

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsioon

Anne Tamm-Kivimets

KOOSTÖISE LOOVLIIKUMISE RAKENDAMISVÕIMALUSED ÕPPIMISE
TOETAMISEL PÕHIKOOLI II KOOLIASTMES ÜHE KLASSI NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe, MA, õppekavateooria assistent

Tartu 2019

Resüme

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida koostöist loovliikumist kui ühte võimalikku tänapäevase õpikäsituse konteksti sobivat õppemeetodit ja selle rakendumist nii ainealase kui -ülese õppimise toetamisel põhikooli II kooliastmes ühe klassi näitel.

Eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas õpilased tajuvad koostöise loovliikumise kaudu õppimist?
2. Milliseid võimalusi näevad õpetajad koostöise loovliikumise rakendamisel?

Kvalitatiivse tegevusuuringu käigus viidi ühe klassiga läbi kaheksa koostöise loovliikumise tundi. Tulemustest selgus, et koostöise loovliikumise meetod toetab peamiselt aineüleste teadmiste ja üldpädevuste omandamist ning ainealaselt aitab õpitut kinnistada, rahuldab teatud määral laste liikumisvajadust ja pakub õppeprotsessis vaheldust. Uurimusest saadud praktilise kogemuse ja tulemuste alusel arendatakse koostöise loovliikumise meetodit edasi, et selle rakendatavust koolis ja kasu õppimisele, iseäranis ainealast õppimist veelgi tõhustada.

Märksõnad: loovliikumine, loovtants, koostöine õppimine, koostöine loomine

Abstract

“The possibilities to implement the method of collaborative creative movement to support the learning at the II level of primary school, based on the example of one class.”

The aim of these Master's Thesis was to study collaborative creative movement as one of the possible teaching methods appropriate to the context of new learning paradigm, and its implementation in supporting both subject and transversal learning at the second level of primary school, based on the example of one class.

To achieve this goal, the following research questions were set:

1. How do students perceive learning through creative movement?
2. What opportunities do teachers see in implementing collaborative creative movement?

In qualitative action research, eight hours of collaborative creative movement classes were conducted with one class. The results showed that the collaborative creative movement method mainly supports the acquisition of transversal knowledge and general competences, and contributes to the learning of the subject, satisfies to some extent the mobility needs of children, and enriches the learning processes. Based on the practical experience and results of

the study, the collaborative creative movement method will be further developed to further enhance its applicability in school and the benefits of learning, especially subject learning.

Keywords: creative movement, creative dance, collaborative learning, collaborative creation

Sisukord

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
Loovliikumine ja -tants.....	7
Koostöine õppimine.....	11
Koostöine loomine.....	14
Uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused.....	18
Metoodika.....	19
Valim.....	19
Protsessi kirjeldus.....	20
Andmekogumine.....	22
Andmeanalüüs.....	24
Tulemused	25
Kuidas õpilased tajuvad koostöise loovliikumise kaudu õppimist?.....	26
Koostöine loomine.	26
Protsess.....	27
Õppimine.....	29
Meetod.....	30
Milliseid võimalusi näevad õpetajad koostöise loovliikumise rakendamisel?.....	34
Õpilane.	34
Õppimine.....	36
Õpetaja.	37
Meetod.....	37
Arutelu.....	40
Tänuõnad	45
Autorsuse kinnitus.....	45
Kasutatud kirjandus.....	46
Lisad	50
Lisa 1.Tundide kirjeldused.....	50

Sissejuhatus

Aina aktuaalsemaks muutub tõsiasi, et lisaks aine-alastele teadmistele tuleb koolis arendada oskusi ja pädevusi, mis valmistavad õpilasi ette tulemuslikuks tegutsemiseks üha keerukamates töö- ja elukeskkondades. Keskendumine loovusele, kriitilisele mõtlemisele, suhtlemisele ja koostööle on hädavajalik valmistamaks õpilasi ette tulevikuks (The Partnership for 21st Century Skills, 2015). Tuleviku kiiresti muutuv maailmas vajab inimene lisaks ainepõhiste teadmistele üha enam koostöist ja aineülest õppimist, mis toetab kohanemisvõimet, loovust, uudishimu ja avatust. Koolis õppimise juures ei ole tähtis mitte ainult õppesisu, millest mõeldakse, vaid ka see, kuidas mõeldakse, õpilastes peaks arendama üldist mõtlemisvõimet, seejuures kriitilise mõtlemise võimet (Kikas, 2010). OECD (2018) materjalides rõhutatakse, et õppetegevused koolis peavad olema rohkem mõtestatud. Ka Vinter (2014) toob välja, et üldpädevuste kujundamiseks ja läbivate teemade õpetamiseks tuleks kasutada muuhulgas erinevaid aktiivõppe meetodeid, nähtuste ja situatsioonide mõtestamist. Mõtestamine on ka üks kümnest nn universaalsest tulevikuoskusest, mida Davies, Fidler ja Gorbis (2011) on kirjeldanud kui võimet määratleda nähtuse sügavamalt tähendust või väärtustada seda, mida väljendatakse.

Haridussüsteemi ülesandeks on üldnimetatud oskusi süsteemselt arendada ning inimesi eluks selles muutusterohkes maailmas ette valmistada. Eesti Haridusseaduses (1992) on üldharidus sätestatud kui teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ning käitumisnormide süsteem, mis võimaldab inimestel kujuneda pidevalt arenevateks isiksusteks. Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi aitab kool kaasa õpilaste kasvamisele loovateks ja mitmekülgseteks isiksusteks ning selles öeldakse, et kooli ülesanne on luua õpilasele õppekeskkond, mis muuhulgas toetab tema õpihimu ja loovat eneseväljendust.

Tänapäevase õpikäsituse liikumissuunad koonduvad suures plaanis kolme teema alla:

- 1) Konstruktivistlik teadmuskäsitus, mille sooviks on siduda õpitav tugevamini igapäevaelu teemadega, edendada kriitilist ja tõenduspõhist vaadet õpitavale;
- 2) koostöine õppimine, kus toimuvad muutused õppeprotsessiga kaasnevates sotsiaalsetes suhetes, eemaldumine tavapärasest individuaalsest tegevusmudelist suurema koostöisuse suunas;
- 3) autonoomia, kus rõhk on õppijakesksusel, õppijate arusaamade ja nende individuaalsete eripäradega suuremal arvestamisel.

Nüüdisaegse õpikäsituse rakendumise eelduseks on, et muutuvad õpetamise viisid, õppeprotsessi osapoolte suhted ja koolikultuur (Heidmets & Slabina, 2017; HTM, TLÜ, TÜ,

2017). Õppimise käsitlus põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi eeldab samuti, et õpet kavandades ja ellu viies kasutatakse nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid.

Sellegipoolest on õppetegevuste tegeliku kavandamise aluseks koolis suures osas veel ainealased õpiväljundid. Maailmas, kus inimlikud väärtused ja sotsiaalne võimekus on olulisemad kui kunagi varem ning valdav osa nn tulevikuoskustest on sotsiaalsed, tuleks aina enam rõhku panna õppekava läbivate teemade ja üldpädevustega seotud kompetentside saavutamisele. Ainekeskse õpimudeli kõrvale tuleb ehitada süsteem, mille väljundiks on komplekt enesekohaseid ja sotsiaalseid võimekusi (Vinter, 2014; Heidmets & Slabina 2017). Seega muutuvad aina päevakohasemaks erinevad õppimisviisid, mis aitavad ajakohaseid oskusi õppida ja õpetada.

Käesolevas magistritöös keskendun õppijate üldoskuste ja ainealaste teadmiste arengu toetamisele läbi koostöise loovliikumise. Meetodi valik polnud juhuslik. Õpilaste vähene liikumine on tänapäeval tõsiseks probleemiks ja väljakutseks. Mooses, Kalma, Pihu, Riso, Hannus ja Kull (2016) uurisid Eesti õpilaste liikumisaktiivsust koolipäeva jooksul ning leidsid, et õpilaste liikumisaktiivsus on madal nii koolis veedetud ajal kui ka terve koolipäeva jooksul. Vaid ligikaudu veerand uuringus osalenud 7–13 aastastest õpilastest liikus tervist toetavate rahvusvaheliste liikumissoovituste (WHO, 2010) kohaselt. Autorid toovad olulise märkusena välja, et Eesti õpilaste liikumisaktiivsus on viimase kahekümne aastaga oluliselt vähenenud ning antud probleem vajab laste tervise seisukohalt erilist tähelepanu. Keller, Uibu ja Vihalemm (2015) töid „Laste ja noorte tõenduspõhise liikumisprogrammi arendamine“ projekti pilootuuringu alusel välja, et nii vanemad kui suur osa õpetajatest pooldavad liikumist sisaldavate õppemetoodikate kasutamisest tunnis. Õpetaja peab olema kursis kaasaegsete aktiivõppemetooditega, mille osaks on ka liikumine. Lisaks leidsid nad, et liikumise toomine ainetundi on üheks võimaluseks laste liikumisharjumusi parandada ning väljakutseks on, kuidas vabamat, kuid samas mõtestatud liikumist koolipäeva põimida.

Koostöine loovliikumine võiks leevendada õpilaste vähese liikumise probleemi, aidates mõtestatud liikumist koolipäeva tuua ning toetades samal ajal ka õpilaste sotsiaalsete oskuste arengut ning metakognitsiooni - oma mõtlemise ja õppimise teadvustamist, analüüsi ja hindamist.

Ise olen koostöist loovliikumist rakendanud ja aastate jooksul oma sellealaseid oskusi täiendanud ning arendanud oma tantsualases erahuvikoolis. Tuginedes enam kui kolmekümneaastasele praktikale tantsuõpetajana võin öelda, et loovliikumise kaudu on võimalik õppida tunduvalt rohkem kui pelgalt liikumist. Sellest lähtuvalt osutus magistritöö

teema valikul määravaks huvi koostöise loovliikumise kui õppimisviisi ning selle rakendatavuse vastu üldhariduskoolis.

Loovliikumine ja -tants

Antud töö kontekstis käsitlen mõisteid loovliikumine ja loovtants samatähenduslikena ning sellest lähtuvalt kasutan oma magistritöö teoreetilises osas varasemaid uuringuid nii loovliikumise kui loovtantsu kohta. Mõlemad viitavad kehalisele tegevusele, mis väljendab tundeid ja mõtteid ning rõhutab loovust. Heinla (2013) järgi käsitletakse loovust koolikeskkonnas kogu õppekava läbiva mõtlemis- ja tegutsemisoskusena, selle arendamine ja loomeprotsessi võimaldamine peaks läbima nii üksikute ainete õpet kui ühendama eri õppeaineid. Loovuse arengut toetava õpetamise puhul lähtutakse õppijast ja keskendutakse spetsiaalsetele meetoditele, mis arendavad loovat mõtlemist ja loometulemuse väljatöötamist ning selle esitlemist toetavat käitumist. Kuna loovliikumine sisaldab kõiki eelpool nimetatud komponente, siis sidudes loovliikumist õppetegevustega, annab see hea võimaluse toetada laste mitmekülgset arengut.

Loovtantsus on liikumistehnikast olulisem väljendus, see on tegevus, milles kehaline liikumine toimub mittefunktsionaalse eneseväljendusena ning see tegevus on terviklik, hõivates vaimu, keha ja hinge. Liikumine loova väljendusena mängib lapse arengus tähtsat rolli, luues minapilti, eneseteadvust ja enese iseseisvalt suunamise oskust ning soosib tema väljendusvõime arengut (Joyce, 2013). Rudolf Laban (1879–1958) on oma liikumisteoorias määratlenud olulisemad liikumiselemendid - ruum, jõud, aeg ja voolavus, mis määrab liikumise dünaamika, nende elementide kombineeritud koosmõjul inimese liikumine peamiselt kujunebki (Newlove & Dalby, 2004).

Liikumine on inimese elu loomulik osa, iseäranis on lapsed oma loomult liikujad ning õpetajad võiksid kasutada õppes julgemalt lastele omast õppimisviisi loovtantsu, mis lisaks liikumisele sisaldab ka emotsioone, teadlikkust ja vaimsust (Lytwyn, 2014). Kehaline õppimine on midagi enamat, kui lihtsalt aktiivne füüsiline tegutsemine ning tähendab seda, et õppimine toimub kogu kehas, terves inimeses ja inimestevahelises sotsiaalses ja füüsilises tegelikkuses (Anttila, 2013; Lytwyn, 2014). Liikumine on oluline osa õppimisprotsessis, võimalust koolipäeva jooksul liikuda naudivad igas vanuses õpilased, nii tüdrukud kui poisid (Anttila, 2013). Tants ja liikumine on oluline komponent lapse füüsilises, emotsionaalses, kunstilises, sotsiaalses, kognitiivses ja loomingulises arengus (Leandro, Monteiro & Melo, 2018). Kui loovliikumine siduda ainetundide sisuga, annab see võimaluse õpilastel osaleda aktiivselt teabe kogumises, töötlemises ja analüüsimises (Lytwyn, 2014).

Loovliikumisse kaasatud lapsed teevad loomisprotsessi jooksul erinevaid otsuseid, seega toetab see probleemide lahendamise oskust, iseäranis siis, kui õpilasi suunatakse liikumisülesannet lahendama mitmel erineval moel. Iga õpilane arendab oma isiklikku väljendust ja lahendab probleemi omal viisil (Nauman-Borton, 1996). Toetudes Gardneri (1983) multiintelligentsuse teooriale, uurisid Lai Keun ja Hunt (2006) esimese klassi laste loovtantsu tundides kehalis-kinesteetilise intelligentsuse kasutamist probleemide lahendamisel ja leidsid, et toetavas keskkonnas ja teadlike õpetajate juhendamisel väljendus õpilaste loovmõtlemine ja probleemide lahendamise oskus originaalsetes kehaskulptuurides, individuaalsetes liikumismustrites ja tantsukompositsioonides. Pandi tähele, et laste väljenduslikkus paranes iga tunniga, järjest rohkem ilmnes õpilaste loomingulise mõtlemise ja probleemide lahendamise võimekust. Märkimisväärselt süvenes laste divergentne mõtlemine, mis viib uute ideede tekkele ja ebatavalistele lahendustele.

Kuna loovliikumine toetab laste kehalis-kinesteetilise intelligentsuse (Gardner, 1983) avaldumist, pakutakse loovliikumise rakendamisel koolis õpilastele võimalust õppida erinevatel viisidel. Varajane kehalis-kinesteetilise intelligentsuse toetamine lihtsustab selle avaldumist ka hiljem, vanemas eas õpilastel (Nauman-Borton, 1996). Gilbert'i (2003) hinnangul ei piirdu loovliikumine ainult kehalis-kinesteetilise alaga vaid võimaldab kaasata kõiki Gardneri (1983) multiintelligentsuse teooria järgi määratletud intelligentsuse tüüpe:

- Kehalis-kinesteetiline – mitte pelgalt liikumine vaid teadlik keha kasutamine ning loovalt ja mõtestatult liikumine.
- Muusikalis-rütmiline – kui kasutada muusikat ja rütmi, siis mõtestatult ja seoseid loovalt.
- Visuaal-ruumiline – rikkalik liikumiskeel toetab ruumilist intelligentsust, kaaslastega erineval viisil koos liikumine toetab ruumilist mõtlemist ja üksteise vaatamine visuaalset mõtlemist. Veel on üheks toetavaks tegevuseks liikumiskeemide joonistamine.
- Lingvistiline – ideede ja arusaamade selgitamine, tantsu teemade uurimine aitab leida seoseid ja luua tähendusrikkust. Oma liikumise sõnastamine, kaaslastele selge ja konstruktiivse tagasiside andmine. Anda õpilastele võimalus omavahelisteks aruteludeks ja oma liikumise üle reflekteerimiseks. Teha seda lühidalt, et säiliks tasakaal kehalise-kinesteetilise ja lingvistilise intelligentsuse vahel.
- Loogilis-matemaatiline – uurides liikumise kaudu sümmeetrilisi ja asümmeetrilisi ning geomeetrilisi kujundeid, varieerida liikumiskombinatsioone, füüsikalised mõisted

nagu gravitatsioon, jõud, hoog on otseselt liikumisega seotud. Tantsude loomine pakub uudsust ja loogilist probleemide lahendamise võimalust.

- Interpersonaalne – liikumise uurimine ja vaba liikumine, rühmatööd erinevate inimeste vahel, rühmatöö järgselt arutleda selle õnnestumise üle, üksteisele omaloodud liikumiskompositsioonide õpetamine.
- Intrapersonaalne – positiivselt emotsionaalne keskkond, mänguline, asjakohaselt keeruline ja piisavalt väljakutset pakkuv. Peale liikumiskogemust küsida õpilastelt, kuidas nad ennast tundsid. Oluline on, et igas tunnis oleks eneserefleksiooni võimalus.

Tantsu loomine ei toeta ainult laste emotsionaalset ja füüsilist arengut, mida tants peaks eeldatavalt pakkuma, vaid annab ka võimalused laste kognitiivsete võimete arenguks. Tantse luues kasutavad lapsed selliseid kognitiivseid strateegiaid nagu informatsiooni hankimine, töötlemine ja analüüsimine; arutlemine ja mõttemustrite loomine; uue informatsiooni seostamine varem õpituga; harjutamine ja esitamine (Giguere, 2011).

Loovliikumisse saab erinevate ainete sisu üle kanda (Nauman-Borton, 1996). Skoning (2008), leidis, et lisades oma neljanda-viienda klassi kirjanduse tundidesse loovliikumise, siis kasu tuli ilmsiks peaaegu kohe. Õpiraskustega õpilaste arusaamine suurenes, tähelepanuprobleemidega lapsed said organiseerida gruppe ning neist said peamised koreograafid. Kõik said osaleda vastavalt oma võimetele ja kasutada oma tugevaid külgi. Sotsiaalselt väheaktiivsed lapsed said väikestes rühmades töötades arendada oma sotsiaalseid oskusi, andekad said arutleda selle üle, kuidas liikumine aitas neil aru saada raamatutegelastest ja nende karakterite arengust.

