

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Muusikaosakond

Muusikaõpetaja õppekava

Pille Kährik

**AKTIIVÕPPE KASUTAMINE MUUSIKA KUULAMISE
OSKUSTE ARENDAMISEL ÜLDHARIDUSKOOLI
GÜMNAASIUMIASTMES**

Magistritöö

Juhendaja: dots. Äli Leijen, Ph. D.

Kaitsmisele lubatud

Viljandi 2011

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	6
1.1. Aktiivõppe	6
1.1.1. Aktiivõppe põhitunnused.....	6
1.1.2. Aktiivõppe läbiviimise eeldused	8
1.2. Muusikaharidus üldhariduskoolis.....	10
1.2.1. Üldised arengusuunad	10
1.2.2. Muusikapedagoogika peamised uurimisteemad.....	11
1.3. Muusika kuulamise õpetamine	14
1.3.1. Muusika kuulamise eelistused	14
1.3.2. Teadvustatud muusika kuulamine	15
1.3.3. Klassikalise muusika kuulamise mõjust.....	18
2. METOODIKA	19
2.1. Valim	19
2.2. Õpiprotsessi tutvustus.....	20
2.3. Andmekogumise meetod ja protseduur	20
2.4. Andmeanalüüs	23
3. TULEMUSED JA ARUTELU.....	25
3.1. Eel- ja järelküsimumstiku tulemused	25
3.2. Muusikalise huvihariduse seos õpilaste hinnangutega	30
3.3. Hinnangute põhjuste analüüs ning seosed õpiprotsessiga	31
KOKKUVÕTE	40
KASUTATUD KIRJANDUS	42
LISAD	42
Lisa 1 Eelküsimumstik	46

<i>Lisa 2</i> Järeloküsimustik	48
<i>Lisa 3</i> Öppetevuste kirjeldus	50
SUMMARY	52

SISSEJUHATUS

Mitmest läbiviidud uuringust selgub, et tänapäeva muusikahariduses on vajalik uus lähenemine didaktilis-metoodiliste küsimustega tegelemiseks ning üheks võimalikuks arenguks on aktiivõpe ja teised praktilisi tegevusi toetavad suunad (Liimets ja Raudva 2006; Selke 2007; Renter-Reintamm 2009). See nõuab muudatusi nii aine sisus, kui ka tegevustes, sest teadmiste omandamine käib sellisel puhul valdavalt just tegevuste kaudu. Uues 2010. a kinnitatud gümnaasiumi riikliku õppekava muusikaõpetuse õpitulemustes on öeldud, et „gümnaasiumi lõpetaja väljendab kuulnud muusika kohta oma arvamust ning võrdleb, analüüsib ja argumenteerib, toetudes teadmistele ning muusika oskussõnavarale“ (Gümnaasiumi ... 2010). Soovitud tulemuste saavutamisel on üheks võimaluseks aktiivõppe meetodite rakendamine muusika kuulamise oskuste arendamisel. Rahvusvahelisi pedagoogilisi arutelusid iseloomustab arutlemine popmuusika rolli üle koolis (Georgii-Hemming ja Westvall 2010) ning kuidas saavutada klassiruumis muudatusi võimalike muusikaliste eelistuste puhul (Young 1996). Kahjuks on klassikalise muusika kuulamise puhul täheldatav kooliõpilaste negatiivne hoiak (Liimets 2009). Käesoleva uurimuse põhiprobleemiks oli uurida, kas aktiveerivate õpitegevustega on võimalik muuta üldhariduskooli õpilaste hinnanguid klassikalise muusika kuulamisel ning analüüsida muusika kuulamise oskuste arengut aktiivõppe kasutamise tulemusel.

Lähtudes eelnevast püstitati käesolevale empiirilisele magistritööle kolm olulist eesmärki:

- 1) tutvustada minu poolt välja töötatud aktiivõppe meetodi kasutamist muusika kuulamise aktiveerimiseks;
- 2) uurida õpilaste hinnanguid muusika kuulamisel gümnaasiumiastmes muusikaajaloo õppimisel ning nende muutumist õpiprotsessis peale aktiveerivate õpitegevuste rakendamist;
- 3) uurida õpilaste hinnangute põhjuseid ning analüüsida seoseid hinnangute ja põhjuste vahel.

Hinnangute ja nende põhjuste uurimiseks koostati eel- ja järelküsimustik ning nende sooritamise vahelisel ajal viidi läbi aktiveerivaid tegevusi sisaldav õpiprotsess. Lähtuvalt magistritöö eesmärgist sõnastati järgmised tööhüpoteesid:

- õpilaste hinnang kuulatavate muusikapalade suhtes muutub peale õpiprotsessi läbiviimist vastavalt kas positiivsemaks või negatiivsemaks seetõttu, et õpiprotsessi käigus on või ei ole omandatud sügavamaid teadmisi muusikapalade konteksti kohta;
- sügavamad teadmised peegelduvad järelküsimustikus hinnangutele antud põhjendustes.

Uurimuse viisin läbi ühe üldhariduskooli 11. klassi õpilaste hulgas. Töötan mitmeid aastaid samas koolis, sh uuritavate muusikaõpetajana ning õpilased osalesid uurimuses igapäevase õppetöö raames. Käesoleva magistritööga seoses tahan tänada esiteks oma suurepäraseid õpilasi, kes nõustusid uuringus osalema. Teiseks tahan tänada lektor Aive Skuini, kelle 2001. aastal läbiviidud koolitusel sain ma antud töö seisukohalt olulise idee muusika kuulamise aktiveerimiseks. Samuti tahan tänada südamest oma juhendajat Äli Leijenit, kes on andnud hindamatu panuse käesoleva uurimuse teostamisel ning töö valmimisel.

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

1.1. Aktiivõpe

Käesolevas peatükis tutvustatakse kahe alapeatükina järgmisi teemasid: aktiivõppe põhitunnused ning aktiivõppe eeldused.

1.1.1. Aktiivõppe põhitunnused

20. sajandi alguse Šveitsi kooliuuendajalt Adolphe Ferriere'lt pärinevad järgmised mõtted: „Lapsed tahavad liikuda, aga nad sunnitakse istuma vaikselt. Nad tahavad kasutada oma käsi, aga neil lastakse töötada ainult ajuga. Nad soovivad ise otsida teadmisi, kuid neile pakutakse teadmised valmis mälutuna. Meie ülesanne on hiigelsuur. Meil on kiire! Uuendage kooli!“ (Kuurme ja Siim 1991, lk 5). Selline mõttekäik andis hoogu aktiivsuspedagoogika tekkeks, mille loojad ja väljaarendajad on Francis Parker ning William James. Nad arendasid edasi Ferriere ja tema aatekaaslaste ideid, mis nõudsid ennekõike suuremat austust lapse vastu ja liikumisruumi tema aktiivsusele. Aktiivõppe loojaks peetakse ameeriklast John Dewey'd, kelle kaks kasvatusõpetuse juhtmõtet olid (sealsamas, lk 7):

- 1) kogu elu on areng ja kasv;
- 2) igasugune inimlik elu on loomult sotsiaalne.

Dewey taotles õpetuses noorte inimeste vabadusel põhinevat aktiivsust ning eristas kasvaval indiviidil neli põhivajadust: sotsiaalne, tegutsemise, kunstilise tegevuse ning uurimise vajadus. Aktiivõppe põhiküsimuseks kujuneski seega, kuidas neid vajadusi koolis rahuldada. Dewey arvab, et praktiline töö aitab paremini tunnetada ümbritsevat maailma ning ühtlasi loob see lähtekoha, millelt lapsed õpivad mõistma inimese ajaloolist arengut. Ta on kirjutanud: “See, mille me ise avastame, püsib meiega ja tähendab meile rohkem“ (Leuhin ja Kärbergi 2005 järgi).

Sellised teooriad leidsid ka Euroopas laia heakskiidu. Rootslane Oscar Nilsson lõi sellele toetudes ülevaate uue kooli printsiipidest: vabadus spontaansusele, individualiseerimine, sotsiaalsus, eetilisus, kultuuriväärtuste austamine ning hariduse ühtlus (Kuurme ja Siim 1991, lk 9).

Tänapäeval peetakse aktiivõppe all silmas mitmeid erinevatest aspektidest lähtuvaid õpitegevusi. I. Leuhin ja A. Kärberg väidavad ajakirjas „Haridus“ ilmunud artiklis, et ühtne arusaam siin puudub ning lähtekohtade ebatäpsus ja laialivalgusus võimaldavad aktiivõppeks pidada kõike, mis on seotud õpilaste mis tahes tegevusega, tähendab ju sõna ladinakeelne vaste *activus* eeskätt tegutsemist või tegevust (2005). Ühe nägemusena liigitatakse aktiivõppe meetoditeks eelkõige just rühmatööga seonduvad õpetamistegevused läbi kogemusõppe. Salumaa ja Talviku järgi on kogemusõppel põhinevate aktiivõppe meetodite olemuslikud tunnused (2010, lk 8-9):

- meetodil on selgelt defineeritav eesmärk ja tulemus;
- õpetajale on eelnevalt teada, millised on tegevused meetodi kasutamise ajal ja millise lõpptulemuseni need tegevused viivad;
- neis võib olla teatud võistluselement osalejate vahel (kuid see ei eelda skooride või võitjate/kaotajate olemasolu);
- õpilaste omavahelise suhtlemise tase on intensiivne, kas tegevuste ajal või refleksiooni faasis;
- peale meetodi kasutamist toimub reflekteerimine ning toimunust järelduste tegemine, tuuakse esile olulisem, milleni jõuti;
- on seotud oskustega eelkõige suhtlemise ja iseendaga toimetuleku valdkonnas ning puudutavad väärtusi, mis on seotud inimeste koostoimimisega gruppides.

Teise käsitluse järgi on aktiivõppe aluseks kriitiline ehk arutlev mõtlemine ja sellega seotud oskused (Aher ja Kala 1996, lk 8). Koostöös USA Hariduse Arenduskeskusega 1995. a. läbiviidud seminarist osavõtvad Eesti haridustöötajad defineerisid „kriitilist“ või siis ka terminoloogias rohkem kasutatava mõistena „arutlevat mõtlemist“ kui valmisolekut analüüsida ja hinnata situatsioone ja ideid mitmesugustest erinevatest aspektidest, jõudmaks läbimõeldud ja tõestatud seisukohtadele. Kriitilise (arutleva) mõtlemise näited õppekava arendamisel Aher ja Kala järgi on (sealsamas, lk 12):

- teadmiste rakendamine otsuste tegemisel ja probleemide lahendamisel;
- tausta ja võimaluste mitmekesine ärakasutamine;

- reflektiivne küsimuste esitamine;
- oletuste kindlakstegemine ja kontrollimine;
- põhjendatud ja õigustatud argumentide esitamine;
- hüpoteeside tõestamine või ümberlukkamine;
- uurimistöö läbiviimine.

Antud käsitluse järgi on aktiivõppe meetodite kasutamisel vajalik eristada ka erineva õpivalmidusega rühmad: madal, keskmine ja kõrge. Autorid rõhutavad, et õpilased peavad õppimise ka seesmiselt omaks võtma, muidu nad ei kasuta seda (sealsamas, lk 13).

Kolmanda võimaliku suunana on üha rohkem on Eesti koolides kasutatavates õppevahendites (õpikud, töövihikud, tööraamatud) ülesandeid, mis lähtuvad Doug Buehli kogutud interaktiivsetest strateegiatest klassiruumis ning on samuti mõeldud õpilaste aktiveerimiseks. Kõnealune interaktiivne metoodika aitab õpilastel paremini mõista ja kasutada erinevate õppeainete olulist teavet ning põhimõisteid, luua seoseid ainete vahel, suurendada õpilaste vastutust oma õppimise eest ja näha õppimise eesmärki (Buehl 2001).

Käesolevas töös mõistetakse uue tutvustatava aktiivõppe meetodi all, mis on ühtlasi ka antud töö andmekogumise meetod (vt meetodite ptk), nii kogemusõppel kui ka kriitilisel ehk arutleval mõtlemisel baseeruvat meetodit. See eeldab individuaalset lähenemist õpitava materjali analüüsimiseks ning põhjendatud argumentide esitamiseks. Samaaegselt toimuv reflekteerimine annab võimaluse võrrelda õppetegevuse tulemusel toimunud muutusi. Meetodi rakendamise käigus toimub lisaks ka õpilaste omavahelise suhtlemise protsess, mil kogu grupp saab jagada oma mõtteid ja vaateid, võrreldes teiste mõtteid enda omadega ning omandades diskussiooni käigus uusi teadmisi ja oskusi. Selline avatud diskussioon on andnud ka mulle õpetajana olulist tagasisidet, mis omakorda on võimaldanud õppeprotsessi paremini kavandada.

