti teistsugust muusikat kui praegune õppekava neile eakohaseks peab. Need õpilased, kes pillimänguks valisid oma lemmikmuusika, mis oli instrumentaalne, ei saanudki laulma hakata, sest ei olnud sõnu. Tegin küll ettepaneku ise sõnad teha, kuid õpilasi see ei huvitanud.

Omaloominguna arvestati käesolevas tegevusuuringus õpilase omaloomingulist pala, mis kirjutati figuurnootidega üles. Siin võib õpilaseti välja tuua seoseid muusikaliste osaoskuste vahel, mis kinnitavad, et kõik õpilased on erilised ja igaühel neist on oma isiklik õpitee: mis õnnestub ühe õpilasega, seda ei tarvitse juhtuda teisega ( Dana, 2016; Kaikkonen, 2016). Oli üks õpilane, kel arenesid kõik osaoskused võrdselt ja oli õpilane, kellel arenes ainult pillimäng ja sellega seoses ka omalooming, kuid mitte laulmine ega muusikaline kirjaoskus.

Ehkki figuurnoodid aitavad riiklikus õppekavas ette nähtud tulemusi saavutada, jäävad need seotuks figuurnootidega. Õpilased küll mängivad pille ja loovad muusikat, kuid mitte traditsioonilise noodikirja abil. Väga oluline on aktsepteerida, et ka erivajadusega õpilane õpib, kuid tal kulub selleks rohkem aega (Kaikkonen, 2016).

Figuurnootide kasutamine erivajadustega õpilaste muusikaõppes pakub õpetajale palju erinevaid võimalusi, kuidas kohandada õpet iga õpilase võimetest ja vajadustest lähtuvalt. Selles seisnebki figuurnootide võlu, et oma lihtsuses loovad nad sildu, mis ühendavad omavahel erinevad oskused üheks suureks musitseerimise rõõmuks.

# Kokkuvõte

Käesoleva tegevusuuringu eesmärk oli selgitada välja milliste muusikaliste osaoskuste arengus kutsub figuurnootide kasutamine esile positiivseid muutusi ning kuidas (mil viisil) figuurnoodid aitavad õpetajal erituge vajavate õpilastega muusikaõppes tunde läbi viia.

Töö läbiviimiseks kasutati tegevusuuringut, kus osales kuus erituge vajavat õpilast, kes õppisid ühele õpilasele keskendunud õppe vormis kõikides ainetes. Andmeid koguti tunnivaatluste käigus.

Teoreetilises osas anti lühike ülevaade eesti riiklikust muusika õppekavast, muusikaõppe kui hariduse ühe olulise osa tähtsusest meie ühiskonnas, tuues paralleele Soome õppekavaga. Toodi välja erivajadustega õpilaste statistilised näitajad Eestis ning muusikaõppega seotud väljakutsed erinevate uuringute põhjal ja autorite hinnangul. Tutvustati figuurnoodimetoodikat kui alternatiivset noodikirjaviisi ja Eestis autorile teadaolevalt läbi viidud uuringuid.

Metoodika peatükis kirjeldati tegevusuuringu etappe ja valimit. Tegevusuuringu käigus viidi läbi 95 45 minutilist muusikatundi kuue erivajadusega õpilasega, kasutades figuurnoodimetoodikat.

Andmeanalüüsi põhjal esines positiivne areng neljas muusikalises osaoskuses: pillimäng, muusikaline kirjaoskus, omalooming ja lauluoskus. Kõikide osaoskuste arengus on esmatähtis pillimänguoskus, mille kaudu arenesid ka teised oskused, mis annab vastuse küsimusele, mil viisil figuurnoodid aitavad õpetajal erituge vajavate õpilastega muusikaõppes tunde läbi viia. Käesoleva tegevusuuringu tulemusi ei saa üldistada valimi väiksuse tõttu, kuid kinnitab, et figuurnoodimetoodika kasutamine aitab õpetajal erituge vajavate õpilastega muusikaõpet läbi viia ning kutsub esile positiivseid muutusi õpilaste muusikaliste osaoskuste arengus.
Märksõnad: erituge vajavad õpilased, muusikaõpe, figuurnoodid.

## Summary

The purpose of this activity study was to identify the development of musical skills in the use of figurenotes to bring about positive changes and in what way figurenotes help the teacher to conduct music lessons for students with special educational needs.

The work was carried out using activity research, which involved six pupils in need of special support, that had focused personal attention from the teacher in all subjects. Data were collected during the hourly observations.

In the theoretical part, a brief overview of the Estonian national music curriculum and the importance of music education in our society was brought out, bringing parallels to the Finnish curriculum. Statistical indicators of pupils with special needs in Estonia and challenges related to music learning based on various studies and estimates by the authors were presented. The figurenote method as an alternative musical writing style and studies conducted in Estonia known to the author were introduced.

The methodology chapter described the stages and sample of the activity research. In the course of the action research, 95 45-minute music lessons were conducted with six students with special educational needs, using the figurenote method.

