

EESTI MUUSIKA- JA TEATRIAKADEEMIA JA
TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Muusikapedagoogika ühisõppekava

Ingrid Juht

MUUSIKALISE LIIKUMISE RAKENDAMISEST
ÜLDHARIDUSKOOLI I KOOLIASTMES VILJANDIMAA
NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: dots Kristi Kiilu

Kaitsmisele lubatud

(juhendaja allkiri)

Viljandi 2014

ABSTRAKT

Käesolev magistritöö keskendub muusikalise liikumise käsitlustele ja rakendamisele Viljandimaa põhikoolide I kooliastmes. Uurimuses käsitletakse muusikalist liikumist üldhariduskooli muusikaõpetuse õppetegevusena, kuid uurimus pole seotud tantsukunsti fenomenoloogiaga.

Magistritöö eesmärgiks on kaardistada õpetajate muusikalise liikumise käsitlused ja muusikalise liikumise tegevused Viljandimaa põhikoolide I kooliastmes. Uurimisprobleem seisneb asjaolus, et muusikaõpetuse ainekava järgi peetakse musitseerimist (laulmist, pillimängu, muusikalist liikumist ja omaloomingut) I kooliastme muusikatundides olulisimaks õppetegevuseks. Ainekava ja selle vanuseastme arengulised iseärasused soovitavad muusikalise liikumise kasutamist, kuid puudub ülevaade, millisel määral ja kuidas seda tehakse. Uurimisprobleemist lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused: 1) Kuidas käsitlevad muusikaõpetajad muusikalist liikumist? 2) Kuidas rakendatakse I kooliastme muusikatunnis muusikalist liikumist? 3) Milliseid ruume ja vahendeid kasutatakse muusikalise liikumise rakendamisel?

Magistritöös kasutati kvalitatiivset juhtumiuuringut ning uuritavateks oli viis Viljandimaa muusikaõpetajat. Mitmest allikast (töökavadest, küsimustikest, vaatlustest ja intervjuudest) pärit andmete kogumine võimaldas kasutada triangulatsiooni.

Uurimuse käigus saadi esitatud küsimustele vastused. Läbiviidud uurimuse tulemusena selgus, et muusikaõpetajate varasemad liikumiskogemused mõjutavad suhet liikumisse ja samuti tegevuste eesmärgistamist, teemade ja tegevuste omavaheliste integreerimise oskust ning vahendite kasutamist.

Võtmesõnad: muusikaline liikumine; muusikaline liikumine I kooliastmes; Émile Jaques-Dalcroze'i rütmika, Carl Orffi lähenemine, Ernst Idla liikumissüsteem.

ABSTRACT

The present Master's thesis „The Implementation of Musical Movement in I Level of Public Schools on the Example of Viljandimaa“ focuses on the approach to musical movement and the implementation of the latter in I levels of basic schools in Viljandimaa. In the research, musical movement is considered as a part of the public school music education. However, this research is not connected with the phenomenology of dance as art.

The aim of the Master's thesis is to map the approaches of teachers to musical movement in I level public schools in Viljandimaa. The research problem manifests itself in the fact that according to the music education curriculum making music (i.e. singing, playing instruments, musical movement, self-production) is the most important study activity in the I level of school. The syllabus and the developmental idiosyncrasies to the syllabus suggest that musical movement be used, however, there is no overview how much and how it is done. Thus, ensuing from the research problem, the following research questions were posed: 1) How do music teachers approach musical movement? 2) How is musical movement implemented in music classes of I level of school? 3) What kind of facilities and instruments are used while implementing musical movement.

The qualitative case study was used in the Master's thesis. The subjects were five music teachers of Viljandimaa. Gathering data from several sources (work plans, questionnaires, observations, interviews) enabled the triangulation of numerous methods.

The posed questions were answered during the research. As a result of the research, it was found that former kinaesthetic experiences of music teachers influence the approach to movement, aim at activities, integration between topics and activities, as well as implementation of instruments.

Keywords: musical movement; musical movement in level I of school; Émile Jaques-Dalcroze rhythmic, Carl Orff approach, Ernst Idla movement system.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. UURIMUSE TEOREETILISED LÄHTEALUSED	8
1.1. Muusikalise liikumise käsitlused.....	8
1.1.1. Émile Jaques-Dalcroze'i muusikaline liikumine.....	9
1.1.2. Carl Orffi muusikaline liikumine	10
1.1.3. Ernst Idla muusikaline liikumine.....	12
1.1.4. Muusikalise liikumise tähtsus lapse arengus.....	13
1.2. Muusikaline liikumine I kooliastmes.....	14
1.3. I kooliastme õpilase arengulised iseärasused.....	17
2. UURIMUSE METOODIKA	21
2.1. Juhtumiuuringu olemus ja rakendamine	21
2.2. Uuritavate kirjeldus.....	22
2.3. Andmekogumise protseduur	22
2.3.1 Uurimisinstrumendid.....	23
2.3.2 Uurimisandmete analüüs	25
3. UURIMISTULEMUSED	29
3.1. Respondentide käsitlused muusikalisest liikumisest	29
3.2. Muusikalise liikumise rakendamine I kooliastme muusikatunnis	33
3.3. Muusikalise liikumise rakendamisel kasutatavad ruumid ja vahendid.....	37
KOKKUVÕTE	40
KASUTATUD KIRJANDUS	42
LISAD	45
Lisa 1. Kiri uuritavatele.....	45
Lisa 2. Küsimustik.....	46
Lisa 3. Tunnivaatluspäevik.....	50
Lisa 4. Intervjuu struktuur	51
Lisa 5. Näide poolstruktureeritud intervjuust.....	53

SISSEJUHATUS

Kahekümnenda sajandi haridussüsteemi lapsekeskse kasvatusteooria looja John Dewey kasvatusfilosoofilisi tõekspidamisi on kasutatud paljude riikide koolisüsteemide arendamisel. Ta pidas oluliseks õppija sotsiaalset ja kognitiivset aktiivsust õppeprotsessis, kus õpetamisel ühendatakse teoreetilised teadmised praktikaga. Praktika kaudu tekib õpilastel õpitavast kogemus ning tänu sellele mõistab laps õpitavat paremini. (Hytönen, 2000, 16-19). Õpilasest lähtumine toetab lapse kasvamist ja arenemist ning see põhineb lapse usaldusel ja tema kasvamise austamisel. Õpilast võetakse täiskasvanu kõrval võrdväärseks. Lapsi julgustatakse asjade üle otsustama ja turvalistes piirides vastutust võtma. (Kinos & Pukk, 2010, 72).

Konstruktivistlik pedagoogika rõhutab õppimisel tunnetusprotsessi kaasamise olulisust. Uusi teadmisi omandatakse tihti õppijale enesele märkamatul moel – teadmised konstrueeritakse tunnetusprotsessis kogetu põhjal. Õpilasele ei edastata valmisteadmisi, vaid ta ise jõuab nendeni õpitavat kogedes. Konstruktivistlikus pedagoogikas ei pooldata mehhaanilist õppimist, sest selliselt õpitud materjal ununeb kiiresti (Krull, 2000, 227-235). Rakendades muusikalist liikumist pedagoogikas saab toetuda konstruktivistliku pedagoogika ja J. Dewey põhimõtetele. Liikumine on lapse loomupärane tegevus. Muusikalise liikumise käsitluste kohaselt peaks õpilane esmalt õpitavat kogema ja seejärel teooriat õppima. Filosoof S. Davis väidab, et muusikas kuulatakse liikumist ja muusikat kogetakse inimkäitumisele sarnasena (Abril, 2011).

Muusikaõpetus omab tähtsat rolli õpilaste vaimsel, moraalsel, ideelisel ja kõlblisel kasvatamisel ja ka isiksuse kujundamisel ning õpetuse eesmärk on äratada õpilastes huvi muusika vastu. Muusikaõpetuse olulisim tegevus on mõistagi musitseerimine, mille teel rikastatakse õpilase tundeelu, arendatakse muusikalist maitset ja muusikast lugupidamist. Musitseerimise puhul on oluline, et teadmisi ja oskusi rakendataks ka loominguliselt. (Päts, 2010, 9-10). Muusikaline liikumine pakub loovaks musitseerimiseks mitmekülgeid võimalusi.

Magistritöös keskendutakse muusikalise liikumise käsitlustele ja rakendamisele Viljandimaa põhikoolide I kooliastmes. Uurimisteema kuulub laiemalt sotsiaalteadusesse,

kasvatusteadusesse ja pedagoogikasse. Käesolevas uurimuses käsitletakse muusikalist liikumist üldhariduskooli muusikaõpetuse ühe õppetegevusena, kuid uurimus pole seotud tantsukunsti fenomenoloogiaga. Põhimõisted, mida uurimuses kasutatakse, on: muusikaline liikumine; muusikalise liikumise käsitlused; muusikalise liikumise viisid ja muusikaõpetuse riiklik õppekava.

Senised eestikeelsed muusikalise liikumise ja rütmika uurimused keskenduvad üldiselt eelkoolieale ning põhinevad kindlatel meetoditel või käsitlustel. Seega pole seni kirjutatud uurimust, mis uuriks üldist muusikalise liikumise rakendamist I kooliastme muusikatundides. Tuuli Toomi magistritöö „Muusika ja liikumise seostest algastme muusikakasvatuses“ keskendub algastme muusikalisele liikumisele. Viimases sisaldab algaste nii koolieelikuid kui ka I kooliastet (Toom, 2001). Monika Pulleritsu väitekirj „Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist“ vaatlleb muusikalist draamat huvikooli kontekstis ning sisaldab ühe õpetusliku elemendina ka muusikalist liikumist (Pullerits, 2004). Kaja Kausi magistritöö „É. Jaques-Dalcroze'i ja G. van Bülów'i rütmika põhimõtted 5–6-aastaste laste loovuse arendamisel“ keskendub 5–6-aastaste laste rütmika võimalustele (Kaus, 2012). Käesoleva uurimusega seostub ka Lana-Maria Petersoni magistritöö „Muusika ja liikumise seostest koolieelses muusikaõpetuses IIda liikumisõpetuse näitel“. Viimases selgitatakse välja õpetajate hinnangud E. IIda liikumisõpetusele ja analüüsitakse liikumissüsteemi harjutusvara 3–7 aastastele lastele ning tuuakse välja autori soovitusel IIda liikumissüsteemi rakendamiseks (Peterson, 2013).

Magistritöö uurimisprobleem seisneb asjaolus, et muusikaõpetuse ainekava järgi peetakse musitseerimist (laulmist, pillimängu, muusikalist liikumist, omaloomingut) I kooliastme muusikatundides olulisimaks õppetegevuseks. Autori arvates rakendatakse muusikalist liikumist I kooliastmes vähe, kuigi ainekava ja selle vanuseastme arengulised iseärasused soovitavad muusikalise liikumise kasutamist. M.-L. Juntunen ja L. Hyvonen on seisukohal, et liikumist võib nimetada muusika metafooriks. See tähendab, et keha võib osaleda nii muusika esitamise vahendina kui ka muusikaliste teadmiste väljendamise viisina. Liikumine on sealjuures lastele loomupärane ja meeldiv tegevus. (Juntunen & Hyvonen, 2004, viidanud Abril, 2011). Seetõttu on oluline kaasata I kooliastme muusikaõpetusse võimalikult palju muusikalist liikumist.

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on kaardistada õpetajate muusikalise liikumise käsitlused ja muusikalise liikumise tegevused Viljandimaa põhikoolide I kooliastmes.

Uurimisprobleemist lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas käsitlevad muusikaõpetajad muusikalist liikumist?
2. Kuidas rakendatakse I kooliastme muusikatunnis muusikalist liikumist?
3. Milliseid ruume ja vahendeid kasutatakse muusikalise liikumise rakendamisel?

Töö eesmärkide saavutamiseks püstitatakse järgmised ülesanded: 1) töötada läbi teemakohane teoreetiline kirjandus ja uurimuse metoodika; 2) viia läbi ankeetküsimustik, töökavade analüüs, vaatlus ja intervjuu; 3) saadud andmete põhjal teostada analüüs ja teha järeldused.

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis tutvustatakse muusikalise liikumise käsitlusi, toetudes peamiselt järgmistele autoritele: M. Pullerits, C. R. Abril, L.-M. Peterson, P. S. Campbell, C. S. Kassner. Seejärel antakse ülevaade muusikalise liikumise rakendamise tähtsusest ja võimalustest I kooliastmes. Peale seda tutvustatakse I kooliastme õpilaste arengulisi iseärasusi, toetudes E. Krulli, J. Burneri, E. Eriksoni ja J. Piaget' teooriatele. Metoodika peatükis tutvustatakse juhtumiuuringu olemust, selle rakendamist ja uuritavaid ning seejärel antakse ülevaade andmekogumise ja -analüüsi põhimõtetest. Kolmandas peatükis esitatakse uurimisküsimuste kaupa uurimistulemused.

Autor tänab oma juhendajat Kristi Kiilut toetava ja asjaliku juhendamise eest ning Monika Pulleritsu nõuannete eest. Lisaks soovib autor tänada uurimuses osalenud õpetajaid ning Johannes Vergit, Marili Pärtelit ja Riina Tobiast keelelise abi eest.

1. UURIMUSE TEOREETILISED LÄHTEALUSED

Käesolevas peatükis antakse ülevaade muusikalise liikumise peamistest mõistetest ja käsitlustest ning muusikalise liikumise tähtsusest lapse arengus. Tutvustatakse ka põhikooli riikliku õppekava osi, mis seonduvad muusikalise liikumisega I kooliastmes ning tuuakse välja I kooliastme õpilaste arengulised iseärasused.

1.1. Muusikalise liikumise käsitlused

Muusikalise liikumise („muusika läbi liikumise“) kontseptsioon on pärit Émile Jaques-Dalcroze'i (1865–1950) loodud rütmikast. Samadest alustest on lähtunud ka Carl Orff (1895–1982) elementaarse muusika- ja liikumisõpetuse loomisel. (Collins, 2013, 81-212). Muusikaline liikumine on saanud ka meie üldhariduskooli muusikaõpetuse komponendiks. Eesti kontekstis on tuntud ka Ernst Idla liikumissüsteem, mis on kasutatav eelkõige kehalises kasvatuses, kuid muusikaõpetuses saab selle liikumissüsteemi kaudu väljendada muusikalisi väljendusvahendeid (Peterson, 2013; Pullerits, 2004; Toom, 2001). Muusikaõpetuse ainekava kohaselt toetub meie muusikaõpetus siiski C. Orffi adapteeritud käsitlustele (Põhikooli riiklik õppekava...2010). Seetõttu on käesoleva uurimusliku osa aluseks valdavalt C. Orffi muusikalise liikumise viisid (rütmiline liikumine, laulumäng, tants ja elementaarne liikumisimprovisatsioon), kuid teoreetilises osas analüüsitakse ka teisi lähenemisviise, sest praktikas on neil ühiseid tunnuseid ja sarnaseid väljundeid.

Kuuekümnendatel aastatel oli C. Orffi õpetuse aluseks süsteemne õppematerjal „*Schulwerk – Musik für Kinder*“. Tänapäevaks on C. Orffi õpetuslikud ideed laienenud ja leidnud mitmeid erinevaid väljundeid (muusikaõpetuses, liikumisõpetuses, muusikateraapias ja sotsiaalteraapias). Sellest tulenevalt on rahvusvaheliselt loobutud senisest nimetusest „Orffi süsteem“ ning nimetust „*Orff-Schulwerk*“ käsitletakse kui

õpetuslikku suunda (ingl k *elementar music and dance education*) ja kui lähenemisviisi (ingl k *Orff-approach*). Seetõttu kasutatakse ka käesolevas töös mõistet „Orff-pedagoogika“ kui lähenemisviisi, mis kaasab erinevaid õpetuslikke meetodeid.