1.1.2. Aktiivõppe läbiviimise eeldused

Aktiivõppe meetoditega saab tunde muuta huvitavaks ning suunata õpilasi iseseisvalt mõtlema. Õpilane suudab paremini mõista ja omaks võtta õpetatava sisu, mille tulemusel paranevad ka õpitulemused. Nüüdisaegne õpiteooria peab oluliseks, et õppimisega kaasneks õppija isiksuse areng (Leuhin ja Kärberg 2005). Sellega seoses on võetud kasutusele mõiste “ennastjuhtiv õppija” (*selfdirected learner*), mida eesti keeles on mugavam nimetada *iseõppijaks*. Iseõppija

oskab oma õppimisprotsessi planeerida, läbi viia ja hinnata ning oma õppimise tulemuste eest vastutada. Ta seostab enese juhtimise enda jälgimisega (Garrison 1997). Iseõppijaks saamine on üsna keeruline ja aeganõudev protsess. Võib kindlalt väita, et aktiivsed ja suhtlemiskeskised õppemeetodid aitavad noore inimese iseõppijaks kujunemisele märkimisväärselt kaasa. Kui õppijad on aktiivselt õppeprotsessi kaasatud ning neil on võimalik osaleda õppetöö planeerimisel ja eesmärkide püstitamisel, on ka õppimine tulemuslik (Kaasik 2002). Iseõppimisel rakendatakse lapse loomupärasest huvi mõtestatud õppimisprotsessi kogemiseks, mis vältaks terve elu. Kõige tähtsam on, et õpilased omandaksid oskuse kasutada õpitut erinevates olukordades. Õpilased õpivad siiski kõige paremini, kui neid oma õpingutesse kaasata – mitte lihtsalt mehaaniliselt lugedes ja kuuldes asjadest, mida teised on teinud. Tegevuses aktiivselt osaledes ja oma tegevuse üle mõtiskledes arendavad õpilased endas oskusi, kuidas õppida (Leuhin ja Kärberg 2005).

Õpetajate tagasidest on selgunud, et aktiivõppe meetoditega tegelemine on muutnud õpetajate jaoks õppeprotsessi huvitavamaks, dünaamilisemaks ja tulemuslikumaks, samas on suurenenud ka õpilaste motivatsioon käsitletavate teemadega tegelemiseks ning õppeprotsessis osalemiseks (Salumaa ja Talvik 2010). Aktiivõppega seonduv vajab suurt ettevalmistust, kuna meetodeid tuleb tundide eel kaaluda ning neist sobivaim välja valida. Õpilased on väga erinevad ja sarnased meetodid ei tööta iga grupi puhul ühtmoodi (Leuhin ja Kärberg 2005). Põhiraskuseks peetakse just õpetaja poolset hirmu aktiivõppe meetodite rakendamisel ning suurt koormust nende ettevalmistamisel. Kasutatakse küll erinevaid meetodeid, kuid kahjuks suhteliselt vähe õpilaste arengu seisukohalt olulist rühmatööd (Renter-Reintamm 2009, lk 342). Selle ettevalmistamine nõuab väidetavalt liiga palju aega, kuigi samas just rühmatöö kasutamisel põhinevad ülesanded osutusid Renter-Reintamme uuringus osalenud õpetajate silmis kõige huvitavamateks ja kasutuskõlblikumateks. Süstemaatilise rühmatöö efektiivsust muusikahariduse kontekstis kinnitab ka üks teine uurimus, kus vaadeldi ühiste kuulamisharjutuste tõhusust kriitiliste muusikakuulamise oskuste kujunemisel õpilastel, kelle peeriala ei ole muusika (Smialek ja Boburka 2006). Järjepidev ühiste kuulamisharjutuste kasutamine osutus tõhusamaks õpilastes kriitilise kuulamisoskuse arendamisel kui loeng-demonstratsioonid või juhuslikud rühmatööd. Eelnevast lähtudes võime järeldada: et õpe oleks kõige tõhusam, tuleb rühmatööd rakendada regulaarselt – nii uue materjali tutvustamisel kui selle kordamisel või rakendamisel.

Kuigi võiks arvata, et kogunud õpetaja õpilaste õpitulemused on enamasti paremad noore õpetaja käe all õppinute omadest, kinnitab I. Lehini ja A. Kärbergi läbiviidud uuring, et algaja õpetaja suudab aktiivõppe meetodeid kasutades jõuda samade tulemusteni kui kogunud õpetaja neid

mitte kasutades (2005). Seega võib järeldada, et vaatamata eelnevale kogemusele on aktiivõppe meetodite rakendamine metoodiliselt õigustatud nii õpilaste kui ka õpetajate seisukohast just selle tulemuslikkuse tõttu.

1.2. Muusikaharidus üldhariduskoolis

Teine peatükk keskendub kitsamalt üldhariduskoolide muusikaõppele ning püüab anda vastuseid küsimusele, kuidas sobiks aktiveerivaid õpitegevusi sh aktiivõppe meetodeid kasutada üldhariduskooli muusikaõpetuse tundides. Peatükis käsitletakse muusikaõpetuse üldiseid arengusuundi nii Eestis kui ka mujal ning antakse ülevaade muusikapedagoogika peamistest arengusuundadest.

1.2.1. Üldised arengusuunad

Uues 2010. a kinnitatud gümnaasiumi riikliku õppekava (Gümnaasiumi ... 2010) muusikaõpetuse üldalustes on sätestatud õppe- ja kasvatusesmärkidena: „gümnaasiumi muusikaõpetusega taotletakse, et õpilane oskab muusikat kriitiliselt kuulata, analüüsida ja tõlgendada ning selle üle arutleda“. Õppeaine kirjelduses on muuhulgas öeldud, et „erinevate ajastute muusika kuulamise kaudu kujundatakse teadlikku ja kriitiliselt mõtlevat muusikakuulajat ning kontserdikülastajat. Muusikat kuulates ja muusikaloos tutvustatakse eri ajastute väljendusvahendeid, stiile, heliloojaid ja interpreete ning arutletakse nende üle.“ Muusikaõpetuse õpitulemustes on öeldud, et „gümnaasiumi lõpetaja väljendab kuuldud muusika kohta oma arvamust ning võrdleb, analüüsib ja argumenteerib, toetudes teadmistele ning muusika oskussõnavarale“ (sealsamas). Eestis on tänaseks päevaks ilmnenu, et selliste õpitulemuste saavutamine pole lihtne. Maarja Haameri tehtud uuringust selgub, et noorte muusikahuvi varieerub vastavalt nende meeleolule, süvenemist näeb harva, muusikat kui kunsti veel eriti ei tajuta (2006). Teine uuring näitab, et ilmselt on muusikatunnid gümnaasiumis ka liiga muusikaajalookesksed ning koormatud sellega seotud lisategevustega, nagu konspekterimine jms (Liimets ja Raudva 2006). Sama uuring näitas, et õpilased pidasid muusikast eemaletõukamise põhjusteks *kuiva heliloojakeskne tundi, liiga palju infot; igav, palju fakte ja liiga palju konspekterimist; kui õpetaja tegeleb liiga palju distsipliini hoidmisega; kui tuleb pähe õppida fakte, mille sisust ei saa aru*. Autorid nendivad, et tehnika arenguga ning aina suureneva massikultuuri tunnustega muusikavaliku taustal on kaasaegse muusikaõppija puhul

vaja aktiveerida õpitahet ning luua seos õpitava, õppija isikliku *mina*-maailma ning refleksioonide vahel. Oma artiklis noorte elustiili kinnitab Airi Liimets kokkuvõttes taas: „Mõtlemine elustiili kui pedagoogilisest kategooriast aktualiseerib aga küsimused, mis seotud teadmistega elustiili kui arengusühholoogilisest ja sotsioloogilisest kategooriast.“ Ta püstitab mitmeid küsimusi, mis seotud muusikapedagoogika arengusuundadega tulevikus ning nende hulgas ka tolerantsuse kasvatamise võimalikkusest klassikalise muusika suhtes. Arutlused on suunatud sellele, kuidas teadlikumalt suuta integreerida omavahel noorte kooliväline ning koolilik sotsiaal-kultuuriline tegelikkus. Liimetsa arvates tuleks integreerumisprotsessi võtta otsida eelkõige noorte iseenda otsingute teedelt, kus oluliseks osutub inimeste endi poolt loodav sotsiaal-kultuuriline tegelikkus ehk elustiil ja selle tähendus (Liimets 2009b, lk 89).

Eestile sarnased tendentsid on täheldatavad ka Rootsis, milles võib näha omamoodi hoiatust meie muusikahariduse tulevikule. Rootsi muusikahariduse probleeme käsitlevas artiklis on öeldud, et see on muutunud "koolimuusikast" „muusikaks koolis“. Seda arengut on iseloomustanud õpilaste suurem mõju õppekava sisule, mille tulemusena on suurenenud populaarse muusika kasutamine ja järelkult ka õpetamise strateegiad, mis pärinevad informaalsetest muusika mängimise kontekstidest. Õppekava sätestab, et aine tuumaks on praktiline muusika mängimine, mille kaudu toimub isiklik areng – nii muusikaliselt kui sotsiaalselt. Muusikaharidus areneb mitmetes teistes riikides samuti praktilise lähenemise suunas, popmuusika roll koolides ning see, mida mõnikord nimetatakse informaalseteks õppeks, iseloomustab rahvusvahelisi muusikapedagoogilisi arutelusid. Selles artiklis käsitletakse taolise pedagoogika muusikalisi, pedagoogilisi ja demokraatlikke tagajärgi Rootsi perspektiivist vaadates. Informaalsed meetodid arvatakse suurendavat õpilase kaasatust ja huvi, kuid Rootsi muusikaharidus näitab, et see ei tarvitse nii olla. Autorid on jõudnud järeldusele, et: 1) õpetaja peaks olema rohkem kaasatud ja rohkem vastutama selle eest, mida lapsed kuulavad-laulavad; 2) muusikaõpe ei peaks olema ainult sotsialiseerimise teenistuses vaid peaks sisaldama ka õpetaja poolt ohjatud ja suunatud dialoogi ning kogemusvahetust. Ei piisa ainult sellega tegelemisest, mis tundub oma ja mõnus ja tuttav – vaja on ka kohtumist tundmatuga (Georgii-Hemming ja Westvall 2010).

1.2.2. Muusikapedagoogika peamised uurimisteemad

Eelnevalt käsitletud probleemide taustal võib väita, et muusikahariduses on vaja läheneda õpitulemuste saavutamisele varasemaga võrreldes teisiti. Kasvatusteaduse doktor, EMTA

koolimuusika instituudi juhataja Airi Liimets toob oma artiklis „Muusikaõpetajast tänapäeval“ ajakirja „Haridus“ muusikaõpetuse erinumbris (Liimets 2006) välja seisukoha, et Eesti muusikaõpetuses on senini tegeletud põhiliselt kahe valdkonnaga: vastava ajaloo problemaatikaga ning küllaltki spetsiifiliste didaktilis-metoodiliste küsimustega ja tõdeb, et tema arvates kuulub muusikapedagoogika ühe osakesena hoopis üldisesse kasvatusteadusesse.

Muusikahariduse suundumusi Eesti üldhariduskoolis käsitlevas doktoritöös on Tallinna Ülikooli muusikaosakonna dotsent Tiina Selke arvamisel, et 2007. aastaks oli Eesti muusikakasvatus jõudnud uue paradigma künnisele, mille väljenduseks on muutused muusikaõpetuse, kui aine sisus ja tegevustes. Seda võiks pidada uusimaks mudeliks, kus lähtudes kaasaegsest *praksiaalsest muusikakasvatuse filosoofiast* on muusikakasvatus suunatud teadmiste omandamisele valdavalt tegevuste kaudu (Selke 2007).

Seni Eesti muusikapedagoogikateaduses uuritud teemavaldkonnad jagunevad järgmiselt (Liimets 2009a, lk 26-28):

- 1) kasvatus-sotsioloogilise ning –filosoofilise suunitlusega muusikapedagoogikaalased uurimused – Liimetsa poolt juhitud Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudis algatatud ning arenemises oleva *integratiivse kasvatusteaduse* raames viljeletavad tööd;
- 2) inimese kognitiivse või emotsionaalse arengu seosed mingi muusikalise tegevusega, musikaalsusega, muusikaliste võimete ja andekusega ning sellega seotud uurimused – neid võib Liimetsa sõnul leida vähese hulga;
- 3) ajaloolased uurimused – muusikaõpetajate või muusikauurijate elust ja tegevusest. Liimetsa arvates on Eesti muusikaharidus muusikaloo keskne ning see mõjutab nende uurimuste suurt osakaalu;
- 4) didaktika valdkonda liigituv muusikaõpetuses kasutatavatest konkreetsetest õpetamismeetoditest või metoodilistest võtetest kirjutamine; või teatud meetodite, muusika elementide, pillide vms koolitunnis kasutamise ning rakendamisega seotud tööd, kuhu kuulub ka käesolev töö.