On the basis of the data analysis, there was positive development in four musical skills: playing a musical instrument, musical literacy, self-creation and singing skills. In the development of musical skills, the key is playing an instrument which is vital in the development in all other skills, which answers the question of how figurenotes help the teacher to conduct lessons for pupils with special educational needs of music.

The results of this activity research cannot be generalized due to the small size of the sample, but confirms that the use of figurenotes supports the teacher in carrying out music lessons with pupils with special educational needs and brings about positive changes in the development of pupils' musical skills.

Keywords: students with special educational needs, music studies, figurenotes

## Tänusõnad

Tänan oma õpilasi ja kolleege osalemise ja nõuannete eest, perekonda ja sõpru armastuse ja kannatlikkuse eest, kursusekaaslasi toetuse eest ja juhendajat motiveeriva kohaolu eest.

## Autorluse kinnitus

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

# Kasutatud kirjandus

Aidla, C. (2015). “Erikoolide muusikaõpetajate teadlikkus figuurnootidemetoodika kasutamisest hariduslike erivajadustega õpilaste muusikaõppes”. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. Külastatud aadressil: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/49857/Cathlen_Aidla_2015.pdf

Dana, N. F. (2016). *Süvitsi tegevusuuringust.*Tartu Ülikooli Kirjastus.

Daniels, Ellen R., & Stafford,K. (2004). *Erivajadustega laste kaasamine.* MTÜ Hea Algus. Tartumaa Trükikoda OÜ.

Darrow, A.-A., & Adamek, M. (2016). Behavioral Issues in the Music Classroom: Promoting the Successful Engagement of All Students. VanderLinde Blair, D. & McCord, K.A. (Toim). *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* (154-175). New York: Oxford University Press.

Darrow, A.-A. (2015). Differentiated Instruction for Students With Disabilities: Using DI in the Music Classroom. *General Music Today*. Jan2015, Vol. 28 Issue 2, p29-32. 4p

Eesti Keele Instituut. Haridussõnastik. Külastatud aadressil eki.ee

Gibbs, G. (2018). Analyzing Qualitative Data. Sage Publications: Los Angeles, London, New Delhi

Hannell, G. (2017). *Erivajaduste määratlemine.* Kirjastus Studium.

Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord. Haridus-ja teadusministri määrus nr 76. Vastu võetud 23.12.2010. Külastatud aadressil: https://www.riigiteataja.ee/akt/129122010088

Hille, K., Gust, K., Bitz, U. & Kammer, T. (2011). Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school. *Advances in Cognitive Psychology*. (7), 1-6.

Järvik, E., & Ilmjärv,K. ( 2004). *Figuurnoodid*. Tolaram Foundation.

Kaikkonen, M. (2016). Music for All: Everyone has the Potential to Learn Music. VanderLinde Blair, D. & McCord, K.A. (Toim). *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* (1-15). New York, Oxford University Press.

Kaikkonen, M. & Laes, T. (2011). Essee: Muusika eriõpe loob õppimiseks võrdsed võimalused. Muusika kõigile – erivajadustega inimeste muusikaõpetaja käsiraamat. Riia. Külastatud aadressil: http://projects.centralbaltic.eu/images/files/result_pdf/Muzika_EST_web.pdf

Kallaste, E. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasavahariduskorralduse ja sellega seotud meetmetetõhusus.Temaatiline raport: Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010-2014. Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar. Külastatud aadressil: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Teemaraport_Statistiline_ylevaade_final.pdf?sequence=16&isAllowed=y

Kivijärvi, S. (2012). Project Disabled People as Musicians: A Systemic Approach. Procedia - Social and Behavioral Sciences 45 (2012) 416 – 427

Kivijärvi, S. & Kaikkonen, M. (2015). The Role of "Special Music Centre Resonaari" in Advancing Inclusive Music Education in Finland

Külastatud aadressil: https://ac.els-cdn.com/S1877042812023129/1-s2.0-S1877042812023129-main.pdf?_tid=d1bd6d9e-7c84-4b51-a151-e7b5da851474&acdnat=1550132002_13d7dd056348c082370de4261c746e67

Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis.*Tallinn: Infotrükk.

Liimets, A. (2007). Kas muusikaharidus on Eestis jätkusuutlik? *Sirp. 6.* Külastatud aadressil: http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c5-muusika/kas-muusikaharidus-on-eestis-j-tkusuutlik

Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. Külastatud aadressil: https://www.digar.ee/arhiiv/ru/download/107855

Normet,K. (2017). "Individuaalse figuurnoodimeetodi tegevuskava rakendamine autismispektrihäirega õpilase õpetamisel". Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil: https://www.etera.ee/zoom/32033/view?page=4&p=separate&search=%22%22Riho%20Pätsi%2

0fenomen%20eesti%20muusikapedagoogikas%22~10%20%22riho%20päts%22~10&tool=search&view=0,0,2481,3508

Pullerits, M., & Urbel, L. (2008). *Muusikaõpik 3. klassile.* AS BIT.