Loovate liikumistegevuste abil on õpilasi lihtsam motiveerida õppima erinevate ainete sisu. Kuna selline lähenemine toob ka keerulisemad ja vähem arusaadavad mõisted ja ideed lastele lähemale, saavad nad ainetest ka paremini aru (Geršak, 2012). Werner (2001) uuris kuidas mõjutab matemaatika tundidesse tantsu integreerimine 2.- 5. klassi õpilaste suhtumist ainesse. Selgus, et õpilaste positiivne suhtumine tõusis märkimisväärselt. Võrreldes kontrollgrupiga olid õpilased täielikult kaasatud matemaatikasse ja neil oli rohkem viise, kuidas väljendada oma matemaatilisi teadmisi. Tantsu abil õppijad suutsid paremini leida seoseid erinevate temade ja teadmiste vahel, mis muutis matemaatika õppimise huvitavamaks ja aitas seda rakendada igapäevaellu. Peale aastat projektis osalemist näitasid uuringus osalenud õpilased matemaatikas kontrollgrupist kõrgemaid tulemusi. Ka Leandro, Monteiro ja Melo (2018) täheldasid loovtantsu positiivset mõju matemaatika õppimisele. Nende läbi viidud uuringus näitasid testgrupi õpilased pärast loovtantsu abil õppimist

matemaatiliste teadmiste paranemist. Autorid töid välja, et loovtantsu sidumine matemaatikaga suurendab laste võimet omandada abstraktseid mõisteid, konkreetsete situatsioonid liikumise ja keha kaudu võimaldavad õppeprotsessi käigus saavutada paremaid tulemusi. Lisaks aitab tantsu abil teadmiste omandamine kaasa ka teadmiste püsivusele. Sarnaste tulemusteni on jõudnud ka Lytwyn (2014) kes ütleb, et tantsuelemente saab hariduses kasutada lõimitud õppe edendamiseks nii, et toimub õpitud arusaamine ja õpitu säilimine. Geršak (2012) ning Steinberg ja Steinberg (2016) on välja toonud, et just mänguline aspekt loovliikumises loob meeldiva õhkkonna ning see aitab paremate ja püsivamate akadeemiliste tulemuste saavutamisele kaasa.

Uurinud õpetaja suhtumist loovtantsu peale vastavate töötubade läbiviimist põhikooli õpilastele tõi Mac Donald (1991) välja, et kui lapsed naudivad loovtantsu, tunnevad endid hästi oma keha ja liikumises ning kui liikumisväljendused aitavad neil mõista ja tõlgendada oma sisemisi tundeid, siis nad on õppimisel entusiastlikud ja rohkem motiveeritud. Laste jaoks näis antud uuringu järgi loovtantsu abil õppimine intensiivne, kontsentreeritud ja "oma", sisaldades seega agentsust, mida just sageli laste õppetegevustes ei näe. Õpilaste endi väljamõeldud liikumised on kooskõlas nende eneseteadvuse ja neile omase liikumisega ning see tekitab neis turvatunnet (Steinberg & Steinberg, 2016). Oluline on rõhutada, et tantsul on positiivne mõju lapse maailma lihtsamale mõistmisele, sotsiaalsetele ja emotsionaalsetele suhetele grupis ning enesehinnangule (Geršak, 2012).

Loovtants soodustab lapse terviklikku arengut haarates selles osalejaid nii füüsiliselt, emotsionaalselt kui intellektuaalselt, suurendab loomingulist avastamist ja aitab kaasa emotsionaalsele väljenduslikkusele (Mac Donald, 1991). Tundides regulaarse loovliikumise kasutamisest kasu nii meelele, kehale, emotsioonidele kui ka loovusele. Liikumine seob inimese tervikuks ning selle kaudu õppimine toetab probleemide lahendamise ja loova ning kriitilise mõtlemise oskuse arengut (Lytwyn, 2014). Eriti kehtivad eelpool loetletud eelised juhul, kui loovliikumist rakendatakse läbi konstruktivistliku õpetamise mudeli, kus õpetajad lõimivad õpilaste eelnevad teadmised ja elukogemuse loovtantsu sisuga, julgustavad ja aitavad kaasa õpilasi küsimuste esitamisele ja loomisele, meelitavad õpilasi metakognitsioonile oma liikumise kvaliteedi parandamisel (Chen, 2001).

Loovliikumine hõlmab loovat mõtlemist ideede genereerimiseks ja nende ideede rakendamist liikumisse. Võib öelda, et see on mõtete, ideede ja tunnete väljendamise vorm, mis omakorda tähendab, et ta on kommunikatiivne ning loomingulisuse kõrval stimuleerib loovliikumine ka suhtlemisuskust (Nauman-Borton, 1996; Lytwyn, 2014). Üldjuhul lapsed naudivad samaaegselt probleemide lahendamist, koostöö tegemist, suhtlemist kaaslastega

ning enese füüsilist väljendamist (Mac Donald, 1991). Geršak (2012) on välja toonud, et peale loovliikumise kasutamist õppetegevustes toimus märkimisväärne areng laste omavaheliste suhete loomisel ning ka õpetaja ja õpilase vaheline suhe muutus vahetumaks. Jagades ideid, strateegiaid ja otsuste tegemisi teiste lastega, aitab see neil otsida uusi viise eneseväljenduseks ja seda väljendust mõtestada. Seega ei saa tantsu ja liikumise loomise sotsiaalset aspekti alahinnata ning loovliikumine on oma põhiolemuselt koostöine (Giguere, 2011).

Koostöine õppimine

Loovliikumises ja -tantsus kasutatakse sageli koostöiseid meetodeid, loovliikumise kasulikkude mõju saab laiendada, kui koostöisusele pöörata tähelepanu ning seda teadlikult rakendada loovliikumisega koos.

Koostöine õppimine on hariduslik lähenemine õpetamisele ja õppimisele, kus õppijate grupp töötab koos, et lahendada probleeme, täita ülesandeid või midagi luua. Koostöise õppimise põhielementideks on õpilaste positiivne vastastikune sõltuvus, individuaalne vastutus, sotsiaalsed oskused ja grupiprotsessid. Individuaalne vastutus tähendab, et igaühe panus on võrdselt oluline ning koostöisuse toimimiseks on osalejad võrdsel positsioonil (Baker, 2015; Laal & Laal, 2012).

Panitzi (1999) järgi põhineb koostöine õppimine järgmistel põhimõtetel:

- Koostöötamise tulemusel saavutatakse tõenäoliselt sügavam mõistmine, kui iseseisvalt töötades.
- Suuline ja kirjalik omavaheline suhtlemine aitab sügavamale mõistmisele kaasa.
- Mõned osad sellest mõistmisest on isikupärased ja ettearvamatud.
- Võimalus on teada saada läbi klassi kogemuse sotsiaalsete suhete ja suurenenud arusaamise vahelist seost.
- Osalemine on teadlik ja koostöö vabatahtlikult sõlmitud.

Protsessi tulemuste ettearvamatus võib tuleneda sellest, et lahendatavad ülesanded või probleemid koostöises olukorras on suuresti avastuslikud (Baker, 2015). Arusaamise sügavamale tasandile võivad õpilasi aidata koostöised õppetegevused, mis kutsuvad neid kaaslastega suhtlema, andes seejuures informatsioonile tähenduse ja tõlgendades saadud teadmist (Barkley, Cross, & Major, 2014). Lisaks on tänu probleemi sügavamale mõistmisele võimalik koostöise õppimise olukordades lahendatud probleemidele sarnaseid olukordi tulevikus tõhusamalt lahendada, ükskõik kas koos või üksi (Baker, 2015). Kui õpilased kuuluvad koostöise õppimise keskkonnas erinevaid nägemusi ja peavad sõnastama ning kaitsma enda ideid, on nad silmitsi nii sotsiaalsete kui emotsionaalsete väljakutsetega. Seda

tehes ei tugine nad vaid eksperdi või loetud materjali raamistikule vaid hakkavad looma omaenda kontseptuaalset raamistikku (Laal & Laal, 2012).

Koostöise õppimise protsessis ei oodata õppijatelt ainult probleemi lahendamise käigus uue teadmise saamist vaid ka kognitiivsete ja metakognitiivsete oskuste arengut ning eneseväljendusoskust (Inaba, Supnithi, Ikeda, Mizoguchi & Toyoda, 2000). Rühmatööde eesmärk hariduses, vähemalt nende läbiviijate poolt, on sageli see, et koostegemise kontekstis õpilased õpivad ja võtavad omaks ülesandega seotud põhimõttelise arusaamise, mitte ei jõua probleemi lahendamises õigele vastusele. See omakorda tähendab, et oluline on ühise teadmise konstrueerimine ja iga osaleja individuaalne kasu (Baker, 2015). Ka Barkley jt (2014) on märkinud, et suhtlemisel põhinev õppimine toetab õppija isiklikku arengut, kuna õpilased, kes töötavad üheskoos, saavad rohkem võimalusi oma mõtete sõnastamiseks ning seetõttu ka individuaalset õppimist. Oma mõtete sõnastamine võimaldab õpilaste isikupäraste arusaamade, eelteadmiste või teemakohaste selgituste väljameelitamist, mida peetakse eriti väärtuslikuks autonoomsuse toetamisel ainetunnis. Samuti toetab koos tegutsemise ja teistega arvestamise võimaluste rakendamine õppijate autonoomsust, lisaks aitab koos tegutsemine ja selle harjutamine tajuda kuuluvustunnet (Timoštšuk, 2016).

Eeldusel, et teadmised luuakse kaaslastega koos läbi suhtlemise üksmeelele jõudes, võib öelda, et koostöine õppimine on oma olemuselt sotsiaalkonstruktivistlik (Barkley et al., 2014). Seega koostöisus iseenesest toetab nüüdisaegse õppimise kahte suurt sihti, milleks on õppijate autonoomia ja konstruktivistlik teadmuskäsitlus.

Koostöise õppimise juures on oluline mõista, et mitte kõik rühmatööd ei ole koosõl ega koostöisusel põhinevad. See tähendab, et kui õpilased on rühmatöö situatsioonis, siis neil eeldatavasti on eesmärgiks jõuda ühise lahenduseni. Rühmatöö situatsioonis ei pöörata aga alati üksteisele ega ühisele ülesandele tähelepanu, vaid töötatakse ka individuaalselt mingi konkreetse ülesandega. Sellisel juhul õpilased ei saa öelda, et nad nendel hetkedel osalevad koostöös. See tähendab, et „koostöisuse” mõiste on tõenäoliselt kohaldatav ainult rühmatöö teatud konkreetsetele etappidele ja et selliseid etappe ära tunda, on vaja teoreetilisi teadmisi koostöiste tegevuste kohta. Oluline on teada, et koostöisus eeldab kõrget ühist tähelepanu ja enamasti samaaegset suhtlemist (Baker, 2015). Koostööl (*cooperation*) põhinev õppimine on struktureeritud koostoimimine, mille eesmärgiks on kaasa aidata konkreetse lõpptulemuse või eesmärgi saavutamisele, mis on tavaliselt sisupõhine. See on rohkem juhitud kui koostöine õppimine ja õpetaja hoolika kontrolli all, seega lähenemine on õpetajakeskne, samas kui koostöine (*collaboration*) õppimine on rohkem õppijakeskne (Panitz, T. 1999).

Selleks, et õppimine oleks tõeliselt koostõine, mitte üksnes koostööl põhinev, on tähtis õppe-ülesanded vastavalt kavandada. Efektive koostõise õppimise protsessi kavandamine eeldab sedalaadi ülesannete väljatöötamist, mille saavutamiseks on ka tegelikult vaja koostööd teha ning milleni ei saa jõuda iseseisvalt (Baker, 2015). Rühmale määratud ülesanne peab aitama neil õpieesmärke täita. Lükates vastutuse õpilastele ja elavdades sellega klassi, võivad väikestes rühmades tehtavad tööd küll olla atraktiivsed, kuid hariduslikus mõttes on see kasutu, kui õpilased ei saavuta ette seatud eesmärke (Barkley et al., 2014).

II kooliastmes oskavad õpilased enamasti töötada paarides ja grupis, kuid täpsete instruksioonide olemasolu on vajalik. Osal juhtudest on õpilased ise võimelised otsustama, kellega koos nad rühmatööd kõige efektiivsemalt suudavad teha, kuid mõningatel juhtudel on vajalik õpetajapoolne suunamine grupiliikmete määramisel (Tropp & Saat, 2010). Uurides loovtantsu tunnis õpilase enesehinnanguga seotud küsimusi, leidsid Steinberg ja Steinberg (2016), et tuttavama kaaslasega koos luues tuntakse ennast turvalisemalt ja see teeb loomisprotsessi rõõmupakkuvamaks. Siit võib järeldada, et kui õpilased saavad valida rühmakaaslased, siis nad valivadki sõpru. Sageli lasevad ka õpetajad õpilastel ise valida, kellega nad koos töötada soovivad. Kuid selline viis ei pruugi olla alati parim rühmade moodustamiseks, kuna pärsib rühmade koosseisu mitmekesisust ja annab vähem võimalust õpilastel töötada erinevate inimestega (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994).

Koostõine õppimine nõuab struktuure, mis tagavad kõikide õpilaste aktiivse osalemise. Üheks oluliseks aspektiks rühmade moodustamisel on mitmekülguse maksimeerimine. Õpilased tuleks rühmadesse paigutada akadeemiliste ja sotsiaalsete oskuste, isikupära, soo ja muude võimalike eripärade alusel, seades eesmärgiks võimalikult heterogeensed rühmad (Sapon-Shevin et al., 1994). Rühmad võivad koos töötada mitmel erineval viisil. See millist gruppi moodustada sõltub grupi eesmärgist, ülesande tüübist ja ajast mis kulub ülesande täitmiseks (Barkley et al., 2014). Õpieesmärk on üks olulisemaid märksõnu õpigrupi moodustamise juures, sest iga õppija ühineb koostõisesse õppimisse selle eesmärgi saavutamiseks. Olukorras, kus õppijad lähevad individuaalselt õppimisviisilt üle koostõisele õppimisviisile, moodustatakse õppegrupid, mille igale liikmele on määratud mõistlik õpieesmärk ja sotsiaalne roll, mis on kooskõlas kogu grupi eesmärgiga (Inaba et al., 2000).

Kui õpetaja pöörab lisaks gruppide moodustamisele tähelepanu ka õpilaste aktiivsele ja võrdsele osalemisele, on tõenäoline, et kõik õpilased saavad koostõisest õppimisest kasu. Kuigi see nõuab õpetajalt esialgu rohkem mõtlemist ja aega, võib arvata, et õpilased hakkavad toetama ja eeldama kõigi grupi liikmete maksimaalset kaasamist (Sapon-Shevin et al., 1994).

Kuigi Barkley jt (2014) toovad ühe koostöise õppimise ohuna välja selle, et vähem ettevalmistatud osalejad võivad saada kasu hästi ettevalmistatud õpilaste arvelt, siis vaatamata sellele on oma teadmiste ja kogemuste formuleerimine teistega jagamiseks võimas õppimise vahend ning kogemus. Ehk siis need, kes saavad võimaluse oma kogemusi ja teadmisi teistega jagada, õpivad koostöises õppes ehk isegi kõige rohkem. Samuti võib öelda, et koostöiselt uue ühise teadmise juurde jõudmisel õpitakse üksteiselt samavõrra kui õpetajalt või juhendajalt (HTM et.al., 2017). Seega on pigem alust eeldada, et koostöisest loovliikumisest heterogeenses grupis saavad kasu selle kõik liikmed, ka need õpilased, kes teistest teadmiste või liikumisoskuste tasemelt eespool on.

Laal ja Ghodsi (2012) võtavad koostöisest õppimisest saadava kasu kokku neljas peamises kategoorias:

- Sotsiaalne - aitab arendada õppijate sotsiaalset tugisüsteemi; toob kaasa mitmekülgse suhtlemise õpilaste ja koolitöötajate vahel; loob loomiseks ja praktiseerimiseks positiivse atmosfääri; arendab õpikogukondi.
- Psühholoogiline - õppijakeskne õpetamine suurendab õppijate enesehinnangut; Koostöö vähendab ärevust ja arendab positiivseid hoiakuid õpetajate suhtes.
- Akadeemilised - arendab kriitilise mõtlemise oskust, kaasab õppijad aktiivselt õppimisprotsessi, terve klassi tulemused paranevad; sobiv õpilaste probleemide lahendamise meetod;
- Hindamine - koostöine õppimine pakub erinevaid alternatiivseid hindamise võimalusi.

Koostöisust võib võtta kui elustiili ja filosoofiat suhtlemisest. Kõigis situatsioonides, kus inimesed kogunevad gruppidesse, on soovitatav suhtuda kaaslastesse respektiga ja tõsta esile nende võimeid ja panust, arvestada kõigi võrdsete õiguste ja jagatud vastutusega. Koostöise õppimise aluseks olev eeldus põhineb üksmeele saavutamisel rühmaliikmete koostöö kaudu vastukaaluks konkurentsile, kus ühed rühmaliikmed on paremad kui teised (Panitz, T. 1999).

Koostöine loomine

Õpilaste loovuse areng on tihedalt seotud koostöise õppimise võimalustega (Rutland & Barlex, 2008; Slabina, 2017). Seega on koostöisesse õppimisse juba loovus sisse kirjutatud. Mõistetel koostöisus ja koostöine loomine on kattuvus jagatud teadmiste loomise kontekstis. Vaatamata sellele ei tohiks neid sünonüümidenä käsitleda peamine erinevus seisneb uudsuse väärtuses ja loodud väljundi tähenduses rühmale. Koostöine õppimine hõlmab rühma tasemel

loovust, mille tulemusel kujuneb uudne arusaam, ideed või lahendused. Koostöise loomise protsessis luuakse uut ühist teadmist, milles iga osaleja jaoks on isiklik tähendus (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011).

Üldjoontes kehtivad koostöises loomises aga samad põhimõtted, mis koostöises õppimises. Näiteks on ühisloomise protsessis loova koostöö olulisemateks soodustajateks loominguliste ideede edastamine ja vahetamine. Efektiivne koostöisus toimib siis, kui kõik osapooled jagavad oma teadmisi, see aitab ületada nii tehnilisi kui loomingulisi raskusi (Mamykina, Candy & Edmonds, 2002).

Koostöise loomise etapid kattuvad suuresti tavapärasel loomeprotsessis esile toodud etappidega. Heinla (2013) kirjeldab loomisprotsessi Inglise sotsiaalpsühholoogi Graham Wallas'i (1858-1932) mudeli põhjal, mille järgi võib loomeprotsessi jagada neljaks etapiks: ettevalmistus (*preparation*), inkubatsioon (*incubation*), valgustatus (*illumination*) ja kinnitamine (*verification*). Sadler-Smith (2015) analüüsis erinevate teemakohaste uuringute taustal Wallas'i raamatut "Mõtlemise kunst" (1926) ning tõi ühe etapina juurde aimduse (*intimation*) paigutades selle inkubatsiooni ja valgustatuse vahele. (joonis 1)



Joonis 1. Loomisprotsessi etapid Graham Wallas'i (1858-1932) mudeli põhjal

Ettevalmistus. Probleemi teadvustamine ja sellest mõtlemisülesande kujunemine, informatsiooni kogumine ja mõtlemine selle erinevatele tahkudele (Heinla, 2013). Ettevalmistus sõltub valdkonnapõhistest teadmistest, samas hangitakse probleemi lahendamiseks teadmisi ka näiliselt teemavälistest allikatest nii sihilikult kui juhuslikult (Sadler-Smith, 2015). Olemasolevatest mõtetest luuakse visioon ja selles etapis saavad õpilased võimaluse rakendada loomingulist mõtlemist. Õpilased saavad üksteisele rääkida sellest, mida nad planeerivad teha, see aitab luua mõtetes korda ja ka võimalikud kitsaskohad välja selgitada. Valjusti mõtlemine, kujundite kasutamine, joonistamine ja kirjutamine aitab neil oma mõttekäiku teadvustada (Fisher, 2005).