Mitmete tehtud uurimuste põhjal (Ots 1997; Kolehmainen 2004; Renter-Reintamm 2009) võib eeldada, et erinevate uute meetodite kasutamine muusikaajaloo õpetamisel võib osutada tõhusaks abivahendiks püstitatud eesmärkide saavutamisel. Muusika kuulamist erinevate meetodite abil uurinud Elin Ots tõdeb, et muusika kuulamise protsessi läbiviimisel on tähtsaim luua avastuslik

situatsioon, kasutades erinevaid metoodilisi võtteid, et õpilased ise jõuaksid otsustavate järeldusteni. Ta viis läbi tegevusuuringu, mille eesmärgiks oli vaadelda muusika kuulamise osatähtsust õpilase sotsialiseerimisel. Erinevate meetodite abil (avastuslik-analüütiline, diskussioonimeetod, projektmeetod) läbi viidud uurimuse kokkuvõttes nendib autor: „õpilaste refleksioonide põhjal võib öelda, et kaasaegsel õppijal on muusikas esmane ka hierarhilist kvalifikatsiooni eelistades mitte žanri, vaid elustiiliga, kontekstiga, sootsiumiga, keskkonnaga seostuv. Nende kvaliteetide põhjal annavad nad hinnanguid.“ Ots arvab, et õpetajad saavad õpilasi tuua lähemale elavasse muusikalisse keskkonda, andes neile eriilmelisi muusikakogemusi ning avardades nende muusikavalikuid, võimaldades sellega neil endid sotsiaalselt identifitseerida. Ka loodab autor, et tema poolt loodud muusika kuulamise mudel on edasiarendatav koostöös muusikateatri, kontsertorganisatsioonide ning koolidega (Ots 1997).

Käesoleva töö seisukohast, mis uurib aktiveerivate õpitegevuste mõju muusikahariduses, on oluline vaadelda Soomes tehtud uurimistöö tulemusi. Selles uuriti aktivõppemeetodite mõju suhtumisele klassikalisse muusikasse põhikooli õpilastel ning klassiõpetajaks õppivatel tudengitel (Kolehmainen 2004). Uuring tõestas, et muusikakuulamise aktiveerimise õppeperiood toetas positiivsete hoiakute arengut muusika suhtes. See leid oli sarnane muusikakuulamise harjumuse mõõtmise skaala tulemustega klassikalise muusika kuulamise puhul. Ka Renter-Reintamm näeb oma uurimuse põhjal ühe lahendusena muusikaajaloo õpetamise efektiivsemaks muutmisel just aktiivõppe kasutamist (2009). Tema poolt läbi viidud empiirilise uurimuse tulemustest selgus, et kolmveerandil küsitatud õpilastest suurenes pärast aktiivõppe meetoditel rajanevate ülesannete täitmist huvi muusikaajaloo vastu. Samuti võib õpilaste kirjutatud põhjendustest järeldada, et aktiivõppe meetodite kasutamine traditsioonilise loengu kõrval suurendab huvi ja positiivset suhtumist õppeainesse (Renter-Reintamm 2009). Seega võime järeldada, et aktiivõppe meetodite rakendamine muusikahariduses on efektiivne, nende kasutamisel on võimalik muuta positiivsemaks õpilaste suhtumist klassikalisesse muusikasse ning sellega seotud õpitegevustesse, nagu näiteks muusika kuulmine ja selle õpetamine. Arvan, et käesolevas töös tutvustamist leidva ja minu poolt välja töötatud aktiivõppe meetodi kasutamisega, mis on ühtlasi ka antud töö andmekogumise meetodiks (vt meetodite ptk), on võimalus eeltoodut silmas pidades muusika kuulamist efektiivselt õpetada – õpilased osalevad protsessis aktiivselt, andes hinnanguid kuulatavale muusikale ning samaaegselt sellele põhjuseid otsides ja leides.

1.3. Muusika kuulamise õpetamine

Viimases peatükis käsitletakse muusikaõpetuse ühe komponendi – muusika kuulamisega seonduvaid teemasid kolme alapeatükina: kõigepealt antakse ülevaade noorukite muusika kuulamise harjumustest ja eelistustest, seejärel tutvustatakse teadvustatud muusika kuulamist ning lõpetuseks vaadeldakse klassikalise muusika kuulamise mõju.

1.3.1. Muusika kuulamise eelistused

Muusika mõju inimestele on erinev ning sõltub mitmetest aspektidest, näiteks ümbritsev keskkond, eelnev muusikaline kogemus (sh muusika kuulamise kogemus), vanus ja sugu, isiksuslikud omadused, tervislik seisund jne (Pehk 2001). Muusika kannab emotsionaalset tähendust – ta on tähtis meie tundeelule, see tekitab meis mitmesuguseid assotsiatsioone, mis mõjutavad üsna suurel määral ka reaktsioone muusikale ning võivad olla inimeseti vägagi erinevad (sealsamas). Imselt ei oska paljud noored veel „muusikasse süveneda“ ja seavad omaenda emotsioonid kõige kõrgemale pjedestaalile ning näevad kogu ümbritsevat maailma mina-keskselt. Taolist maailmakäsitlust noorte puhul kinnitab ka arengupsühholoogia (Haamer 2006). Väidetavalt reageerib keskmine muusikaarmastaja üksnes muusika meelelisele kvaliteedile ning emotsionaalsetele impulssidele (Cook 2005). On uuritud, missugused tegurid mõjutavad võimalikke eelistusi muusika kuulamisel ning kas neid valikuid saab laiendada (Young 1996). Andmed, mida koguti kuult osalejalt üheksast, peegeldasid muudatusi nende hoiakutes selle muusika vastu, mida nad vähem eelistasid enne nende osalemist uuringuga seotud kuulamisprogrammis. Uurigu tulemustele tuginevate soovitude kohaselt peaks uurima viise, kuidas potentsiaalselt saavutada muudatusi klassiruumis. Selle uuringu positiivsed tulemused ütlevad nii mõndagi selle järkjärgulise käsitluse potentsiaali kohta kuulamisrepertuaari avardamiseks.

Tiina Selke uuringust selgub, et muusika kuulamine on Eesti üldhariduskoolide muusikaõpetuse ainekavas 1955. aastast ning kogutud andmete analüüsimisel ilmnes muusikaliste tegevuste rõhuasetustes ühe tendentsina suundumus muusika kuulamise osatähtsuse suurenemisele. Uurimuse tulemusena selgunud suundumustes on selgelt näha ka muutused kasvatusteaduslikus paradigmas, nende hulgas muutus produktilt protsessi suunas (Selke 2007). Maarja Haameri uurimuse tulemustest selgub, et muusika kuulamine kui tegevus on Eestis noorte inimeste igapäevaelus esimesel kohal – 98% noortest kuulab aktiivselt muusikat iga nädal, 83% iga päev

(2005). Ka USA-s läbiviidud uuring näitas, et noorukid kuulavad muusikat peaaegu 21 tundi nädalas (Gentile, Linder, Walsh 2003), mis lubab arvata, et suur osa õpilaste päevast möödub nii või teisiti muusikat kuulates. Eesti kooliõpilaste muusikakuulamise harjumusi käsitlevast Marit Mäesalu uuringust selgub, et koolitundides kuulatava muusika osas on keskmine hinnang üsna kõrge: meeldib 25%; käib kah 56%; ei meeldi 19%. Samas uuringus osalenud gümnaasiumi 11. klasside osas on tulemus veelgi kõrgem: meeldib 34%; käib kah 52%; ei meeldi 14%. Kõige rohkem kuulatakse muusikat õppimise või lugemise ajal (üld 29%, gümnaasium 28%) ning arvutiga tegelemise taustaks (üld 22%, gümnaasium 19%). Muusika kuulamise põhjustena on olulisimaks peetud endale emotsioonide loomist (üld 34%, gümnaasiumis 30%) või muusika lõõgastavat mõju (üld 29%, gümnaasiumis 25%) (2009, lk 105-107). Ka Mäesalu nendib oma uurimuse kokkuvõttes, et muusika kuulamine on noorte elus tänapäeval lahutamatu osa ning tehakse seda endale meelepärase muusikaga peamiselt emotsionaalse rahuolu saavutamiseks (sealsamas, lk 108).

Nõustun Briti muusikateadlase Nicholas Cookiga, kes arvab, et muusikateos peaks mingil määral taju köitma või selle jaoks tähendusrikkaks osutama, selleks, et inimene teost muusikaks peaks (Cook 2005, lk 12). Mitmed 20. saj kriitikud ja esteetikud on arvamusel, et muusika kuulamine on või vähemalt peaks olema kõrgemat järku vaimne tegevus, kus meeleline taju on kombineeritud mõistusliku arusaamaga, mis põhineb teatud laadi teadmistel muusikalise struktuuri kohta. Seejuures ei ole sugugi ühist seisukohta, kas professionaalsed tehnilised teadmised peaksid olema mis tahes heliteose päris adekvaatse esteetilise tajumise eeltingimuseks (sealsamas, lk 20-21).

1.3.2. Teadvustatud muusika kuulamine

Järgnevalt tutvustan üht Cook'i poolt käsitletud muusika kuulamise meetodikat – „kuulamisoskuste maffia“ (Cook 2005). See on Ameerika koolides ja ülikoolides muusika „hinnangulise kuulamise kursuse“ nime all pakutav õpetus ja juhendatud kuulamine. Eesmärk on sisendada kuulajale teatud olekutüüpe, mille kohta arvatakse, et nad suurendavad muusikalise kogemuse esteetilisuse määra. Cook viitab kasvatusteadlase Robert Petzoldi järeldusele, et lastel tuleb õppida muusikaliselt mõtlema ning analüüsima ja hindama muusika kuulamisel ette tulevaid tegureid. Reageerides sellele, millele palutakse, ei tarvitse nad võib-olla iga üksikut elementi käsitleda omaette nähtusena, kuid hiljem ühendavad nad need muusikaliseks tervikuks ning seda ka keerulisemates kuulamissituatsioonides. „Kuulamisoskuste maffia“ ei tähenda

ainult kuulamise ajal muusika olekute sõnastamist, vaid ka selle tegemist teadvustatult. Cooki arvates on soovitatav asju vaadelda teadvustatult, mitte neile lihtsalt passiivselt või vahest koguni üldse mitte reageerida. Ta toob näite ammu tuttavast muusikapalast, milles peituvat kaanonit polnud ta varem tähele pannud ning küsib, kas on üldse oluline kaanonist teadlik olla, kui soov on vaid muusikat nautida. Cook tsiteerib heliloojat Aaron Coplandi: „Me reageerime muusikale algeliselt ja peaaegu metslase kombel, õieti arusaamatuses, sest sellel tasemel tunneme me ennast kindlalt [...] ja kui huvitav ka võib olla kuulnud muusika kohta käiv analüütiline, ajalooline, tekstiline materjal, ei saa me – ja söandaksin öelda, ega tohigi – muuta toda esmast suhet“ (sealsamas, lk 120-121). Sealjuures on loomulik, et asjatundja kuulamist just lisateave iseloomustabki. Cook eristab kahte tüüpi kuulamist: muusikaline ja muusikateaduslik. Ta nendib, et loomulikult võivad mingid teadmised teose kohta anda elamusele huvitava või nauditava lisamõõtme, kuid muusikateadliku kuulamisviisiga võib saada hoopis oodatule vastupidise tulemuse, kui seda kasutada vahendina inimesele tundmatu muusika tuvastamiseks. Näiteks toob ta helilooja Arnold Schönbergi arvamuse, kes märgib, et kui üliõpilasel kõnealuse muusikaga varasemat kogemust ei ole, siis muusikast arusaamise asemel saab teadmistest muusika asendaja ning kõik mitteseostuvad tegurid lükatakse endast eemale. „Kuulamisoskuste maffia“ üheks tunnuseks on muusikalise struktuuri teadvustamine, teiseks aga inimese enda reflektiivsete olekute abil muusika tajumine ning selle läbi muusikalise tõlgenduse kogemine. Õpetaja tähtsus peitub siin selles, et ta suudab kuulaja esteetilist kogemust pakutava analüüsi abil teisendada (sealsamas, lk 123). Cook ei usu, et „muusika kuulamise õpetamine“ viib tulemuseni, kus taolise kursuse läbimine aitaks inimestel muusikat rohkem nautida. Kui ehk, siis võivad nad hakata muusikat teistmoodi ehk tõsiselt nautima tänu sellele, et olid sunnitud muusikaga kokku puutuma (sealsamas, lk 127). Ta leiab, et teadmispõhine õpetus muusikast ei too automaatselt kaasa muusikast saadavat suuremat naudingut. Cook rõhutab, et oluline pole mitte „arusaamine muusikast“ ükskõik millistes abstraktsetes sümbolites, vaid selle tunnetamine ehk esteetiline osalus seda kas uurides, esitades, luues või kuulates.

USA-s on läbi viidud uuring, mille eesmärgiks oli kindlaks teha kriitilise mõtlemise õpetamise mõju õpilaste muusika kuulamise oskustele, seda mõju mõõdeti muusikakuulamise näidetele antud kirjalike vastuste abil (Johnson 2003). Uuringu tulemusel selgus, et kriitilise mõtlemise võimaluse saanud uurimisalused demonstreerisid seda võimalust mittesaanutega võrreldes suuremat edenemist muusikaliste terminite, assotsiatiivsete ja totaalsete vastuste puhul eeltestist järeltestini. Ka demonstreerisid esimesed uurimisalused oluliselt kõrgemat muusikaliste mõistete afektiivsete (üliemotsionaalsete), assotsiatiivsete (sidestuvate, assotsiatsioonidel põhinevate) ja

üldiste vastuste taset järeltestis võrreldes eeltestiga. Uuringu tulemusest järeldus, et muusika kuulamise õpet peaks kavandama nii, et sellesse on sisse toodud kriitilise mõtlemise oskused. Seega võiksime eeldada, et muusikaõpetajad on eriti huvitatud mõtestatud kuulamisest, et nende õpilased suudaksid eristada muusika olulisi elemente või omadusi.