1.1.1. Émile Jaques-Dalcroze'i muusikaline liikumine

É. Dalcroze pidas inimkeha muusikaliseks instrumendiks, mille kaudu saab väljendada muusikat (Chosky, Abramson, Gillespie, Woods, York, 2001). É. Dalcroze'i meetod koosneb kolmest osast: rütmikast, solfedžost ja improvisatsioonist. Improvisatsioon sarnaneb laste loomupärase mänguga, sest selle abil saab väljendada keerukamaid muusikalisi elemente ning improviseerimiseks ei pea olema noodilugemise oskust. (Collins, 2013, 81-195). É. Dalcroze rütmika põhielemendiks on rütm, mille alge peitub inimkeha loomulikes rütmides. (Chosky jt, 2001).

É. Dalcroze töötas Genève'i konservatooriumis ning täheldas, et paljud üliõpilased ei suutnud seostada erinevatest õppeainetest saadud teadmisi ning osal oli raskusi isegi meetrumi tajumisega. Ta püüdis aidata üliõpilasi muusika tunnetamisel, kuulamisel, tajumisel, kujutamisel, ühendamisel, meeldejätmisel, lugemisel, kirjutamisel ja esitamisel. Tema eesmärk oli eemaldada üliõpilaste mõistuse ja keha ning tunnete ja väljenduse vahelised konfliktid. Ta lõi tehnika, milles ühendas liikumise kuulamisega, laulmisega ja noodilugemisega. Kõige selle eesmärgiks sai sisemise kuulmise arendamine. Sinna juurde käis ka tempo järgi kõndimine, mis on spontaanne ja tahtest vaba. (Chosky jt, 2001). É. Dalcroze on öelnud (1935), et esmalt peaks arendama õpilase kuulamisoskust kehalise väljenduse kaudu (Juntunen & Westerlund, 2001).

Järgnevalt tuuakse välja É. Dalcroze'i rütmika põhimõtted.

- liikumisel kasutatakse kogu keha ning sellega ka suuremat lihasgruppi, mille abil tagatakse väljendusrikkam rütmiline kogemus;
- koordineerimise arendamine on oluline pilliõppe eeldus, sest pillimäng nõuab keerulisi ja spetsiifilisi liigutusi;
- liikumise kaudu rütmivältuste õppimine saab õppijale tähenduslikuks, sest seda õpitakse elava rütmilise kogemuse kaudu;

- lapse kuulamisharjumusi arendatakse sellega, et neid julgustatakse kuuldu põhjal liikuma;
- rütmilisse väljendusse lisanduvad keha, meel ning emotsioonid;
- É. Dalcroze'i rütmika loob väljendusvabaduse, mis arendab õppija loovust;
- õppimine on mängulisem ja lõbusam, kui sellega kaasneb inimlik vajadus. (Findlay, 1971, 2).

É. Dalcroze'i liikumist saadab tavaliselt elav ja improviseeritud klaveri- või rütmipillisaade, millel on salvestatud muusikaga võrreldes suur eelis. Elava saatega saab arvestada erinevate õpilaste vajadusi – saadet saab aeglustada, korrata ja vajadusel nüansse markeerida. Instrumendi mängimise puhul on oluline, et õpetaja tunneks end pilli taga hästi ja valdaks pilli, sest isegi lihtsamaid rütme ja meloodiaid saab mängida muusikaalselt ja see omakorda võib mõjutada liikumise kvaliteeti. (Campbell & Kassner, 1995).

É. Dalcroze'i lähenemist on võimalik kasutada muusikute treenimisel, üldhariduskoolide muusikatundides, pilliõppes, muusikateoorias, solfedžos, koori- ja orkestrijuhtimises, teatris, tantsuõpingutes ja muusikateraapias ning seda rakendavad nii professionaalid kui ka amatöörid. É. Dalcroze rõhutab, et oluline on, et õpilane saaks öelda: „Mul on kogemus.“ (Juntunen & Westerlund, 2001).

1.1.2. Carl Orffi muusikaline liikumine

Kui É. Dalcroze tegeles muusikalise liikumisega süviti – tema metoodika koosnes suures osas vaid muusikalisest liikumisest – siis C. Orffi lähenemises on muusikaline liikumine vaid üheks muusikaõpetuse elemendiks. Orff-pedagoogika universaalsus seisneb selle elementide rohkuses ning nendeks on kõne, liikumine, laul, pillimäng ja kuulamine (Frazee & Kreuter, 1987, 14). C. Orffi lähenemise kohaselt tuleks ühendada need komponendid igasse muusikalisse tegevusse (Birkenshaw-Fleming, 1996, v). Liikumine on laulmise kõrval muusikaliste oskuste arendamisel asendamatu. Muusikalise liikumise kaudu saab arendada rütmitunnet, meetrumitunnet ning struktuuri ja tempo tajumist. Muusikalise liikumisega saab väljendada meloodia liikumist, dünaamikat, kõlavärvi, tekstuuri ja vormi. Orff-pedagoogikas kasutatakse liikumist lapse loomuliku eneseväljendamise vahendina, kuna verbaalne väljendus ei pruugi olla lapsele alati

arusaadav. (Frazee & Kreuter, 1987, 20). Orff-pedagoogika on mõeldud eelkõige elementaarsete muusikaliste oskuste arendamiseks. Lähenemises peetakse oluliseks elementaarset muusikaharidust: algõpetuses luuakse vundament, mis on aluseks edaspidisele muusikaõpetusele. Musitseerimine ei nõua õpilastelt isegi eelnevaid kontseptuaalseid muusikalisi teadmisi. Laps saab teadmised elava muusikalise kogemuse kaudu. Oluliseks komponendiks on liikumine, sealjuures improvisatsioon. (Keller, 1963, 5). Orff-pedagoogika kohaselt ei tohiks muusikaline liikumine puududa ühestki muusikatunnist. Mõistagi on liikumiseks vaja ruumi, kuid muusikaklassis seda tihtipeale pole. Klassiruumis sobivaks muusikalise liikumise tegevuseks on näiteks rütmiline liikumine. (Keetman, 1974, 107).

C. Orffi muusikalise liikumise viisideks on:

- rütmiline liikumine, mille eesmärk on mootorika arendamine ja rütmielementide õpetamine. Nendeks võivad olla liikumisharjutused (kõnd, jooks, hüppamine, galopeerimine, kiikumine), võimlemisharjutused ja mäng kehapiiril;
- laulumäng, milleks on kindla süžeeaga regivärsilise või riimilise tekstiga mäng, mille juurde kuulub laul.
- tants, mille eesmärk on suurendada liigutuste repertuaari ja enda väljendamise võimalusi. Tantsud koosnevad tantsuelementidest (keha, ruum, jõud, aeg);
- elementaarne liikumisimprovisatsioon, mille eesmärgiks on loomingulisuse, eneseväljendusoskuse ja mõtlemise arendamine ning see jaguneb elementaarseks liikumisimprovisatsiooniks ja loovtantsuks. (Keetman, 1974, 112-164; Pullerits, 2004, 29-30; Toom, 2001, 18-32).

Käesolevas töös kasutatakse mõistet „elementaarne liikumisimprovisatsioon“ asemel mõistet „loovliikumine“, sest viimane termin on kasutuses muusikaõpetuse ainekavas ja tähendab sisuliselt sama mõistet.

Orff-pedagoogikas peetakse oluliseks oma maa folkloorse materjali kasutamist: esiteks on see lastele omane ja teiseks on lastel seda lihtne omandada, sest rahvalaulud ja laulumängud sisaldavad tavaliselt väikese ulatusega meloodiaid ja lihtsaid rütme. (Birkenshaw-Fleming, 1996, v). Laulumängude kasutamine loob aga veel lisaväärtusi: selle kaudu saab arendada koordinatsiooni, parandada rütmilist liikumist ja arendada lauluhäält (Campbell & Kassner, 1995). Sarnaselt C. Orffile peetakse laulumänge ka Eesti muusikaõpetuse ainekava muusikalise liikumise viisiks. Vanasti mängisid laulumänge

noored täiskasvanud. Laulumängud pakkusid noortele pikkadel tööpäevadel meelelahutust ning need olid maagilise mõjutaotlusega (näiteks viljakuse edasiandmiseks). Hiljem kadusid laulumängud täiskasvanute repertuaarist ja said laste meelelahutuseks. Laulumängudele lisandus kasvatuslik ja õpetuslik pool (Roose, 2003, 87).

Muusikaõpetuse ainekava kohaselt lähtub meie muusikaõpetuse traditsioon Riho Pätsi ja Heino Kaljuste põhimõtetest, mis omakorda toetuvad Zoltán Kodály ja C. Orffi käsitlustele (Põhikooli riiklik õppekava...2010). Seega peetakse Orff-pedagoogika põhimõtteid Eesti muusikaõpetuses olulisteks.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et Orff-pedagoogikas kasutatakse muusikalist liikumist lapse loomuliku eneseväljendamise vahendina, sest verbaalne väljendus ei pruugi olla lapsele alati arusaadav. Liikumise rakendamine ei nõua lapselt eelnevaid muusikalisi teadmisi – neid hakatakse omandama elava muusikalise kogemuse kaudu. Orff-pedagoogika kohaselt ei tohiks muusikaline liikumine puududa ühestki algastme muusikatunnist.

1.1.3. Ernst Idla muusikaline liikumine

E. Idla liikumise süsteemist on vaid rootsi- ja hispaaniakeelseid allikaid ning ainsaks teadaolevaks eestikeelseks teaduslikuks allikaks on L.-M. Petersoni magistritöö, millele ka järgnevalt toetutakse.

E. Idla liikumise süsteem sisaldab endas üldarendavat võimlemise treeningut. Mõistagi toetutakse muusikale, kuid süsteem pole mõeldud otseselt muusikaõpetuse tarbeks. Samas on võimalik üksikuid elemente kasutada ka muusikaõpetuses. Suurepärase võimaluse loovad selleks muusikalised väljendusvahendid, eriti rütm, meloodia ja harmoonia. E. Idla peab väljendusvahenditest olulisimaks rütmi, sest see on motoorikale kõige lähemal ning muusika olulisim ülesanne on rütmi kandmine. (Peterson, 2013, 29-33).

E. Idla liikumist saadab enamasti improviseeritud klaverisaade ja harvem salvestatud muusika, kuid saade lähtub pigem harjutustest ja ülesannetest. É. Dalcroze'i rütmikas aga kasutatakse saadet selleks, et õpilased õpiksid kuuldeliselt muusika väljendusvahendeid ja struktuuri tunnetama ja keha kaudu väljendama. Kuid ka É. Dalcroze'i rütmikas kasutatakse improviseeritud klaverisaadet. (samas, 23).

E. Idla süsteemis kasutatakse rütmitöö vahendina põhiliselt palli, mille kaudu arendatakse lisaks ka õpilase koordineerimise ja tähelepanu ning stimuleeritakse kompimis-, nägemis- ja kuulmismeelt. Rütmitunde arendamiseks liigutakse erinevates rütmides: kehal ja pallil on erinevad rütmid, kusjuures oluline on rütmi tekitamine, mitte selle rõhutamine. Idla palli liikumisele on iseloomulik ka sujuvus, pehmus, ümarus ja kergus. (sammas, 35).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et E. Idla võimlemise süsteemi üksikuid elemente on võimalik kasutada ka muusikaõpetuses. Suurepärase võimaluse loovad selleks muusikaliste väljendusvahendite väljendamine liikumise ja palli abil. Pall osaleb ka õpilase kompimis-, nägemis- ja kuulmismeele aktiveerijana.

1.1.4. Muusikalise liikumise tähtsus lapse arengus

Muusikaline liikumine algab juba imikueast: imik pöörab pea või silmad heliallika suunas ning see tähendab, et liikumist võib pidada esimeseks reageeringuks muusikale. (Abril, 2011). Muusikaline liikumine on lapsele esmane, peamine, elutähtis, loomuomane ja efektiivseim vahend muusika väljendamiseks (Pullerits, 2004, 27; Shehan, 1990).

Algklasside lapsed õpivad efektiivsemalt siis, kui lapse „mina“ on kaasatud. Parim viis muusika õppimiseks on see, kui lapsed kasutavad oma keha muusikalise instrumendina, mis kuuleb ja reageerib helidele. Sealjuures peavad muusikalise liikumise tegevused olema väga täpselt eesmärgistatud. Muusikatunni muusikaline liikumine peaks aitama kaasa eelkõige muusikalisele arengule. Vahel kasutatakse muusikatunnis liikumistegevusi koordineerimise ja motoorika arendamise eesmärgil, kuid see ei aita kaasa lapse muusikaalsuse arengule (Shehan, 1990). Samas võib öelda, et ka koordineerimise arendamine loob eelduse pillimänguks.

Muusikalise liikumise kaudu on kaasatud nii kinesteetiline (lihased), auditivne (kõrv) kui ka visuaalne (silmad) meesüsteem. Seega on laps muusikalise liikumise abil füsioloogiliselt palju aktiivsem kui klassis laua taga istudes. Muusikaline liikumine on sobilik nii kinesteetilise, auditivse kui ka visuaalse õpistiiliga lastele. Lääne kultuuris üldlevinud meesüsteemid on visuaalne, kinesteetiline ja auditivne. Meesüsteem määrab informatsiooni kodeerimise viisi ning selleks kasutatakse ühte või rohkemat viiest meelelundkonnast. (O'Connor & Seymour, 2008, 294). Inimesed on harjunud neid kõiki

meelestruktuure kasutama, kuid juba 11–12-aastane hakkab eelistama kindlat struktuuri (samas, 50). Seetõttu on oluline, et õpilane saaks osaleda võimalikult mitmekülgses õppetegevustes, mis võimaldaks tema meelesüsteemi arengut.

Muusikaline liikumine toetab eelkõige kinesteetilist õpistiili. Kuna meid ümbritsev keskkond on nii auditiiivselt kui ka visuaalselt mürarikas, on kinesteetilise struktuuri osatähtsus kahanemas. Muusikaõpetuses kuulatakse palju ja seega kasutatakse rohkem auditiiivset struktuuri, kuid visuaalse ja kinesteetilise õpistruktuuriga õpilased vajavad nendele omaseid õpitegevusi. Seega tuleb muusikaõpetuses planeerida õpitegevusi nii, et kõikide meelestruktuuridega õpilased saaksid õpitud omandada endale kõige lähedasemal viisil. (Jukk & Kuivits, 2010). H. Gardneri uuringu kohaselt on kinesteetiline intelligentsus unikaalne õppimise, probleemide lahendamise ja teadmiste saamise viis (Gardner, 2004, viidanud Abril, 2011).

Muusikalise liikumise abil saab: 1) äratada huvi ja armastust muusika vastu; 2) arendada rütmi-, tempo- ja dünaamikatunnet; 3) arendada muusikalist väljendusoskust; 4) arendada koordinatsiooni; 5) õpetada last muusika sisu mõistma; 6) arendada fantaasiat ja kujutlusvõimet; 7) arendada üldist musikaalsust; 8) teiste maade tantsude õppimine annab võimaluse kultuuritavade mõistmiseks (Abril, 2011; Muldma, 2011). Seega on vajalik liikumise kaasamine õppeprotsessi: liikumine pakub musitseerimise võimalust ka neile, kellel pole veel mingil põhjusel viisipidamise võimet. Muusikaline liikumine toetab kõiki muusikaõpetuse õppetegevusi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et muusikalise liikumise põhiväärtuseks on meetodi sobivus algastme õpilastele. Liikumine sobib nii visuaalse (laps näeb, kuidas muusika „liigub“), auditiiivse (laps reageerib kuuldule helidele) kui ka kinesteetilise (laps kogeb muusikat keha kaudu) õpistiiliga lastele. Muusikaline liikumine pakub efektiivset musitseerimisvõimalust erineva ettevalmistuse ja võimetega õpilastele.