Inkubatsioon. Tegeletakse info töötlemise (sobivaimate ideede setitamise ja nende edasise uurimisega) ja seoste loomisega, uue informatsiooni kogumisega (Heinla, 2013; Sadler-Smith, 2015). Selles etapis tulevad kõige selgemalt välja konstruktivistliku lähenemise ilmingud, mille järgi on õppimine individuaalne, aktiivne ja toimub konkreetsetes kontekstis. Individuaalsus tähendab, et õppija loob seosed oma isiklike kogemustega ja õppimine on tähenduslik, kuna sõltub sellest, kuidas ja millise tähenduse saab õppija anda uuele infole oma seniste kogemuste alusel (HTM et al., 2017).

Aimodus. Enamikus Wallas'i mudeli käsitlustes minnakse inkubatsiooni etapist otse valgustatuse etapi juurde, samas kui Wallas ise seob need kaks etappi aimdusega, mis on see aeg, mis kestab nõ sähvatuseni. See on kasvav ilming ja võib tõusta teadvuse künnise suunas erineva kiirusega ja on seega erineva pikkusega (Sadler-Smith, 2015). See on justkui tunne, et lahendus on sinu poole teel.

Valgustatus. Kerkib esile loominguline reaktsioon (sähvatus), spontaanne lahenduse leidmine, uus lahendus või produkt tekib iseeneslikult või teadvustatult. Võrreldes teiste etappidega võib see olla väga lühike.

Kinnitus. Uue idee efektiivsuse ja asjakohasuse kontrollimine, sobiva lahenduse viimistlemine, täiustamine, vormistamine ja rakendamine. Loodud tulemite esitlemine ja nende üle arutelu. Selles etapis toimub reflekteerimine koostöö üle, kus grupp analüüsib, kui tõhusad oldi oma tegevustes ja eesmärkide saavutamises, see soodustab edasisel õppimisel koostööd (Tamm, 2017). See on ka protsessi kokkuvõttev etapp, kus toimub õppijate autonoomia toetamine, eriti kui arutlemine arusaamade üle toimub hinnangutevabal viisil, mis võimaldab õpilastel tajuda, et nende mõtted on olulised (Timoštšuk, 2016).

Viimasesse etappi jääb ka tagasiside andmine, mis on tõhusa õppeprotsessi lahutamatu osa. Koostöisuse kontekstis võib siinkohal tekkida teatud vastuolu. Ühest küljest on õpetajatel vajadus hinnata õpilaste võimeid üksikult, aga seda ei saa teha, kui see puudutab ühiselt loodud tulemust. Teisest küljest hinnates individuaalset panustamist ühistöösse, rõhutab see individuaalset panustamist, mis võib kahjustada koostööd ennast. Koostöisus ei ole üksnes isikliku pingutuse kõrvutamise või võrdlemine, nii et kui koostöö on toimunud, siis on raske hinnata individuaalset panust ühisesse väljundisse. Tavaliselt valitakse grupi ja individuaalse hindamise kombinatsioon, näiteks hinnatakse individuaalset arengut vastavate testidega ning ühiselt koostöise tulemi kvaliteeti (Baker, 2015). Nii klassikaaslaste kui õpetaja poolne tagasiside peaks põhinema kokku lepitud kriteeriumitel, milleks liikumise puhul võivad olla näiteks tantsuelementide (aeg, ruum, energia ja dünaamika) kasutamine (Steinberg & Steinberg, 2016).

Koostöise loomise protsessi toetamisel on õpetaja või juhendaja roll märkimisväärne. Emotsionaalse ja füüsilise keskkonna loomist, mis soodustab loovust, ei tohiks alahinnata. Usalduslik, julgustav ja riskivaba avastamise õhkkond ergutab loomingulist tegutsemist ja on iga loomingulise kultuuri vajalik osa (Mamykina et.al., 2002).

Juhendaja ja/või õpetaja ülesanne on rühmade tööd jälgida ning vajaduse ja soovi korral õppijaid abistada, õpetaja on juhendajaks ning õpilased teadmiste kaasloojateks (Baker, 2015; (HTM et.al., 2017). Et õppijate autonoomiat toetada, siis peaks õpetaja leidma aega õpilaste kuulamiseks, nendelt soovide kohta küsimiseks ning andma õpilastele aega iseseisvaks tegutsemiseks ja rääkimiseks. Õpetaja ülesandeks on ka jagada tunnustust sisuka tagasisidena, julgustada õpilasi, põhjendada soovitusi või juhiseid ning reageerida õpilaste küsimustele (Timoštšuk, 2016). Koostöise õppimise läbiviimisel ja õppijate loovuse toetamisel peavad õpetajad leidma tasakaalu õppijate erinevate vajaduste vahel, erinevate gruppide vajaduste vahel ning kavandatud ja tegelike, juhendatud ja improviseeritud tegevuste vahel (Hämäläinen ja Vähäsantanen, 2011). Aktiivne tegutsemine, huumor või jutuvadin ei vasta käitumisnormidele, mida üldjuhul õppeotstarbelist rühmatööd tegevatelt lastelt oodatakse. Samas näivad need suurendavat ühist loomevõimet ning võivad olla loova õhkkonna kujundamisel ja loovlahenduste leidmisel vajalikud. Seega hoolimata sellest, et sellist käitumist haridusasutustes üldiselt ei soosita, tuleb sellist mängulisust koostöise loovliikumise tegevustes tunnustada ja omaks võtta. Õpetajatel on oluline leida viise, kuidas õpilastevahelisi jutuajamisi ära kasutada klassiruumis põhineva loovuse julgustamiseks. Keerukaks teeb selle raskus eristada, kas sellistes mängulistes dialoogides ollakse ülesandes sees või mitte (Vass, 2007).

Õpilaste omavahelise suhtlemise kaudu klassis saab õpetaja parema arusaamise iga õpilase õpistiilist ja sellest, kuidas ta ülesandeid täidab, ning selle põhjal saab õpetaja anda õpilasele täiendavaid juhiseid ja nõuandeid (Laal & Ghodsi, 2012). Seejuures on oluliseks nüansiks tasakaalu leidmine õpetaja kontrolli ja õpilase autonoomia vahel ning mängulisusele julgustamise ja tähelepaneliku mõtlemise vahel. On mõistlik seada arusaadavad ja saavutatavad raamid, mida on lihtne mõista ja järgida (Vass, 2007). Nii autonoomsuse toetamine kui struktureeritus õpetamisel on õpilase õppimisse kaasamiseks vajalikud (Timoštšuk, 2016).

Õpetajad peaksid kasutama erinevaid õpetamisstrateegiaid aitamaks õpilasi ideede genereerimisel. Õpilastel aitab ideid leida see, kui õppeülesannetesse lisatakse näiteid, suulisi ja visuaalseid juhtlõngu ning küsitakse avatud küsimusi. Kui õpilastele pole jagatud

taustateadmisi ja võimalusi kogeda, kuidas liikumist varieerida, võivad nende loodud tööd jääda kitsaks ja piiratuks. Õpetajad peavad looma õpilastele võimalusi üksteisega suhtlemiseks ja suunama neid omavahel loomingulisi ideid jagama (Chen, 2001; Chen & Cone, 2003).

Lühidalt öeldes seisneb õpetaja või juhendaja roll toetamises ja suunamises, tööjuhiste ja abistavate materjalide jagamises, analüüside ning tagasiside andmises. Juhendaja ja õpetaja hoiab protsessi struktuuri koost lagunemast ja hoolitseb, et iga osaleja saaks oma panuse anda. Õpetaja võib olla selles protsessis ka kaaslooja, kus tal võib olla võrdne panus õpilastega.

Uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused

Tänapäeva hariduse olulisteks komponentideks on oskus õppida tähelepanelikult kuulama, kriitiliselt mõtlema, konstruktiivselt osalema ning tegema produktiivselt koostööd ühiste probleemide lahendamisel (Barkley et al., 2014). Loovliikumine ja -tants toetavad laste loomisvõimet, see on põhjus, mille pärast see peaks olema tänapäevase hariduse üks elemente. Õpetamine loovliikumise kaudu võimaldab palju värskust, aktiivsust ja sallivust, seega täidab see suure osa eduka õppimise ja õpetamise eeltingimusi (Geršak, 2012).

Kui varasemad uuringud annavad teada, et loovliikumine toetab üldhariduse kontekstis olulisi ja iseäranis aineüleseid pädevusi, siis tekib küsimus, et miks seda rakendatakse nii vähe. Kuna nii koostöine õppimine ja loovliikumine sisaldavad endas kõiki nüüdisaegse õpikäsituse komponente ning lisaks aitab loovliikumise rakendamine koolis kaasa liikumisaktiivsuse suurendamisele, siis sidudes koostöist loovliikumist õppetegevustega, annab see hea võimaluse toetada laste mitmekülgset arengut. Arvestades koostöise õppimise ja loovliikumise kasulikku mõju õppimisele, on töö eesmärgiks uurida koostöist loovliikumist kui ühte võimalikku tänapäevase õpikäsituse konteksti sobivat õppemeetodit ja selgitada välja kuidas selline õppimisviis rakendub õppimise toetamisel põhikooli II kooliastmes ühe klassi näitel.

Eesmärgi täitmiseks püstitasin järgmised **uurimisküsimused**:

1. Kuidas õpilased tajuvad koostöise loovliikumise kaudu õppimist?
2. Milliseid võimalusi näevad õpetajad koostöise loovliikumise rakendamisel?

Metoodika

Käesolevas magistritöös uurisin, kuidas õpilased ennast koostöise loovliikumise kaudu õppides tajusid ning õpetajate arvamusi selle kohta, kuidas nad näevad antud meetodi rakendamise võimalusi koolis. Uurimisküsimustest lähtuvalt valisin kvalitatiivse lähenemise, mis võimaldab uurida toimuva sisu, osalejate kogemusi, arusaamisi ja tõlgendusi (Laherand, 2008).

Kuna magistritöö eesmärgiks oli uurida koostöise loovliikumise kui õppemeetodi rakendamise võimalusi ning osalesin ise aktiivselt tegevustes, mida uurisin, siis valisin uurimismeetodiks tegevusuuringu. Tegevusuuringut iseloomustab kohene praktiline rakendatavus ning selle abil uuritakse enda õpetamisviise ja praktikaid, uurija ise on eelkõige praktik (Löfström, 2011). Tegevusuuring võimaldab uurida õppemeetodi mõju sihtgrupi loomulikus keskkonnas (Laherand, 2008) ning annab võimaluse praktikule parandada oma tegevusi ning teha seda samal ajal teadustöös osaledes (Creswell, 2003).

Valim

Valimiks olid ühe neljanda klassi õpilased, kes uuringu lõppedes olid jõudnud viiendasse klassi ja kolm aineõpetajat, kes antud klassile tunde andsid. Kasutasin mugavusvalimit, mille puhul lähtutakse lihtsa kättesaadavuse, leitavuse või uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest (Õunapuu, 2014). Antud kooli ja klassiga oli olemas kokkupuude ning koolipoolne koostöövalmidus. Tegevusuuringu läbiviimiseks nõusoleku saamiseks pöördusin esmalt kooli juhtkonna poole, mille järel suhtlesin valikusse võetud klassi klassijuhatajaga. Hea Teadustava (2017) näeb ette, et uurija teavitab uuringusse kaasatuid uurimistöö eesmärkidest, austab uuringusse kaasatavate vaba tahet, tagab nende privaatsuse ning küsib teadlikku ja vabatahtlikku nõusolekut. Kõigist neist printsiipidest valimi koostamisel ja uuringu kavandamisel ka lähtusin. Kui olid sõlmitud esialgsed kokkulepped kooli juhtkonna ja õpetajatega, siis tutvustasin valituks osutunud klassi õpilastele oma ideed, uurimise eesmärki ja protsessi kulgu ühes hommikuringis, samas esitasid õpilased küsimusi uuringu kohta ning andsid oma nõusoleku uuringus osalemiseks. Paralleelselt saatsin lastevanematele päringu nende laste osalemise osas tegevusuuringus e-kirja teel, kus tutvustasin oma ideed üksikasjalikult ning küsisin luba tundide ja intervjuude salvestamiseks ning saadud andmete kasutamiseks. Kinnitasin, et kogu protseduur on konfidentsiaalne - ükski salvestatud materjal ei lähe edasi kolmandatele isikutele. Kõik vanemad andsid nõusoleku vastusena antud e-kirjale.

Valimisse kuuluvas klassis õpib 11 õpilast, viis poissi ja kuus tüdrukut. Kõigil õpilastel oli varasem rühmatöö kogemus olemas, koosloomise ja loovliikumise kogemus minimaalne, kolmel lapsel oli varasem tantsu õppimise kogemus, ühel nendest ka loovtantsu-alane kogemus.

Arvestades printsiibiga, et uurija koormab uuringusse kaasatavaid ja häirib nende igapäevast elu võimalikult vähe (Creswell, 2003; Hea Teadustava, 2017), viisin koostöise loovliikumise tunnid läbi tunniplaani sees - kool oli selle uuenduse osas vastutulelik. Uuritavatega intervjuud leidsid aset vahetult peale tunde või hommikuringi sees, nende toimumiseks leppisime klassijuhatajaga kokku intervjuueerimise konkreetsete õpilaste jaoks sobivamail ajal.

Protsessi kirjeldus

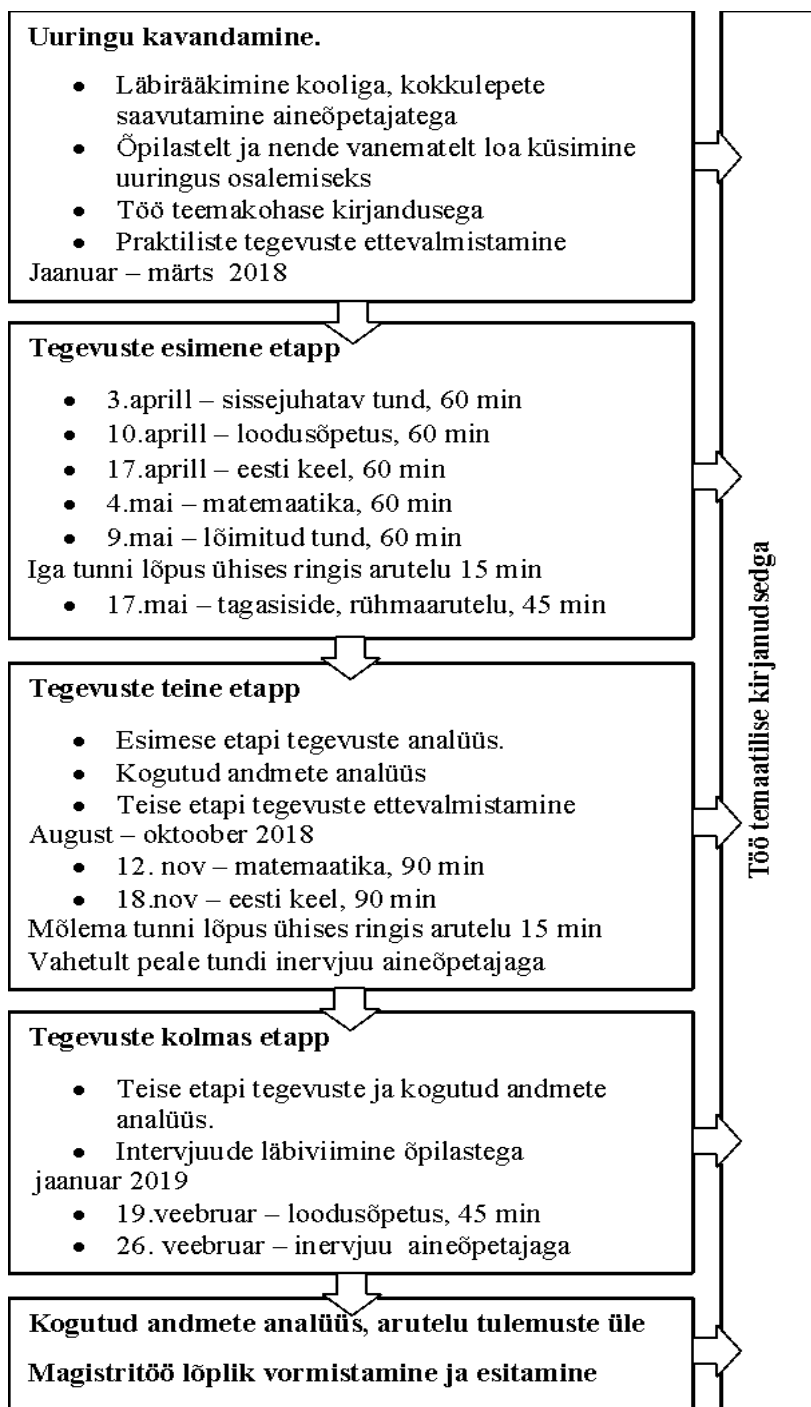
Tegevusuuring on oma olemuselt tsükliline. Uurimisprotsess on spiraalikujuline, mis tähendab, et uurija liigub mööda spiraali vaheldumisi reflekteerides, andmeid kogudes, tegutsedes ja taas reflekteerides, andmeid kogudes, tegutsedes jne (Creswell, 2003). Löffströmi (2011) järgi on tegevusuuringu etapid järgmised ning need haakusid suures osas ka minu poolt läbi viidud uuringuga:

- Tuvastatakse probleem ja kavandatakse uuring. Kaardistatakse oma vajadused ja olemasolevad vahendid uuringu erinevateks etappideks. Vaadatakse läbi erialane kirjandus, et tuvastada, mis uuritava probleemi kohta juba teada on.
- Kogutakse andmeid ja analüüsitakse neid olukorra kaardistamiseks.
- Praktilised tegevused, tegevuskava loomine ja rakendamine.
- Praktiliste tegevuste kohta andmete kogumine. Sõltuvalt uuringu eesmärgist kogutakse andmeid tegevuste ajal ja/või pärast neid.
- Andmete analüüsi abil võtmeküsimuste ja -kogemuste tuvastamine, kus muuhulgas praktik mõtleb, mida üks või teine kogemus andis, mida sellest on õppida ja kuidas seda saab tegevusvaldkonna arendamisel kasutada.
- Kirjalik ja suuline aruandlus erinevatele huvirühmadele.

Käesoleva magistr töö tegevuste etapid võtab ülevaatlilikult kokku joonis 2.