Kuigi erinevate uurimuste tulemusel kasutusele võetud uued kuulamisvahendid võimaldavad kasutada keerukaid meetodeid pidevaks mõõtmiseks, ei ole õpetajal tavaliselt ligipääsu sellele keerukale aparatuurile. C. Madseni ja J. Geringeri uurimus tugineb katsetele, kus uuriti paberi- ja pliiatsijoonistuse kasutamist esteetiliste reaktsioonide kirjapanemiseks mingi ajaperioodi jooksul (2008). Samuti palusid uuringu autorid 50-l ülikooli muusikatudengil reflekteerida ja kirjutada kommentaare oma kuulamiskogemuse kohta. Tulemused näitavad, et õpetaja, kes kasutab ainult lihtsat paberi ja pliiatsi esitust, võib olla suuteline esile kutsuma ning dokumenteerima „üldise emotsionaalse efekti“, mis annab edasi peaaegu sama palju teavet, kui palju keerukamate mõõtmisvahendite kasutamine. USA-s uuriti ka põhikooli muusikaõpetajate uskumusi, materjale, meetodeid ja eneseusaldust muusika kuulamise õpetamisel (Cusano 2005). Andmeid koguti süstemaatiliselt üleriigilise valimi abil, kuhu kuulusid üldhariduskooli põhikooli spetsialistid. Tulemustest nähtus, et õpetajad olid väga veendunud, et muusika kuulamine suurendab esteetilist tundlikkust, kuid valisid sagedamini muusikat, mis illustreeris mõisteid/teemasid õppekavas. Kõige ebakindlamalt tundsid õpetajad end mitte-lääne muusikat kasutades ning eelistasid klassikalist ja džässmuusikat teistele žanritele isegi, kui nad tugevalt väärtustasid kultuurilise teadlikkuse avardamist. Eelnevale tuginedes võib väita, et kuulamisoskuste õpetamine sõltub paljuski ka õpetajate endi eelistustest ning oskustest, olles sealjuures mitte ilmtingimata kooskõlas õpitulemuste saavutamise eesmärgiga.

Lõpetuseks on huvitav välja tuua Teitsma uuringu tulemused (2010). Uuring keskendus populaarse ja klassikalise muusika kuulamise tegevuste mõjule põhikooli õpilaste kuulmiseristamisoskustele. Pärast kuulamisprogrammi läbi viidud testi tulemused näitasid, et osalejate kuulmiseristusoskused olid omandatud samaväärselt edukalt hoolimata sellest, millist laadi muusikat kuulati. See võiks osutada tõsiasjale, et need oskused on kas võrdselt ülekantavad pop- ja klassikalise muusika vahel või siis edukamalt ülekantavad popmuusikast klassikalisse muusikasse. Eelnevale toetudes arvan, et sõltumatus õpilaste muusikalistest eelistustest on võimalik tulemuslikult arendada nende kuulamisoskusi, kasutades selleks aktiivõpet.

1.3.3. Klassikalise muusika kuulamise mõjust

Jaan Ross väidab oma artiklis muusikalistest universaalidest (Ross 2004, lk 31) arutledes, et muusika seisukohast ilmselt kõige olulisem küsimus on selle mõju kuulajale. Ta nendib, et eriti Lääne muusikaloo näidetele tuginedes võib eristada ühelt poolt nn ekspertkuulajaid ja teiselt poolt nn naiivseid kuulajaid, kelle strateegiaid muusika kuulamisel peab ta vägagi erinevateks. Nõustun Rossiga, et raske on enesele ette kujutada ühe ja seesama muusikapala ühesugust mõju erinevatele kuulajatele (sealsamas, lk 32). Klassikalise muusika kuulamisel õpilaste puhul võib samuti täheldada erinevatest taustateguritest sõltuvalt mõlema kuulamis-mudeli esindatust: on muusikalise eriharidusega ekspert kuulajaid (Liimets 2009b, lk 69) ning ainult isiklikule emotsioonile tuginevaid naiivseid kuulajaid. Kahjuks on klassikalise muusika kuulamise puhul täheldatav kooliõpilaste negatiivne hoiak (sealsamas, lk 69). Kuigi just klassikalise muusika kuulamise mõjust läbiviidud uuringute (Rauscher & Co 1993; Greenslit 2003) tulemused toetavad väidet klassikalise muusika kuulamise mõjust inimese erinevatele võimetele ning annavad alust mitmesugusteks hüpoteesideks, miks peaks sellise muusika kuulamine olema siiski tänapäeva muusikahariduses olulisel kohal. 1993. aastal leidsid Rauscher, Shaw ja Ky ajutise ruumilise mõtlemise võime tõusu pärast seda, kui üliõpilased olid kuulanud Mozarti klaverisonaati (1993). See fenomen sai tuntuks „Mozarti efektina“ ning see uuring mõjutas järgnevat uuringuid pärast olulist meediatähelepanu. Rauscher & Co näitasid, et pärast 10-minutilist Mozarti sonaadi kuulamist saavutasid osalejad kolme erineva ruumilise IQ ülesande lahendamisel paremaid tulemusi võrreldes kontrollgrupiga, kes kuulasid lõõgastavat muusikat või olid vaikuses sama 10-minutilise perioodi. Mitmed jätku-uuringuid on seda avastust edasi arendanud. Selle uurimisliini üldiseks konsensuseks on, et paranenud/edenenud saavutus kognitiivse ülesande lahendamisel ei tulene teatud tüüpi muusika kuulamisest või isegi muusika kuulamisest kui sellisest. Ka Greensliti uuringus kogutud andmed toetavad mõtet, et klassikalisel muusikal klassiruumis on tugev tähendus ning see on oluliseks lähtekohaks neile, kes teevad otsuseid selle kohta, kas lisada või säilitada muusikat õppekavas (2003). Siiski ei keskendu käesolev töö mitte viimasele, vaid pigem efektiivsemale õpetamisele, mille tulemusel võib õpilaste hinnang muusikaõpetuse kui õppeaine suhtes muutuda positiivsemaks, seeläbi aga ka hinnang klassikalisesse muusikasse.

2. METOODIKA

Käesoleva uuringu eesmärgiks oli uurida õpilaste hinnangute muutumist muusika kuulamisel minu poolt välja töötatud aktiivõppe meetodi rakendamisel. Metoodika peatükk on jaotatud neljaks alaosaks. Esmalt kirjeldan valimit ning selle tekkimise põhimõtteid. Teiseks annan ülevaate õppeprotsessist küsimustike sooritamise vahel. Kolmandaks tutvustan uuringu meetodit ja selle rakendamist ning annan ülevaate kuulamispalade valiku lähtekohtadest ning meetodi kasutamise hüpoteesidest. Neljandas lõigus käsitlem uurimistöös kogutud andmete analüüsi.

2.1. Valim

Teadusuuringutes eristatakse tõenäosuslikke (*probability sampling*) ja mittetõenäosuslikke (*nonprobability sampling*) valimeid (Õunapuu, 2008). Käesolevas uuringus on kasutatud mittetõenäosuslikku valimit ning selle moodustamisel kasutati mugavusvalimi (ehk kättesaadavusvalimi) printsiipi (sealsamas). Valimi koostamisel võtsin aluseks põhimõtte viia uuring läbi igapäevases õpiprotsessis osalevate õpilastega, kelle puhul ma käesolevas töös tutvustatavat meetodit olen ka varem õppetöös kasutanud. Käesoleva uuringu populatsiooni (*population*) moodustasid Eesti ühe linna üldhariduskooli humanitaar-, reaali- ja loodussuuna 63 õpilast 11. klassist, kes moodustavad kaks muusikaajaloo õpirühma. Neist noormehi osales uuringus 25 ning neide 38. Uuringu analüüsiks oli võimalik kasutada 55 õpilase tulemusi, mis moodustas 87,3% uuringus osalenud õpilaste koguarvust ning on antud töö valimiks ($n=55$). Ülejäänud juhtudel oli õpilane puudunud tunnist eel- või järelküsimustiku sooritamise ajal ning polnud täitnud vähemalt ühte küsimustikest.

Valimi moodustanud õpilastest 8 (15%) olid muusikalise eriharidusega, st õppinud muusikakoolis mingit instrumenti. Oli eeldatav, et eriharidust omavad õpilased suudavad varasemate õpingute baasil juba eelküsimustikus ära tunda kuulatavad palad ning see võib mõjutada nende hinnanguid. Valimi moodustanud õpilastest 39 (71%) olid muusikalise huviharidusega, st osalenud laulukoorides, muusikaringides või muul moel üldharidusprogrammile lisaks muusikaga kokku puutunud. Huviharidusest tehtud uuringutest Eestis selgub, et muusikalises huvitegevuses osaleb keskmiselt 30% 4-19-aastastest lastest (Vanemate suhtumine... 2005). Teine läbi viidud uurimus tõdeb, et laulmisega tegeleb

keskmiselt 41% ja pillimänguga 24% 15-19-aastatest noortest (Noortemonitor 2009). Antud valimi puhul on seega tegemist tavapärasest kõrgema näitajaga eri- ja huvihariduse suhtes. On eeldatav, et koolitunni väline ehk vabal ajal tehtav organiseeritud muusikaline tegevus (Noortemonitor 2009) mõjutab klassikalise muusika kuulamisele antavaid hinnanguid positiivselt ning see võib mõjutada antud uuringu keskmisi tulemusi.

2.2. Õpiprotsessi tutvustus

Antud uurimuse läbiviimise eel- ja järelküsimumstiku vahelisel ajal, milleks oli 12 koolitundi, kasutasin õpiprotsessis mitmekülgset metoodikat ning materjale tutvustamiseks klassitsismiajastu kuulsamate heliloojate Franz Joseph Haydni, Wolfgang Amadeus Mozarti ning Ludwig van Beethoveni elu ja loomingut. Õpimeetodite valikul olen lähtunud peamiselt aktiveerivatest tegevustest, et õpilased ise looksid teadmiste konteksti. Õppevahendite valikus (vt lisa 3) on lisaks tavapärastele kättesaadavatele töövahenditele, nagu õpik ja töövihik ning CD-plaadid, ka mitmesugused lisamaterjalid, mis aitavad avada heliloojate ja nende teoste kohta käivat taustainfot. Käesolev metoodika sisaldas ka mitmesuguseid filme ning muid videomaterjale, millega saab visualiseerida õpetatavaid autoreid ja nende teoseid. Lisaks töövihikus sisalduvatele ülesannetele ning töölehtedele kasutasin teoste käsitlemisel ka nn kuulamise-töölehti, milles kirjeldatakse ja tõlgendatakse erinevates kontekstides muusikateose ülesehitust. Muusika kuulamiseks olen välja töötanud uue aktiivõppe meetodi, mis antud töös on esitletud eel- ja järelküsimumstikuna ehk andmekogumismeetodina (vt meetodi tutvustus, lisa 1 ja 2).

2.3. Andmekogumise meetod ja protseduur

Antud töös on andmekogumismeetodina kasutatud ankeetküsimustikke. Selleks, et selgitada välja muusika kuulamisel antavate hinnangute muutumine õpiprotsessi järel, koostasid eel- ja järelküsimumstikud (vt lisa 1 ja 2). Küsimustikes palutakse õpilastel anda hinnanguid – **meeldib, keskmine, ei meeldi** – järjestikskaala ehk ordinaalskaala alusel, kuna vahemaad arvude vahel pole võrdsed (Mikk 2002). Lugude valik oli koostatud muusikaajaloo klassitsismi ajastu muusika kuulamise näidetest (vt lisa 1 ja 2). Hinnangu andmiseks tuli õpilastel valida tabelist vastav lahter ning põhjendada oma hinnangut vastates küsimusele *miks?* ning lisada see kommentaarina tabelisse. Mõlema küsimustiku sooritamisel kuulsid õpilased 10 erinevat klassikalise muusika näidet. Lugude järjekord oli eel- ja järelküsimumstiku puhul erinev ning analüüsimisel tähistati

lood vastava koodiga. Kuulatavatel paladel oli tabelis järjekorranumber, et õpilastel ning antud töö seisukohalt ka uurijal oleks hiljem võimalik eel- ja järelküsimumustikus antud hinnanguid võrrelda ning jälgida nende võimalikku muutumist. Kuulatavate lugude järjekord oli määratud printsiibil, mis võimalusel välistas: a) samalaadsete koosseisudega esituste järgnevuse; b) sama karakteriga teoste järgnevuse; c) sama helilooja poolt kirjutatud teoste järgnevuse. Mõlema küsimustiku läbiviimiseks oli ette nähtud 1 koolitund pikkusega 45 minutit. Kahe küsimustiku vahele jääva õpiprotsessi peale kulus 12 koolitundi, mis toimusid kahe ja poole nädala jooksul.