1.2. Muusikaline liikumine I kooliastmes

Põhikooli õppekava olulisimaks kasvatuseesmärgiks peetakse eakohase tunnetusliku, kõlbelise, füüsilise ja sotsiaalse arengu tagamist ning tervikliku maailmapildi kujundamist. (Põhikooli riiklik õppekava...2010). Muusikaline liikumine toetab õpilase tunnetuslikku,

füüsilist ja sotsiaalset arengut. Seega toetab muusikaline liikumine igati põhikooli kasvatusesmärki.

Põhikooli riikliku õppekava järgi on õppimise psühholoogiliseks aluseks füüsiline, vaimne ja sotsiaalne kogemus. Uued teadmised omandatakse varasematele teadmistele toetudes, kusjuures rõhutatakse lapse aktiivsuse kaasamise vajadust. Kaaslastega koostööd tehes õpitakse ennast ja teisi hindama. (Põhikooli riiklik õppekava...2010). Muusikalise liikumise eesmärgiks on anda õpilasele kogemus nii vaimses, füüsilises kui ka sotsiaalses keskkonnas ja selles protsessis on õpilased aktiivsed osalejad. Kuna paljud muusikalise liikumise tegevused toimuvad grupis, õpib õpilane teistega töötamise abil nii ennast kui ka kaaslast hindama ning tegevust analüüsima ja juhtima.

Muusikaline liikumine toetab ka muusikaõpetuse õppe- ja kasvatusesmärke. Liikumine on musitseerimise viis, see tekitab õpilases muusika suhtes huvi ja rõõmu. Laps õpib liikumise kaudu oma võimeid tunnetama ja teadvustama.

Muusikaõpetuse tähtsaimaks tegevuseks on laulmine ja pillimäng. See tähendab, et liikumist võib pidada oluliseks, ent mitte esmaseks õppetegevuseks. Samas liikumise unikaalsus seisneb selles, et seda saab rakendada koos kõikide õppetegevustega: laulmise ja pillimänguga (kehapill iseseisva palana ja laulu saatena), muusika kuulamisega (erinevate karakterite kujutamine), muusikalise kirjaoskusega (väljendusvahendite katsetamine läbi liikumise) ja omaloominguga (kaasmängude loomine kehapillil, muusikapala meeleolu väljendamine). Ainekavas kuulub kehapill pillimängu alla, kuid C. Orffi lähenemise järgi liigitatakse kehapill rütmilise liikumise alla (Pullerits, 2004, 29-30; Toom, 2001, 18-32). Käesolevas töös vaadeldakse kehapilli muusikalise liikumise viisina. Muusikalise liikumise õppetegevusteks on muusikapala meeleolu, sisu väljendusvahendite ja ülesehituse väljendamine liikumise kaudu ning eesti laulu- ja ringmängude tantsimine.

I kooliastme muusikaõpetus keskendub aktiivsetele tegevustele, mis on lastele meelepärased ja loomulikud. Loomulikkus avaldub eelkõige laste tavapäraustes mängudes, mis sisaldavad muusikalist rütmi: hüplemist, jooksmist, pöörlemist jne. Muusikaline liikumine rahuldab I kooliastmele iseloomulikku liikumisvajadust ja peaks seega kuuluma igasse I kooliastme muusikatundi (Muldma, 2010). Kuna lastel on loomulik tarve liikuda, soovitatakse liikumist muusikatunnis kasutada lasteaiast vähemalt kuuenda klassini (Shehan, 1990).

Muusikalise liikumise rakendamine muusikatunnis pakub hulgaliselt lisaväärtusi. Liikumise abil arendatakse koordineerimise ja muusikalist kirjaoskust, mis on ühtlasi ka pillimängu eelduseks. Liikumise abil julgustatakse last ennast loovalt väljendama ning see arendab nii üldist kui ka muusikalist mõtlemist. Liikumise kaudu õpib laps sotsialiseeruma ja teistega koostööd tegema. Lapsed veedavad märkimisväärse osa koolipäevast passiivselt istudes ning igasugune liikumine (ka muusikaline liikumine) aitab tasakaalustada laste koolipäeva. (Campbell & Kassner, 1995).

Liikumine pole siiski muusikaõpetajate jaoks muusikatunni eelistatuim tegevus, kuid uurijad on leidnud, et õpilastele meeldib muusikaline liikumine. D. L. Carlson viis läbi uurimuse viienda klassi õpilastega ning väidab, et enamik õpilastest (eriti poistest) naudib muusikalist liikumist. C. L. Bowles leidis oma uurimuses, et õpilased eelistavad loovat liikumist juhendatud (tantsusarnasele) liikumisele. (Carlson, 1987; Bowles, 1998, viidanud Abril, 2011). Rütmitäpsuse arenguks soovitataksegi esmalt kasutada vaba ja alles siis juhendatud liikumist. Vaba liikumine arendab kujutlusvõimet, suurendab tundlikkust muusika suhtes ning suurendab liigutuste repertuaari. Loovliikumise puhul tuleb arvestada uurimust, milles selgus, et lapsed kipuvad oma kaaslasti imiteerima (Flohr & Brown, 1979, viidanud Shehan, 1990). Viimase ärahoidmiseks peaks õpetaja lapsi julgustama omanäoliseks lähenemiseks.

On tehtud hulgaliselt uurimusi, mis rõhutavad muusikalise liikumise kasutamise vajadust, kuid kahjuks kasutatakse liikumist muusikatunnis vähe. Uurimused kinnitavad, et liikumist kasutatakse küll paljudes I kooliastme muusikatundides, kuid tunni ajast hõlmab see kahetsusväärsest väikse osa. Selgub, et muusikalise liikumise kasutamise tiheduse määrab suurel määral õpetaja enda kokkupuude muusikalise liikumisega. Õpetajad, kes on osalenud liikumise koolitustel, kasutavad liikumist tihedamini ja eesmärgipärasemalt. (Abril, 2011).

Kokkuvõtteks võib öelda, et muusikalise liikumise abil saab tunda muusitseerimisest rõõmu, väljendada pala sisu ja meeleolu, kasutada ja arendada muusikalisi teadmisi, laiendada õpilase sõnavara muusikapala kirjeldamisel ja õpetada õpilast enda ja teiste loomingut väärtustama. Põhikooli riiklik õppekava ja muusikaõpetuse ainekava toetavad igati muusikalise liikumise läbiviimist esimese kooliastme muusikatundides.

1.3. I kooliastme õpilase arengulised iseärasused

Järgnevalt tuuakse välja I kooliastme õpilaste arengulised iseärasused. Seda vanuseastet iseloomustab kiire kognitiivne, sotsiaalne ja füüsiline areng.

Kognitiivse arengu all peetakse silmas ümbritseva maailma tajumist ja laekuva informatsiooni organiseerimist (Krull, 2000, 87). Ajavahemikku 6.–12. eluaastani nimetatakse keskmiseks lapseeks ning J. Piaget nimetab seda perioodi konkreetsete operatsioonide perioodiks. Konkreetsete operatsioonide perioodil tekib lapsel loogiliste operatsioonide omandamine: arusaamine jäävusest; järjestamise, nummerdamise ja klassifitseerimise oskus (Butterworth & Harris, 2002, 249-290). Kognitiivset arengut mõjutavad kogemused. J. Piaget on seisukohal, et lastele ei tohiks õpitavast vaid jutustada, vaid õpitavat tuleb ka näidata (Luuk, 1999, 29). Seda arvestades toetab muusikalise liikumise kasutamine laste arusaamist muusikast. Muusikalise liikumise abil kogevad lapsed ise muusikalisi elemente (nad tunnetavad muusikat oma keha kaudu). J. Piaget peab meeleeelundite kaudu saadavat kogemust intellektuaalse arengu aluseks. Selle tõestus seisneb asjaolus, et lapsed uurivad ümbritsevat maailma just aktiivselt liikudes. Niisiis on lapse jaoks kogemus palju rohkem väärt kui sõnad (Shehan, 1990).

Keskmises lapseeas omandatakse kirjaoskus, mis tekib häälikute võrdlemise võime olemasolul. Lisaks õpitakse ka arvutama, mille eelduseks on loendamisoskus. Esialgul loendavad lapsed sõrmedel (Butterworth & Harris, 2002, 249-290). Ka sõrmedel loendamine on märk motoorsest tegevusest – lapse arvutamist abistab nii motoorne tegevus kui ka visuaalne pilt sõrmedest. Sõrmedel loendamise teel muutuvad abstraktsed arvud lapse jaoks konkreetseks ja arusaadavaks. Keskmises lapseeas arenevad hüppeliselt ka muusikalised võimed: rütmiline väljendusoskus, muusikaline mälu, konsonantsete ja dissonantsete helide eristamise võime ning kahehäälsuse mõistmine (Ross, 2007, 37).

Sotsiaalse arengu all mõistetakse isiksuse arengut, mis sõltub kaasasündinud isiksuseomadustest, sotsiaalsest kogemusest (areneb vanusega) ja kasvukeskkonnast (Krull, 2000, 136). Keskmise lapseiga (7–12 aastat) toob kaasa suuri muutusi sotsiaalses arengus. Lapsed veedavad rohkem aega oma eakaaslastega ning täiskasvanu otsene kontroll väheneb. Nad hakkavad armastama mängu, milles on kindlad reeglid ning ootavad mängukaaslastelt reeglitest kinnipidamist, kusjuures tüdrukud ja poisid eelistavad eraldi mängida (Cole & Cole 2001, 594-595). Kuna keskmises lapseeas on olulised suhted

eakaaslastega, sobib muusikaline liikumine sellele vanusegrupile, sest muusikalist liikumist rakendatakse enamasti grupis, mis annab õpilastele suurepärase võimaluse eakaaslastega suhtlemiseks. Muusikalises liikumises võib olla suhtlemine nii verbaalne kui ka mitteverbaalne. Muusikalise liikumise ja suhtlemise vahele võib panna võrdusmärgi. Õpetajad muusikalist liikumist just selleks, et õpetada lapsi suhtlema (Shehan, 1990).

Teadlased on kindlaks teinud, et pärilikkusel on sotsiaalses arengus küllalt oluline osa. Isiksuseomadused (tundlikkuse aste keskkonna suhtes, sooroll, temperament) arenevad välja keskkonna ja kasvatuses mõjul. Põhikooli üheks olulisemaks ülesandeks on sotsiaalsete oskuste ja teadmiste andmine ning väärtushinnanguliste hoiakute kujunemine. Sotsiaalse arengukeskkonna määrab kasvatus, mille määravad täiskasvanu ootused lapse arengule. (Krull, 2000, 136). Musitseerimisel suhestub laps sotsiaalse arengukeskkonnaga, sest koos musitseerimise eelduseks on sotsiaalne suhtlemine.

E. Erikson jagab isiksuse arengu kaheksaks astmeks ning neljandaks astmeks on noorem kooliiga (eespool nimetati keskmiseks lapseeaks). Selle perioodi põhikonflikt on töökus vastandatult alaväärsustundele. Tema sõnul iseloomustab seda arenguastet „nauding lapsepõlvele omastele intellektuaalse, isiksusliku, sotsiaalse ja füüsilise arengu ülesannetega toimetulekust. Kujunemise aluseks on püsivad elukogemused ja positiivse arengu tunnustamine“. (samas, 140-142).

Noorem kooliiga iseloomustab kiire areng. Lapselt oodatakse järjest raskemate ülesannete ja olukordadega toimetulemist. Kui laps on usaldav, autonoomne ja omab initsiatiivi, on tal kergem toime tulla ning ta tunneb oma tegemistest rõõmu. Lapsel, kel puuduvad äsjanimetatud iseloomuomadused, ei arene töökaks ja ettevõtlikuks. Noorem kooliiga tunneb rõõmu koos tegutsemisest ning ta ei oska end veel teistega võrrelda. Hiljem kujuneb lapsel arusaam oma tugevustest ja nõrkustest. Kui laps tunneb pidevalt ebaõnnestumist, tekib temas alaväärsustunne (samas, 140-142). Muusikaline liikumine soodustab lapse autonoomsuse arengut, sest liikudes peab laps paratamatult õppima ennast usaldama ja initsiatiivi üles näitama.

Muusikaline liikumine pakub keskmisele lapseeale meelepärast tegevust, milleks on aktiivne mängimine. Laps tunneb mängimisest rõõmu ja see omakorda annab lapsele eduelamuse, mis pikemas perspektiivis hoiab eemale alaväärsustunde tekke. Muusikaline liikumine toetab lapse sotsiaalset arengut. Muusikalist liikumist viiakse läbi tavaliselt grupis, kus koos tegutsedes õpib laps kaaslastega arvestama ning initsiatiivi üles näitama.

Kooliteed alustanud lapsed on füüsiliselt aktiivsed. Füsioloogiline areng aitab kaasa liigutusoskuste ja koordineerimise arengule (Luuk, 1999). Keskmises lapseas kasvab laps pikemaks ja tugevamaks, kuid muutused pole nii intensiivsed kui varases lapseas. Selles eas paraneb hüppeliselt tasakaal, kiirus ja koordineerimine. Keskmises lapseas armastatakse füüsilist tegevust. Poisid eelistavad tegevusi, kus saab kasutada jõudu ja tugevust. Tüdrukud eelistavad tegevusi, kus saab kasutada koordineerimise ja kiirust (Cole & Cole, 2001, 499). Kui lapsel on füüsilises arengus mahajäämus, mõjutab see tema emotsionaalset ja sotsiaalset arengut märkimisväärselt (Krull, 2000, 167-168).

Psühholoog J. Burner leiab, et ümbritseva tunnetamisel läbivad lapsed 3 etappi: 1) manipulatiivse (käegakatsutava); 2) ikoonilise (pildilise) ja 3) sümbolilise. I kooliastmes (manipulatiivses etapis) peaks olema õppimine väga mänguline. Selleks, et laps õpitavast aru saaks, peab ta seda kõigepealt füüsiliselt kogema. Oma keha kaudu õpib laps kõige loomulikumalt (Jakobson, 2004). Mida noorem on laps, seda rohkem peaks olema rõhk aktiivsetel tegevustel. Viimased on eelduseks ikoonilise ja sümbolilise etapi tekkeks. (Shehan, 1990).

Muusika pole üksnes kuulamiskunst, vaid ka liikumiskunst ning laste muusikalised võimed arenevadki nähtu, kuuldu ja kogetu põhjal. Muusika õppimine on lähedaselt põimunud füüsilise minaga ning seetõttu on laste jaoks muusika ja liikumine üksteisest lahutamatud (Campbell & Kassner, 1995). Liikumise ja muusika vaheline seos paikneb inimajus – neuroloogiliselt on mootorika ja auditiiivsed süsteemid omavahel seotud, sest liikumist, kuulmist ja ruumilise info töötlemist juhib aju parem poolkera. Kui inimene liigutab oma keha, aktiveeruvad paremas ajupoolkeras somatosensoorne, auditiiivne ja mootorika piirkond. (Abril, 2011). Seega on kõrv, lihased ja aju sünnipäraselt funktsioonides seotud ning need osalevad ka helide vastuvõtjana ja transportijana.