Uuringu käigus viisin läbi kaheksa ainetundi, kus kasutasin õppes koostöise loovliikumise meetodit. Löffström (2011) soovib uurimisprojekti kaasata kolleegid. Neil võib olla olulisi mõtteid, mis aitavad uurijal vaatenurka laiendada või fookust kitsendada.

Antud juhul pidasin tundide sisu loomise osas nõu aineõpetajatega. Tunnid toimusid tavalises klassiruumis, kus liikumisruumi tekitamiseks lauad ja toolid seina äärde lükati. Tundide kirjeldused on näha lisas 1.



Joonis 2. Tegevusuuringu etapid.

Andmekogumine

Erinevate andmekogumismeetodite kasutamine ja nende kombineerimine ehk triangulatsioon lisab uurimusele usaldusväärsust (Laherand, 2008; Löfström, 2018). Siinses uuringus aitab triangulatsioon kõrvutada õpilaste, õpetajate ja minu kui uurija nägemust uuritava meetodi rakendatavusest. Andmekogumise meetoditeks olid läbiviidud tundide vaatlus videosalvestuste abil, poolstruktureeritud individuaalintervjuud kombineeritud stimuleeritud meenutusega uurimuses osalenud õpilastega, aktiivse intervjuu vormis vestlused aineõpetajatega, tunnilõpu rühmavestlused ning minu, kui uurija päevik.

Andmeid kogusin kogu uuringu läbiviimise jooksul, mis on tegevusuuringu puhul tavapärane ja põhjendatud, kuna see aitab andmete tähendust mõista ja kasutada saadud teadmisi uurimistöö järgmiste sammude kavandamisel (Dana, 2016). Mõtteid aitab struktureerida, selgitada ja kontseptualiseerida uurija päevik, kuhu dokumenteeritakse uurimisprotsessi käigus tekkinud tähelepanekud ja kogemused (Löfström, 2011).

Lähtuvalt magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest pidasin oluliseks kasutada andmekogumismeetodina videosalvestisi, mis lubas koguda detailset informatsiooni õpilaste tegevuse kohta koostöise loovliikumise kaudu õppimisel, lisaks võimaldas toimuva salvestamine mitmekordset materjali ülevaatamist (Vihalemm, 2014). Salvestusi ma kokkuvõtvas analüüsis ei kasutatud, need olid kogu protsessi jooksul abistavaks materjaliks järgmise tunni ettevalmistamisel ja tunni tegevuste kirjeldamisel.

Iga tunni lõpus viisin õpilastega läbi 15 minuti pikkused vestlusingid, kus lapsed said järgemööda vastata küsimustele: Mida said uut teada? Mis läks hästi? Mis oli raske? Lisaks videosalvestusele sai need vestlused veel eraldi audiosalvestatud ja hiljem ka andmete analüüsis kasutatud. Tegevusuuringu esimese etapi lõpus viisin läbi pikema, 35 minutit kestnud rühmaintervjuu, mis oli tagasivaatav toimunud tundidele. Aruteluteemad keskendusid õppimiskohtadele ja keerulisematele momentidele, igäüks sai ka välja öelda oma mõtteid, mis seoses meetodiga esile kerkisid.

Õpilastega viisin läbi poolstruktureeritud individuaalintervjuud, välja arvatud ühel juhul, kui intervjuus osales kaks õpilast korraga nende endi soovil. Intervjuude läbiviimiseks leppisin uurimuses osalenud õpilastega kokku sobiva aja, kas peale tunde või õpetaja nõusolekul hommikuringi ajast. Selgitasin intervjuude korraldust, küsisin luba intervjuu salvestamiseks ning lubasin tagada, et nende nimesid kusagil ei mainita ning kasutan kogutud andmeid ainult oma uurimistöö tarbeks. Koos paarisintervjuuga viisin õpilastega läbi üheksa intervjuud. Ühe õpilasega jäi intervjuu läbi viimata, kuna ta oli klassi liitunud hiljem ja ei olnud osalenud käesolevas tegevusuuringus täies mahus. Intervjuud kestsid 25-35 minutit.

Intervjuu valitakse andmete kogumiseks enamasti siis, kui inimene on uurimuses tähendusi loov ja aktiivne osapool, kesksel kohal on tähenduse sügav mõistmine ja eesmärk on nähtust mõista (Laherand, 2008). Antud uurimuses oli oluline mõista kuidas õpilased tajuvad koostöise loovliikumise kaudu õppimist. Seega oli põhjendatud intervjuude abil koguda õpilaste detailseid kirjeldusi oma õpikogemuse kohta ning kasutada võimalust, kus mina intervjuueerijana saan esitada konkreetseid küsimusi teabe kättesaamiseks (Creswell, 2003).

Õpilastega läbi viidud tundide ja intervjuueerimise vahele jäi poolteist kuud. Kuna sel ajaperioodil toimusid õpilaste individuaalsed arenguvestlused klassijuhatajaga, siis ma ei soovinud lapsi liigselt koormata. Selleks, et ergutada õpilasi meenutama oma kogemusi koostöise loovliikumise tundidest, alustasin intervjuud stimuleeritud meenutuse võttega. Lyle'i (2003) järgi on simuleeritud meenutus enesevaatlusel põhinev uurimisprotseduur, mille abil saab meenutusi esile kutsudes uurida kognitiivseid protsesse, kuna videolõigu vaatamise ajal mõeldakse toimunud sündmusele. Meenutust toetatakse kas küsimustiku või intervjuu abil. Meetod ise on paindlik ja hõlpsasti kohandatav, antud juhul sobivaks abivahendiks õpilaste mälu värskendamiseks ja intervjuule häälestamiseks. Videomeenutusena vaatasime ühte minu valitud koostöise loovliikumise tunnis intervjuueeritava osalusel valminud loomingulist tööd. Seejärel alustasin poolstruktureeritud intervjuud küsimusega, mis meenub videost vaadatud töö valmimise protsessist. Poolstruktureeritud intervjuule omaselt olid intervjuu kavas üles märgitud konkreetseid teemasid ja üldist laadi küsimused, mille järjekorda muutsin intervjuu ajal vastavalt olukorrale (Õunapuu, 2014). Õpilastega läbiviidavate intervjuude abil oli eesmärgiks välja selgitada kuidas õpilased tajuvad koostöise loovliikumise kaudu õppimist. Küsimused puudutasid koostöisust, loovust, loomingu sisu ja protsessi, õpilase enda õppimist meetodi abil, meetodi kasu ja kitsaskohti.

Tunnis osalenud aineõpetajaid intervjuueerisin kolmel juhul vahetult peale läbiviidud tundi ja ühel juhul poolteist nädalat hiljem. Viisin läbi neli intervjuud, kestvusega 35 - 40 minutit. Intervjuu võib toimuda ka dialoogina, kus mõlemad osapooled otsivad mingile probleemile lahendust (Õunapuu, 2014). Kuna antud uurimise kontekstis oli minu kui uurija kogemus võrdselt oluline tunnis osalenud aineõpetaja omaga, siis valisin õpetajaga vestluseks aktiivse intervjuu vormi. Tegemist on dialoogiga, mille käigus sünnib tähendus intervjuueerija ja vastaja aktiivses koostöös. Kuigi intervjuueerija võib kasutada suunavaid küsimusi, on intervjuu oma olemuselt suhteliselt avatud. Intervjuueerija näitab valmisolekut jagada oma tundeid, mõtteid ja vaatenurki, mis aitab tagada selle, et ka vastaja avab ennast julgelt (Holstein & Gubrium, 1995).

Intervjuud salvestasin otse arvutisse arvutisese kõnesalvestiga ning kindluse huvides ka telefoni helisalvestiga. Nii õpilaste kui õpetajatega läbiviidud intervjuude lõpus said intervjuueeritavad võimaluse ise veel midagi lisada või täpsustada. Õpetajatele saatsin transkribeeritud intervjuud lugemiseks e-mailile, pakkudes võimalust lisada mõtteid või teha muudatusi. Ükski intervjuueeritav mõtteid lisada ja muudatusi teha ei soovinud.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutasin kvalitatiivse induktiivse ja deduktiivse sisuanalüüsi kombineeritud varianti, kus koodid tuletasin küll tekstist, aga kategooriate moodustamisel juhindusin osaliselt ka varasematest uuringutest tulenevatest märksõnadest. Deduktiivne lähenemine on kasulik, kui üldine eesmärk on katsetada varasemat teooriat uues olukorras (Elo & Kyngäs, 2008), nagu käesolevas uurimuses loovliikumist ja koostõisust, mida eraldi on varasemalt palju uuritud. Kalmuse, Masso ja Linno (2015) järgi toob just induktiivne lähenemine andmeanalüüsile esile kvalitatiivse sisuanalüüsi ühe tugevuse, milleks on uurimuses osalejate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine. Koostõisest loovliikumisest aineõppimise kontekstis oli eelteadmisi vähe ning sellisel juhul on soovitatav kasutada induktiivset lähenemist (Elo & Kyngäs, 2008), mis võimaldas minul, kui uurijal olla avatud uutele aspektidele.

Intervjuud transkribeerisin täies mahus ja kirjutasin üles nii, nagu suulises kõnes oli. Kasutasin selleks programmi VoiceWalker 2.0. Kokku transkribeerisin ühe rühmaintervjuu, seitse 15 minutilist tunnilõpuarutelu, üheksa õpilastega ja neli õpetajatega intervjuud. Transkribeeritud teksti oli kokku 84 lehekülge. Lastega läbiviidud tunnilõpuarutelud salvestasin eelkõige järgnevate tundide kavandamiseks, aga kuna need toimusid peale vahetut kogemust, siis pidasin neid adekvaatseteks andmeteks ka kokkuvõtvas analüüsis.

Uurimuses osalejate anonüümsuse tagamiseks asendasin transkribeerimise viimases etapis konkreetsed nimed ja nimetused täheliste tunnustega. Koodid moodustasin QCAmapi andmetöötluskeskkonnas, kuhu olin eelnevalt üles laadinud .txt formaati salvestatud tekstid.

Uurimistulemuste usaldusvääruse suurendamiseks kasutasin kahte kaastudengist kaaskodeerijat, kellest üks kodeeris ühe täispikkuses õpilasega läbiviidud intervjuu ja teine ühe õpetajaga läbi viidud intervjuu. Esimesel juhul oli lahknevus minimaalne ja seisnes peamiselt sõnastuse erinevuses, omavahelise arutelu tulemusel jõudsime järeldusele, et sisu osas lahknevusi ei olnud. Teisel juhul tulid koodide võrdluses esile suuremad erinevused, mille valguses vaatasime kaaskodeeritud intervjuu koos üle. Selgus, et lahknevus seisnes peamiselt selles, et kaaskodeerija kodeeris ka minu uurimise kontekstis väheolulisi tekstilõike,

lisaks olid õpetajatega läbi viidud intervjuud dialoogi vormis vestlused ja .txt vormingus oli võõral lugejal keeruline eristada minu ja intervjuueeritava juttu. Lisaks kirjutas ta kohati koodid rohkem lahti, mis minul olid koondatud ühe koodi alla ning kus me sisulist erinevust ei täheldanud. Koodide omavahelise võrdluse tulemusel lisasin juurde mõned koodid ning mõned sõnastasin ümber, mille järel jõudsime kaaskodeerijaga kodeerimise osas üksmeelele. Peale QCAmapi andmetöötluskeskkonnas kodeerimist ja esialgset kategooriate moodustamist laadisin andmed oma arvutisse ning toimetasin edasi Exceli tabelis. Vaatasin mitu korda üle kogu materjali, süstematiseerisin, kustutasin ja ühendasin koode. Kui ühe koodi alla oli kogunenud minu hinnangul liiga palju tekstilõike, mida sai juba grupeerida, siis sai koodist hoopis kategooria. Mitmetel juhtudel sai ainult ühe lõiguga koode koondatud või teise koodi alla toodud. Alakategooriate moodustamise käigus sai veelkord koode kokku või lahku toodud ning ümber sõnastatud. Koodidest alakategooria moodustamise näide on esitatud tabelis 1. Seejärel moodustasin alakategooriatest kategooriad, mille näide on esitatud tabelis 2. Kategooriate tervikjaotus on näidatud uurimisküsimuste järgi joonistel 3 ja 4.

Tabel 1. Koodidest alakategooria moodustamine

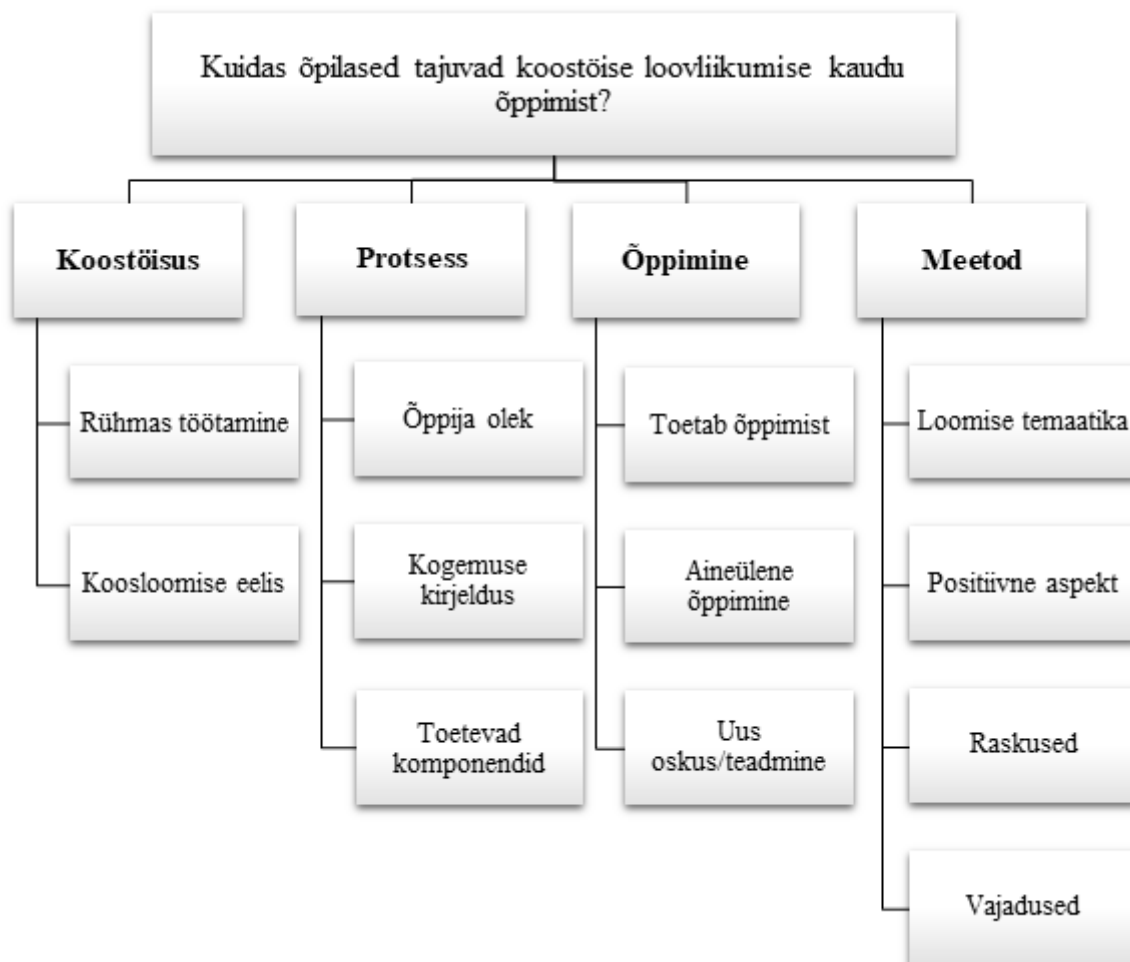
Koodid	Alakategooria
Arendab loovust Annab julgust Eneseväljenduse õppimine Koostööoskuste õppimine	Aineülene õppimine

Tabel 2. Alakategooriatest kategooriate moodustamine

Alakategooriad	Kategooria
Toetab õppimist Aineülene õppimine Uus oskus/teadmine	Õppimine

Tulemused

Tulemused esitan lähtuvalt uurimisküsimustest andmeanalüüsi käigus loodud kategooriate alusel ning tulemuste ilmetamiseks kasutan tsitaate intervjuudest.

Kuidas õpilased tajuvad koostöise loovliikumise kaudu õppimist?

Joonis 3. Kategooriate jaotus, mis koondus esimese uurimisküsimuse alla

Koostöine loomine.

Uuringus osalenud õpilaste intervjuudest selgus, et neil ei olnud varasemat märkimisväärset koosloomise kogemust. Varasem koostöökogemus oli olemas, nimetati paarides ülesannete lahendamist võõrkeeltes ja matemaatikas ning eesti keele tunnis läbiviidud rühmatöid.

Rühmas töötamise kohta toodi välja, et selle õnnestumine sõltub rühma koosseisust. Väiksemas rühmas tuleb küll vähem ideid, aga otsusele jõuda on lihtsam, suures grupis ei jõua kõiki ära kuulata ja hakatakse üksteist segama. Samas arvati, et kui on rohkem inimesi, siis on ka rohkem ideid ja lõpptulemus saab selle tõttu parem. Leiti, et sõpradega on lihtsam koostööd teha, nendega ollakse sageli samal arvamusel ja seetõttu koos tegemine sujub hästi. Kui kellegagi hästi läbi ei saa, siis on töö tulemus halvem. Lisaks sõltub õpilaste hinnangul

rühmatöö õnnestumine ka iseendast, päevast ja tujust, mõnikord segavad suhte probleemid või lihtsalt mõte ei jookse.

Koostöö võib raskeks teha see, kuidas sul on suhted selle inimesega nagu väljaspool kooli ... et võib tulla rühmatöösse kaasa tegelikult, kui nagu on hästi halvad suhted (õpilane A).

Toodi välja ka ajasurvet, et kui aega on vähe või ise pead kuskile kiirustama, on ka koostööle raske keskenduda.

Kuigi enamus õpilastest leidsid, et neile sobib kõigiga koostööd teha, toodi siiski välja erinevaid rühmade kujunemise eelistusi. Enamasti soovitakse valida grupikaaslased ise, kuna siis saab kindlasti tegutseda koos soovitud inimestega. Sobivaks valikuks nimetati ka õpetaja määratud rühmasid, kuna siis ei satu kokku need, kes omavahel kõrvalisi asju tegema kipuvad. Loosimise teel moodustatud rühmade eelisenähtisena toodi välja, et siis saab koostööd teha erinevate inimestega.

Intervjuudest õpilastega tuli välja, et koos loomisel on eeliseid üksi loomise ees. Leiti, et koos jõuab tulemuseni kiiremini ja tulemus on ka parem, koos on kindlam tunne ja tekib palju ideid mida saab omavahel jagada.