Eelküsimumustikus (vt lisa 1) olid ka küsimused taustandmete kohta nagu sugu, vanus ning küsimustiku sooritamisel käimas olev õppeaasta. Lisaks pidid õpilased erihariduse olemasolu puhul kirja panema, kui mitu aastat ning millist instrumenti on nad õppinud ning huvihariduse olemasolul, kui mitme aasta vältel ning millises valdkonnas neil seda on. Eelküsimumustiku puhul toimus kuulamine anonüümselt ehk õpetaja poolt ei antud eelnevalt lugude kohta mitte mingisugust teavet.

Järelküsimumustik (vt lisa 2) viidi läbi tutvustava õppeprotsessi järel ning selles tuli õpilastel kõigepealt määrata loo autor ning pealkiri, et küsimustiku täitmine aitaks kinnistada õpitulemust enne selle hindamist. Lugude äratundmise ning õigete andmete määramise tagamiseks võisid õpilased vajadusel kasutada ka õppevahendeid. Seejärel tuli anda hinnang kuulatavale palale ning taas vastates küsimusele *miks?*, seda ka põhjendada. Õigete tulemuste kontrolliks nimetati pärast iga hinnangu andmist kuulatud pala kogu rühmale. Kui kogu järelküsimumustik oli täidetud, said õpilased võimaluse eelküsimumustiku ja järelküsimumustiku sooritamisel antud hinnangute ja nende põhjuste võrdlemiseks. Selleks tagastas õpetaja õpilastele eelküsimumustikud ning tutvustas seal kuulatud lugude järjekorda. Kõik valimi moodustanud 55 õpilast kasutasid antud võimalust.

Uurimistöös kasutatud muusikanäited ning nendega seotud hüpoteesid:

- 1) **W. A. Mozart, 21. klaverikontsert, II osa** – klassitsismiajastul tekkinud instrumentaalkontserti tutvustav näide; õpiprotsessis kasutatakse lisamaterjalina heliloojat tutvustavat dokumentaalfilmi; hüpoteetiliselt hinnang esmakuulamise kõrge lihtsa ja kaunilt laulva meloodia ning instrumentaalse esituse tõttu; õpiprotsessi järel ei muutu hinnang oluliselt, kuna teose tutvustamise ei kasutata aktiveerivaid õpitegevusi;
- 2) **W. A. Mozart, ooper „Don Giovanni“, vahuveini aaria** – helilooja ja ajastu ooperitest üks mõjukaim; tuntud ja armastatud ooperiaaria; õpiprotsessis kasutatakse lisamaterjalina heliloojat tutvustavat dokumentaalfilmi; õpiprotsessis käsitletakse

ooperit Mozarti elust ja loomingust rääkiva filmi „Amadeus“ vaatamisel; hüpoteetiliselt hinnang esmakuulamisel madal ning võimalikeks eeldatavateks põhjusteks ooperiaariate esituslaad; hinnang muutub õpiprotsessi järel pisut kõrgemaks, kuna teose tutvustamisel kasutatakse lisamaterjali;

- 3) **L. van Beethoven, 9. sümfoonia („Rõõmusümfoonia“), IV osa** – sümfooniažanris esmakordselt kasutatakse koori ja soliste; tänapäeval on IV osa teema tuntud Euroopa Liidu hümnina; käsitletakse helilooja loomingu hilise perioodi ühe olulisema teosena ning tutvustamisel kasutatakse lisamaterjalina näiteid kontsert-ettekannetest; hüpoteetiliselt hinnang esmakuulamisel keskmine ühelt poolt solistide esituslaadi, teisalt tuttava teema tõttu, kuid muutub õpiprotsessi järel kõrgemaks, kuna teose tutvustamisel kasutatakse lisamaterjale;
- 4) **W. A. Mozart, Reekviem, koor „Lacrimosa“ (Pisarad)** – sakraalmuusikas üks olulisemaid teoseid; õpiprotsessis kasutatakse lisamaterjalina heliloojat tutvustavat dokumentaalfilmi ja filmi; teost käsitletakse Mozarti elust ja loomingust rääkiva filmi „Amadeus“ vaatamisel; hüpoteetiliselt hinnang esmakuulamisel madal, kuid see muutub õpiprotsessi järel kõrgemaks, kuna helilooja surmaga tuntud legendi käsitlemise tulemusel seostatakse narratiivi abil autor ja tema teos;
- 5) **W. A. Mozart, Väike Öömuusika, I osa** – näide heliloojale omase tüüpilise helikeele kasutamisest; väga tuntud ning erineval moel rohkelt esitletud teos; õpiprotsessis kasutatakse lisamaterjalina heliloojat tutvustavat dokumentaalfilmi; hüpoteetiliselt hinnang esmakuulamisel keskmisest kõrgem „äratundmisrõõmu“ ning lihtsa teema ja optimistliku meeleolu tõttu, mis muutub vähe, kuna teose tutvustamisel ei looda narratiive ega kasutada aktiveerivaid õpitegevusi;
- 6) **F. J. Haydn, 94. sümfoonia („Üllatussümfoonia“), II osa** – vaimukas stiilinäide sümfooniažanri väljaarendajast ja talle omasest helikeelest; õpiprotsessis kasutatakse lisamaterjalina heliloojat tutvustavat dokumentaalfilmi; hüpoteetiliselt hinnang esmakuulamisel keskmine või kõrgem, kuna ühelt poolt oli õpiprotsessis kasutatud huvitavat lisamaterjali, teisalt ei ole teose teema eriti tuntud; hinnang võib muutuda positiivsemaks, kuna pingelist kuulamist nõudva *piano* järel mõjub timpanite kaasabil tekitatud äkiline ja „üllatav“ *forte* enamasti ehmatavalt või muul moel emotsionaalselt ning ühtlasi aktiveerivalt;
- 7) **L. van Beethoven, 5. sümfoonia („Saatusesümfoonia“), I osa** – ülituntud näide klassikalisest muusikast; õpiprotsessis käsitletakse teost muusika olemust tõlgendava töölehe abil raamatust „Klassikaline muusika võhikutele“; hüpoteetiliselt hinnangut

esma kuulamisel raske määrata, kuna ühelt poolt ülituntud, teisalt ka „liiga“ tuntud teema võib olla nii kõrge kui madala hinnangu põhjuseks; hinnang võib muutuda positiivsemaks aktiveeriva õpitegevuse tulemusel;

- 8) **W. A. Mozart, ooper „Võluflööt“, Öökuninganna aaria** – ooperiaariate ekstravagantne näide ülikõrgest ning suurt vokaalset võimekust nõudvast koloratuursoprani partiist; õpiprotsessis kasutatakse lisamaterjalina heliloojat tutvustavat dokumentaalfilmi ja filmi; teost käsitletakse Mozarti elust ja loomingust rääkiva filmi „Amadeus“ vaatamisel; hüpoteetiliselt hinnang esma kuulamisel madal koloratuursopranile omase esituslaadi tõttu, kuid see muutub õpiprotsessi järel kõrgemaks õpitegevuste tulemusel loodud seosega teose ning selle esituse erakordsuse vahel;
- 9) **L. van Beethoven, 14. klaverisonaat („Kuupaistesonaat“), I osa** – klassitsismiajastul tekkinud soolosonaati ning ajastu lemmikinstrumenti klaverit tutvustav näide; õpiprotsessis käsitletakse teost Beethoveni elust ja loomingust rääkiva filmi „Unustamatule Armastatule“ vaatamisel; hüpoteetiliselt hinnang esma kuulamisel keskmine ühest küljest tuntuse ning teisalt kurva meeleolu tõttu; õpiprotsessi järel muutub hinnang kõrgemaks, kuna õpitegevuste tulemusel luuakse narratiiv helilooja haigusega seotud legendi ja muusika iseloomu vahel;
- 10) **W. A. Mozart, 40. sümfoonia, I osa** – ülituntud teemaga näide klassikalisest muusikast; õpiprotsessis kasutatakse lisamaterjalina heliloojat tutvustavat dokumentaalfilmi; teost käsitletakse ajastule omase muusikateose vormi *sonata allegro* tutvustamisel vastava skeemi täitmisega; hüpoteetiliselt hinnangut esma kuulamisel raske määrata, kuna ühelt poolt ülituntud, teisalt ka „liiga“ tuntud teema võib olla nii kõrge kui madala hinnangu põhjuseks; hinnang võib muutuda positiivsemaks aktiveeriva õpitegevusena läbi viidud ning muusikat paremini mõistetavaks muutva vormianalüüsi tulemusel.

2.4. Andmeanalüüs

Käesolevas uurimuses kasutati kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid andmekogumismeetodeid, selleks et esitada mitmekülgsed tulemused uurimisobjekti kohta. Kvantitatiivset andmeanalüüsi rakendati uuringu eel- ja järelküsimumstiku (vt lisa 1 ja 2) abil kogutud andmete analüüsiks. Kogutud kvantitatiivsed andmed sisestati tabelarvutusprogrammi *MS Excel (Microsoft Excel)*,

seal need korrastati ning seal toimus ka illustreerivate diagrammide koostamine. Statistiline analüüs teostati programmiga *SPSS 12.0 (Statistical Package for Social Studies)*. Kõigepealt arvutati kõikide muusikapalade hinnangute keskvaärtused nii eel- kui järeltesti andmete põhjal. Vastavalt uurimistöole seatud eesmärgile oli järgnevalt vaja leida, mil määral muutuvad aktiivõppe meetodite ning teiste aktiveerivate õpitegevuste kasutamisel muusika kuulamisel antavad õpilaste hinnangud. Andmete analüüsiks rakendati mitteparameetrilist statistikat. Selleks, et uurida eel- ja järelküsimumstikes kogutud andmete põhjal kuulatud lugudele antud hinnangute muutumist, kasutati andmete võrdlemiseks Wilcoxon testi (*The Wilcoxon test*).

Selleks, et võrrelda eri- ja huviharidusega õpilaste hinnanguid teiste õpilastega, analüüsiti eel- ja järelküsimumstike andmeid Mann-Whitney testiga (*The Mann-Whitney U-Test*), mis võimaldas hinnata valimi erakordsust ning võimekust antud uurimuse seisukohalt olulisest kontekstist.

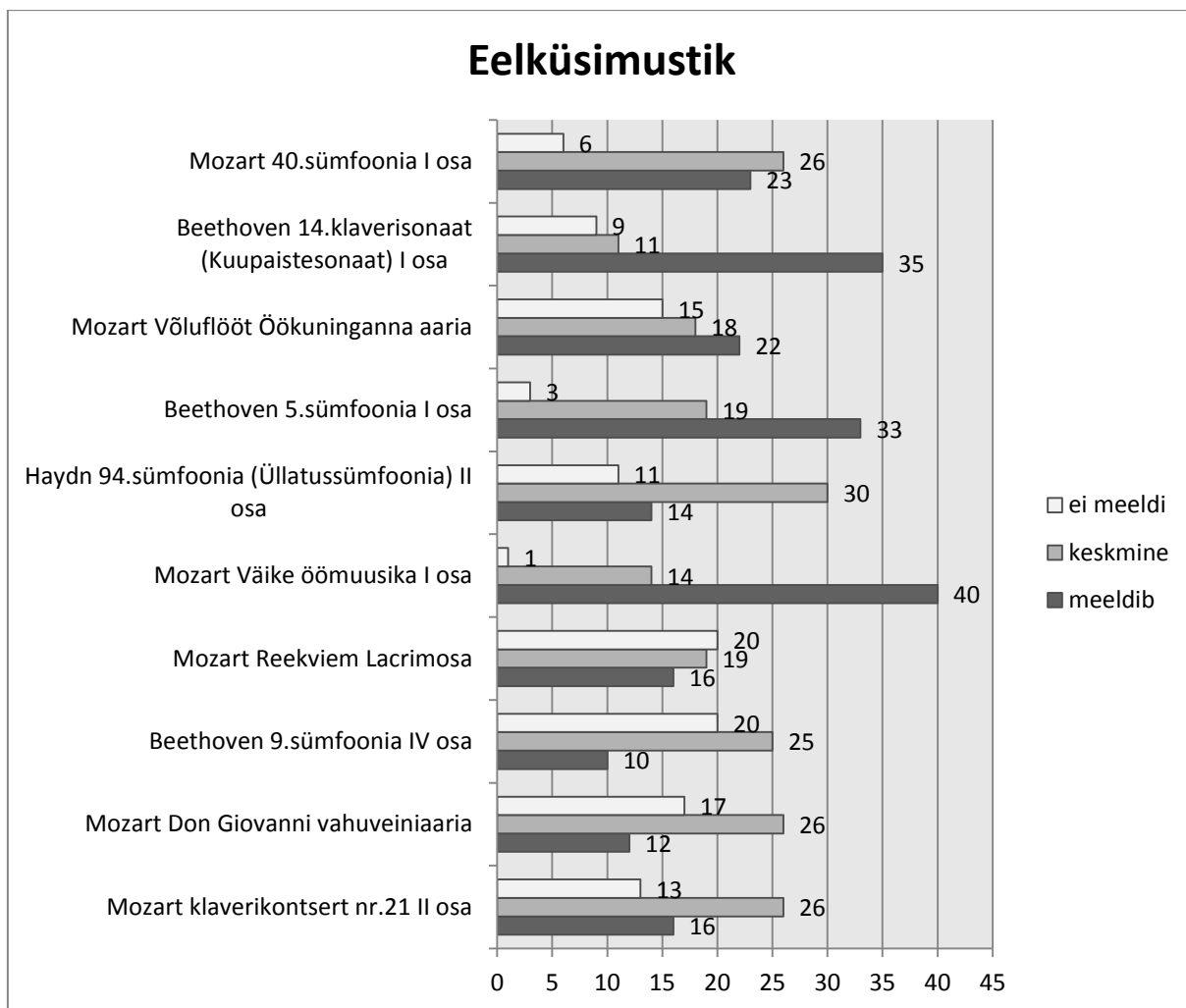
Lõpetuseks analüüsiti eel- ja järelküsimumstikuga kogutud vabavastuseid (muusikapala hinnangu vabavastuselised põhjendused). Analüüsi eesmärgiks oli eristada vabavastustega kogutud info hulgast tähenduslikud osad ja sünteesida nende osade põhjal tähenduslikud teemad (Bogdan ja Bilken 1992). Nimetatud eesmärgi saavutamiseks organiseeriti esiteks iga muusikapala kohta esitatud vabavastused ülevaatlikku tabelisse ja teiseks eristati iga muusikapala puhul vastuste sisu alusel alateemasid, mis koondati teemadeks. Näiteks õpilaste märkused: *rõõmus*, *helge*, *lõbus* paigutati positiivse suunaga emotsioonide teema alla. Lisaks eristati negatiivse suunaga emotsioonide teemat ning muusikateost kirjeldavaid teemasid, näiteks põhjendused muusikapala ülesehituse, esituse vms kohta.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli uurida õpilaste hinnangute muutumist muusika kuulamisel õpiprotsessi järel. Samuti soovitakse antud uurimuses tutvustada ning analüüsida hinnangutele antavaid põhjuseid nii õpiprotsessi eel kui ka järel. Tulemuste ja arutelu pealtükis tehakse kõigepealt ülevaade eel- ja järelküsimumstike tulemustest ning analüüsitakse hinnangute muutumist statistiliselt. Teiseks vaadeldakse õpilaste huvihariduse võimalikku seost antud hinnangutega. Viimasena võetakse vaatluse alla hinnangutele antavad põhjused ning analüüsitakse nende võimalikke seoseid õpiprotsessiga eel- ja järelküsimumstike sooritamise vahel.