Liikumine (sealhulgas muusikaline liikumine) toetab igati lapse füüsilist arengut. Lapsed tajuvad muusikat ja liikumist ühtse tegevusena. Lapsel on loomupärane liikumisvajadus ja muusikaline liikumine rahuldab seda (Pullerits 2004, 27-28). Lapse päev möödub suures osas koolis. Enamikus koolitundides on laps sunnitud istuma, kuid selle kooliastme lapsed vajavad liikumist. Meie haridus on orienteeritud pigem intellektuaalsele tasandile ja koolis kiputakse eirama lapse loomupärasest liikumisvajadust (Toom 2001, 11). Muusikaline liikumine on mänguline ning võimaldab lapsel muusikat kogeda loomulikult viisil (keha kaudu väljendades).

Kokkuvõtteks võib öelda, et üldtuntud muusikalise liikumise käsitlused on loonud É. Dalcroze ja C. Orff. Eelnimetatud käsitlused põhinevad konstruktivistliku pedagoogika põhimõttel, et kogemus peab eelnema teoreetilisele õppimisele. Antud tegevust saab rakendada koos kõigi muusikaõpetuse õppetegevustega ning selle kasutamine pakub rikkalikke musitseerimisvõimalusi. Liikumise kasutamine aitab kaasa ka vähem võimekate õpilaste musikaalsuse arengule ning see toetab igati põhikooli riikliku õppekava kasvatuslikke ja õpetuslikke eesmärke. Enamikus sellealastes uurimustes on tähtsustatud eelkooliea liikumisvajadust, kuid uuem teaduskirjandus propageerib muusikalise liikumise kasutamist vähemalt kuni kuuenda klassini, sest see toetab keskmise lapsega kognitiivset, sotsiaalset ja füüsilist arengut.

2. UURIMUSE METOODIKA

Käesolevas peatükis antakse ülevaade juhtumiuuringu olemusest, selle rakendamisest ning uuritavatest. Seejärel tutvustatakse andmekogumise protseduuri, sealjuures antakse ülevaade uurimisinstrumentidest (töökava, küsitlus, vaatlus ja intervjuu) ning uurimisandmete analüüsist.

2.1. Juhtumiuuringu olemus ja rakendamine

Magistritöös kasutatakse juhtumiuuringut, mis on üks kvalitatiivse uuringu tüüpe ning mille kaudu saab uurida ilmingut tema loomulikus keskkonnas. Eriti sobib selle kasutamine siis, kui konteksti ja ilmingu vahelised piirid on hägused (Laherand, 2008, 74). Teoreetiline kontekst (ainekava ja selle vanuseastme arengulised iseärasused) soovitavad muusikalise liikumise kasutamist, kuid puudub ülevaade, millisel määral ja kuidas seda tehakse. Nagu öeldud, on oluline uurida ilminguid selle loomulikus keskkonnas ning seetõttu külastas autor muusikatunde respondentide koolides ning viis läbi intervjuu.

Juhtumiuuringu andmete kogumiseks kasutatakse tavaliselt dokumente, intervjuusid ja vaatlust (samas, 82). Käesolevas töös koguti andmeid erinevate uurimisinstrumentidega, milleks olid töökava, küsimustik, vaatlus ja intervjuu. Andmete kogumine võimaldas kasutada triangulatsiooni ning see aitas tagada uurimuse valiidsust. Juhtumiuuringu andmete kogumisel ja analüüsimisel toetuti teoreetilisele osale.

Käesolevas töös on juhtumiks muusikalise liikumise käsitlemine ja rakendamine. Autor teatas enne uurimist respondentidele magistritöö üldise eesmärgi, kuid ei täpsustanud uurimistemat, sest see oleks võinud mõjutada uurimuse käiku.

2.2 Uuritavate kirjeldus

Respondentideks olid viis Viljandimaa I kooliastme muusikaõpetajat. Viljandi linna põhikoolides töötab neli I kooliastme õpetajat ning nendest kolm osutus valituks. Töö autor, kes töötab ka Viljandi põhikoolis, välistas enda osalemise uurimusest. Lisaks valiti kaks uuritavat maakonnast mugavusvalimi põhimõttel. Mugavusvalimis valitakse liikmeid enda jaoks kättesaadaval viisil (Õunapuu, 2010). Autor otsustas mugavusvalimi kasuks põhjusel, et antud uuringusse oli keeruline uuritavaid leida, kuna uurimus sisaldas nelja põhjalikku uurimisinstrumenti. Niisiis lähtuti uuritavaid valides nende kättesaadavusest: valiti Viljandimaa muusikaõpetajad, kes olid uurimisega nõus. Konfidentsiaalsuse tõttu ei avaldata valitud koolide nimesid.

Respondentide vanuseline jaotus jäi vahemikku 24–57 aastat, neist neli olid naised ja üks oli mees ning kõik uuritavad olid eestlased. Uuritavate tööstaaž üldhariduskooli muusikaõpetajana jäi vahemikku 3–23 aastat. Kolm õpetajat andsid muusikatunde oma kooli kõikidele I kooliastme klassidele, kaks õpetajat andsid vaid osale I kooliastme klassidest. Uuritavate hulgas oli üks keskharidusega (omandas koolimuusika bakalaureusekraadi), neli respondenti olid magistrikraadiga võrdsustatud haridusega. Kaks respondenti olid lõpetanud Tartu Ülikooli, üks Tartu Ülikooli Õpetajate Seminari ning üks Tallinna Ülikooli. Kolm õpetajat olid lõpetanud muusikaõpetaja eriala, üks neist oli omandanud koorijuhtimise lisaeriala. Üks õpetaja oli lõpetanud kultuurikorralduse eriala, lisaerialana koorijuhtimine.

2.3 Andmekogumise protseduur

Andmekogumise esimese etapina võttis uurija respondentidega e-posti teel ühendust (Lisa 1), kus andis esmalt uuritavatele teada, et uurija on valinud oma õpingute lõputööks muusikaõpetuse alase uurimuse, mis keskendub Viljandimaa I kooliastme muusikaõpetusele. Autor palus uuritavatel saata I kooliastme muusikaõpetuse töökavad, saadi nelja õpetaja kavad (kokku 11 töökava). Kolm respondenti saatsid kolm töökava ning üks uuritav saatis kaks, sest viimane õpetab vaid kahte I kooliastme klassi. Üks uuritav ei soovinud oma töökavasid saata, sest pidas neid konfidentsiaalseteks. Kaks õpetajat saatsid

omal soovil poolaasta töökavad ja kaks uuritavat terve õppeaasta töökavad. Seejärel palus uurija respondentidel täita küsimustiku (Lisa 2). Teise etapina vaatles autor iga respondendi kolme I kooliastme muusikatundi (Lisa 3) ning kolmanda etapina viis autor nendega läbi poolstruktureeritud intervjuu (Lisa 4).

Andmeid koguti ja analüüsiti ajavahemikus 10. märts–17. aprill. Pärast andmete kogumist algas analüüs, mille käigus loodi kategooriad ja alakategooriad. Seejärel toodi kategooriate kaupa uurimistulemused ning hiljem moodustati uurimisandmete vahel seoseid.

Kõige mahukamaks ja põhjalikumaks andmekogumise instrumendiks oli poolstruktureeritud intervjuu, mis viidi läbi ajavahemikus 9.04.2014–17.04.2014, intervjuud kestsid 26–56 minutit. Intervjuud salvestati diktofoniga. Intervjuud viidi enamasti läbi muusikaklassis, kus viibis uuritav ja intervjuueerija; ühe intervjuueeritava soovil viidi intervjuu läbi kohvikus. Intervjuu läbiviimise käigus kasutati intervjuupäevikut, kuhu autor jäädvustas oma mõtteid ja emotsioone. Küsitluse, vaatluse ja töökava analüüsi tulemustest lähtuvalt esitati õpetajatele ka lisaküsimusi. Intervjuu läbiviimisel valitses üldiselt positiivne õhkkond ning võib oletada, et intervjuueeritavate vastuseid võib pidada tegelikkusele vastavaks.

Intervjuud transkribeeriti, kokku saadi 60 lehekülge. Transkribeerimisel märgistati uurija laused paksema kirjaga ning intervjuueeritava laused tavalise kirjaga. Intervjuu transkribeerimisel kasutati järgmist märgisüsteemi:

- (-) - mõttepaus;
- //naer// - naer;
- ... - viimasele sõnale pikemalt jäämine;
- allajoonitud tekst - rõhutatud lauseosa või sõna.

Transkribeeritud poolstruktureeritud intervjuu katkend leidub lisades (Lisa 5)

2.3.1 Uurimisinstrumendid

Uurimisinstrumentideks olid töökava, ankeetküsimustik, vaatlus ja intervjuu. Esmalt tutvustatakse ankeetküsimustikku ja töökava, seejärel vaatlust ja intervjuud.

Töökavade kogumise eesmärk oli välja selgitada, kui sagedasti ja milliste muusikaõpetuse teemade käsitlemisel rakendavad muusikaõpetajad muusikalist liikumist ning milliseid liikumisviise rakendavad muusikaõpetajad oma muusikatundides. Autor eeldas, et mõned õpetajad ei pruugi lisada muusikalise liikumise tegevusi töökavasse ja seetõttu pöörati sellele tähelepanu küsimustikus.

Uuriija koostas uurimisküsimusi ja teoreetilisi teadmisi silmas pidades *Google Drive*’i keskkonnas küsimustiku. Koostamisel arvestati sellega, et küsimused ei tohiks viidata uurimuse tegelikule uurimisteemale ja –eesmärgile, muidu võinuks edasine uurimine olla mõjutatud. Uuriija omas väheseid eelteadmisi Viljandi koolide kohta (näiteks seda, et mõnes koolis on I kooliastmes kolm nädalatundi, muusika süvaõppe klassides rohkemgi) ja arvestas seda ka küsimustiku koostamisel. Uuritavatelt küsiti ka nime, sest küsimustiku andmeid võrreldi hiljem teiste uurimisinstrumentide andmetega. Küsimustik sisaldas küsimusi 1) taustandmetest (nimi, vanus, rahvus, haridusaste, kõrgkooli nimi, lõpetatud eriala nimetus); 2) muusika õpetamisest (tööstaaž, nädalatundide arv I kooliastmes; kas õpetaja annab tunde kõigile I kooliastme klassidele); töökavast (kas õpetaja koostab need ise; milliseid tegevusi tehakse tunnis lisaks sellele, mis on kirjas töökavas) ning muusikaõpetuse õppetegevustest (õppetegevuste tähtsuse järgi reastamine; musitseerimistegevuste kasutamise tihedus).

Vaatluse eesmärgiks oli saada respondentidelt uurimisküsimustele põhjalikumaid vastuseid. Tunnivaatluspäevik loodi uurimisküsimuste ja teooria põhjal (Lisa 3). Vaatluspäeviku koostamisel peeti silmas eelkõige muusikaõpetuse ainekava muusikalise liikumise õppetegevusi ja õpiväljundeid. Autor vaatlus kõrvaltvaatlejana iga uuritava kolme muusikatundi (kokku 15 tundi). Vaatlust viidi läbi respondentide koolides ning vaadeldavaid muusikatunde külastati vastavalt uuritavate soovile. Neljal korral vaadeldi I–III klassi, kuid ühel korral vaid I–II klassi, sest viimane õpetaja ei õpeta kolmandaid klasse. Vaatluse käigus uuriti: 1) muusikalise liikumise rakendamist I kooliastmes (liikumisviisid; teemad, milles sisaldub liikumine; liikumise sagedus, kestvus, asukoht; ühendamine teiste tegevustega); vahendeid ja ruume, mida liikumise läbiviimisel kasutatakse (sealhulgas tehnilised vahendid, väljaanded ja lisavahendid).

Intervjuu eesmärk oli saada põhjalikumaid vastuseid uurimisküsimuste kohta. Intervjuu küsimused loodi uurimisküsimuste ja teoreetiliste teadmiste põhjal. Intervjuu koosnes kolmest osast:

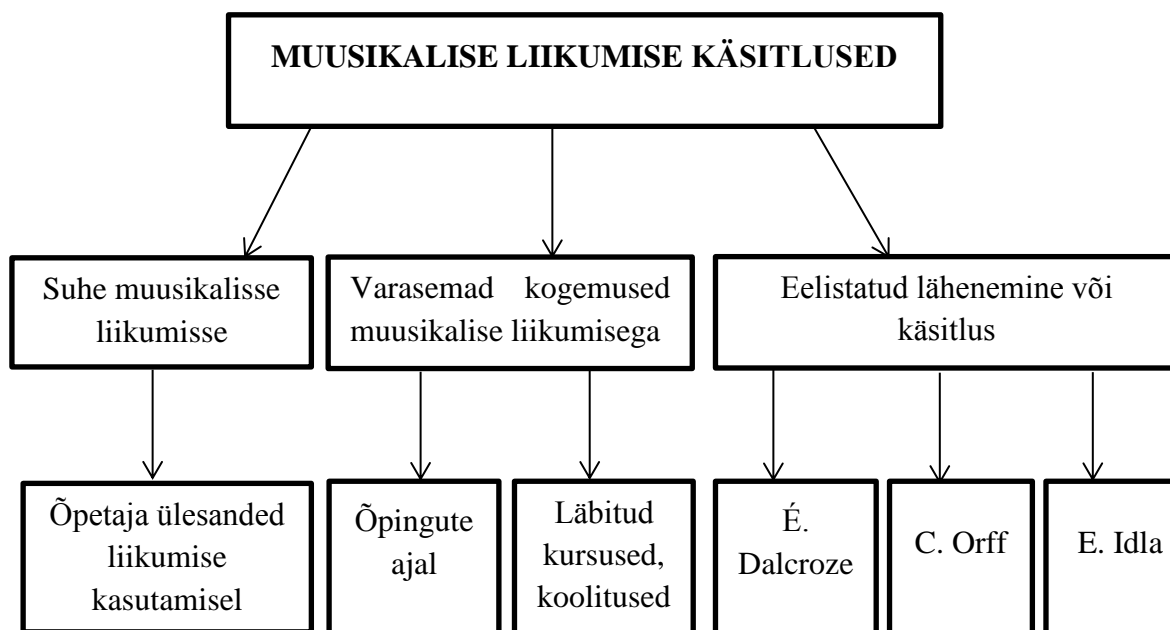
- esimeses osas uuriti intervjueeritavate suhet muusikalisse liikumisse (sealhulgas uuriti respondendi varasemaid muusikalise liikumise kogemusi, liikumise osatähtsust I kooliastme muusikatunnis ning eelistatud liikumise käsitlusi);
- teises osas uuriti muusikalise liikumise rakendamist I kooliastme muusikatunnis (sealhulgas liikumise sagedust; teemasid, mille käsitlemisel kasutatakse liikumist; liikumistegevuse asukohta; teiste muusikatunni tegevustega integreerimist, liikumisviise). Peale selle uuriti, mida annab respondendi arvates muusikaline liikumine õpilastele ning millist ettevalmistust või oskust nõuab muusikalise liikumise rakendamine õpetajalt;
- kolmandas osas uuriti, milliseid ruume liikumiseks kasutatakse ja milliseid ruume on koolis veel võimalik kasutada. Lisaks uuriti, milliseid väljaandeid, lisavahendeid ning tehnilisi vahendeid respondent muusikalise liikumise planeerimisel ja läbiviimisel kasutab.

Vastavalt küsimustiku ja töökavade analüüsile ning vaatluses nähtule esitati intervjueeritavale ka lisaküsimusi.