Grupis võib tulla rohkem mõtteid ja siis võib olla nagu kindlam tunne, et kui kellelgi on samamoodi mis sul, et siis sa võid olla kindel, et see on õige (õpilane H). Näiteks kui sul ei ole veel ideid, siis keegi teine võib pakkuda välja, ja siis sa võid sellele ideele veel mõtteid pakkuda ja siis saab sellise suure idee või . . . nagu üksinda võibolla ei ole nii lõbus teha (õpilane G)

Lisaks aitab koosloomine õpilaste sõnul suhtlemisele kaasa ning paneb inimesed omavahel paremini läbi saama, õpitakse kaaslasi rohkem tundma, mõistma ja nendest aru saama. Läbi aktiivsete tegevuste saab teada, mida inimestele teha meeldib. Ühel juhul tuli välja, et kuna tegemist on õpilasega, kellele meeldib teistega koos aktiivselt tegutseda ja oma ideid jagada, siis sobib koosloomine tema olemusega kokku. Üldiselt tundsid õpilased ennast koostöisel tegutsedes hästi ja vabalt.

Protsess.

Loovliikumise meetodil õppimise protsessis tajusid õpilased, et olid enamasti kaasatud ja enamikul juhtudest saadi panustada. Ühe positiivse asjana märgiti just seda, et ollakse nõ sunnitud kaasa tegema. Tuli ette olukordi, kus oldi küll kaasatud, aga panustamist ei olnud. Kui tajuti, et ei olda rühmas väga oodatud, siis oli ka panustamine väiksem, vastupidises olukorras jälle väga kaasatud ja panustamine kõrge. Tajuti üksteisega arvestamist ja saadi omi mõtteid jagada. Veel toodi välja selline mõte, et kui tavatunnis ollakse lihtsalt püüdlük,

kuulatakse õpetajat ja täidetakse töölehti, siis selles tunnis sai liikuda, koos mõelda ning olla aktiivne.

Kui saab ise mõelda, siis aju töötab võib-olla ka rohkem, ja et siis ei ole seda kogu aeg ette näidatud, et tee nüüd seda, tee nüüd seda, sa lihtsalt teedki seda. Aga siis sa saad ise mõelda, et mida sa teed üldse ja kuidas see läheb ja veel näidend ja liigutused ja nii. Ja mis teema ja siis sa saadki nagu rohkem mõelda ja liigutada saab ka (õpilane H).

Rääkides motivatsioonist koostöise loovliikumise abil õppides, tuli välja, et kui antakse teatud vabadus ja valikuvõimalus, kuidas midagi teha, siis on see pigem motiveeriv. Leiti, et motivatsioon sõltub ka päevast ja rühmakaaslastest. Mõnikord võib motivatsioon alla minna, kui ideest ei saada ühtemoodi aru ja tekib segadus. Siinkohal lisati, et kui arusaam tekib, siis on isu jälle edasi teha.

Mõnel juhul tajuti kaaslaste lollitamist, mis õpilaste sõnul pidurdas loomeprotsessi. Vastukaaluks toodi jälle välja olukord, kus rühmakaaslased ei võtnud pakutud ideed vastu, kuna arvati et tegemist on naljaga.

Protsessi käigus saadud kogemuste osas olid kirjeldused valdavalt positiivsed ja peamiselt puudutasid need rühmatööd. Hea kogemusena toodi välja üksteise kuulamist, kõigi poolt pakutud ideede rakendumist, head mõttejooksu ja klappi rühmakaaslaste vahel, koos lahendusteni jõudmist ilma tülli minemata. Positiivse kogemusena kirjeldati ka olukordi, kus läbi arutelu üksmeelele jõuti ning erinevate meetoditega kokkulepped saavutati, näiteks hääletamine või kivi-paber-käärid mäng. Üks õpilane tõi välja kogemuse, kus ummikseisust aitas välja hetkeolukorra ära kasutamine.

Meil tegelikult läks aega suhteliselt sellega, aga siis meile tuli see, et kuna B jalg oli haige, ta väänas selle välja ja siis ta ei saanud kõndida ja siis mul tuli lihtsalt siuke idee, ma ei mäleta kuidas, et teeks teleka nagu ja siis me lihtsalt hakkasime sealt edasi minema, et mis seal telekas võiks juhtuda (õpilane A).

Oma töö teistele esitamist peeti samuti pigem positiivseks kogemuseks, eriti kui ettenäitamine läks hästi ja eelnev koostöö oli hea.

Koostöö osas tuli ette ka mõni negatiivne kogemus. Ühel juhul satuti kokku kaaslasega, kellega koostöö ei sujunud, ning olukorda kirjeldanud õpilase sõnul pidi ta kõik üksi välja mõtlema. Teisel juhul tajuti, et välja pakutud ideed ei võetud ülejäänud rühma poolt vastu.

Loomisprotsessis peeti oluliseks tööde loomise käigus peetavaid omavahelisi arutelusid. Arutleti selle üle, mida ja kuidas looma hakata, kuidas liikumist saaks paremini teha ning arusaamatuste lahendamisel olid samuti omavahelised arutelud edasiviivaks jõuks. Tööde

esitlemise järel peetavate arutelude kohta arvati, et nendest on kasu edaspidiseks ning neid on vaja oma arvamuse väljendamiseks ja teada saamiseks, mis oli hästi ja mis mitte.

/.../ võib-olla natukene ainult, kuna siis saab välja öelda enda arvamusi ja nagu öelda, mis on sinu jaoks hea ja mis oli halvem sinu jaoks ja mida sa oskasid. Et seda et, jah, et kuidas sul nagu meeldiski see või et kuidas sul oli rühmas töötada ja mis oli nagu halb ja mis oli hea /.../ see võiks olla selles ühises ringis (rühmaintervjuu).

Samas öeldi, et kui midagi öelda ei ole, siis neid arutelusid venitada pole mõtet ja et arutelu ei peagi alati olema.

Õpetaja rollist rääkides, leidsid õpilased, et õpetaja võiks olla pigem nõuandja, kes käib ringi ja vaatab, kuidas läheb ja tuleb vajadusel appi. Õpetajalt saab kontrollida, kas tehakse õiget asja ja ta võib ideid juurde anda ja kasulikke näiteid tuua.

Anda mingeid vihjeid, teha mingit ideed, või kui on juba idee olemas, aga liigutusi ei ole, siis võib midagi väikest välja pakkuda alustuseks, siis saavad teised edasi mõelda või nagu.... Või näiteks mitte just ette öelda, et tee seda ja tee toda, vaid nagu vihjeid anda (õpilane G)

Lisaks oodati veel õpetajalt tagasisidet selle kohta, kuidas asjadest on aru saadud, ning arvati, et kui on teemad kätte antud, siis võiks omaette toimetada ja õpetaja tuleks appi vaid vajadusel. Õpilaste hulgas oli neid, kes arvasid, et tunnis võiks olla nii tantsu- kui aineõpetaja, kes saab anda selgitusi mõistete kohta. Oli ka neid, kelle meelest võiks aineõpetaja olla ainult keerulisemate ja laiemate teemade puhul ning neid, kes ei tundnud aineõpetaja järgi vajadust.

Ma ei tea, minu arvates kui sa olid üksinda, siis oli lihtsam teha, kui see kui aineõpetaja oli ka. Ma ei tea miks, aga siis see nagu tundus, vaata siis on see, et sul ei ole seda stressi peal, et su aineõpetaja vaatab, kui palju sa oskad nüüd seda, palju lihtsam oli see, kui sina olid üksinda, siis kui õpetaja seda pealt vaatab ja näeb, et kui sa ei oska, siis nagu....jah... (õpilane F).

Õppimine.

Koostöise loovliikumise kaudu õppimise juures aitasid õpilaste sõnul nii grupiarutelud kui ka mõtete liikumisse panemine õpitut meelde jätta. Välja toodi, et meelde aitas jätta teemade läbi mõtlemine, teiste tööde vaatamine ja nende üle arutlemine. Üks õpilane rääkis, et kui matemaatikas olid teemad enne liikumisega läbi tehtud, oli need tema jaoks hiljem tunnis palju lihtsamad. Ühe näitena toodi ka parema tulemuse saamine matemaatika kontrolltöös just tänu töös oleva teema läbi tegemisele antud meetodi abil. Samuti leidsid uuringus osalenud õpilased, et koostöise loovliikumise meetod on hea õpitu kordamiseks ja kinnistamiseks.

Niimoodi on väga hea, kui me kordame, et siis me saame näiteks rohkem teadmisi. Me unustasime mõne asja tunni ajal ära või õpetaja unustas ja, siis me kordame selle asja

üle liikumisega (õpilane E). /.../ on need mõisted ja siis me hakkame neid...arendama neid... liikumisi arendama ja siis jääb rohkem meelde (õpilane F).

Õpilaste intervjuude põhjal võib välja tuua erinevaid aineüleseid õppimisi. Laste arvates aitab koostöise loovliikumise meetod kastist välja mõelda ja annab juurde loovust ning julgust. Toodi välja ka seda, et meetodi käigus õpiti ennast paremini väljendama, kehalist eneseväljendust peeti omamoodi väljakutseks. Oluliseks peeti koostööoskuste õppimist ja arenemist, märgiti et suhtlemisoskus läks paremaks ja kokkuleppeid saavutati lihtsamini. Jutuks tuli, et meetodi käigus õpitud oskusi võib tulevikus vaja minna.

Õppimisest rääkides leiti, et teiste esituste vaatamine on õpetlik. Iseäranis oluliseks peeti üksteiselt õppimist, sealhulgas teiste mõtete omaks võtmist ja enda omade jagamist.

Teised saavad sulle selgitada ja siis nad, kui sul pole ideed, siis tulevad nemad ja aitavad sind hädast välja, ja noh, näiteks mina ei tea, aga näiteks keegi teab ja siis ta tuleb minu juurde ja tema ei tea seda teist asja, aga mina tean, siis me saame üksteisele niimoodi väga toeks olla (õpilane E).

Lisaks leiti, et kui lapsed ise üksteisele asju selgitavad, siis sellest saab sageli paremini aru kui õpetaja jutust. Üksteiselt saadi tuge ka ainealaselt, toodi välja et mõistete üle arutamine ja nende liikumisse panek aitab paremini aru saada neist mõistetest. Koos loomise käigus saadi teada ka uusi mõisteid eesti keeles ja matemaatikas ning märgiti ära, et loodusõpetuses andsid teatud teemad mõtteainet edaspidiseks. Samas oli ka arvamusi, et selle meetodi abil õppimisel ainealast teadmist väga palju juurde ei saanud.

Meetod.

Koostöise loovliikumise temaatika osas toodi välja, et üldjuhul saab kõikide teemadega liikumist välja mõelda ja osadel õpilastel ei olnud ka vahet, kas kasutada meetodit sissejuhatava või kokkuvõtva tunnina. Tuttava teema puhul täheldati, et seda on lihtsam teha, kuna selle kohta on rohkem teadmisi ja tänu sellele tulevad mõtted kergemini.

Need vanad mõisted mida me oleme juba eelnevalt ka õppinud, need võib-olla on lihtsamad. Ja nendega tuleb siis kohe nagu mõte ka, kui ongi selline kõrbe teema, siis kõrbe seostub nagu liivaga ja on kuum ja ei ole vett ja siis kohe nagu seostub ja saabki hakata mõtlema tegevusi inimestele (õpilane H).

Oli ka arvamus, et ette antud mõistetest valiks pigem tuttavama. Teisest küljest leiti jälle, et tuttav teema võib igav olla ja uue teema puhul õpitakse rohkem ning mõnel juhul eelistati just uue teema käsitlemist.

Selles osas, kas valida üldisem või kitsam teema, läksid arvamused lahku. Ühest küljest toodi välja, et kitsamad raamid on paremad, kuna siis on täpsemalt teada, mida teha on vaja.

Üldisema teema puhul tuli välja kartus, et alateema valik võtta võib osutuda keeruliseks.

Vastupidise mõttena öeldi, et laiem teema puhul on rohkem asju mille peale mõelda ja mida saaks rühmas arutada ning võib olla ka lihtsam tegevusi valida.

Kui on üks spetsiifiline asi, siis mulle tundub, et oleks raskem selle kohta midagi teha, kui laiemast asjast, laiemal on sul palju erinevaid valikuid, aga kitsamas on üks valik (õpilane G).

Samas oldi seda meelt, et teemad võiksid olla vahelduvalt kitsamad ja laiemad.

Ainepõhiselt nimetati häid ja õnnestunud teemakäsitlusi meetodi rakendamisel matemaatikas ja loodusõpetuses. Õpilaste kirjelduste järgi olid need peamiselt seotud aine meeldivuse ja edukusega nimetatud ainetes. Näiteks pidas üks õpilane ennast matemaatikas tugevaks ning sel põhjusel oskas ta kiiresti seoseid tekitada.

Toodi välja ka selline mõte, et tegelikult sõltub palju algmaterjali sisust, et mida sellest luua saab ja selles mõttes ei ole teemal otseselt vahet.

Arutledes koostöise loovliikumise kui õppemeetodi üle, toodi välja mitmeid positiivseid aspekte. Leiti, et see rikastab koolipäeva ja pakub vaheldust, kuna selles tunnis saab teha midagi muud ja ei pea lihtsalt koolipingis istuma ja kirjalikke töid tegema. Kui selline tund on hommikul, siis ta äratab üles, kui koolipäeva keskel, siis saab teha vahepeal midagi muud, et pärast jälle tavaliselt edasi minna. Selgus ka, et antud meetod oli õpilaste jaoks tore, sai nalja ja koos teistega oli lõbus tegutseda.

Iseäranis positiivsena nähti liikumisvõimalust koolipäeva sees. Leiti, et kuna enamik aega koolis ikkagi istutakse ja iga päev ei ole kehalise tunde, siis on see väga hea võimalus ennast vahepeal natukene liigutada. Öeldi ka seda, et liikumisvõimalust võiks tundides rohkem olla, kuna istudes väsib keha ja mõte jookseb kinni. Tajuti, et just selline vabam olemine tunnis ja õppimine koos liikumisega on kasulik ja huvitav.

Minu meelest liikumine on palju parem, kui istuda ja joonistada. On inimesi, kes seda ei taha, aga minu meelest on liikumine palju parem, see on põnevam, huvitavam, seal saab mõelda ja see on üks väga hea asi ja seal saab tervislik olla, et sa liigud ja liikumine on palju parem, kui istuda ühe koha peal (õpilane E).

Lisaks positiivsele aspektile tuli meetodi rakendamise käigus ette ka mõningaid raskusi. Koosloomist takistavate faktoritena nimetati teisi segavaid ja mitte kaasatõitavaid grupikaaslasi, kes ise pole millegagi nõus, aga oma ideid ka välja ei käi. Kohati liiga suureks paisuvat lärmi peeti mõtlemist ja üldse koostööd segavaks asjaoluks ning mõnikord kalduti seejuures ka teemadest kõrvale.

Valdavalt peeti meetodi raskeimaks osaks väljamõtlemist, see ei läinud õpilaste arvates alati nii sujuvalt kui oleks tahtnud. Rõhutati, et just mõtet oli raske leida, et jõuda selleni mida teha. Teostamine oli osadel juhtudel juba lihtsam, kuid siiski oli õpilaste arvates oma mõtete liikumisse panek ja liikumise täpsemaks arendamine keerulisteks momentideks.

See mõtlemine just, alguses see mõtlemine, et kuidas me teeme, et mida me sinna etendusse paneme /.../ raske oli kokku panna sellest tervet lugu. Sisu sinna rohkem oli välja mõelda natuke raskem, et kuidas me nagu seda näitame, mõtted minul oli, aga kuidas me seda näitame, see oli keeruline (õpilane H)

Õpilaste sõnul oli aeg-ajalt ka raske kokkuleppele jõuda, kelle ideed on kõige paremad. Olukordades, kus üks tahtis ühte, teine teist ja kolmas hoopis kolmandat, oli oht tülli minna. Ära märgiti ka seda, et alati ei saadud üksteisest aru ning juhtus, et koosloomist segasid isiklikud probleemid, nagu väsimus või halvad suhted kellegagi. Ka liikumist ja liigutuste järjekorra meelde jätmist toodi raskusena välja. Samas ütles üks õpilane, et kui raskused olid ületatud, siis valdas teda õnnetunne.

Õpilastega läbiviidud intervjuudest selgus tõsiasi, et oma loomingulistele töödele oleks tahetud saada rohkem tagasisidet. Tagasisidet oodati nii õpetajatelt kui kaasõpilastelt.

Tahaks küll tagasisidet saada, sest et siis ma saan teada kui palju ma olen õppinud sellest teemast või nii-öelda kuidas ma sellega hakkama sain või, et kas see tundus nagu loogiline või nii (õpilane H).

Toodi välja ka mõtteid endi arenguvajaduste kohta, et koostöisest loovliikumisest rohkem kasu oleks. Näiteks saab õpilaste arvates vaikselt nõ koostööhäälega omavahel suhelda, et lärmi ei oleks. Leiti et ka muid koostööoskusi tuleks veel arendada, näiteks püüda suhtuda positiivselt ka nendesse rühmakaaslastesse, kellega muidu läbi ei saada. Ühe õpilase meelest oleks vaja arendada kujutlusvõimet, et oma töid paremini luua saaks. Üldiselt olid lapsed seisukohal, et eraldi loovliikumist nad õppima ei peaks, ning saavad hakkama nende liikumisalaste teadmistega, mis neil on, kasutades selliseid liikumisi mida osatakse. Mõnel juhul arvati, et võib-olla see annaks midagi juurde ja paar õpilast leidis, et oleks vajalik ja samas ka tore, kui saaks sellise eraldi loovliikumise tunni.

Võiks võib-olla, minu meelest on nagu kui sa ise oled seal, siis sa tunned, et seda liikumist on nagu suht piisavalt, aga siis kui sa vaatad, siis võib-olla ei ole nii palju ja siis võib-olla võiks rohkem olla (õpilane A).

Esimeses meetodit tutvustavas tunnis koostöiselt koostatud liikumise spikri vajadust täheldati vaid esimestes tundides. Õpilaste sõnul nad hiljem seda enam ei kasutanud ning vajadust selle järgi ei tundnud, kuna nende endi hinnangul nad oskasid neid liikumisi juba kasutada.

Selles osas kui sageli koostöist loovliikumist õppetöös võiks kasutada, olid arvamused erinevad. Arvati, et päris iga päev mitte, aga kaks korda nädalas võiks olla. Valdavalt leiti, et korra nädalas oleks piisav, kuid mõned õpilased märkisid, et äkki liiga tihti oleks väsitav või tüdineks sellest mõtlemisest ära ja pakkusid meetodi kasutamissageduseks korra või paar kuus. Kaks õpilast ei tundnud koostöise loovliikumise järgi mingit vajadust, üks neist tõi põhjuseks üksi õppimise eelistamise ja teine ei osanud põhjendada.