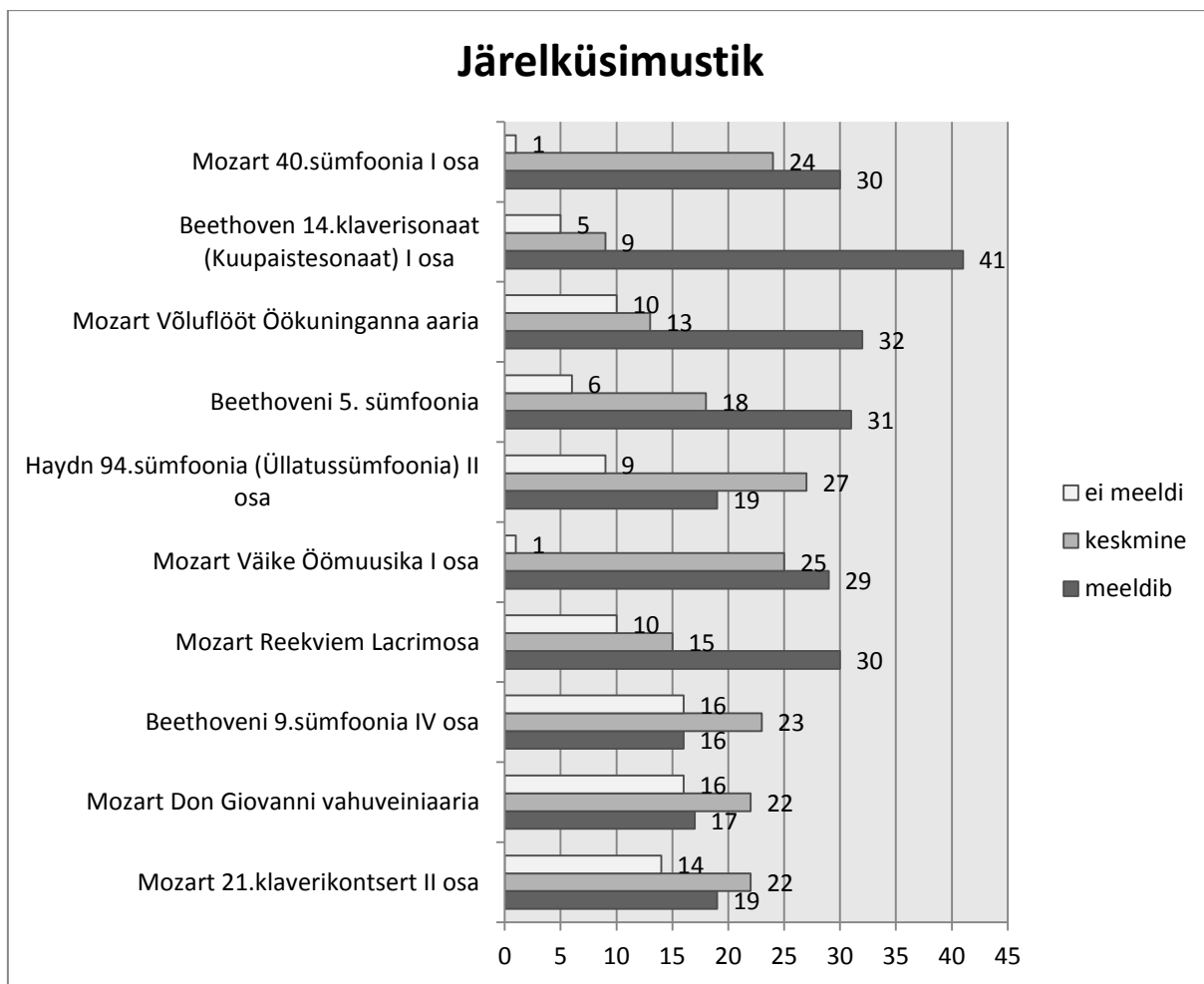
3.1. Eel- ja järelküsimumstiku tulemused

Vastavalt uuringu disainile täitsid õpilased eel- ja järelküsimumstiku, milles nad pidid andma hinnangu kümnele kuulatavale muusikapalale klassitsismi perioodist ning seda ka põhjendama. Laekunud vastuste vaatluseks koostati õpilaste antud hinnangute tulemusi kajastavad diagrammid (vt joonised 1 ja 2) ning andmete statistilise analüüsi tulemuste kajastamiseks koostati tabelid Wilcoxon testi tulemustest (vt tabel 1 ja 2).



Joonis 1. Eelküsimumustiku hinnangute tulemused esinenud juhtude arvu järgi

Eelküsimumustikest (vt joonis 1) selgub, et hinnang **meeldib** esines kokku 221 juhul, **keskmine** 214 juhul, **ei meeldi** 115 juhul. Kõige rohkem esines hinnang **meeldib** Mozarti Väike öömuusika (40 juhul), **keskmine** Haydni 94. sümfoonia (30 juhul), **ei meeldi** Mozarti Reekviemist Lacrimosa (20 juhul). Kõige vähem esines hinnang **meeldib** Beethoveni 9. sümfoonia (10 juhul), **keskmine** Beethoveni 14. klaverisonaat (11 juhul), **ei meeldi** Mozarti Väike Öömuusika (1 juhul).



Joonis 2. Järeloküsimustiku hinnangute muutumise tulemused esinenud juhtude arvu järgi

Järeloküsimustikest (vt joonis 2) selgub, et hinnang **meeldib** esines kokku 264 juhul, **keskmine** 198 juhul, **ei meeldi** 88 juhul. Kõige rohkem esines hinnang **meeldib** *Beethoveni 14. klaverisonaat* (41 juhul), **keskmine** *Haydni 94. sümfoonia* (27 juhul), **ei meeldi** võrdselt *Beethoveni 9. sümfoonia* ja *Mozart Don Giovanni vahuveiniaaria* (16 juhul). Kõige vähem esines hinnang **meeldib** *Beethoveni 9. sümfoonia* (16 juhul), **keskmine** *Beethoveni 14. klaverisonaat* (9 juhul), **ei meeldi** võrdselt *Mozarti Väike öömuusika* ja *40. sümfoonia* (1 juhul).

Tabel 1. Eel-ja järelküsimumstiku keskmised (n=55)

1 – ei meeldi; 2 – keskmine; 3 – meeldib

Kuulatud lugu	Eelküsimumstiku keskmine	Järelküsimumstiku keskmine
1. Mozart 21. klaverikontsert II osa	2,05	2,09
2. Mozart ooper Don Giovanni vahuveiniaaria	1,91	2,02
3. Beethoven 9. sümfoonia IV osa	1,82	2,00
4. Mozart Reekviem <i>Lacrimosa</i>	1,93	2,36
5. Mozart Väike öömuusika I osa	2,71	2,51
6. Haydn 94. sümfoonia II osa	2,05	2,18
7. Beethoven 5. sümfoonia I osa	2,55	2,45
8. Mozart ooper Völufloöt Öökuninganna aaria	2,13	2,40
9. Beethoven 14. klaverisonaat I osa	2,47	2,65
10. Mozart 40. sümfoonia I osa	2,31	2,53

Eel- ja järelküsimumstiku keskmiste tulemuste võrdlusel selgus (vt tabel 1), et keskmine hinnang langes ainult 5. ja 7. muusikapala puhul, kõikide teiste lugude puhul keskmine hinnang tõusis. Käesolev tulemus oli ootuspärane, sest 5. ja 7. muusikapala olid kõige tuntumate teemadega ning juba eelküsimumstikus väga kõrge keskmise hinnanguga. Kõige vähem muutus hinnang 1. muusikapala puhul ning kõige rohkem on muutunud õpilaste hinnangud palade 4, 8 ja 10 puhul. Ka see tulemus oli ootuspärane, kuna nende käsitlemisel kasutati aktiveerivaid õpitegevusi ning loodi mitmeid narratiive seoses autoritega.

Tabel 2. Eel- ja järelküsimumustiku hinnangute muutumise võrdlus Wilcoxon testi alusel ($n=55$)

Kuulatud lugu	muutus negatiivsemaks x õpilasel	muutus positiivsemaks x õpilasel	jäi samaks x õpilasel	Z	p
1. Mozart 21. klaverikontsert II osa	8	13	34	-0,301	>0,05
2. Mozart ooper Don Giovanni vahuveiniaaria	9	14	32	-1,177	>0,05
3. Beethoven 9. sümfoonia IV osa	10	17	28	-1,684	>0,05
4. Mozart Reekviem Lacrimosa	4	22	29	-3,594	<0,05
5. Mozart Väike öömuusika I osa	17	6	32	-2,294	<0,05
6. Haydn 94. sümfoonia II osa	8	16	31	-1,347	>0,05
7. Beethoven 5. sümfoonia I osa	11	8	36	-1,013	>0,05
8. Mozart ooper Võlufloöt Öö- kuninganna aaria	3	14	38	-2,777	<0,05
9. Beethoven 14. klaverisonaat I osa	4	12	39	-2,134	<0,05
10. Mozart 40. sümfoonia I osa	6	17	32	-2,353	<0,05

Järgnevalt vaatleme eel- ja järelküsimumustiku hinnangute muutumist Wilcoxon testi alusel (vt tabel 2). Tabelist on näha, et kõige sagedamini jäi õpilaste hinnang kahel mõõtmisel samaks. Teatud muusikapalade puhul oli märgata ka hinnangute muutumisi, näiteks 4. muusikapala puhul muutus 40% õpilaste hinnang positiivsemaks ning nimetatud pala hinnang muutus statistiliselt olulisel määral. See tulemus on ootuspärane, sest teose tutvustamisel loodi narratiiv helilooja surmaga ning võis tekkida kuulajates emotsionaalselt tugev side. Enamike palade puhul (10, 9, 8, 6, 1, 2, 3) jäi positiivne muutuste kasv kahe mõõtmise vahel 30% ja 20 % vahele. Statistiliselt olulised olid hinnangute muutused positiivsemaks lisaks palade 8, 9, ja 10 puhul. Ka see tulemus

oli ootuspärane, sest õpiprotsessis kasutati nende lugude puhul aktiveerivaid õpitegevusi. Kõige rohkem kasvas negatiivsete hinnangute hulk pala nr 5 puhul. 31 % õpilasest hindas seda pala järelküsimumstikus negatiivsemalt võrreldes eelküsimumstiku hinnangutega. Nimetatud pala hinnang muutus statistiliselt olulisel määral ning tulemus oli eeldatav, kuna õpiprotsessis puudusid aktiveerivad õpitegevused. Negatiivsete hinnangute hulk kasvas rohkem ka 3. ja 7. pala puhul, vastavalt 18% ja 20% õpilastest muutsid oma hinnangut nende palade suhtes negatiivsemaks. Nimetatud muutused ei olnud statistiliselt olulised. Detailsemalt vaadeldakse kõiki muutusi koos vastavate põhjenduste analüüsiga peatükis 3.3.