2.3.2 Uurimisandmete analüüs

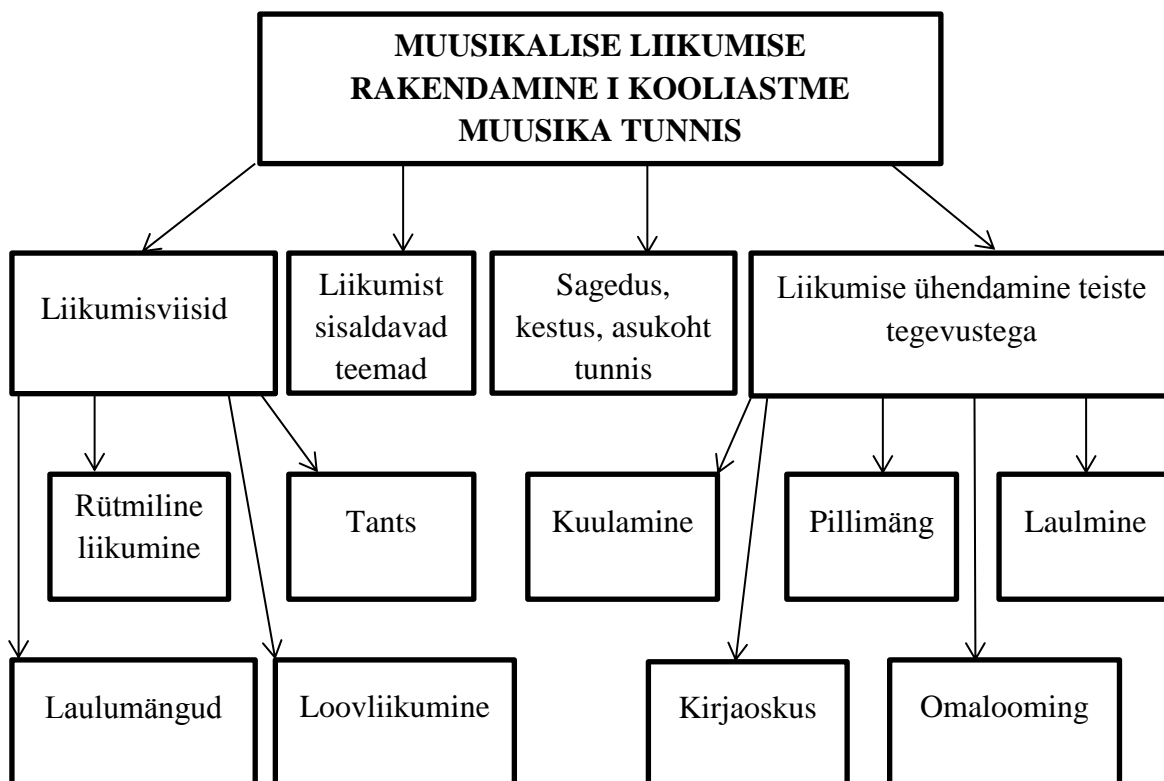
Ankeetküsimustikku, tööplaani, vaatlust ja intervjuud analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Analüüsimise aluseks loodi uurimisküsimuste ja teoreetilise osa põhjal kolm kategooriat ja nende alakategooriat.

Kategooria „muusikalise liikumise käsitlemine“ moodustati uurimisküsimuse „Kuidas käsitlevad muusikaõpetajad muusikalist liikumist?“ põhjal. Kategooria moodustamisel arvestati teoreetilises osas välja toodud seisukohaga, et muusikalise liikumise käsitlemine sõltub suures osas õpetaja enda kokkupuutest muusikalise liikumisega. See omakorda määrab ka eelistatud lähenemise ning kategooria loomisel arvestati teoreetilises osas välja toodud üldtuntud muusikalise liikumise lähenemisviisidega.



Joonis 1 Muusikalise liikumise käsitlemise kategooriad ja alakategooriad

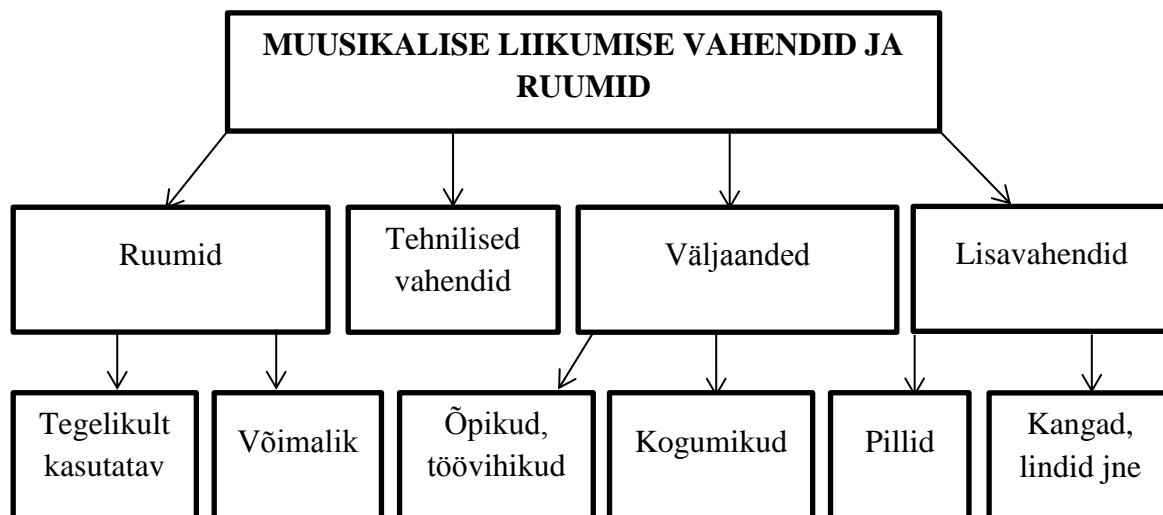
Ülaltoodud joonise (Joonis 1) kategooriaid mõõdeti küsimustiku ja intervjuu teel. Küsimustiku teel polnud võimalik uurida kõiki alakategooriaid, sest uurija ei soovinud, et uuritavad saaksid küsimuste abil teada uurimuse tegeliku eesmärgi, muidu oleksid vaatluse tulemused olnud mõjutatud. Respondentide suhet muusikalisse liikumisse uuriti küsimustiku teel (uurija palus musitseerimistegevused tähtsuse järjekorda reastada) ja intervjuu teel. Uuritavate varasemaid kokkupuuteid ja eelistatud käsitlust uuriti intervjuu teel ning viimasele lisas uurija varem kogutud andmete põhjal täiendavaid küsimusi.



Joonis 2 Muusikalise liikumise rakendamise kategooriad ja alakategooriad

Ülaltoodud kategooria (Joonis 2) on moodustatud uurimisküsimuse „Kuidas rakendatakse I kooliastme muusikatunnis muusikalist liikumist?“ põhjal. Antud kategooria moodustamisel lähtuti sellest, et muusikaline liikumine on üks musitseerimise viisidest ning seega peaks sellega tunnis tihti tegelema. Vastavalt ainekavale saab muusikalist liikumist siduda kõikide muusikatunni musitseerimistegevustega (kuulamise, pillimängu, laulmise, kirjaoskuse ja omaloominguga). Liikumisviiside alakategooria moodustamisel lähtuti muusikaõpetuse ainekava ja Orff-pedagoogika liikumise liikidest.

Nimetatud kategooriat uuriti kõikide uurimisinstrumentide abil. Liikumisviise uuriti kõikide uurimisinstrumentidega ning liikumist sisaldavaid teemasid uuriti töökavade, vaatluse ja intervjuu teel. Liikumise sagedust uuriti kõikide uurimisinstrumentide abil ning kestust ja asukohta tunnis uuriti vaatluse ja intervjuu teel. Liikumise ühendamist teiste muusikaõpetuse tegevustega uuriti töökavade, vaatluse ja intervjuu teel.



Joonis 3 Muusikalise liikumise vahendite ja ruumide kategooriad ja allkategooriad

Kolmas kategooria (Joonis 3) moodustati uurimisküsimuse „Milliseid ruume ja vahendeid kasutatakse muusikalise liikumise rakendamisel?“ põhjal. Võttes aluseks teoreetilise osa seisukoha, oleks muusikalise liikumise läbiviimiseks parem suurem klassiruum, kuid tavapäraselt on muusikaõpetajatel kasutada kitsavõitu klass. Sel põhjusel uuriti respondentidelt, milliseid ruume on veel koolis võimalik liikumise läbiviimiseks kasutada. Lisaks ruumidele uuriti väljaandeid, mida muusikalise liikumise läbiviimisel kasutatakse. Kuna eestikeelseid liikumise kogumikke on siiski vähe, uuriti ka seda, millistest allikatest pärinevad liikumise tegevused, mida muusikatunnis rakendatakse. Oluliseks peeti ka muusikalise liikumise läbiviimiseks kasutatavate tehniliste vahendite ja lisavahendite uurimist.

Nimetatud kategooriat (Joonis 3) uuriti töökavade analüüsi, vaatluse ja intervjuu abil. Muusikalise liikumise läbiviimisel kasutatavaid ruume uuriti töökava, vaatluse ja intervjuu teel. Liikumise läbiviimisel kasutatavaid tehnilisi vahendeid uuriti vaatluse ja intervjuu teel. Liikumisel kasutatavaid väljaandeid ja lisavahendeid uuriti töökavade, vaatluse ja intervjuu teel.

Eelnevalt toodud kolmele kategooriale ja nende alakategooriatele tuginedes analüüsiti kogutud andmeid kvalitatiivse sisuanalüüsi abil ja saadi uurimisküsimuste vastused, mis tuuakse välja järgmises peatükis.

3. UURIMISTULEMUSED

Käesoleva peatüki uurimistulemused esitatakse vastavalt uurimisküsimustele. Töökavasid analüüsides arvestati sellega, et üks respondent ei soovinud kavasid avaldada.

3.1. Respondentide käsitledud muusikalisest liikumisest

Otsides vastuseid respondentide käsitletulemustele muusikalisest liikumisest, võeti aluseks meetodika peatükis (joonis 1) välja toodud kategooriad: 1) suhe muusikalisse liikumisse ja selle alakategooriana õpetaja ülesanded liikumise kasutamisel; 2) varasemad muusikalise liikumise kogemused ja selle alakategooriatena kokkupuuted õpingute ajal ning läbitud muusikalise liikumise kursused; 3) eelistatud käsitus ja selle alakategooriatena É. Dalcroze, C. Orffi, E. Idla lähenemised.

Esimese muusikalise liikumise käsitletulemuste kategooriana uuriti respondentide **suhet muusikalisse liikumisse**. Küsimustiku ja intervjuu analüüsi tulemusel võib öelda, et enamus respondentidest peab muusikalist liikumist oluliseks ja vajalikuks. Uuriija ei saanud küsimustiku kaudu otseselt muusikalise liikumisega seostuvaid spetsiifilisi küsimusi esitada, sest see oleks mõjutanud tunnivaatlust (tunni ülesehitust, tegevusi ja tegelikku situatsiooni) ning seetõttu püüti kaudselt välja selgitada vastajate suhtumist liikumisse. Uuriija palus selleks küsimustikus muusikatunni tegevused tähtsuse järjekorras järjestada (1-tähtsaim; 8-vähem tähtsam tegevus).

Tabel 1 Respondentide hinnangud muusikatunni tegevustele

	Laulmine	Liikumine	Omalooming	Pillimäng	Muusikalugu	Kuulamine	Kirjatoskus	Õppekäigud
Uuritav A	1	2	8	3	5	4	7	6
Uuritav B	1	2	5	4	7	6	3	8
Uuritav C	1	2	4	3	6	5	7	8
Uuritav D	1	5	6	2	8	3	4	7
Uuritav E	1	2	7	3	6	4	5	8

Enamus respondentidest pidas muusikalist liikumist laulmise järel teiseks tegevuseks. Ühe vastaja jaoks polnud liikumine oluline ja ta kasutab liikumist väga harva. Liikumise seisukohalt on oluline välja tuua, et muusika kuulamine reastati väga erinevalt, kuid samas on see üks põhilisi õppegevusi, millega saab muusikalist liikumist rakendada.

Enamus respondentidest tõi intervjuus välja, et nad peavad muusikalise liikumise osatähtsust I kooliastme muusikatunnis oluliseks ning peamised põhjused olid järgmised: 1) muusika annab positiivseid emotsioone ja on lastele loomumane; 2) liikumine arendab meetrumitaju, rütmitaju ja koordineerimist. Järgmisena mainiti ka, et liikumine muudab muusikatunni vaheldusrikkamaks ning läbi liikumise ja läbi mängu õppimine tekitab lastele rõõmu. Veidi harvem mainiti, et liikumine õpetab ka sotsiaalselt (*annab sõbra tunde, aitab leida sisemist tasakaalu*) ja arendab muusikalisi võimeid (sealhulgas toetab vokaalset arengut). Üks respondent põhjendas liikumise osatähtsust muusikatunnis järgnevalt: *Liikumine on kõige suurem asi. Lastel on kipub koolis ajapaiku rõõm kaduma [...] Aga kui nad tulevad siia ja saavad kasvõi natuke mängida – see ongi nende rõõm, ma näen seda nende pealt. [...] Kõige tähtsam on see rõõm, mis peaks kooliajast alles jääma. [...] Ja kui sa liikumise kaudu oskad õpetada neile ka teooriat, no see on viis pluss, enam parem ei või olla.* Antud kategooria analüüsi tulemusena võib öelda, et õpetajad peavad liikumist oluliseks just õpilaste vajadusi silmas pidades.

Vastajate suhet muusikalisse liikumisse uuriti ka alakategoorias, mis käsitles õpetaja ülesandeid liikumise kasutamisel. Respondentidelt uuriti intervjuus, milliseid ülesandeid nõuab muusikalise liikumise rakendamine õpetajalt. Enamus uuritavatest vastas, et see

nõuab õpetajalt head tunni ettevalmistamist – õpetaja valib eelnevalt muusikapala, ruumi, vahendid ja metoodika. Eelnevaga seoses nimetati veel, et liikumise läbiviimine nõuab õpetajalt suurt energiat ja tahtmist. Järgmisena mainiti, et õpetaja peab valima (ja broneerima) liikumiseks sobiva ruumi (sealhulgas peaks ta oskama ruumi võimalusi kasutada). Respondendid peavad liikumisülesannete läbiviimisel vajalikuks ka elurõõmu ja sütitavat loomust, liikumise eesmärgistamise oskust ning liikumisalaste teadmiste ja oskuste olemasolu (sealjuures pillide valdamist). Lisaks peeti oluliseks distsipliini hoidmise oskust, hääle oskuslikku kasutamist, pillide valdamist ning sobivat riietust. Üks respondentidest vastas järgmiselt: *See nõuab õpetajalt tahtmist, et lastel oleks tore tunnis ja et nad õpiks ka pealekauba.*

Teiseks käsitles sisaldavaks kategooriaks olid muusikalise liikumise alased **varasemad kogemused**. Uurimistulemusena selgus, et respondentide varasemad muusikalise liikumise kogemused määravad selle, kui oluliseks liikumist peetakse ja kuidas liikumist eesmärgistatakse. Sarnase tulemusega uurimust tutvustati ka teoreetilises osas, mis kinnitas, et varasem kokkupuude liikumisega on seotud selle kasutamise tihedusega ja eesmärgistamise oskusega (Abril, 2011). Ühe varasemate kogemuste allkategoriana uuriti respondentide kokkupuuteid muusikalise liikumisega üldhariduskoolis ja ülikoolis. Selgus, et uuritavate kokkupuuted olid nii üldhariduskoolis kui ka ülikoolis kesised ning selle põhjuseks toodi nõukogude aja õppekava ja õpetamise viisi. Vaid ühe uuritava kokkupuuted olid nii üldhariduskoolis kui ka ülikoolis väga tihedad. Respondentide liikumisealased kogemused pärinesid siiski valdavalt täiendkoolitustelt ja -kursustelt. Kõige enam külastati Orff-pedagoogika kursuseid ning kursuse läbiviijatest toodi enamasti esile Tuuli Jukki ja harvem Monika Pulleritsu nimi. Võib oletada, et Tuuli Jukki kursuseid külastati rohkem selle tõttu, et neid korraldati Viljandimaal või selle lähedal. Veidi vähem külastati É. Dalcroze'i liikumise kursuseid, kuid üks respondent osales mitmel É. Dalcroze'i rütmika kursusel. Üks respondent on osalenud rahvatantsu trennis, kus kasutati E. Idla liikumist. Üks respondentidest ei ole osalenud liikumisalastel täiendkoolitustel. Ta omandab bakalaureuseõppes koolimuusika eriala ning tema muusikalise liikumise kokkupuuted piirduvad vaid ühe õppeainega ülikoolis ning võib arvata, et see on üks põhjustest, miks uuritav ei pea liikumist oluliseks. Kursustega seoses toodi mitmel korral välja, et muusikalise liikumise kursuseid korraldatakse Viljandimaal vähe. Vastajad tõid välja, et liikumine on harva üks koolituste teemadest ning sellele pööratakse vähe tähelepanu. Respondendid tundsid puudust eelkõige loovliikumise kursusest. Üks

vastajatest põhjendab seda järgnevalt: *Ma arvan, et paljud õpetajad on oma mugavustsoonis, kus tehakse oma asja – nii hea, nii hea, kuid lapsed on kannatajad. Võiks olla kursusi, kus tutvustataks loovliikumist. Üle vabariigi küll korraldatakse neid, kuid see raha paneb ju kõigil teed kinni. Väikeses koolis nad ei pääse kuskile sellisesse kohta. Et võib-olla võiks maakonnasiseselt midagi planeerida ja teha.* Uurimusest tuleneb seega selge koolitusvajadus, milleks on loovliikumine.