Esimese uurimisküsimuse **Kuidas uurimuses osalenud õpilased tajuvad koostöise loovliikumise kaudu õppimist?**

Koostöise loovliikumise kaudu õppimise eelistena töid õpilased välja:

- kiirema ja parema tulemuseni jõudmise;
- kaaslastega suhete paranemise ja nende tundma õppimise;
- ideede vahetamise võimaluse, kaaslastelt õppimise ning nende õpetamise;
- õpitu parema ja püsivama meeldejäämise;
- loovuse arengu;
- julguse suurenemise;
- eneseväljendusoskuste arengu;
- koostööoskuste arengu;
- hea enesetunde koostöise loomeprotsessi käigus;
- kaasatuse õppeprotsessi, tunde, et enamasti õnnestus piisavalt panustada;
- õpimotivatsiooni.

Loomisprotsessis peeti olulisemateks etappideks esinemist ja teiste vaatamist ning nii koosloomise käigus peetud kui pärast ettenäitamisi toimunud arutelusid.

Õpetaja võiks õpilaste meelest selles protsessis olla nõuandja, tagasisidestaja ja abistaja.

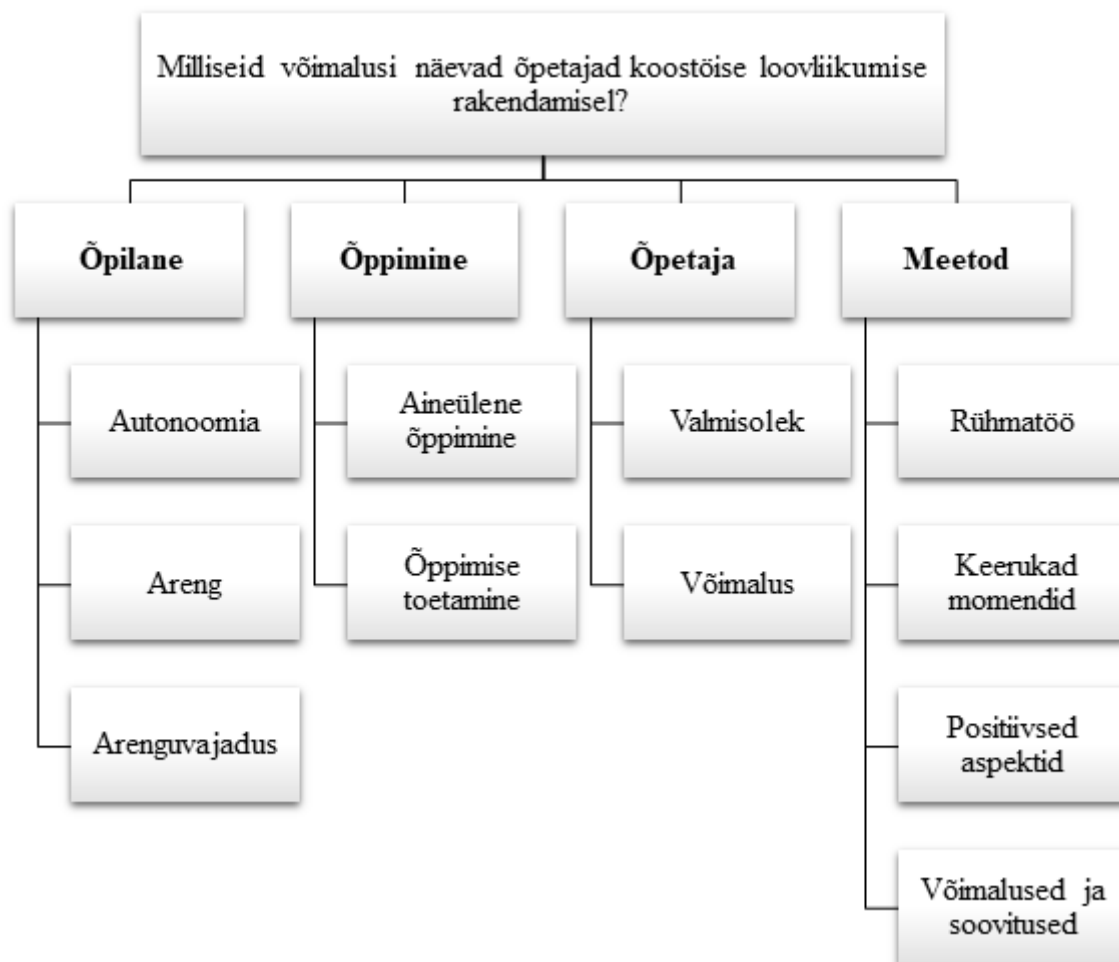
Koostöise loovliikumise temaatika osas toodi välja, et üldjuhul saab kõikide teemadega loovliikumist välja mõelda, sobivad nii sissejuhatavad kui kokkuvõtavad teemad ja eelistatakse nii üldiseid kui kitsaid teemasid.

Positiivsete aspektidena toodi välja veel vaheldusrikkust, liikumisvõimalust ja seda, et meetodi kaudu õppimine on lõbus, huvitav ja kasulik.

Raskustena nimetati koostööst tulenevaid probleeme ja mõningaid loomisega seotud keerukusi.

Koostöise loovliikumise meetodit võiks õpilaste meelest koolis kasutada paarist korrast nädalas kuni ühe korrani kuus.

Milliseid võimalusi näevad õpetajad koostöise loovliikumise rakendamisel?



Joonis 4. Teise uurimisküsimuse alla koondunud kategooriate jaotus.

Õpilane.

Rääkides õpetajatega õpilastest koostöise loovliikumise kontekstis, tulid välja aspektid mis toetavad õpilaste autonoomiat. Oluliseks peeti õpilaste loomingus väljendunud isikupära ning oma mõtete avaldamist. Toodi välja, et meetod annab võimaluse erinevalt õppida. Sageli õpilased ei teagi, et õppimiseks on erinevaid viise, ka õpetajad alati ei mõtle selle peale. Leiti, et lastele iseenesest meeldib loominguline tegevus ning tavapärane õppimisviis ei sobigi kõigile ja seetõttu on hea, kui on erinevaid viise, mida õppimiseks kasutada.

Mulle tundub, et tegelikult see tavapärane või konservatiivne õpetamismeetod, et see ju tegelikult ei sobi kõikidele lastele, ja noh ongi, erinevate asjade proovimine, et siis leidagi mingeid erinevaid meetodeid kuidas kõigil oleks tore tegelikult (õpetaja M).

Liikumisvajaduse rahuldamist nimetati samuti kui ühte õppijast lähtuvat komponenti, märkides seejuures, et lapsed liiguvad üldiselt vähe, samas kui neil on tunnis keeruline paigal püsida ning tegelikult nad ei peakski istuma päev otsa ühe koha peal.

Kuigi leiti, et õpilaste aktiivne roll soodustab tegevustesse panustamist, toodi ühel juhul välja, et see ei toiminud täielikult. Panustati küll, aga ei kasutatud etteantud aega maksimaalselt ära. Teisel juhul täheldati, et õpilaste võrdne panustamine paistis selgelt välja, ning lisati, et motivatsiooniga selles tunnis kellegi probleeme ei olnud. Samas selgus õpetajate jutust, et antud meetodi juures on üheks tugevaimaks küljeks õpilaste aktiivne osalemine. Toodi välja, et õpilased on algusest peale aktiivsed ja kaasatud ning sellise õppimisviisi puhul on kordades lihtsam õpilasi kaasata või neil endal on lihtsam kaasas olla, kui tavalisel viisil õppides.

Mulle tundus, et nad olid hästi teemas, kõik tegelikult, ja see kõiki neid niimoodi puudutas, kui nad vahepeal tunnis isegi rähkeldavad ringi seal vahepeal või tähelepanu hajub siia-sinna, siis praegu nad olid kõik niimoodi hästi fokuseeritud ja keegi ju ei kurtnud, et ah ma ei oska ja ma ei saa sellest aru, et see on nii raske. Või mis mõttes, kõik oskasid ju, et kõik said hakkama (õpetaja M).

Õpetajad, kes osalesid käesolevas uurimisprotsessis nii alguses kui lõpus, märkasid õpilaste arengut viimastes tundides võrreldes esimestega. Edasimineku oli õpetajate sõnul toimunud eneseväljenduses ja seda nii aruteludes omi mõtteid väljendades kui ka tööde esitlemises näitlejameisterlikkuse näol. Tööd olid ka õpetajate arvates viimases osas selgemini ja arusaadavamalt vormistatud. Lisaks toodi välja, et teemakäsitluses mindi kohati sügavamale kui alguses, kus need olid palju pinnapealsemad. Sama täheldati ka arengut analüüsi osas, mis oli osadel õpilastel põhjalikumaks läinud.

Vestlustes õpetajatega tulid jutuks ka õpilaste arengukohad ning leiti, et oluline on keskenduda arutelude ja tööde analüüsi harjutamisele, üksteise kuulamine ja keskendumine sellele, mis teised räägivad läheb õpetajate sõnul vahepeal käest ära. Püsivus, oma tööde lihvimine ja põhjalikum ettevalmistamine oli samuti nimetatud arengukohtade seas. Õpetajad tõid ka välja, et liikumiselaseid oskusi arendades tuleksid loomingulised tööd kahtlemata mitmekülgsemad ning loovliikumist võiks omaette, väljaspool antud meetodit õpilastele võimaldada.

Jah, selles mõttes ma olen küll nõus, et nad võivad neid lavastada, aga need jäävadki suht selliseks ühekülgseks. Et me teeme selle loo ära ja kui me ei oska, siis me võtame mingi asja või joonistame või kirjutame selle suisa tahvlile, onju. Et aga, et kuidas seda ka edasi anda, et seal nagu neid võimalusi ja nippe rohkem neile, avardada nagu teadmist liikumise koha pealt (õpetaja N).

Õppimine.

Õppimise osas oldi seisukohal, et koostöise loovliikumise meetod toetab iseäranis aineülestes oskuste arengut. Toodi välja, et selle abil õpitakse koostööoskusi, eriti omavahelist suhtlemist, näiteks küsimuste genereerimist ja teiste kuulamist. Probleemide lahendamise oskuse õppimise näitena toodi, et meetodi käigus pannakse oma faktiteadmisi mingisse teise vormi, antud juhul siis liikumisse. Kui on mingi teema, millest on vaja liikumist lavastada, siis see on justkui probleem, mida lahendada hakata. Mingi teema teistmoodi läbi tegemine ja teistele selgitamine õpetas ühe õpetaja sõnul neile ka teatud õpioskust, kuna sellisel viisil võivad asjad paremini selgeks saada.

Veel nimetati, et kui kaaslaste tööde vaatamisele järgneb arutelu, annab meetod võimaluse ka tõlgendamisoskuse arenguks.

Ja no see tõlgendamise oskus, et teksti tõlgendamise oskus on tegelikult ju see, mida nad sellega teevad, et ükskõik, mis pidi see tekst esitatud on, et ...lugu...et liikumisteksti tõlgendamine nii-öelda (õpetaja N).

Ka koostöise loovliikumise abil kriitilise mõtlemise oskust arendamist peeti heaks võimaluseks. Näiteks juhul kui lugusid erinevalt tõlgendatakse, siis tuleb arusaam, et seda saab ka teistmoodi mõista ja sellest järeldusi teha. Samuti leiti, et arutelud nii enda kui teiste lavastatud liikumiste üle aitavad kriitilise mõtlemise arengule kaasa.

Vestlustest õpetajatega selgus, et antud meetodiga saab toetada ka ainealast õppimist peamiselt õpitu meeldejätmiseks ja kinnistamiseks.

Ütleme kui tulebki kogu see geomeetria teema, kus on nurgad ja kõik muud asjad, et seda on tegelikult väga hea enda kehaga läbi teha ja neil on endal ka ideid ja nad tõesti . . . tegelikult nad teavad ja oskavad (õpetaja L).

Näiteks toodi veel, et kui hiljem meenutada mõnda liikumisse pandud olukorda, siis õpilastel tuleb see lugu hästi meelde. Kui korrata mingit teemat ja panna see mõtestatult ning teistega koostöiselt liikumisse, siis see talletub mällu pikaks ajaks. Ühe võimalusena pakuti välja, et kui mingi teema on ära õpitud, siis selle kokkuvõtmiseks võiks teha ühe sellise koostöise loovliikumise tunni. Samuti nähti õpetajate poolt võimalust enne suuremat kirjalikku tööd selle meetodiga mõtted liikuma panna. Ka seoste loomist tavaelu ja argikogemustega toodi õppimist toetavana välja.

Et kõik mõisted olid pigem sellised, mida nad võivad olla kuulnud hoopis mujal kontekstis, mis on võibolla ka tore, et neil just tekibki selline teine kontekst praegu ja hiljem, kui tuleb matemaatika oma, et siis neil on vähemalt mingisugune teadmine olemas juba, et need ei ole täitsa nagu öö ja päev (õpetaja L).

Õpetaja.

Õpetajad olid valmis koostöise loovliikumise meetodit oma tundides rakendama, kuid kohati tulid esile mõned kõhkclusmomendid. Ühel juhul leiti, et see pole üldsegi lihtne, kui tahta seda hästi teha, ja vastutus on ka, tahaks ju kogu aeg kontrollida, et kas selgitatakse asju ikka õigesti. Keeruka momendina toodi välja ka rühma toimima saamist ning tajuti, et selleks on teatud pädevusi vaja. Küsimuse peale, et kas mingit oskust on selle meetodi läbiviimiseks õpetajale juurde vaja, siis arvati, et enne ei tea, kui see läbi teha. Ühe olulise oskusena nimetati küll vestluse arendamise oskust, et õppimise momenti maksimeerida. Õpetaja, kes juba oli oma klassiga sellist koosloomist katsetanud, leidis, et oleks vaja liikumise põhitõdesid teada, et oskaks õpilasi juhendada ja suunata. Lisaks märkis ta, et katsetused on väga hästi läinud ja soovitas seda meetodit julgemalt kasutada. Julget pealehakkamist tuli esile ka teistes intervjuudes.

Mhmm, ma tahaks seda rakendada küll, sest see oleks lihtsalt ka hästi mõnus ja naljakas ja ongi, paneks kogu asja hoopis teise võtmesse ja konteksti, et sellepärast mina katsetaks seda väga hea meelega (õpetaja M).

Vestlustest õpetajatega selgus veel, et nähes õpilasi teises valguses, annab see uut teadmist õpilaste kohta. Näiteks aitab see kaasa kujundava hindamise protsessis - on näha, mida nad tegelikult teavad ja kuidas aru saavad ja siis on õpetajal lihtsam teemaga edasi minna. Lisaks tulevad sellises vabamas tunnis välja laste enesekontrolli- ja õpioskused.

Meetod.

Rääkides rühmades töötamisest üldisemalt selgus, et uurimisprotsessis osalenud õpetajad kasutavad oma tundides rühmatöid päris sageli. Rühmade moodustamist peeti töö õnnestumise seisukohalt oluliseks. Rühmadesse jaotamisel kasutavad õpetajad endi sõnul erinevaid võtteid, kas lugemise teel gruppidesse jaotamist, vabal valikul, sageli loosiga või moodustatakse ruumis lähestikku paiknevatest inimestest rühmad. Mõnikord paneb õpetaja ise oma äranägemist järgi õpilased rühmadesse. Toodi välja ka seda, et kui rühmatööd teadlikult harjutada, siis see toimib suurema tõenäosusega igas olukorras. Ka käesoleva uuringu ja koostöise loovliikumise valguses toodi välja hästi toiminud rühmatööde näiteid.

No minu meelest nad kohtlesid üksteist üsna võrdsetena, mis oli ka väga hea asi nende jaoks. Et tõesti, et kõik olid täpselt sama kaaluga ja sama olulised seal etteastes, et ei olnud tähtsaid ninasid ja ei olnud ka seda kes juhtis koordineeris kogu tööd vaid tegelikult olid kõik ühe asja eest väljas (õpetaja M).

Veel nimetati hästi toimivateks rühmatöödeks selliseid, kus õpilastel on võimalus oma tugevaid külgi rakendada. Tänu sellele, et neil ei ole omavahelisi teemaväliseid jutte, ollakse tõsiselt asja juures. Enamasti töötasid rühmad õpetajate sõnul hästi ja tulemuslikult. Siiski tuleb õpetajate kirjelduste järgi ette ka rühmatöö keerulisemaid hetki. Näiteks kui satutakse rühma, kus olla ei soovita, on seal tööd teha keeruline. Samuti on lapsi, kes tahavad alati üksi teha, ning nende panus võib rühmas väga väikseks jääda. Või kui satuvad kokku väga aktiivsed ja väga vaiksed lapsed, siis on üsna keeruline rühma käima saada.

Vestlustes meetodi üle tulid välja veel mõned takistused. Ühe näitena toodi, et kui on suhte probleemid klassis, kui on selliseid vaenujalal leere, siis pigem ei kasutaks seda meetodit. Ka nimetati teatud ealisi iseärasusi, millega tuleb arvestada.

/.../ kellel puudub julgus olla nemad ise, öelda midagi, mida nad päriselt arvavad või teha midagi tõsiselt ja lihtsalt see süveneb praegu (õpetaja N)

Lisati veel, et kui ei võeta asja piisavalt tõsiselt, siis võib minna komejandi tegemiseks. Üksteisele antavat tagasisidet nähti samuti ohukohana juhul, kui seda ei mõelda läbi, ja kui see jääb nõrgaks, siis ei pruugi see toimida päris nii nagu see peaks.

Meetodi üheks miinuseks võib õpetajate sõnul pidada ka ajamahukust, samas toodi välja, et kui on aega võtta ja ei pea seda 45 minutisse ära mahutama, siis ei ole see takistus. Küll aga arvati see murekohaks, kui peab arvestama õppekava ja eksamiga lõpuklassides, siis seda aega võtta lihtsalt ei ole ning seda tajutakse ka õpilaste poolsest suhtumisest, et nad ei taha ainetunde kaotada.

Koostöise loovliikumise ühe eelisena toodi välja selle mängulisust: lapsed tahavad mängida ja tunnevad sellest puudust. Teiseks, et see on lõbus õppimise meetod ja tõmbab lapsed kastist välja, sunnib mugavustsoonist välja tulema.

Et noh, et see minu meelest ergutaks natukene nende ajurakke liikuma lihtsalt, et ma näen, et see on see põhieesmärk võib-olla kogu asja juures isegi, et hakka mõtlema lihtsalt. Ja seda tõesti läbi liikumise, et äkki peab oma mugavustsoonist välja tulema, et kui sa oled harjunud lösutama kuskil või olema, et siis see on päris keeruline ma arvan (õpetaja M).