3.2. Muusikalise huvihariduse seos õpilaste hinnangutega

Eelküsimumste taustaandemetest selgus, et valimist 15% moodustasid õpilased, kellel on muusikaline eriharidus. Kuna need õpilased on samaaegselt ka muusikalise huviharidusega, ei analüüsitud nendega seotud tulemusi eraldi, vaid vaadeldi neid huviharidust omavate õpilastena, kes moodustasid valimist 71%.

Eelküsimumstiku tulemuste analüüsimisel Mann-Whitney testiga püüdsin leida seoseid antud hinnangute ning muusikalise huviharidusega õpilaste puhul. Ilmnes, et statistiliselt oluline hinnang võrreldes ülejäänud õpilastega on ainult 1 muusikapala (*Mozarti 21. klaverikontserdi II osa*) puhul, keskmine jrk nr on huviharidusega õpilastel 30,54, ilma huvihariduseta 21,81; $U = 213, p < 0,05$.

Vaatlesin huvihariduse osa ka järelküsimumstiku puhul, kus selgus statistiliselt oluline erinevus nüüd juba 4 loo puhul. Muusikapala 1 (*Mozarti 21. klaverikontserdi II osa*) puhul on keskmine jrk nr huvihariduse puhul 31,21, ilma 20,19; $U = 187, p < 0,05$. Muusikapala 5 (*Beethoveni 9. sümfoonia IV osa*) puhul on samad näitajad vastavalt 30,97 ja 20,75; $U = 196, p < 0,05$, muusikapala 8 (*Mozarti Öökuninganna aaria*) puhul 31,12 ning 20,41; $U = 190,5, p < 0,05$ ja muusikapala 9 (*Beethoveni 14. klaverisonaat*) puhul 30,15 ning 22,75; $U = 228, p < 0,05$. Kõikide nimetatud lugude puhul on huviharidusega noorte hinnangud kõrgemad võrreldes noortega, kes muusikalises huvihariduses ei osale. Üks võimalik nimetatud tulemuste seletus on, et võrreldes teistega olid huviharidusega õpilased õppeprotsessis kasutatud meetodite suhtes vastuvõtlikumad, mistõttu muutusid ka nende antud hinnangud olulisemalt.

3.3. Hinnangute põhjuste analüüs ning seosed õpiprotsessiga

Muusikapsühholoogide arvates eelistavad noored muusika kuulamisel neid aspekte, mis on emotsionaalsetele impulsside aluseks: viis, kõla ja rütm (Pehk 2001; Haamer 2006). Tulemustes on selgelt näha ka viimati mainitud tegurite ülekaal muusika kuulamisel antud õpilaste hinnangute põhjendustes (näit *ilus, rõõmus teema, meloodiline, rahulik, meloodia on kõitev kuigi liiga kurb, dramaatiline teema, hääl ei meeldi, kohati liiga kiire* jt) ning see kinnitab ka käesoleva töö teoreetilisest lähtekohast vaadeldud seisukohta, et muusika puhul reageerib kuulaja üksnes meelelisele kvaliteedile ning emotsionaalsetele impulssidele (Cook 2005). Teisejärgulised on muusikateose esituse, ülesehituse vms seotud põhjendused ning enamasti esinevad need järelküsimumstikes. See on samuti ootuspärane, kuna need põhjendused avalduvad just nende lugude puhul, mille tutvustamisel uurimuse eel- ja järelküsimumstiku vahelises õpiprotsessis oli taotletud ka vastavate oskuste arengut (näit Mozarti 40. sümfoonia, Beethoveni 5. sümfoonia, Mozarti Öökuninganna aaria). Tulemusest on märgata, et minoor-helilaadis lugudele (Mozarti Reekviem, Beethoveni 5. sümfoonia, Beethoveni 14. klaverisonaat) antavad hinnangud kajastavad kuulaja vastumeelsust tekkivale meeleolule (näit *tekitab kurbust, hirmutav, masendav, liiga süng, matusemuusika* jt) ning duur-helilaadis lugude suhtes (Mozarti 21. klaverikontsert, Mozarti Väike öömuusika, Haydni 94. sümfoonia) on äratuntav pooldava hoiaku tekkimine meeleolu suhtes (näit *tekib hea tunne, tekitab rahustava meeleolu, elurõõmus, paneb kuulama* jt). Kuna muusikat kuulates saab inimene kontakti eelkõige just omaenese tunnetega (Pehk 2001, lk 84), siis on loomulik, et enamasti ei soovita kohtuda ebameeldivust, kurbust vms tekitavate tunnetega. See selgitab paljuski ka muusika kuulamisel antud emotsionaalset seisundit kajastavaid hinnanguid just eelküsimumstikus, kus õpiprotsessi ei ole veel rakendatud. Tulemusest selgub ka, et suureks mõjutajaks hinnangute andmisel on varasem kuulamiskogemus konkreetse loo puhul (näit Mozarti Väike öömuusika, Beethoveni 5. sümfoonia). Muusikapsühholoog John A. Sloboda märgib, et mida tuttavamaks muusika saab, seda peenemaks muutub selle komponentide eristamisvõime, kuigi „*tingitusteooria*“ seisukohalt peaks muusikapalaga kaasnema seesama emotsionaalne toonus, mis sama loo eelmis(t)e kuulamis(t)ega ajal (Sloboda 2007, lk 18). Seetõttu võib jällegi pidada antud uurimuse tulemusi ootuspärasteks, kui eelnevalt tuttavate lugude puhul tekkis järelküsimumstikus juurde just muusika esit(l)ust ning ülesehitust eristavaid põhjuseid (näit *mõned partiid on väga head, huvitav seade, huvitavad vahelduvad meeleolud, pidulikud viulid, iga koht on perfektne* jt). Kuna seosed õpiprotsessi ning antud hinnangute ja põhjuste vahel on iga kuulatud loo puhul erinevad, siis vaatlen tulemusi järgnevalt ka eraldi kõikide palade kohta eelküsimumstikus esitletud järjekorras:

1) **W. A. Mozarti 21. klaverikontserti II osa** puhul näeme tabelist 2, et hinnangute muutumine on selle loo puhul kõige väiksem ($Z=-0,301$), kuid see pole statistiliselt oluline ($p>0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks ainult 8 juhul ning positiivsemaks 13 juhul, 34 juhul jäi hinnang samaks.

Eelküsimumstikus esineb kõige enam positiivse suunaga põhjendusi, nagu näiteks *ilus, rahulik, meloodiline, tekitab rahustava meeleolu, õhkub õilsust ja armastust*. Keskmise ja negatiivse hinnanguna esineb siiski ka negatiivse suunaga põhjendusi, nagu *igav, aeglane, veniv, ei jõua kuhugi jt*.

Järelküsimumstikust leiab juba lisaks positiivsele ja negatiivsele suunale ka muusika esitust kirjeldavaid põhjendusi, nagu *mõnus kooskõla, väljapeetus meloodias, keskel hea muutus, klaveri ja orkestri vaheldumine, ilus muusikaline kasvamine ja hajumine, mõnus sammuv meloodia*, mis annab ka tunnistust õpiprotsessi jooksul arenenud väljendusoskusest.

Sellest võime järeldada, et kaunite meloodiatega rahulikud instrumentaalsed klassikalise muusika teosed üldiselt meeldivad õpilastele, kui nad ei ole liiga aeglased ning aktiveerivate õpitegevusteta oluliselt nende hinnangud ei muutu.

2) **W. A. Mozarti ooperist „Don Giovanni“ vahuveini aaria** puhul on näha tabelist 2, et muutumine on selle loo puhul suhteliselt väike ($Z=-1,177$) ning see pole statistiliselt oluline ($p>0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks 9 juhul ning positiivsemaks 14 juhul, 32 juhul jäi hinnang samaks.

Kuigi eelküsimumstikus on ka positiivse suunaga hinnanguid, nagu *hoogne ja lõbus, hea tenori aaria, naljatlev, hea kiire*, on suuremalt jaolt tegemist siiski negatiivse suunaga just esitust puudutavad hinnangud, nagu näiteks *laulmine ei meeldi, mehe hääl ei meeldi, ooper ei meeldi, laulust ei saanud aru*.

Järelküsimumstikus annavad positiivsemast suunast tunnistust *lõbus head sõnad, hea hääl, kodus kuulasin ka, naljakas, orkestri dramaatilisus, tekitab rõõmsa tuju*, kuid siiski on veel paljudel juhtudel madala hinnangu aluseks *laulja hääl ja meloodia*.

Hüpoteetiliselt oli hinnang esmakuulamisel madal just ooperiaariate esituslaadi tõttu, mis leidis siinkohal ka kinnitust, kuigi hinnang muutus õpiprotsessi järel pisut kõrgemaks. Õpiprotsessi oli kaasatud küll antud ooperiga üldises plaanis seonduva lisamaterjalina film „Amadeus“, kus aga

ei käsitletud konkreetset aariat ning see lubab oletada, et hinnangu muutumise mõjutamiseks on sobilikum konkreetse looga seotud aktiveeriv õpitegevus.

3) L. van Beethoveni 9. sümfoonia IV osa kohta näeme tabelist 2, et muutumine on ka selle loo puhul üsna väike ($Z=-1,684$), kuid see pole ka statistiliselt oluline ($p>0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks 10 juhul ning positiivsemaks 17 juhul, 22 juhul jäi hinnang samaks.

Eelküsimumstikust selgub, et madalama hinnangu põhjustena on enim nimetatud esitust puudutava põhjusena *laulmine ja koor*, kuigi samu põhjuseid on nimetatud samaaegselt ka positiivse suuna puhul. Kõrgema hinnangu andmisel on mitmel korral välja toodud siiski ka *ülesehitus* ja äratundmist kajastav *tuttav teema*.

Järelküsimumstikus muutuvad esitust kirjeldavad põhjused, nagu näiteks *koor*, *orkester tekitab põnevust* valdavalt positiivse suunaga hinnanguteks ning õpilaste sõnakasutusoskusest annavad tunnistust lisaks *hästi väljapeetud dramaatilisus*, *iseloostust täielikult rõõmutunde eksistentsi inimeses*, kuigi veel mitmel korral mainitud *solistid*, *koor* ning *liiga tuttav on* aluseks ka negatiivsetele hinnangutele.

Tulemused kinnitavad taas esialgset hüpoteesi, et hinnangut võib mõjutada ühelt poolt solistide ja koori esituslaad, teisalt Euroopa hümnina tuttav teema. Võime seega järeldada, et õpilaste eelnevas kuulamiskogemuses enamasti pole klassikalisele muusikale omast vokaalset esituslaadi, kuid seda kogemust on võimalik erinevate õpitegevustega rikastada, samaaegselt muutes ka pisut nende hinnangut sellesse.

4) Mozarti Reekviemi koori „Lacrimosa“ osas on tabelis 2 näha, et muutumine on selle loo puhul kõige kõrgem ($Z=-3,594$) ning see on ka statistiliselt oluline ($p<0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks ainult 4 juhul ning positiivsemaks lausa 22 juhul, 29 juhul jäi hinnang samaks.

Eelküsimumstikust võib enim leida negatiivse emotsiooniga põhjuseid, nagu näiteks *liiga aeglane*, *sünge*, *matusemuusika*, *vali*, *kurb ja tuim*, *ei tekita äratundmisrõõmu*, *meloodia on igav*. Samas leidub tasakaaluks ka *ilus meloodia*, *koor laulab hästi*, *emotsionaalne*, *tekitab rahuliku tunde*.

Kuigi ka järelküsimumstikus esineb veel negatiivse emotsiooniga põhjuseid, siis nüüd leidub rikkalikult hoopis positiivse suunaga *koor sobis sinna*, *meloodia on kõitev kuigi liiga kurb*. Väga rikkalikuks osutus ka positiivse suunaga põhjuste väljendusoskus, milles on rohkelt küll veel tajutav meeleolu kirjeldus, nagu näiteks *mõnusalt sünge*, *mõnusalt kurb ja kurjakuulutav*, *pühalik*, *tekitab külmavärinaid*, *kurb ja tõsine ning samas väga ilus*, *võimas tunnetus*, *mõnus*

salapärase, väga aupaklik, parajalt pingestatud, kuid lisandunud on ka muusikateost kirjeldavad, näiteks koor laulab väga hästi ja südantliigutavalt, mõnusad dünaamika muutused ja lausa minu üks lemmik nendest lugudest.