Petraškeviča, A., Väinsar, S., & Kaikkonen, M. (2011). Muusika kõigile. Erivajadustega inimeste muusikaõpataja käsiraamat. Külastatud aadressil: http://projects.centralbaltic.eu/images/files/result_pdf/Muzika_EST_web.pdf

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Külastatud aadressil: https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv

Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 6. Külastatud aadressil: (https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4018/141m%20lisa6.pdf#)

Päts, R. (1989). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis.* Tallinn: Valgus.

Roos, H. (2010). *Muusikaõpik 5.klassile.* AS BIT.

Rose, D., Jones, A.-J., Bartoli & Heaton, P. (2018). Learning a Musical Instrument Can Benefit a Child With Special Educational Needs. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain.* Jun 2018, Vol. 28 Issue 2, p71-81. 11p

Ruokonen, I., Pollaria, S., Kaikkonen, M., & Ruismäki, H. (2012). The Resonaari Special Music Centre as the Developer of Special Music Education between 1995-2010. Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 45, 2012, Pages 401-406.

Rüütel, E. & Kask, D. (2004). Muusikateraapia. Ross, J., & Maimets, K. (Toim). *Mõeldes muusikast* (lk 268-295). Varrak.

Salvadora, K., Pasialib, V. (2017). Intersections between music education and music therapy: Education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. Arts Education Policy Review. 2017, Vol. 118 Issue 2, p93-103. 11p.

Sepp, A ., Ruokonen, I ., Ruismäki, H. (2012). Design of music syllabi in Estonian and Finnish national core curricula for comprehensive schools. Social and Behavioral Sciences 45 (2012) 428 – 437.

Tomlinson, J., Derrington, P. & Oldfield,A. (2012). *Music Therapy in Schools.* Jessica Kingsley Publishers.

Udras, M. (2010). *Setu kandle noodikogu.* ValiPress.

Vilmusenaho, M. (2004). *Figuurnoodid.* Järvik, E., & Ilmjärv,K. (Toim). Tolaram Foundation.

Lisa 1

Muusikaliste osaoskuste arengu hindamine

Nimi……

Klass…….

| Muusikaline osaoskus | Kuupäev……..<br>Õpitulemus | Kuupäev……...<br>Õpitulemus |
|---|---|---|
| Laulmine | | |
| Pillimäng | | |
| Muusikaline kirjaoskus | | |
| Omalooming | | |

Lisa 2

Tunnivaatlus

| | |
|---|---|
| Õpilane | Tund nr<br>Kuupäev<br>Kell |
| Planeeritud tunni tegevused | |
| Õpilase seisund ja seisundi muutused | |
| Tunni kulg | |
| Hinnang tunnile | |
| Hinnang enda tegevusele | |
| Järgmiseks tunniks ette valmistada | |

Lisa 3

**Lugupeetud lapsevanem**

Olen Teie poja muusikaõpetaja XXX Koolis. Seoses õpingutega Tartu Ülikooli Haridusinnovatsiooni õppekaval viin läbi tegevusuuringut magistritöö „ Figuurnootide kasutamine põhikooli muusikaõppes erituge vajavate õpilaste näitel“ kirjutamiseks.

Figuurnoodid on kõigile sobiv noodikirjaviis, kus noodid on asendatud eri värvide ja kujunditega. Kasutan figuurnoote muusikatundides õpilaste muusikaliste oskuste arendamiseks ning analüüsin magistritöös figuurnootide kasutamise tulemusi.

Palun luba Teie poja muusikatundides kogutud andmeid kasutada magistritöös. Tegevusuuringu tulemustes on Teie poja nimi muudetud ning andmed esitatud selliselt, et nende järgi ei ole Teie poeg äratuntav.

Mina, .....(lapsevanema nimi) luban oma pojal (õpilase nimi) ..... osaleda magistritööga seotud tegevusuuringus.

Olen nõus tegevusuuringu protsessi jäädvustamisega
(nõusolekul kirjutage punktiirile „jah“):

..... Tegevuste/loovtööde pildistamine protsessi analüüsiks, piltide kasutamine tegevusuuringus ja magistritöös.

..... Seansside ja loodud muusika helisalvestamine protsessi analüüsiks ning helisalvestuste kasutamine tegevusuuringus ja magistritöös

Allkiri ..... Kuupäev .....

**Tegevusuuringu läbiviija:**

XXX kooli muusikaõpetaja

Tartu Ülikooli üliõpilane

Ave Tamra

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Ave Tamra,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
FIGUURNOOTIDE KASUTAMINE PÕHIKOOLI MUUSIKAÕPPES ERITUGE VAJAVATE LASTE NÄITEL,
mille juhendaja on Mari Karm,
reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpacekuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks TartuÜlikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

*Ave Tamra*
***20.05.2019***