Kõik õpetajad olid arvamusel, et meetodi suur kasu on selles, et saab õpilased mõtlema ja liikuma panna, eriti arvestades tänapäeva elu, kus istumist on liiga palju. Lisaks toodi välja, et meetod aitab inimest tervikuna arendada.

Teemade valiku osas, mida antud meetodiga käsitleda saab, toodi välja, et uute mõistete selgitamisel aitab meetod neid oluliselt selgemaks saada. Öeldi veel, et teemad võivad olla täpselt ette antud, loosiga valitavad või laiemas teemas vabalt valitavad ning tegelikult sõltub see eesmärgist.

Tegelikult sõltub teema valik eesmärgist, et mida me tahame, et kumb siis on, kas maksimaalne info pakkida kuhugi või siis lastagi neil endal mõelda ja teha nagu nad ise arvavad. nimetati võimalustena nii sissejuhatavaid kui kokkuvõtvaid teemasid (õpetaja M).

Leiti, et koostöist loovliikumist võiks rakendada nii teemat alustades, sellele hoo sisse andmiseks ja huvi äratamiseks, kui ka lõpetades, kui on vaja midagi üle korrata, kinnistada või kokku võtta. Ühe õpetaja sõnul võiks isegi mõlemal juhul, nii teema alguses kui lõpus, et tekiks ka võrdlusmoment. Kasutamise sageduse osas leiti, et korra nädalas, paar korda kuus või korra trimestris, ning lisati, et see sõltub sellest, kuidas õpetajal teemad jooksevad. Üldiselt arvati, et see võiks olla üks tööriist, mida aeg-ajalt vajaduse ja sisetunde järgi kasutada.

Koostöise loovliikumise üle arutledes jõudsid õpetajad ka mõningate soovituseni. Näiteks, et analüüsi osa võiks olla videopõhine, et kõik näeksid tehtut. Viimast etappi, ehk arutelu osa soovitati hästi läbi mõelda, kasutada seal vastavaid meetodikaid ning rohkem analüüsi suunata, loodud liikumiste tagasisidestamiseks luua mingi süsteem ja esitada kriteeriumid, mille alusel töid analüüsida ja tagasisidestada saab.

Teise uurimisküsimuse **Milliseid võimalusi näevad õpetajad koostöise loovliikumise rakendamisel?** tulemuste kohta saab kokkuvõtlikult öelda, et õpetajate arvamuste järgi toetab koostöine loovliikumine õpilaste :

- autonoomiat;
- aktiivsust, kaasatust õppeprotsessis;
- väljendusoskuse arengut, loominguliste tööde vormistusoskust, ka analüüsi oskust;
- aineüleste oskuste arengut: omavaheline suhtlemine, probleemide lahendamine, kriitiline mõtlemine ja info tõlgendamine;
- ainealasel õpitu meeldejätmist ja kinnistamist.

Õpilaste arengukohtadena nimetati ettenäitamise järgsetes aruteludes osalemist (kuulamine, analüüs, keskendumine), liikumisväljendust, tööde põhjalikumat ettevalmistamist. Üldiselt olid õpetajad valmis koostöist loovliikumist oma tundides kasutama. Keeruliste momentidena toodi välja rühmas töötamise probleeme, mõningaid ealisi iseärasusi ja ajamahukust. Meetodi eelisteks peeti selle mängulisust, kastist välja mõtlemist, liikumisvõimalust ning inimese tervikliku arengu toetamist. Antud meetodi abil saab käsitleda nii sissejuhatavaid kui kokkuvõtvaid teemasid, mõisteid meetodi paremaks rakendamiseks

peaks õpetajate sõnul hoolikalt läbi mõtlema arutelude läbiviimise ja loominguliste tööde tagasisidestamise.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli uurida koostöist loovliikumist kui ühte võimalikku nüüdisaegse õpikäsituse konteksti sobivat õppemeetodit ja selgitada välja, kuidas selline õppimisviis rakendub õppijate üldoskuste ja ainealaste teadmiste arengu toetamisele põhikooli II kooliastmes ühe klassi näitel. Kuna olin uurimisprotsessis aktiivne osapool, lisan arutellu ka oma vaatenurga uurimisprotsessis saadud kogemuse põhjal.

Loovust peetakse üheks olulisemaks tulevikuoskuseks ning hinnatud oskuseks ka tänapäeval. Käesoleva uurimistöös koostöise loovliikumise abil õppinud õpilased ja tundides olnud õpetajad leidsid, et meetod annab juurde nii loovust kui ka julgust ja aitab kätt välja mõelda. Heinla (2013) sõnul peaks koolis õppimisel olema võimalik loovust arendada ning loomeprotsessis osalemist võimaldada. Seega õpilaste loovuse arengu toetamine ja loomisprotsessis osamine on juba kaalukateks põhjusteks, et loovliikumist kooli õppetegevustesse integreerida. Uurimistulemuste põhjal võib öelda, et meetod sobitub nüüdisaegse õpikäsituse konteksti, toetades ka selle ülejäänud kahte peamist suunda, milleks on konstruktivistlik teadmuskäsitlus ning õppijate autonoomia. Konstruktivistlik olemus väljendub selles, et õpilased sidusid oma eelnevad kogemused ja teadmised loomingulisteks ideedeks. Ette olid antud teemad ja märksõnad, mille alusel koostöised liikumiskompositsioonid loodi. Koosloomine, kus loomingulise tulemuseni jõuti läbi kaaslastega suhtlemise üksmeelele jõudes, annab meetodile sotsiaalkonstruktivistliku olemuse (Barkley et al., 2014). Omavahelisi arutelusid, mille läbi jõuti loominguliste kokkulepeteni, peeti loomisprotsessis oluliseks ja edasiviivaks jõuks. Koosloomise eelisena tõid õpilased välja ideederohkust ja nende ideede omavahelist jagamist, mis neid endi hinnangul ka parema loomingulise tulemuseni viis. See haakub ideega, et teadmiste jagamine on loova koostöö olulisemaid soodustajaid (Mamykina et al., 2002).

Koosloomise juures pidasid protsessis osalenud õpilased iseäranis oluliseks üksteiselt õppimist, sealhulgas teiste mõtete omaks võtmist ja enda omade jagamist. Õpilaste endi mõtete jagamise tõid olulise aspektina välja ka uurimisprotsessi kaasatud õpetajad. See toob välja meetodi õppijakesksuse ja autonoomia, mis väljendub ka õpilaste loomingus väljendunud isikupäral, mida samuti õpetajad oluliseks pidasid. Käesoleva töö tulemuste põhjal võib uuritud õppimisviisi juures autonoomia toetuseks pidada ka iseseisvat tegutsemist, mida õpilastele võimaldati, ning mida nad aktiivselt ka ära kasutasid. Õpilased tajusid, et olid koostöise

loovliikumise abil õppides aktiivsed ja kaasatud, said enamasti panustada piisavalt ning olid motiveeritud õppima. Sama täheldasid ka õpetajad ja tõid õpilaste aktiivse osalemise ja kaasatuse ühe meetodi tugevaima küljena välja. Kohati tõusis aktiivsuse tase küll suhteliselt kõrgele ja tuli esile naljategemist ja õpilaste sõnul ka lollitamist, mida mõnel juhul tajuti loomeprotsessi pidurdavana. Siinkohal on oluline õpetaja roll, milleks on aidata leida tasakaalu mängulisuse ja keskendunud mõtlemise vahel. Vass (2007) on märkinud, et emotsionaalsus ja huumor toetavad oluliselt koostöist loomist ja naljad loovad mängulise õhkkonna, andes sellega ülesande sisule positiivse panuse. Samas toodi ohuna välja, et humoorikad ja mängulised ideed võivad hoo sisse saadaja õpilasi ülesande eesmärkidest eemale viia. Sarnaseid olukordi, kus piir asjaliku töötamise ja naljatlemise vahel oli üsnagi õrn, tuli käesoleva töö raames läbiviidud koostöise loovliikumise tundides ette. Samas tõid loovliikumise ühe eelisena selle mängulisust õpilaste kõrval välja ka õpetajad. Seega tuleb kasuks teadmine, et teatud piirini naljatlemine võib olla loomingut toetav ja kui õpetaja kontroll on tasakaalus õpilase autonoomiaga (Vass, 2007), siis see soodustab koostöist loomist. Antud juhul tuleb silmas pidada ka seda, et tegemist on liikumisega ja juba see iseenesest tingib suurema aktiivsuse ja viib kergemini naljatlemiseni. Selliseid näiteid on ka antud protsessist, kus õpilaste vabast ja suhteliselt ülemeelikuna näivast loomisprotsessist on sündinud asjakohased liikumiskompositsioonid.

Käesolevas uuringus osalenud õpilaste ootustele vastav õpetaja on loomingulises protsessis nõuandja, tagasisidestaja ja abistaja, kes annaks neile ka vabadust iseseisvaks tegutsemiseks. Õpetajad ise tajusid, et õpilased vajavad innustamist oma tööde põhjalikumaks ettevalmistamiseks, kuna liikumised tehti valmis kohati väga kiiresti ja esimesi mõtteid kasutades. Chen (2001) soovib meelitada õpilasi metakognitsioonile oma liikumise kvaliteedi parandamisel. Seega on koostöine loovliikumine meetodina heaks võimaluseks arendada õpilastes metakognitsiooni oskuseid, kui neid suunata oma ideid edasi arendama ja ka vahepeelses etapis analüüsima. Võib öelda, et käesoleva uuringu järgi on õpilased tegelikult ka selliseks suunamiseks valmis, kuna oma loomingulistele töödele soovitakse saada rohkem tagasisidet, seda oodati nii õpetajatelt kui kaasõpilastelt. Käesolevasse uuringusse kaasatud õpetajad soovitasid õpilastevahelise tagasiside mõelda hoolikalt läbi, et see toimiks. Steinberg ja Steinberg (2016) on täheldatud, tagasiside klassikaaslaste peab põhinema kokkulepitud kriteeriumitel. Sama oli ka käesoleva uuringu üheks õpetajapoolseks ettepanekuks - esitada õpilastele kriteeriumid mille alusel kaaslaste töid tagasisidestada saab.

Õpilaste omavahelise suhtlemise jälgimise kaudu klassis saab õpetaja parema arusaamise iga õpilase õppimise stiilist ja sellest, kuidas ta ülesandeid täidab ning selle põhjal saab õpetaja anda õpilasele täiendavaid juhiseid ja nõuandeid (Laal & Ghodsi, 2012). Sarnane mõte tuli välja

ka vestlustest õpetajatega. Nimelt nähes õpilasi teises valguses, annab see õpilase kohta uut teadmist nii ainealaselt kui üldpädevuste osas. Näiteks on näha, mida nad teavad ja kuidas asjadest aru saavad, õpetaja saab seda teadmist arvestada teemadega edasi minnes. Lisaks tulevad sellises vabamas tunnis välja laste enesekontrolli- ja õpioskused, millega saab samuti arvestada edasiste plaanide tegemisel.

Ainealase õppimises kohta tõid õpilased välja, et meetodi abil õppimine aitab mõistetest paremini aru saada ja on abiks õpitu kinnistamisel ja kordamisel. Sama on leidnud ka Geršak (2012) ja Lytwyn (2014). Samas tuli käesolevast uurimusest välja, et õpilaste hinnangul väga oluliselt ainealasi teadmisi juurde ei saadud, mis tähendab, et selles osas peaks meetodit edasi arendama ja seda koostöös aineõpetajatega. Teisalt on õpilaste sõnul koolis liiga palju paigal istumist ja töölehtede täitmist, millest võib järeldada, et õppeprotsessis on võib-olla domineerivaks ikkagi veel ainealane õppimine, vaatamata sellele, et üldpädevustega seotud kompetentside saavutamisele soovitatakse rohkem rõhku pöörata (Vinter, 2014). Selles valguses tundub, et mitte nii suure tajutava kasu ainealasele õppimisele korvab tugi aineülesoste arengule. Uuringus osalenud õpetajate arvates arenes koostöise loovliikumise tegevuste käigus õpilaste väljendusoskus, loominguliste tööde vormistus- ja osadel juhtudel ka analüüsi- ja oskused. Ka õpilased leidsid, et paranes nende väljendusoskus ja lisaks saadi juurde koostööoskusi. Õppimise osas tõid õpetajad välja, et koostöine loovliikumine toetab selliste aineülesoste arengut nagu omavaheline suhtlemine, probleemide lahendamine, kriitiline mõtlemine ja erinevate teemade tõlgendamine, seoste leidmine. Lisaks leidsid õpilased, et meetodi abil õppimine annab neile juurde loovust ja julgust. Sarnaste tulemusteni on oma uuringute põhjal jõudnud ka Baker (2015), Gilbert (2003), Lai Keun ja Hunt (2006), Laal ja Ghodsi (2012), Laal ja Laal, (2012) Nauman-Borton (1996), Panitz (1999), kelle põhjal võib öelda, et probleemide lahendamise ja kriitilise mõtlemise oskust ning õppijate aktiivset osalemist õppimises toetavad nii loovliikumine kui ka koostöine õppimine.

Õpilased tõid välja, et raske oli leida ideid, mida ja kuidas liikumisse panna. Minu jaoks viitabki see asjaolule, et meetod aitab probleemilahendusoskuste arengule kaasa. Minu arvamus kinnitab ka Nauman-Bortoni (1996) mõtte, et loomisprotsessi jooksul tehtud otsused selle kohta, kuidas liikumisülesandeid lahendada, toetavad samas ka probleemide lahendamise oskuse kujunemist.

Koostöise loovliikumise meetodiga saab leevendada õpilaste madalat liikumisaktiivsust. Kuigi liikumise osakaal meetodi juures ei ole väga suur võrreldes näiteks kehalise kasvatususe või puhtalt loovliikumise tunniga, leidsid nii õpetajad kui õpilased, et koolis on liikumist liiga vähe

ning meetodi suur kasu on selles, et just selline vabam olemine tunnis ja õppimine koos liikumisega on kasulik ja huvitav.

Õpilased leidsid, et väljendusteks nad liikumisalased oskusi juurde ei vajanud, samas kui õpetajatele tundus, et liikumisoskusi arendades tuleksid loomingulised tööd mitmekülgsemad ning loovliikumistundi võiks ka väljaspool antud meetodit õpilastele võimaldada. Tuleb nõustuda Nauman-Bortoniga (1996), kelle järgi peavad lapsed kõigepealt aru saama liikumise põhielementidest, et nad hakkaksid neid kasutama loovalt ning kombineerima nendest liikumise fraase. Kui õpilased tutvuvad liikumise kui väljendusega, mis pole ainult tegevuse teatraalne tõlgendamine, siis võivad nad oma ideest luua väljendusliku liikumise (Joyce, 2013). Praegusel juhul kasutati oma loomingulistes väljendustes sageli abivahendeid ja kohati jäi liikumine minimaalseks. Seega tundub olevat oluline koostöise loovliikumise abil õppides olla kursis elementaarsete liikumisvõimalustega. Olles käesoleva magistritöö käigus läbi viinud kaheksa koostöise loovliikumise tundi, võin öelda, et kui eelnevalt olid läbi tehtud ja meelde tuletatud liikumise põhielemendid, siis õpilased kasutasid neid ka rohkem, valminud tööd olid mitmekülgsemad ja neid oli huvitavam vaadata. Seega liikumisaktiivsuse tõhustamiseks peaks õpilaste liikumisalaseid oskusi rohkem arendama, julgustama neid katsetama rohkem ja julgemalt erinevaid variante ning tunnustama ja tagasisidestama liikumiskeele rikkamat kasutamist, et julgustada neid ka edaspidi sellega eksperimenteerima.

Ajamahukus on üheks peamiseks takistavaks momendiks meetodi rakendamisel, seda töid välja õpetajad ja sama probleemi täheldasin ka ise. Kui on eesmärk meetodit korralikult, kõiki etappe läbides rakendada, on seda raske 45 minuti sisse mahutada. Tööde üle arutlemist, mis sisaldaks ka tagasisidet loomingulistele töödele, peeti meetodi juures koosloomise kõrval üheks olulisimaks komponendiks ja see võtab aega. Keeruka momendina toodi välja ka rühma toimima saamist ning tajuti, et selleks on teatud pädevusi vaja. Ise uurijana võin öelda, et enamus juhtudel toimisid rühmad loomisprotsessides väga innukalt ja intensiivselt, kuid raskused tekkisid kohati esitluste järgsete arutelude ajal, kus üksteise kuulamine, analüüs, keskendumine olid mõnikord raskendatud. Lahendusena pakkusid õpetajad välja erinevaid meetodeid ja õpetaja vestluse juhtimise oskuse arengu toetamist.

Tuginedes käesoleva magistritöö tulemustele võib kokkuvõtvalt öelda, et koostöise loovliikumise meetod soosib õpitu mõtestamist ja sobitub nüüdisaegse õpikäsituse konteksti, toetades konstruktivistlikku teadmuskäsitust, koostöisust ja õppijate autonoomiat. Meetod toetab mõningal määral ainealast õppimist ja oluliselt selliseid aineülesesid oskusi nagu omavaheline suhtlemine, probleemide lahendamine, kriitiline mõtlemine ja erinevate teemade tõlgendamine,

seoste leidmine, ja loovus. Õpetajad on valmis meetodit rakendama ja õpilased sellisel viisil regulaarselt õppima.

Käesoleval magistritööl on **praktiline väärtus** eelkõige minu enda kui tantsupedagoogi ja haridusuuendaja jaoks. Antud töö andis kinnitust mu paljudele ideedele ning uusi vaatenurki, mille abil ma saan selle meetodiga edasi minna. Mu eesmärgiks on mõtestatud liikumist selle parimal viisil koolidesse viia ja õpetajatele tutvustada ning võimalusel ka õpetajatega koostöiselt meetodit edasi arendada, et see tooks võimalikult palju kasu nii õpilastele kui õpetajatele, nii aineülesete pädevuste saavutamisel, ainealaste õpitulemuste sügavamal ja püsivamal omandamisel kui ka laste liikumisvajaduse rahuldamisel.

Töö piirangutena toon välja asjaolud, et rakendasin meetodit koolis, mis paistab üldiselt silma innovaatilise õpikäsitusega ning mille õpilastel on juba rühmatööde kogemus. Võimalik, et traditsioonilisema lähenemisega koolis oleks selle rakendamine võinud keerukam olla. Kvalitatiivse uurimusena kirjeldavad tulemused eelkõige ühe kooli ja klassi kogemusi, ent arvestades nende kooskõla ka teooria ja varasemate uuringutega, julgen siiski arvata, et need on suures osas ülekantavad ka laiemalt. Ühe piiranguna võib välja tuua ka selle, et aeg õpilaste intervjuude ja läbiviidud tundide vaheline oleks võinud lühem olla. Ehkki kasutasime videomeenutusi, ei mäletanud õpilased protsessi väiksemaid detaile, ideaalis oleks olnud intervjuude läbiviimine toimunud vahetult peale loovliikumise tunnis osalemist. Samuti ei järgnenud peale viimast tundi õpilastega intervjuusid, isegi mitte rühmaintervjuud. Kuna see tund oli läbi viidud varasemate tundide kohta tehtud tähelepanekuid arvestades, oleksin võib-olla saanud õpilaste käest uut informatsiooni.