Kolmandaks käsitlustega seotud kategooriaks oli **eelistatud muusikalise liikumise lähenemine**. Uurimusest selgus, et respondentide varasemad kokkupuuted muusikalise liikumisega määravad nende eelistatud käsitluse. Kaks uuritavat eelistavad kasutada Orff-pedagoogikat, sest nad on sellega rohkem kokku puutunud: üks vastaja puutus lähemalt kokku kursustel, üks ülikoolis. Üks respondent ei kasuta kindlat lähenemist: tegevuste valik sõltub õpilastest ja olukorrast. Üks respondent eelistab É. Dalcroze'i meetodit, sest on sellega kursustel tihedalt kokku puutunud ning ta on kirjutanud sellest ka magistritöö. Üks respondent eelistab kasutada E. Idla lähenemist, kuid ta on osalenud nii C. Orffi kui ka É. Dalcroze'i kursustel, kuid tema kursuse kogemused pole olnud kuigi meeldivad. Ta kommenteerib oma Dalcroze'i kursusel saadud kogemust: *Ma pigem tõmbusin krampi ja läksin endast välja harjutusi tehes ja mul tuli kogu aeg meelde see, kuidas mõni lastest ei saa isegi käemärkide näitamiseга hakkama... Samas see näitamine peaks ju tegelt toetama seda, mitte segama. Mul oli see sama efekt, et mind see segas, mitte ei toetanud, aga arendab ta kindlasti. Ma ei ole Dalcroze meetodist nii õhinal, et ma katsetaks.* Viimane on puutunud kokku E. Idla liikumisega rahvatantsu trennis, kusjuures ta pole õppinud metoodikat, kuid tunneb, et E. Idla lähenemisviis on sobivam.

Vastates uurimisküsimusele „Kuidas käsitlevad muusikaõpetajad muusikalist liikumist?“, võib öelda, et respondentide suhe muusikalisse liikumisse oli enamasti positiivne – olulisemateks põhjusteks, miks liikumist kasutati, oli see, et muusika tekitab positiivseid emotsioone ja on lastele loomuomane ning liikumist hinnatakse I kooliastmele sobiliku musitseerimise viisina ja õpilastele rõõmu pakkuva tegevusena. Uuritavate arvates nõuab muusikalise liikumise läbiviimine õpetajalt head tunni ettevalmistamist – õpetaja valib eelnevalt muusikapala, ruumi, vahendid ja metoodika. Uurimistulemusena selgus, et rohkemate liikumisalaste kogemustega respondendid valmistasid ja eesmärgistasid liikumistegevusi põhjalikumalt kui need, kes omasid liikumisega vähem kokkupuuteid. Uuritavad on osalenud liikumist käsitlevatel koolitustel ja kursustel, kuid toodi välja, et oleks vaja rohkem loovliikumise koolitusi. Uurimistulemusena selgus, et need

respondendid, kes olid muusikalise liikumisega kokku puutunud, pidasid liikumist tähtsamaks, seega varasem kokkupuude määras ka eelistatud lähenemise. Kaks vastajat, kes omasid rohkem kokkupuuteid Orff-pedagoogikaga, eelistasid kasutada seda ka muusikatundides. Respondent, kes omas kokkupuuteid É. Dalcroze'i meetodiga, eelistas ka ise nimetatud meetodit. Respondent, kes omas kokkupuuteid E. Idla liikumisega, eelistas ka ise kasutada E. Idla lähenemist.

3.2. Muusikalise liikumise rakendamine I kooliastme muusikatunnis

Antud uurimisküsimuse tulemuste esitamisel lähtuti metoodika peatükis välja toodud kategooriatest (joonis 2). Tulemused esitatakse järgmiste kategooriate kaudu: 1) liikumise viisid (rütmiline liikumine, laulumängud, tants ja loovliikumine); 2) liikumist sisaldavad teemad; liikumise tihedus, kestus ja asukoht tunnis; 3) liikumise ühendamine teiste tegevustega (laulmine, pillimäng, muusika kuulamine, muusikaline kirjaoskus ja omalooming).

Erinevalt eelmisest uurimisküsimusest, millele saadi nii küsitluse kui intervjuu teel sarnased vastused, saadi selle küsimuse kohta erinevate uurimisinstrumentidega vastuolulisi andmeid.

Esimese kategooriana uuriti tunnis kasutatavaid **muusikalise liikumise viise**. Küsimustiku, töökava ja intervjuu analüüsi tulemusel võib öelda, et levinuimaks liikumise viisiks oli rütmiline liikumine ja laulumäng, kuid vaatluses nähti esimest vaid ühel korral ja teist mitte kordagi. Rütmiline liikumine sisaldus kõikide uuritavate töökavades ning levinuimaks tegevuseks oli laulu ilmestamine liikumise ja kehapilliga. Laulu ilmestamist liikumisega nähti ka vaatlustundides mitmel korral. Töökavade ja intervjuu analüüsist saadi teada, et loovliikumist kasutatakse väga harva. Loovliikumine esines töökavades kahel respondendil, kuid intervjuu põhjal võib öelda, et seda rakendab eesmärgipäraselt vaid üks uuritav. Töökavade ja intervjuude analüüsil saadi teada, et respondendid kasutavad ka tantse, kuid neid vaatlustundides ei nähtud (kuigi ühe vaatlustunni teemaks olid tantsud). Vastajad tõid välja, et nad kasutavad liikumist tihti õpilaste virgutamise eesmärgil ning vaatlustundides kasutas sellist liikumist enamik vastanutest. Sellisteks tegevusteks olid näiteks võimlemine ning tunni alustus- või lõpulaul, mis sisaldas

liikumist. Vaatluse ja intervjuu analüüsi tulemusena võib väita, et liikumine virgutuse eesmärgil polnud enamasti tunni teemaga seotud.

Ühe alakategooriana uuriti muusikaõpetuse **teemasid**, mille käsitlemisel kasutati liikumist, ning võib öelda, et nimetatud kategooria uurimistulemused olid vastandlikud. Enamasti polnud vaatlustundides nähtud liikumistegevused tunni teemaga seotud. Samas mõne respondendi töökavades leidis ka terviklikke teemasid, milles oli planeeritud liikumine, näiteks muusikalised väljendusvahendid (eriti toodi välja dünaamika ja meetrum) ning muusikaline kirjaoskus (2- ja 3-osaline taktimõõt). Niisamuti selgus intervjuust, et liikumist kasutatakse ka tantsude teema läbimisel, kuid töökavades oli planeeritud tantsimine vaid kahel vastajal. Kuna tantsu (valss, labajalavalss, polka, menuett) õpitakse üldiselt kolmandas klassis, tuleb siinkohal arvestada, et üks respondent ei õpeta kolmandaid klasse. Ühe respondendi töökavas leidis teema „kehapilliga tutvumine.“ Uuritav väitis intervjuus, et ta kasutab muusikalist liikumist eraldi tegevusena ja ei ühenda seda teemade ja tegevustega, sest tal pole selleks oskusi.

Respondentidelt uuriti, **milliste tegevustega muusikalist liikumist ühendatakse**. Nimetatud kategooria uurimisel erinevate instrumentide abil saadi sarnased tulemused. Kõige enam ühendati liikumine muusikalise kirjaoskusega (muusikalised väljendusvahendid) ning laulmise ja pillimänguga (kehapill ja laulu ilmestav liikumine). Kehapilli kasutati kahel moel: rütmipilli *ostinato* õppimise eeltegevusena ja kehapilli *ostinatona*, kuid rohkem kasutati viimast. Töökava ja intervjuu analüüsi tulemusena võib öelda, et oluliselt vähem ühendati liikumist omaloominguga (selle alla läheks näiteks loovliikumine, mida vaatlustundides ei kasutatud). Omalooming sisaldus vähesel määral rütmilises liikumises (dünaamika väljendamine liikumise kaudu, pala karakteri järgi liikumine). Muusika kuulamisega ühendati liikumist samuti harvem.

Ühe kategooriana uuriti **muusikalise liikumise kasutamise tihedust** ning erinevate instrumentidega läbi viidud analüüside tulemused olid vastandlikud. Neli respondenti väitis küsimustikus ja intervjuus, et nad rakendavad liikumist igas muusikatunnis. Vaatlustundides kasutas igas tunnis liikumist kolm respondenti ja nad kasutasid tunnis mitut liikumistegevust. Nimetatud respondendid omavad põhjalikumalt liikumisalast ettevalmistust. Uuritavad, kes ei kasutanud igas tunnis liikumist, kasutasid kokku 1–2 liikumistegevust. Respondent, kellel oli vähem liikumisalast ettevalmistust, kasutas liikumist vaid paar korda kuus. Seega võib väita, et liikumise kasutamise tihedus on seotud

õpetaja varasema ettevalmistusega. Ühe kategooriana uuriti ka **liikumise kestust** muusikatunnis. Vaatlusest selgus, et liikumistegevustele pühendati tunnis enamasti 1–3 minutit. Arvestades sellega, et vaadeldud tundides kasutati liikumist siiski vähestes, võib pidada seda aega lühikeseks. Liikumise kasutamistiheduse erinevus avaldus kõige enam respondentide töökavades – paari vastaja töökavades sisaldus liikumine õppeaastas vaid 2–3 korda, kuid samas ühe respondendi töökava sisaldas liikumist pea igal nädalal. Ta kirjeldab: *ega mul ei olegi selliseid tunde, kus esimene klass istub mul 45 minutit pingis – siis mul endal hakkab imelik*. Pooled vastajad väitsid küsimustikus, et nad ei lisa liikumist töökavasse, kuid tegelevad sellega muusikatunnis. Uurija meelest tekitab eelnev väide segadust, sest liikumine sisaldus suuremal või rohkemal määral siiski kõikide respondentide töökavades. See võib viidata sellele, et mõne uuritava jaoks pole liikumine piisavalt eesmärgistatud ja läbi mõeldud. Töökavasid analüüsid selgus, et liikumist kasutatakse rohkem esimeses klassis (ühel vastajal koguni vaid esimeses klassis).

Ühe kategooriana uuriti ka **liikumise asukohta tunnis**, mille puhul taheti teada, kas respondendid kasutavad liikumist pigem tunni alguses, keskel või lõpus. Uuritavad, kes kasutasid liikumist igas tunnis, alustasid tundi liikumisega – selleks olid tavaliselt tunniaustus- ja tervituslaulud, mida ilmestas liikumine. Märgatavalt vähem kasutati liikumist tunni lõpus. Respondendid väitsid intervjuus, et liikumise asukoht tunnis sõltub olukorrast ja see pole kindlaks määratud. Uuritavad lähtuvad enamasti laste enesetundest ja väsimusastmest ning tunni teemast (mõned teemad võimaldavad kasutada liikumist ka tunni põhiosa tegevusena).

Uuritavad rääkisid intervjuudes teemast, mis kattub käesoleva kategooriaga. Enamik respondentidest rääkis probleemidest, mis on esinenud muusikalise liikumise läbiviimisel. Näiteks toodi mitmel korral välja, et mõned lapsed ei ole nõus võtma teatud klassikaaslaste käest kinni (üheks põhjuseks oli juba lasteaiast harjutatud komme: kui lapsed ei soovi teineteisel käest kinni võtta, antakse kaisukaru laste vahele ja nad võtavad kinni kaisukaru käppadest). Üks respondent kommenteerib sama kogemust: *Mõnikord ei taheta sellisel lapsel võtta käest kinni, kes pole puhas. Sellisel juhul peab õpetaja seda inimlikku poolt eluks õpetama. Mitte niivõrd muusikat õpetama, vaid inimlikku poolt – kuidas tuleb suhelda, kuidas suhtuda. Liikumine õpetab ka suhtlema [...] kui me istuks vaid laua taga, siis sellist suhtlemist ju ei õpiks*. See seostub töö teoreetilise osaga, milles toodi välja, et liikumise kaudu õpib laps sotsialiseeruma ja teistega koostööd tegema (Campbell & Kassner, 1995). Lisaks toodi välja ka, et mõned õpilased (eriti mõned poisid) hoiavad

liikumistegevustest eemale: ühele on liikumine võõras, teine ei soovi olla tähelepanu keskmes, kolmandal puudub esinemisjulgus. Üks respondent tõi välja ka selle, et õpilased tunnetavad liikumistegevust mitte tunni osana, vaid vahetunnina: *See, kui me pingis istume, see tähendabki, et nüüd ma olen tunnis, nüüd pean vait olema. Ja kui ma enam ei istu, nüüd on nagu vahetund. Et tuleb juurutada seda, et kui me lähme liikuma, see on ka veel tund.* Lisaks toodi välja, et õpetaja peaks kasutama võimalikult mitmekülgseid liikumisviise, sest kui kasutatakse pidevalt sama, võib tekkida õpilastel tüdimus.

Uurija pani vaatlustundides tähele, et õpetajapoolne julgustamine mõjub õpilastele positiivselt. Mõned respondentidest toetasid liikumisülesannete läbiviimisel õpilasi julgustavate kommentaaridega. Näiteks üks respondent alustas tundi rütmilise liikumise harjutusega, mille ülesandeks oli meloodia liikumise suuna väljendamine liikumise kaudu (CD „Roheline“ pala „Üles-alla“). Õpetaja tõi liikumise ajal esile neid õpilasi, kes ei jäljendanud liikumisel kaaslast, vaid mõtlesid ise erinevaid viise, kuidas meloodia liikumise suunda näidata. Julgustamise mõju oli silmaga nähtav – ka teised kaaslased hakkasid ise uusi liikumise viise välja mõtlema, kasutades erinevaid kehaosi ja liikumise tasandeid.

Vastates uurimisküsimusele „Kuidas rakendatakse I kooliastme muusikatunnis muusikalist liikumist?“ võib öelda, et enamkasutatavaim liikumisviis oli rütmiline liikumine, kusjuures nimetatud liikumistegevused polnud tihti tunni teemaga seotud. Liikumisega sisuliselt seostatavad teemad olid muusikalised väljendusvahendid, tantsud, mida rakendatakse enamasti valsi, labajalavalsi ja polka õppimisel ning muusikaline kirjaoskus. Respondendid väitsid mitmel korral, et kasutavad kõige enam laulumänge, kuid viieteistkümnes vaatlustunnis ei rakendatud ühtegi laulumängu. Võib väita, et õpetajad on enam-vähem teadlikud liikumise integreerimisest teiste tegevustega. Kõige enam ühendatakse liikumist laulmise, pillimängu ja muusikalise kirjaoskusega ning veidi vähem omaloomingu ja muusika kuulamisega. Liikumise kasutamise tihedus varieerub suures ulatuses. Respondendid, kes rakendasid igas vaatlustunnis liikumist, kasutasid samas tunnis mitut liikumistegevust (kuigi tegevused kestsid lühikest aega). Liikumist kasutasid rohkem need õpetajad, kes omasid liikumisega laialdasemaid kokkupuuteid. Uuritavad, kes rakendasid liikumist igas tunnis, alustasid tundi liikumisega (alustus- ja tervituslaulud koos ilmestava liikumisega). Samas intervjuus väideti, et liikumise asukoht tunnis sõltub olukorrast ja see pole kindlaks määratud.

3.3. Muusikalise liikumise rakendamisel kasutatavad ruumid ja vahendid

Otsides vastuseid küsimusele muusikalises liikumises kasutatavate ruumide ja vahendite kohta, võeti aluseks metoodika peatükis (joonis 3) välja toodud kategooriad: 1) ruumid (tegelikult kasutatav, võimalik); 2) tehnilised vahendid; 3) väljaanded (õpikud ja töövihikud, kogumikud); 4) lisavahendid (pillid; kangad, linnid jne).

Esimese kategooriana uuriti **ruume**, mida kasutatakse liikumise läbiviimiseks. Muusikalist liikumist viiakse läbi enamasti oma klassiruumis. Neljal respondendil oli küllaltki väike klassiruum ja ühel on suurem ruum, mille tagaosas on avaram liikumisosa. Respondentidel on ka saali ja teiste kooli ruumide kasutamise võimalus (näiteks aula, koridorid, trepid), kuid neid kasutatakse väga harva. Toodi välja asjaolu, et nad ei saa tervet muusikatundi mujal teha, sest teistes ruumides pole vajalikke vahendeid või mööblit ning keset tundi ruumi vahetamine hajutaks õpilaste tähelepanu ja keskendumisvõimet. Enamus respondentidest tunneb puudust suuremast klassiruumist. Üks vastanutest saab uueks õppeaastaks suurema klassiruumi ning sellega avanevad ka mitmed lisavahendite kasutamise võimalused. Respondent kirjeldab: *Seal on hästi palju ruumi ja vaid väikeses osas on mööbel. [...] Ma paneks sinna suure vaiba ka veel, et saaks ringi paremini hoida. [...] Olen valmistanud lapsevanemate abiga 30 suurt lamamispatja. [...] Ma juba kujutangi ette, kuidas nad mul seal kuulavad muusikat – pikutavad ja panevad silmad kinni ja pärast räägime, mida keegi silma ette kujutas ja siis saame liikumisega seda väljendada.“*

Teise kategooriana uuriti **tehnilisi vahendeid**, mida kasutatakse liikumise läbiviimisel. Intervjuu tulemusena selgus, et respondendid olid muusikaklassi audiotehnikaga enamjaolt rahul. Enamus uuritavatest kasutas audiotehnikat tihedalt, kuid mõned eelistasid naturaalpillide saatet (akordion, klaver, bongo). Respondendid, kes eelistasid liikumisel kasutada elavat saatemuusikat, põhjendasid seda sellega, et elavat saatet saab muuta just antud ajahetkele sobivaks – saab vajadusel aeglustada, mängimise katkestada ja mängimise ajal juhendada. Teoreetilise osa peatükis toodi esile, et nii E. Idla kui ka É. Dalcroze lähenemistes eelistatakse naturaalpillide saate kasutamist. Lisaks respondentide põhjendusele toodi teoreetilises osas välja, et pillisaates saab vajadusel kindlaid nüansse markeerida. Kui näiteks tunni teemaks on dünaamika, saab õpetaja mistahes pillil seda väljendada ning see on jõukohane ka lastele. Lisaks pakuks see hea võimaluse liikumise ja

pillimängu ühendamiseks. Teooria osas toodi esile see, et isegi lihtsamaid rütme ja meloodiaid saab mängida musikaalselt ja see omakorda mõjutab õpilaste liikumise kvaliteeti (Campbell & Kassner, 1995).

Kolmanda kategooriana uuriti **väljaandeid**, mida kasutatakse muusikalise liikumise läbiviimisel ja planeerimisel. Levinumad kogumikud, mida kasutati, olid „Roheline“, „Kaks sammu sissepoole“ ja „Kooli folkloorikogumik“. Respondendid, kes on osalenud liikumisalastel kursustel ja koolitustel, kasutavad ka sealt saadud õppematerjale nii plaatide kui konspektide näol. Üldiselt kasutatakse ka muusikaõpikute komplekte (sealhulgas plaate ja töövihikuid), kusjuures levinum oli Koolibri kirjastuse „Muusikamaa“ komplekt. Respondentide meelest on muusikalise liikumise kogumikke piisavalt ja nende olemasolu peeti vajalikuks. Enamus uuritavatest mõtleb ka ise rütmilist liikumist sisaldavaid mängu ja tantse välja, kuid liikumisülesande teema võetakse tavaliselt kogumikest ja õpikutest.

Neljanda kategooriana uuriti, milliseid **lisavahendeid** kasutatakse muusikalise liikumise läbiviimisel. Vähesed respondendid kasutasid muusikalise liikumise läbiviimisel lisavahendeid. Intervjuu, töökavade ja vaatluse analüüsist selgus, et lisavahendeid kasutasid need kaks respondenti, kes tegelesid sellega tundides tihedamini. Nemad kasutavad liikumisel mitmesuguseid lisavahendeid, näiteks linte, kangaid, pulki, linaid, mänguloomi, jogurtitopse, palle, ajalehti, rõngaid, lumehelbekesi ja postkaarte ning nimetatud vahendid on vastajad ise muretsenud. Järgnevalt tuuakse mõned näited, kus respondendid kasutavad vahendeid muusikalise liikumise läbiviimisel: lindikesi kasutatakse valsi taktimõõdu viipamisel; kangaid kasutatakse talvelauludes (sealhulgas lumehelbed); jogurtitopse kasutatakse rütmimängudes; palli kasutatakse meetrumi õppimisel ja riisipulkasid kasutatakse rütmilise liikumise läbiviimisel.

Põhjused, miks enamus respondentidest vahendeid ei kasutanud, olid erinevad. Nimetati ajanappust; lisatööd, mis kaasneb vahendi muretsemisega (näiteks õmblemine) ning ka seda, et osa vastajatest ei pea lisavahendite kasutamist I kooliastmes enam sobilikuks. Seda tõestab järgnev kommentaar: *Näiteks tööõpetuse õpetajaga võiks tõesti õhulise rätiku ääred ära õmmelda. Rätik on paljude võimalustega vahend. Lasteaias me teeme rätikuga merelaineid ja lund, mida iganes. [...] kuid sellised vahendid on lasteaiaga seotud ja kool pole päris see õige koht nende kasutamiseks, ma arvan.* Üks respondent, kes samuti

lisavahendeid ei kasuta, tõi põhjenduseks selle, et tal on muusikapala kujundamise ideid juba endalgi palju ja rohkema lisamine oleks liigne.

Vastates uurimisküsimusele „Milliseid ruume ja vahendeid kasutatakse muusikalise liikumise rakendamisel?“ võib öelda, et liikumist viiakse läbi enamasti oma klassiruumis, kuid enamus respondentidest tunneb puudust suuremast klassiruumist. Uuritavad olid enamjaolt muusikaklassi audiotehnikaga rahul ning audiotehnikat kasutati tihedalt, kuid mõned eelistasid naturaalpillide saadet (akordion, klaver, bongo). Levinumad kogumikud, mida muusikalise liikumise läbiviimiseks kasutati, olid „Roheline“, „Kaks sammu sissepoole“ ja „Kooli folkloorikogumik“. Respondendid, kes on osalenud liikumisealastel kursustel ja koolitustel, kasutavad ka sealt saadud õppematerjale. Üldiselt kasutatakse ka muusikaõpikute komplekte (sealhulgas plaate ja töövihikuid), kusjuures levinum oli „Muusikamaa“ õpik. Vähesed respondendid kasutasid muusikalise liikumise läbiviimisel lisavahendeid, neid kasutasid need uuritavad, kes tegelesid liikumisega tundides tihedamini.

Käesoleva peatüki kokkuvõtteks võib öelda, et muusikaõpetajate varasemad liikumiskogemused mõjutavad suhet liikumisesse ja samuti ka tegevuste eesmärgistamist, teemade ja tegevuste omavaheliste integreerimise oskust ning vahendite kasutamist.

KOKKUVÕTE

Magistritöös keskenduti muusikalise liikumise käsitlustele ja rakendamisele Viljandimaa põhikoolide I kooliastmes. Uurimuses käsitleti muusikalist liikumist üldhariduskooli muusikaõpetuse õppetegevusena, kuid uurimus pole seotud tantsukunsti fenomenoloogiaga. Uurimisprobleem seisneb asjaolus, et muusikaõpetuse ainekava järgi peetakse musitseerimist (laulmist, pillimängu, muusikalist liikumist, omaloomingut) I kooliastme muusikatundide olulisimaks õppetegevuseks. Ainekava ja selle vanuseastme arengulised iseärasused soovitavad muusikalise liikumise kasutamist, kuid seni puudus ülevaade, millisel määral ja kuidas seda tehakse.

Üldtuntud muusikalise liikumise käsitlused on loonud É. Dalcroze, C. Orff ja E. Idla. Eelnimetatud käsitlused põhinevad konstruktivistliku pedagoogika põhimõttel, et laps peab enne teoreetilist õppimist õpitavat kogema. Muusikalises liikumises kogeb laps muusikat oma keha, kõrvade ja silmade kaudu. Taoline õppimisviis sobib nii kinesteetilise, auditivse kui ka visuaalse õpistiiliga lastele, sest muusikaline liikumine ühendab silma (näeb muusikalisi elemente), kõrva (kuuleb muusikalisi elemente) ja keha (tunnetab keha kaudu muusikat). Muusikaline liikumine toetab igati põhikooli riikliku õppekava kasvatuslikke ja õpetuslikke eesmärke. Liikumine toetab keskmise lapse kognitiivset, sotsiaalset ja füüsilist arengut. Muusikalist liikumist saab rakendada koos kõigi muusikaõpetuse õppetegevustega ning selle kasutamine pakub rikkalikke musitseerimisvõimalusi. Muusikalise liikumise kasutamine aitab kaasa ka vähem võimekate õpilaste musikaalsuse arengule, sest liikumine pakub lastele loomumast väljendusvõimalust.

Uurimuse tulemusena võib öelda, et respondentide suhe muusikalisse liikumisse oli üldiselt positiivne ning eelistatud lähenemine või meetod sõltus varasematest liikumise kogemustest. Viimane määras ka liikumise kasutamise tiheduse ja eesmärgistamise oskuse: respondendid, kes olid varasemalt tihedamini liikumisega kokku puutunud,

kasutasid seda tunnis sagedamini ning nende jaoks oli oluline liikumise eesmärgistamine. Uuritavad, kes ei omanud liikumisega tihedamalt kokkupuuteid, ei osanud liikumist sobitada tunni teemasse ega ka tunni tegevusi liikumisega siduda.

Liikumist kasutati kõige rohkem muusikalise kirjaoskuse ja tantsude teema käsitlemisel ning seda ühendati enamasti laulmise, pillimängu ja muusikalise kirjaoskusega. Liikumise kasutamise sagedus varieerus väga suures ulatuses ning liikumist kasutasid rohkem need, kes omasid varasemalt liikumisega tihedamaid kokkupuuteid. Siiski võib öelda, et liikumisele pühendatud aeg tunnis (1–3 min) on liialt lühike selleks, et õpetada muusikalisi väljendusvahendeid jne. Respondendid, kes kasutasid liikumist tihedamini, alustasid tundi liikumisega, kuid üldiselt polnud liikumisaeg tunnis kindlaks määratud.

Liikumist viiakse läbi muusikaklassis, kuid enamasti olid muusikaklassid selleks väikesed ning seetõttu tundsid respondendid puudust suuremast klassiruumist. Klassi audiotehnikaga oldi rahul ning seda kasutasid liikumisel kolm respondenti. Vähesed kasutasid ka naturaalpille, sest nende abil on võimalik vastavalt olukorrale saadet muuta. Levinumateks õppematerjalideks olid „Roheline“, „Kaks sammu sissepoole“, „Kooli folkloorikogumik“, kursustelt saadud õppematerjalid ning muusikaõpikud. Respondendid, kes kasutasid liikumist tihedamini ja omasid liikumisega põhjalikumat kokkupuudet, kasutasid rohkesti lisavahendeid (kangaid, topse jne).

KASUTATUD KIRJANDUS

- Abril, C., R. (2011). Music, Movement, and Learning. Rmt. Colwell, R. & Webster, P., R. (Eds.). *MENC Handbook of Research on Music Learning. Vol 2.* New York: Oxford University Press, 92-120.
- Birkenshaw-Fleming, L. (1996). *An Orff Mosaic from Canada.* New York: Schott Music Corporation.
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Campbell, P., S., Kassner, C. S. (1995). The Moving Child. Rmt. *Music in Childhood from Preschool through the Elementary Grades.* New York: Books, 185-215.
- Choksy, L., Abramson R. M., Gillespie A. E., Woods, D., York, F. (2001). The Approach of Emile Jaques-Dalcroze. Rmt. *Teaching Music in the Twenty-First Century, Second Edition.* New Yersley: Prentice Hall Inc, 40-53.
- Choksy, L., Abramson R. M., Gillespie A. E., Woods, D., York, F. (2001). The Approach of Carl Orff. Rmt. *Teaching Music in the Twenty-First Century, Second Edition,* New Yersley: Prentice Hall Inc, 103-109.
- Cole, M., Cole, S. (2001). *The development of Children.* New York: Worth Publishers.
- Collins, I., H. (2013). *Dictionary of Music Education.* Lanham: The Scarecrow Press, Inc.
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement: appliccations of Dalcroze eurhythmics.* Miami: Summy-Birchard Inc.
- Fraze, J., Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers.* Mainz: Schott.