Käesolev uuring keskendus meetodi võimalikule rakendatavusele koolis üldisemalt. Minu, samuti uuringusse kaasatud õpilaste ja õpetajate hinnangul selgus, et koostöise loovliikumise kui õppemeetodil on potentsiaali, kuid meetodi kasutamine vajab veel edasiuurimist. Seda tasuks katsetada erinevates koolides, ka sellistes, kus domineerib frontaalne õpe. Selleks, et meetodi mõju nii ainealasele kui aineülesele õppimisele oleks võimalikult suur, võiks uurida koostöise loovliikumise kasutamist selle erinevate komponentide valguses, näiteks võiks vaadelda loovtantsualaste teadmiste mõju meetodi kasutamisel, keskenduda õppijate autonoomiale, motivatsioonile, omavahelistele suhetele ja suhtumisele ainesse, teadmiste püsivusele, sügavusele ja rakendatavusele antud meetodi abil õppides. Huvitav oleks teada, kuidas täpsemalt õpitavate mõistete ja ideede liikumisvormi asetamine õppimist toetab, kas on erinev mõju õpitulemustele

neil õpilastel, kes paralleelselt ka loovliikumise või -tantsu tunde saavad jne. Uurida meetodi rakendumist ainepõhiselt, et ainealast õppimist suurendada. Samuti võiks meetodit uurida vanemate ja nooremate õpilaste osalusel.

Tänu sõnad

Täna oma juhendajat Maria Jürimäed inspireeriva ja toetava hoiaku eest, oma perekonda, kaastudengeid ja õppejõude. Täna ka kooli, kes võttis mu idee nii toetavalt vastu, õpetajaid ja õpilasi, kes olid valmis koostöist loovliikumist tundides katsetama ja selle üle reflekteerima.

Autorsuse 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

- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii. Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluuyhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Baker, M.J. (2015). Collaboration in Collaborative Learning. *Interaction Studies* 16(3), 451-473.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: Engaging students' critical thinking in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 366-375.
- Chen, W., & Cone, T. (2003). Links between children's use of critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 169-185.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed.). London, UK: Sage Publications
- Dana, N. F. (2016). *Süivitsi tegevusuuringust*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*, 540.
- Rutland, M., Barlex, D. (2008). Perspectives on pupil creativity in design and technology in the lower secondary curriculum in England. *International Journal of Technology and Design Education*, 18: 139–165.
- Eesti Vabariigi haridusseadus (1992) Riigi Teataja 1992, 12, 192 Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu. Atlex.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Geršak, V. (2012). Creative movement—An opportunity for affective education. *U: Dance, young people and change: Proceedings of the*.
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-28.
- Gilbert, A. G. (2003). Toward Best Practices in Dance Education Through the Theory of Multiple Intelligences, *Journal of Dance Education*


- Hea teadustava (2017) Tartu Ülikooli eetikakeskus Külastatud aadressil
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Heidmets, M. & Slabina, P. (2017). Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis. Kogumikus Heidmets, M. (toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil: <http://hdl.handle.net/10062/55716>
- Heinla, E. (2013). Loovus. R. Mikser (Toim), *Haridusleksikon* Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview* (Vol. 37). Sage.
- HTM, TLÜ, TÜ (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks. Paide, Tallinn, Tartu
- Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184.
- Inaba, A., Supnithi, T., Ikeda, M., Mizoguchi, R., & Toyoda, J. I. (2000, June). How can we form effective collaborative learning groups?. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 282-291). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Rootalu, K., Kalmus, V., Masso A., ja Vihalemm T. (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Keller, M., Uibu, M. & Vihalemm, T (2015) Laste liikumine: Ülevaade juhtide ja lapsevanemate intervjuudest. Tartu
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus ja teadusministeerium
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lai Keun, L., & Hunt, P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education*, 7(1), 35-65.
- Leandro, C. R., Monteiro, E., & Melo, F. (2018). Interdisciplinary working practices: can creative dance improve math?. *Research in Dance Education*, 19(1), 74-90..
- Lyle, J. 2003. "Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research." *British Educational Research Journal* 29 (6): 861–878.

- Lytwyn, T. (2014) Stimulating the Brain with Creative Movement in the Classroom. *Honors Theses*. Paper 2523. Külastatud aadressil https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2523
- Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. Euroopa Sotsiaalfond, 24
- Mac Donald, C. J. (1991). Creative dance in elementary schools: A theoretical and practical justification. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 434-441.
- Mamykina, L., Candy, L., & Edmonds, E. (2002). Collaborative creativity. *Communications of the ACM*, 45(10), 96-99.
- Mooses, K., Kalma, M., Pihu, M., Riso E-M., Hannus, A., & Kull, M. (2016). Eesti õpilaste liikumisaktiivsus koolipäeva jooksul. *Eesti Arst* 2016; 95(11):716–722
- Nauman-Borton, K. M. (1996). Thinking and Learning through Creative Movement in the Classroom. *Critical and Creative Thinking Capstones Collection*. Paper 218.
- Newlove, J., & Dalby, J. (2004). *Laban for all*. London: Nick Hern Books
- OECD (2018) Education 2030: The Future of Education and Skills project. Külastatud aadressil [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011) Riigi Teataja I, RT I, 14.01.2011, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye?. *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B., & Duncan, J. (1994). Cooperative learning and inclusion. *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*, 45-58.
- Skoning, S. N. (2008). Movement in dance in the inclusive classroom. *TEACHING ExceptionalChildren Plus*, 4(6) Article 2.
- Slabina, P. (2017). Liikumine koostöise õppimise suunas. Kogumikus Heidmets, M. (toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil: <http://hdl.handle.net/10062/55716>
- Steinberg, C., & Steinberg, F. (2016). Importance of students' views and the role of self-esteem in lessons of creative dance in physical education. *Research in Dance Education*, 17(3), 189-203.
- Tamm, A. 2017. Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/opikasitus/n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-p%C3%B5hiprintsiibid>

- The Partnership for 21st Century Skills (2015). P21 Framework Definitions. Külastatud aadressil http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- Timoštšuk, I. (2016). Liikumine õppija autonoomiat toetava õpetamismudeli suunas. Kogumikus Heidmets, M. (toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. Külastatud <http://dspace.ut.ee/handle/10062/55716>
- Tropp, K., & Saat., H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, E. (Toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu : Haridus- ja Teadusministeerium
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117.
- Vinter, K. (2014). *Soovitused muutunud (uue) õpikäsituse juurutamiseks*. Tallinn.
- WHO (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva: World Health Organisation;.
- Werner, L. (2001). Changing Student Attitudes Toward Math: Using Dance to Teach Math. Center for Applied Research and Educational Improvement. Retrieved from the University of Minnesota Digital Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/11299/143714>
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool

Lisad

Lisa 1. Tundide kirjeldused.

Millal	Mida tehti
3.04.2018 Sissejuhatav tund 11 õpilast Tundi viisin läbi üksi	<p>Sisu: Liikumist mõjutavad faktorid. Tollel hetkel igäihe jaoks olulised teemad õppimises. Lõplikuks valikuks sai kellade mäng muusikatunnis.</p> <p>Tegevused: Arutelu käigus kirjutasime A4 paberilehtedele märksõnu erinevate liikumisvõimaluste kohta. Paigutasime need abivahendiks tahvlile (Joonis x)</p>
	
	<p>Joonis x. Koostöiselt tuletatud liikumist mõjutavad faktorid.</p> <p>Leidsime koos teemakohased märksõnad - koostöö, rütm, raskus, asukoht -, lavastasime need liikumisse. Koostöö kogu klassiga, rütm ja raskus kahes eraldi rühmas, asukohani ei jõudnud. Tundi ei salvestatud, võimaldades õpilastel turvaliselt ja ilma segavate faktoriteta meetodiga tutvuda.</p> <p>Tähelepanekud: Ruumi jäi väheks, õpilased olid aktiivsed ja tulid hästi kaasa. Küsida järgmisel korral enesehinnangut igäihe panustamise kohta.</p>
10.04.2018 Loodusõpetus 11 õpilast Tunnis oli ka aineõpetaja	<p>Sisu: Elu erinevates keskkonnatingimustes. Mis mõjutab elutingimusi? Milliseid erinevaid piirkondi võib Maal leida. Kokkuvõttev teema.</p> <p>Tegevused: Eelmise tunnis tuletatud liikumiskõikumised (Joonis x) panime nähtavale. Õpilased kirjutasid seoses teemaga meenuvaid märksõnu tahvlile. Meelisteemade alusel moodustasid kolm rühma, liikumiskompositsioonid loodi kõrbe, vihmametsa ja meie kodumetsa teemadel. Tööd näidati ette, iga esitluse järel kirjeldasid vaatajad, mida nad nägid, ning seejärel esinejad, mida nemad oma loominguga öelda soovisid. Seejärel said sõna kõik, kes soovisid midagi öelda esitletud töö ja teema kohta.</p>

Grupiarutelu küsimused: Mis läks hästi? Mis oli raske? (takistused, segajad) Mida uut õppisid? Mida ise tahad välja tuua?
Enesehinnang panustamise kohta.

Tähelepanekud:

Kindlalt jälgida, et nad lõpuringis räägivad ühekaupa, selleks võtan kasutusse väikese palli, mis käib käest kätte, räägib see, kelle käes on pall. Sekkun vajadusel loomisprotsessi, et aidata ideede ja mõtete leidmisel.

Aega jäi väheks, see tuleb täpsemalt raamistada.

Varun paberid märkmete tegemise jaoks.

17.04.2018

Eesti keel

11 õpilast

tunnis oli ka aineõpetaja

Sisu: Kuidas jutustada lugu. Abiks on märksõnad eesti keele grammatikast. Ülesandeks luua läbi liikumise lugu vabalt valitud märksõnadega.

Tegevused: Igaüks tuletas ühe märksõna eesti keele grammatikast seoses loo jutustamisega ja kirjutas selle tahvlile. Grupid valisime "kolmeks loe" meetodil, igaüks võttis loomingusse oma märksõna, leiti nendevahelised seosed ja selle alusel loodi lugu liikumise abil. Tööd näidati ette, iga esitluse järel kirjeldasid vaatajad mida nad nägid, ning seejärel esinejad, mida nemad oma loominguga öelda soovisid. Seejärel said sõna kõik, kes soovisid midagi öelda esitletud töö ja teema kohta.

Grupiarutelu küsimuseks oli: Mis oli sinu jaoks uus või mida sa said teada?

Enesehinnang panustamise kohta.

Tähelepanekud: Kuna arutelud ei läinud hästi käima, siis järgmisel korral mõelda rohkem läbi suunavaid küsimusi. Gruppides töötamise ajal jälgida, et kõik saavad ideid pakkuda. Esitlusi filmin lisaks tundide üldisele salvestustele ka eraldi.

4.05.2018

Matemaatika

9 õpilast

Tundi viisin läbi üksi

Sisu: Kirjalik korrutamine ja jagamine,

Tegevused: Õpilased tuletasid üheskoos meelde märksõnu, mis on olulised kirjaliku korrutamise ja jagamise juures, kirjutasime need tahvlile.

Loovliikumise harjutused tahvlile kirjutatud matemaatiliste märksõnadega seoses, individuaalselt ja paarides.

Koosloomine paarides. Paarid moodustusid selle järgi, kui selgeks õpilased antud teemat enda jaoks hindasid. Kokku said erineva teadmisega õpilased.

Liikumiskompositsioonid loodi tunni alguses läbi arutletud ja tahvlile kirjutatud märksõnade põhjal. Taustaks oli võimalus kasutada muusikat, mis mängis taustaks liikumise välja mõtlemise etapis.

Tööd näidati ette, iga esitluse järel kirjeldasid vaatajad mida nad nägid ning seejärel esinejad, mida nemad oma loominguga öelda soovisid. Seejärel said sõna kõik, kes soovisid midagi öelda esitletud töö ja teema kohta.

Lõpuringi küsimused: Mida uut said teada? Mis oli raske?

Mis läks hästi?

Enesehinnang panustamise kohta.

Tähelepanekud: Aega jäi väheks, võimalusel venitada tund 90 minuti pikkuseks. Gruppide moodustamisele kulutada vähem aega, sealjuures see rohkem läbi mõelda. Viis tööd ühes tunnis esitleda on palju, arutlemiseks jääb vähe aega. Loovliikumise harjutusi teha ka edaspidi sissejuhatuseks. Muusika ei toetanud.

9.05.2018
Lõimitud tund.

10 õpilast

Tunnis oli ka aineõpetaja

Sisu: Seoste leidmine loodusõpetuse, matemaatika, eesti keele ja meediaõpetuse vahel.

Tegevused: Õpilased valisid endale meelepärase aine. klass jagunes kaheks rühmaks, mõlemas rühmas olid esindatud kõik ained. Ideed ja mõtted kirjutati A3 paberile, seosed loodi esmalt skeemina ja seejärel pandi liikumisse.

Muusika mängis liikumise väljamõtlemise etapis, mõlemad grupid kasutasid seda ka esitlemisel.

Tööd näidati ette, iga esitluse järel kirjeldasid vaatajad mida nad nägid ning seejärel esinejad, mida nemad oma loominguga öelda soovisid. Seejärel said sõna kõik, kes soovisid midagi öelda esitletud töö ja teema kohta.

Lõpuringi küsimused: Too välja üks oluline koht tänasest tunnist. Enesehinnang panustamise kohta.

Tähelepanekud: Muusika ei toeta, kasutada ainult siis, kui sellel on kindel eesmärk ja see on otseselt seotud teemaga. Seoste leidmist erinevate ainete vahe soosida ka edaspidi. Skeemid, joonised, märkmed ettevalmistavas etapis toetasid teema arendamist. See etapp struktureerida edaspidi.

Järgmises etapis kasutada paaritundi, et saaks aruteludele rohkem keskenduda.

12.11.2018

Matemaatika

10 õpilast

Tunnis oli ka aineõpetaja

Sisu: Sissejuhatus uude teemasse. Märksõnadeks paralleelne, sagedus, lõik, murdjoon, diagramm, skaala, sirge, nürinurk, ristumine, sektor.

Liikumist mõjutavad faktorid - aeg, raskus, ruum, voolavus.

Tegevused: Matemaatika õpetaja nimetas teemakohaseid märksõnu, kui kellelgi tekkis sellega mingi seos, siis ta sai selle tahvlile kirjutada.

Loovliikumisharjutused - ruumis liikumine erinevates suundades, erineva tempoga, mängimine keharaskusega, liikumine erinevatel tasanditel (kõrge, keskmine, madal)

Igaüks valis endale ühe märksõna, sama sõna valinud moodustasid rühma. Kujunes kaks kolme- ja kaks kaheliikmelist rühma. Rühmas valiti juurde veel üks märksõna ja nende alusel loodi liikumiskompositsioon.

Tööd näidati ette, iga esitluse järel kirjeldasid vaatajad mida nad nägid ning seejärel esinejad, mida nemad oma loominguga öelda soovisid. Seejärel said sõna kõik, kes soovisid midagi öelda esitletud töö ja teema kohta.

Lõpuringi küsimused: Mis läks hästi? Mis oli raske?

Mis oli kasulik?

Enesehinnang panustamise kohta.

Tähelepanekud: Rühmade moodustamine võttis kaua aega. Vähendada rekvisiitide kasutamist. Etteantud ülesanne konkreetsemaks, veel struktureeritumaks, seni kuni õpitakse vabadust ratsionaalsemalt kasutama.. Keskenduda teiste jälgimisele ja kuulamisele rohkem.

18.11.2018

Kirjandus

11 õpilast

Tunnis oli ka ainekeele õpetaja

Sisu: Unistuste kool raamatu Pan Kleksi Akadeemia näitel. Milline on tänapäeval unistuste kool õpilaste arvates.

Tegevused: Häälestuseks arutleti aineõpetaja eestvedamisel Pan Kleksi raamatu üle ja õpilased tõid välja enda jaoks olulisi mõtteid. Rühmakaaslased valiti ise põhimõttel, et rühmas oleks nii neid kellega koostöö on alati sujunud, kui ka neid kellega on koostööd vähem tehtud.

Enne koostöist loomist said õpilased aega mõelda iseseisvalt ja teha kahe minuti jooksul märkmeid oma unistuste kooli kohta. Seejärel said kõik oma rühmas kordamööda oma mõtteid jagada ning nende mõtete alusel loodi liikumiskompositsioon unistuste kooli teemal. Tööd näidati ette, iga esitluse järel kirjeldasid vaatajad mida nad nägid ning seejärel esinejad, mida nemad oma loominguga öelda soovisid. Seejärel said sõna kõik, kes soovisid midagi öelda esitletud töö ja teema kohta.

Lõpuringi küsimus: Mida uut said teada?

Tähelepanekud:

Rühmasiseseks mõtete jagamiseks võtta kasutusele liivakell. Rohkem tagasisidet tööde teostusele, sellekohaseid küsimusi esitada vaatajatele.

19.02.2019

Loodusõpetus

11 õpilast

Tunnis oli ka aineõpetaja ja õppealajuhataja vaatlejana.

Sisu: Läänemere teemade kokkuvõte. Reostus, elustik, taimestik. Läänemere naaberriigid, üldiseloomustus, mõju ilmastikule ja inimtegevusele.

Tegevused: Peale tunni alustamist ja teema tutvustamist moodustasin grupid oma äranägemise järgi, arvestades õpilaset varasemat koostööd.

Koostöine loomisele eelnes omaette mõtisklemine teema üle koos märkmete tegemisega ning seejärel grupis mõtete jagamine.

Koostöiselt valiti teema või seoti erinevad teemad kokku ning lavastati liikumiskompositsioon Läänemere teemadel.

Igale esitlusele järgnes arutelu.

Tunnilõpus kirjutasid õpilased ühise arutelu asemele oma mõtted paberile vastates kolmele küsimusele.

Mida täna õppisid? Mis läks hästi? Mis oli keeruline, raske või tekitas küsimusi?

Tähelepanekud: Edasi mõelda kuidas rohkem ainealast õppimist meetodisse sisse tuua.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anne Tamm-Kivimets,

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

**KOOSTÖISE LOOVLIIKUMISE RAKENDAMISVÕIMALUSED ÕPPIMISE TOETAMISEL
PÕHIKOOLI II KOOLIASTMES ÜHE KLASSI NÄITEL,**

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Maria Jürimäe,

(juhendaja nimi)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i 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.

Anne Tamm-Kivimets
22.05.2019