- Hytönen, J. (2000). *Lapsekeskne kasvatus*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikauilikooli Kirjastus.
- Jakobson, E. (2004). Õpikeskkonna kujundamine. Rmt. E. Kulderkepp (Koost.). *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmes*. Tallinn: Agro, 16-20.
- Jukk, T., Kuivits, M. (2010). *Erinevate meeltesüsteemide kasutamine muusikaõpetuses*. [2013, märts 11].
www.oppekava.ee/images/c/c5/Erinevate_meelesüsteemide.doc
- Juntunen, M.-L., Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: philisophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research, Vol 3 No 2*, 211-212.
- Kaus, K. (2012). *È. Jaques-Dalcroze`i ja G. Von Bülowi rütmika põhimõtted 5-6-aastaste laste loovuse arendamisel*. [Magistritöö]. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.
- Keetman, G. (1974). *Elementaria. First acquaintance with Orff-Schulwerk*. London: Schott.
- Keller, W. (1963). *Einführung in „Musik für Kinder“: Methodik. Spieltechnik der Instrumente*. Mainz: Schott.
- Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus: lapse huvid esile*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.
- Luuk, A. (1999). *Arengupsühhoogia*. Tallinn: Mainori Majanduskool.
- Muldma, M. (2010). Muusikaõpetus esimeses ja teises kooliastmes. Rmt. E. Kikas (Koost.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 346-359.
- O`Connor, J., Seymour, J. (2008). *Sissejuhatus neurolingvistilisse programmeerimisse:*

psühholoogilised oskused inimeste mõistmiseks ja mõjutamiseks. Tallinn: Tänapäev.

Roose, C. (2003). *Kooli folkloorikogumik.* Tallinna: Avita.

Ross, J. (2007). *Kaksteist loengut muusikapsühholoogiast.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Shehan, P. (1990). Movement in the Music Education of Children. Rmt. Wilson, F. R., Roehmann, F. L. (Koost.). *Music and child development: the biology of music making: proceedings of the 1987 Denver conference.* St Louis: MMB Music, 354-365.

Toom, T. (2001). *Muusika ja liikumise seosest algastme muusikakasvatuses.* [Magistritöö]. Põltsamaa/Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Peterson, L.-M. (2013). *Muusika ja liikumise seostest koolieelses muusikaõpetuses Idla liikumisõpetuse näitel.* [Magistritöö]. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Pullerits, M. (2004). *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist.* [Doktoritöö]. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Põhikooli riiklik õppekava. (2010). *Riigi Teataja I.* 6, 22.

Päts, R. (2010). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis.* Tallinn: Koolibri.

Õunapuu, L. (2010). *Valimi moodustamise meetodid.* [Loengumaterjal]. [2010, jaanuar 14].

<http://moodle231.kultuur.edu.ee/>

LISAD

Lisa 1. Kiri uuritavatele

Lugupeetud muusikaõpetaja!

Olen magistriõppe üliõpilane Ingrid Juht. Olen valinud oma õpingute lõputööks muusikaõpetuse alase uurimuse, mis keskendub Viljandimaa I kooliastme muusikaõpetusele.

Palun teie abi selle uuringu andmete kogumisel. Selleks palun teilt I kooliastme muusikaõpetuse kohta teha alljärgnevad ülesanded: 1) saatke mulle e-posti teel I kooliastme (I-III klasside) muusikaõpetuse töökavad; 2) täitke alloleval lingil olev küsimustik. Täitmine võtab aega kuni 15 minutit.

Peale töökavade saatmist võtan Teiega ühendust. Soovin vaadelda Teie kolme I kooliastme muusikatundi. Peale vaatlemist järgneb intervjuu (kestvus maksimaalselt 1 tund).

Uurimuses kasutatavad andmed (kooli nimi, õpetaja isik jne) on rangelt konfidentsiaalsed ning tulemused üldistatakse. Olen valmis vastama kõigile uurimust puudutavatele küsimustele.

Tänan uurimuses osalemise eest!

Ingrid Juht

EMTA ja TÜVKA ühisõppekava

Muusikapedagoogika magistrant

Lisa 2. Küsimustik

Küsitlus I kooliastme muusika õppetegevustest

Lugupeetud muusikaõpetaja!

Olen magistriõppe üliõpilane Ingrid Juht. Olen valinud oma õpingute lõputööks muusikaõpetusealase uurimuse, milles keskendutakse I kooliastme muusikaõpetusele Viljandimaa näitel. Küsimustikus kasutatavad andmeid kasutan vaid Sinu tundide vaatlemisel ja intervjuus. Uurimuse andmed (sh kooli nimi, õpetaja isik jne) on rangelt konfidentsiaalsed ning tulemused üldistatakse. Olen valmis vastama kõigile uurimust puudutavatele küsimustele. Vastamine võtab aega kuni 15 minutit. Tänan uurimuses osalemise eest!

Kirjutage oma eesnimi.

Vajalik selleks, et uurija saaks andmeid hiljem analüüsida (küsimustiku vastuseid võrreldakse hiljem intervjuu ja vaatlusega). Uurimuses ei avaldata nimesid.

Märkige oma sugu *

- Naine
 Mees

Märkige oma vanus *

Märkige oma rahvus *

- eestlane
 Muu:

Kas õpetate muusikat kõikidele oma kooli I kooliastme klassidele? *

- Jah
 Ei

Nimetage kooli nimi, kus saite muusikalise/pedagoogilise kõrghariduse *

Märkige oma haridustase *

- Keskkharidus
- Kesk-eri haridus
- Bakalaureusekraad
- Rakenduslik kõrgharidus
- Magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus
- Muu:

Nimetage läbitud muusikaalase/haridusalase eriala nimetus *

Mitu muusikatundi on ette nähtud Teie kooli I kooliastmel ühes nädalas? *

- 2 tundi
- 3 tundi
- Muu:

Kas koostate I kooliastme muusikaõpetuse tööplaanid ise? *

- Jah
- Ei
- Muu:

Reastage enda jaoks tähtsuse järjekorras muusikatunni tegevused. *

(skaala: 1 - kõige tähtsam; 8 - kõige vähem tähtsam). Numbrid ei tohi korduda.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Omalooming	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pillimäng	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muusikalugu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laulmine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õppekäigud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muusikaline liikumine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muusika kuulamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muusikaline kirjaoskus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Märkige, kui tihti kasutate I kooliastme muusikatundides järgnevaid musitseerimistegevusi. *

	Igas tunnis	Nädalas paar korda	Kuus paar korda	Poolaastas paar korda	Aastas paar korda
Omalooming	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pillimäng	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laulmine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muusikaline liikumine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Märkige musitseerimise tegevused, mida Te I kooliastme töökavadesse ei märgi, kuid millega tunnis siiski tegelete.

- Hääle lahtilaulmine

- Liikumismängud
- Kaanonid
- Ring- ja laulumängud
- Virgutusvõimlemine
- Hingamisharjutused
- Kindel tunni alustus- või lõpetuslaul
- Muu:

Kirjeldage tegevusi, mida Te tööplaani ei märgi, aga millega I kooliastme muusikatundides tegelete.

Lisa 3. Tunnivaatluspäevik

Klass, kuupäev ja kellaaeg:

Tunni teema:

Tabel 1 tunnivaatluspäevik

KÜSIMUS	KIRJELDUS
Millistes tunni osades rakendati muusikalist liikumist?	
Milliste tegevuste vahel rakendati muusikalist liikumist?	
Milliste teemade käsitlemistel rakendati muusikalist liikumist?	
Liikumisviis ja ajaline kestvus	
Muusikalise liikumisega saavutatav õppetulemus	
Millises ruumis rakendati muusikalist liikumist?	
Milliseid tehnika-; audio-; lisavahendeid ja instrumente kasutati muusikalisel liikumisel?	
Millistest allikatest pärinevad kasutatud muusikalise liikumise tegevused?	
Kaustatud muusikalise liikumise tegevuste lühikirjeldus	

Märkused:

Lisa 4. Intervjuu struktuur

Intervjuule eelneb sissejuhatus, kus tutvustatakse töö eesmärki, intervjuu ülesehitust, andmete konfidentsiaalsust ning diktofoniga salvestamise vajadust.

I Järgnevad küsimused puudutavad Sinu suhet muusikalisse liikumisesse

- Milline on Sinu suhe muusikalise liikumisega?
- Millised olid/on õpingute ajal Sinu kokkupuuted muusikalise liikumisega?
- Millistel muusikalist liikumist sisaldaval kursusel/koolitusel/õpitoas oled osalenud?
- Milline on Sinu arvates muusikalise liikumise osatähtsus I kooliastme muusika tunnis?
- Millist muusikalise liikumise käsitlust/meetodit/lähenemist (näiteks C. Orff, É. Dalcroze, E. Idla) Sa muusikatundides kasutamiseks eelistad?

II Järgnevad küsimused keskenduvad muusikalise liikumise rakendamisele I kooliastme muusikatunnis

- Kui tihti kasutad muusikatundides muusikalist liikumist?
- Milliste teemade käsitlemisel kasutad muusikatundides muusikalist liikumist?
- Milliste tunni tegevuste vahel rakendad muusikalist liikumist?
- Milliste muusikaõpetuse tegevustega koos kasutad muusikalist liikumist?
- Milliseid liikumisviise rakendad muusikatundides?
- Mida annab muusikaline liikumine õpilasele?
- Mida võtab Sinu arvates muusikalise liikumise rakendamine õpetajalt?

III Järgnevad küsimused käsitlevad kättesaadavad muusikalise liikumise vahendeid

- Milliseid ruume on võimalik koolis muusikalise liikumise läbiviimiseks kasutada?
- Kas kasutad neid ruume? (Kui ei, siis miks?)
- Milliseid raamatuid/väljaandeid kasutad muusikalise liikumise planeerimisel/läbiviimisel?

- Milliseid audiovahendeid (plaadid, DVD-d) kasutad muusikalise liikumise läbiviimisel?
- Milliseid tehnilisi vahendeid (helitehnika) kasutad muusikalise liikumise läbiviimisel?
- Milliseid lisavahendeid (lindid, kangad, instrumendid jms) kasutad muusikalise liikumise läbiviimisel?

Rääkige sellest, millest pole veel juttu olnud.

Lähtuvalt vaatlusest esitas intervjuuerija ka lisaküsimusi. Intervjuu lõpetuses tänab intervjuuerija vastajat.

Lisa 5. Näide poolstruktureeritud intervjuust

17.05.2014 kell 14:00-14:34

Milline on Sinu suhe muusikalise liikumisega? (-) Väga meeldib. (-) Iseasi on see, kui palju ma teda suudan seda tundi kaasa võtta. Igas tunnis igal juhul on, sa isegi nägid: tunni algus, tunni lõpp. Väikestega me hästi palju, esimese klassiga hästi palju kätejalgadega neid laule, seepärast, et siis neil jääb paremini meelde, palju paremini kohe. (-) Ja meil on sedasi, et enne vaheajale minekut on meil traditsioon, et need tunnid on meil kõik aulas. Siis me teeme laulumänge ja siis me õpime rütmilist liikumist üldse, näiteks meetrumis liikumist ja õpime, mis on marss ja püüame läbi selle siis leida igasuguseid kujundeid. Erinevad võtted on. Aga niimoodi, et iga tund me küll saali ei lähe. Ja noh, näed, kui lapsed on väsinud, või ei haaku nagu sinuga et siis jälle krapsti püsti, et neid väikseid laulumänge, mida kohapeal mängida, neid on mul varrukast võtta. See nagu toob nad jälle erksaks ja see on väga vajalik.

Mhm. Millised olid õpingute ajal Sinu kokkupuuted muusikalise liikumisega? Oma õpingutes oli mul muusika... no võib-olla ka sellepärast, et ma ise käisin muusikakoolis ja ma ei saanud sealt muusikatunnist nagu mitte midagi põnevat. Mul ei ole see oma muusika tund mingit muljet jätnud. Et see oli õpetaja, kes lasi poistel lugeda laulu ja selle eest said hinde. (-) Aga mina läbi selle ikkagi õppisin. Mina tegin endale juba siis selle asja selgeks, et see on nii vale. See pole mingi kirjandus ega eesti keel. Mina püüan kõiki panna laulma ja kui ei julge üksi, siis mitmekesi. Liikumist ei olnud, aga mina olin ise aktiivne. Ma käisin rahvatantsus ja liikumine on kogu aeg olnud. Ja ma ei mäleta sealt ülikoolist ka, et seda oleks nii väga tähtsaks peetud. (-) Laulumängud küll, ja. See oli eraldi ikkagi tund ja seal me õppisime Meeme Liivakuga, kuidas üldse õpetada laulumänge. Aga ma ei viinud seda kokku, et seda muusikatunnis... ma võtsin seda kui huvijuhi mingit sellist. (-) Aga ma neid kõiki asju kasutan muusikatunnis.

Aga kas Sul koolis mingisuguseid Orffi või Dalcroze'i aineid ka oli? Ikka natukene oli. Ma olen tegelikult väljaspool ülikooli käinud Orffi kursustel. Need on hästi eredalt meeles.

Aga räägi nendest koolitustest. Missugustes koolitustes kasutati liikumist? Seal olid erinevad. Ma käisin Orffi suvekoolis mõned aastad tagasi Põltsamaal. Seal olid

välismaised õppejõud ja see oli nii tore, kuidas läbi muusika saab rääkida, sest mina ei valda üldse keeli, aga kõigest sain aru, mis nad rääkisid. Seal sai hästi palju huvitavaid mõtteid, mida kohe saab tunnis rakendada. Küll igasuguste värviliste linikutega liiguti ringis. Igal oli oma noot, mida pidi hoidma meeles ja siis ta läks järgmise juurde, nad vahetasid linikuid ja tema andis oma noodi talle ja teine andis oma noodi talle ja siis oli jälle vaba liikumine ja siis jälle pidi kellegi juurde minema. Hästi põnev oli. (-) Ja seda ma olen koorilauljatega... küll mitte see aasta, aga koorilauljatega olen ma selliseid asju küll katsetanud ja nad lähevad nii sädelema ja põlema, et kui efektiivne see on selles mõttes, et kui hästi nad ikka peavad seda nooti, seda me ei tea, aga mingit noot and seal üksteisele laulavad ja mingisugune rõõm sellest on. Siis õppisime seda, kuidas Orffi kaudu pillidega keerulisi rütme õpitakse. See kõik oli tore, aga ma ei ole ausalt öeldes... (-) viitsinud sellega tegeleda. Et kui ma näiteks võtangi kolmandas klassis keerulisema rütmi selle asja, et võtaks mingi teksti sinna juurde. Ikka võtad selle Tuuli Jukki raamatu, otsid sealt, mis on juba olemas, et lähed nagu mugavuse peale. Aga nii saavad lapsed ikka selgemaks küll asjad. Läbi teksti, kehapilli.

Milline on liikumise osatähtsus Sinu meelest I kooliastme muusikatunnis? Väga tähtis. Üks asi ongi see, et ega ta see 45 minutit ei suuda üldsegi paigalgi istuda, ta väsib juba ära. Et selles mõttes on tähtis. (-) Ja minu meelest tema läbi keha omandab palju paremini kõiki asju – läbi liikumise jõuab temani kõik palju paremini. Et kui me näiteks kolmandas klassis seda valssi, polkat ja marssi õpime, siis see asi jõuab nendeni siis. Muidu me tambime nendega teooriat, aga jõuab nendeni siis, kui läheme aulasse ja teeme sammud reaalselt läbi. Võtame õige polkavõtte ja katsume seal hüpata. Et siis jääb meelde, et oo, see oli see naljakas hüppetants. //naer// Ikka läbi liikumise on palju lihtsam kõike omandada. Kõike – taktimõõtu, laule, no kolmandas klassis nad enam nii väga ei taha ju laulule liigutusi teha. Kui on näiteks see „Kingarock“, õppida rocki elemente, rock`n`rolli elemente – no väga elevel. Et tegelt nad ikka tahavad. Aga siis hakkab juba see, et kas on vaja jänesele teha kahte kõrva pähe, et vastavalt vanusele. Aga väga vajalik.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ingrid Juht (sünnikuupäev: 22.04.1990), annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Muusikalise liikumise rakendamisest üldhariduskooli I kooliastmes Viljandimaa näitel“, mille juhendaja on Kristi Kiilu,

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

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

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

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

Viljandis, 23.05.2014