Need väljendid lasevad oletada, et kuna looga tutvutakse filmi „Amadeus“ abil, kus on Mozarti elu viimaseid tunde kirjeldatud just selle looga seoses, siis läbi emotsionaalne seose on võimalik ebameeldiva hinnangu põhjuseid muuta ning antud näite varal just positiivsemaks. Tulemused kinnitavad ka esialgset hüpoteesi madalast hinnangust ning põhjuste vaatlemisel võime järeldada, et õpilastele ei meeldi emotsionaalselt raskepärane ja sünge muusika. Kuid kui õpitegevuse käigus puudutada äärmuslikke emotsioone, nagu näiteks kaastunne, või õppetegevusega kaasneb eluliselt ja emotsionaalselt tugevalt tajutav narratiiv, siis on võimalik hinnanguid muuta positiivsemaks.

5) Mozarti „Väike Öömuusika“ I osa kohta näeme tabelist 2, et muutumine on selle loo puhul suur ($Z=-2,294$) ning see on ka statistiliselt oluline ($p<0,05$). Erinevalt teistest lugudest muutus hinnang negatiivsemaks lausa 17 juhul, positiivsemaks ainult 6 juhul ning 32 juhul jäi hinnang samaks. Väga kõrgest esialgsest hinnangust annab tunnistust ka ainult 1 juhul esinenud madalaim hinnang (vt joonis 1).

Eelküsimumstikus esines kõige rohkem positiivsest emotsioonist kantud hinnanguid, nagu *, hea meloodia, hea tempo, elurõõmus*. Selle kõrval esines pigem negatiivse emotsioonina tihti ka *ülekasutamine, TopShop on selle „odavaks“ muutnud, veidi üleleierdatud, väga pähe kulunud jt* teose varasemast kuulamiskogemusest märku andavad põhjendused.

Järelküsimumstiku puhul annavad *ära tüüdanud ja samas kindlalt meistriteos, mõned partiid on väga head, forte-piano vaheldumine, huvitav seade* tunnistust sisukamast kuulamisest. Positiivset emotsiooni kannavad rikkalikumad väljendid, nagu *pidulik meloodia, huvitavad vaheldused, mõnusalt mänglev, toob esile öö ja sellega kaasnevad tunded*. Kuigi madala hinnangu põhjustena esineb näiteks ikkagi veel *teiste lugudega võrreldes pisut kahvatu, lustlik ja ülekuulatud*, on üldiselt näha siiski osavamast sõnakasutusest ning püüet oma hinnangut selgemalt ja konkreetsemalt põhjendada.

On leidnud kinnitust hüpotees, et hinnang võib osutada esmakuulamisest keskmisest kõrgemaks „äratundmisrõõmu“ ning lihtsa teema ja optimistliku meeleolu tõttu. Kuna eelküsimumstiku keskmine hinnang oli juba väga kõrge, siis on järelküsimumstikus leiduvaid põhjuseid analüüsides näha, et ilma toetava aktiveeriva õpitegevuseta võib nii tuntud lugude puhul hinnang langeda

just liigse tuntuuse tõttu ning kui loo käsitlemisel ei püüta leida uut ja huvitavat vaatenurka varasema kuulamiskogemuse kõrvale.

6) Haydni 94. sümfoonia II osa kohta näeme tabelist 2, et muutumine pole selle loo puhul suur ($Z=-1,347$) ning see pole statistiliselt oluline ($p>0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks ainult 8 juhul, positiivsemaks 16 juhul ning 31 juhul jäi hinnang samaks.

Eelküsimumstikus on positiivse suunaga põhjuste *armas lapselik, mänglev ja vahva* kõrval ka esitust puudutavaid põhjendusi, nagu *professionaalne esitus, põnev dialoog pillide vahel, huvitavad variatsioonid, teema kordus tekitab tühimust, huvitav helitugevuse lahendus*, kuid *ehmatas, ebameeldiv järsk forte, hirmutav näitavad* ka negatiivset suunda seoses ootamatu kõlatugevuse muutusega.

Järeloküsimumstikus on palju kordi nimetatud muusika olemust kajastava positiivse suundumusega *lapselik, tuttav ja meeldejääv viis, tekib hea tunne, lihtne ja ilus* kõrval endiselt ka mitmeid teose ülesehitust kirjeldavaid põhjendusi, nagu *piano-forte vaheldumine, ehmatuskohad on lähedad, tugevad akordid köidavad tähelepanu, üllatusmoment*, „bäng“ oli lahe. Sellest võib järeldada, et loo „puänt“ (vt meetodite ptk) on olnud mingil määral hinnangute mõjutajaks ning hoolikama süvenemise põhjuseks.

Kuna selle teose käsitlemisel ei kasutatud aktiviseerivaid õpitegevusi, võime järeldada, et leides võimaluse tutvustada klassikalist muusikat erinevate lisamaterjalide abil ja püüdes leida illustreerivaid näiteid, mis tekitavad emotsionaalse reaktsiooni, on võimalik õpilaste hinnanguid kuulatava materjali osas muuta siiski pisut positiivsemaks.

7) Beethoveni 5. sümfoonia I osa kohta näeme tabelist 2, et muutumine pole selle loo puhul suur ($Z=-1,013$) ning see pole statistiliselt oluline ($p>0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks 11 juhul, positiivsemaks ainult 8 juhul ning lausa 36 juhul jäi hinnang samaks.

Eelküsimumstiku puhul on selgelt tuntav varasem korduv kuulamiskogemus ning see on samaaegselt ka nii positiivse kui negatiivse hoiaku põhjuseks. Huvipakkuvateks väljenditeks olid veel *ülimalt võimas ja kaunis, tekitab uudishimu ja hirmu, kõik meeleolud on sees, masendav kuid meeldiv*, „tegevus“ kogu aeg käib, „vana hea klassika“, üks mu lemmikuid, emotsioonide vaheldumine.

Järeloküsimumstikus põhjused *liiga palju kuulnud, ei meeldi „saatusekoputused“, algus on ülekuulatud, algus meeldib, ei meeldi puhkpillide osa, liiga närviline* lasevad oletada, et selle loo

alguses kõlav tunnusfraas „saatuse koputusest uksele“ siiski määrab oluliselt ka hinnangute andmist. Tore on tõdeda, et järelküsimumustiku tulemused kajastavad palju õpiprotsessi käigus töölehel kasutatud sõnavara, mis võimaldab sisukamalt kirjeldada muusikateose ülesehitust ning esitust, nagu näiteks *huvitavad vahelduvad meeleolud, huvitav ülesehitus, pidulikud viiulid, tromboonid, suursugune, dünaamiline, puhkpillide soolod, iga koht on perfektne, meeldivalt dramaatiline, kontrastne, soolopilli ei meeldi, metsasarv on hea, mitmekesine instrumentide valik*.

Sellest võime teha järeldused, et eelnevalt juba tuttava muusikapala puhul võib uue vaatenurga leidmisega mõjutada hinnanguid, kuid siiski mitte oluliselt. Pigem saab suunata õpilasi tuttava muusika puhul teadlikumalt oma hinnangutele põhjuseid leidma, avardades sellega ka nende muusikalist sõnavara.

8) Mozarti ooperist „Võlflööt“ Öökuninganna aaria kohta on tabelis 2 näha, et muutumine on selle loo puhul üsna suur ($Z=-2,777$) ning see on ka statistiliselt oluline ($p<0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks ainult 3 juhul ning positiivsemaks lausa 14 juhul, 38 juhul jäi hinnang samaks.

Eelküsimumustikus on paljudel juhtudel esituslaadi puudutavad põhjendused, nagu *liiga kõrgelt laulab, ebameeldiv hääl, vokaal mängib üle, vahepeal liiga kriiskav, mõjuvalt lauldud aga kuulama ei pane, hea kõrge hääl, vokaalvõimete demonstreerimine, tõeline nauding kõrgetest nootidest, teistest lugudest erinev*, kus leidis nii negatiivseid kui positiivseid hoiakuid.

Järeloküsimumustikus leiame veelgi esituslaadiga seotud põhjendusi, nagu *kaunid kõrged noodid, puhas vokaal, raske ja huvitav, vapustav kaunis super kõrge hääl, kõrgelt laulmine tekitab külmavärinaid, üha rohkem hakkab meeldima, kauneim aaria, „kino“, austan tehnilist sooritust, hea hääleulatus*, kuid nüüd juba tuntavalt positiivsema suunaga.

Vaadeldud põhjendused lubavad oletada, et juba eelküsimumustiku täitmisel oli selle näite puhul valimi moodustanud õpilastel vaatamata esituslaadile üllatuslikult kõrge valmidus mõistmaks selle erakordsust ning selle tõttu oli juba esmahinnang üllatavalt kõrge. Siiski näitavad järelküsimumustiku tulemused veelgi suuremat valmisolekut hinnangute korrigeerimiseks, kui õpitegevuses kasutada lisamaterjale ning aktiveerivaid õpitegevusi.

9) Beethoveni 14. klaverisonaadi I osa kohta näeme tabelist 2, et muutumine on selle loo puhul suur ($Z=-2,134$) ning see on statistiliselt oluline ($p<0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks ainult 4 juhul ning positiivsemaks 12 juhul, 39 juhul jäi hinnang samaks.

Eelküsimumustikus põhjendavad õpilased oma kõrget hinnangut muuhulgas järgmiselt: *kurb ja samas ilus, lihtsuses peitub võlu, intellektuaalne õndsus, täiuslik, see lugu mõjutas klaveriõpingutele minekut, mõnus valulik meloodia, läks hinge, mõjuv, üks lemmikteostest, oleksin õnnelik kui ise mängida oskaks*. Madalama hinnangu põhjustena on meeolelu kajastavate põhjustena toodud näiteks *muusika ei tohi kurvastada, ei kutsu kuulama, pole muutusi*.

Järelküsimumustikus on lisandunud uued sisukamalt ja oskuslikumalt väljendatud põhjused nagu *tugev kujutuspilt, võtab kokku üksindusele vajalikud tunded, kerge kuulata, iga noot on õigesti paigutatud, kammitsetud meeleheide, kõige ilusam teos mida tunnis lastud on lasevad oletada, et õpiprotsessis pala tutvustamisel lisamaterjali abil loodud narratiiv helilooja kurva saatusega tekitab eelkõige emotsionaalseid põhjendusi, kuna järelküsimumustiku tulemustes ei kajastu oluliselt ei teose ülesehituse ega ka esituslaadiga seotud põhjendusi*.

Antud põhjustest võib järeldada, et mõõdukalt tuttav ning emotsionaalselt kandev klaveril esitatud klassikaline muusika üldiselt meeldib õpilastele, kuid sealjuures ei tohiks see kalduda liialt kurvameelseks või süngeks. Aktiviseeriva õpitegevusega saab hinnangutele põhjuste leidmist muuta sisukamaks, lisades senisele kuulamiskogemusele uusi lähenemisviise, luues näiteks seoseid helilooja elus aset leidnud traagikaga või muul moel narratiivi loomisega.

10) Mozarti 40. sümfoonia I osa puhul näeme tabelist 2, et hinnangute muutumine on selle loo puhul suur ($Z=-2,353$) ning see on statistiliselt oluline ($p<0,05$). Hinnang muutus negatiivsemaks ainult 6 juhul ning positiivsemaks lausa 17 juhul, 32 juhul jäi hinnang samaks.

Võib oletada, et eelküsimumustikus korduvalt hinnangu põhjustena välja toodud *liiga palju kuulnud lugu* võimaldas ilmselt süveneda hoopis teose esitusse, sest enamasti positiivsema suunaga põhjustena leidsid näiteks *kaasahaarav viiulite soolo, põhimeloodiat hästi kasutatud, osavalt mängitud, hea harmooniaga, vaatamata ületarbimisele meeldib emotsionaalne vaheldus, mitmekülgne, pani süvenema, varieeruv, hästi koostoitiv vaikne ja vali ning täiesti eraldi väärib mainimist originaalsuse tõttu Nokiale kõlbas, siis kõlbab kõigile*.

Järelküsimumustikus võis leida õpiprotsessis käsitletud vormianalüüsiga seotud põhjendusi nagu *mitmekülgne, teemaarendused huvitavad, huvitav seade, põnev, kiire ja aeglane vahelduvad*,

lisaks veel tuttavat peateemat käsitlevaid, kuid nüüd juba ka teose esitusele viitavad põhjused, nagu *algus meeldib lihtne ja kaunis teema, tempomuutused, hea meloodia, rõõmsameelne viiul, hästi esitatud, energiline, annab hea tunde, pole ülearu traagiline*, või siis kokkuvõtlikult hoopis *Mozart on valdavalt mu lemmik*.

Hüpoteetiliselt oli raske määrata antavaid hinnanguid, kuna tegemist väga kuulsa teosega ning põhjustes on see ka mitmel puhul hinnangu aluseks. Siiski on kõrge meeldivuse põhjusteks pigem Mozartile omane stiil (*kerge, rõõmsameelne, kaunis teema, kiire tempoga*). Põhjuseid vaadeldes võime järeldada, et uute lähenemisviisidega, näiteks vormianalüüsiga, võimaldame õpilastel varasemast kuulamiskogemusest tuttava muusika olemust paremini mõista ning aktiveerivate õpiprotsessidega saame säilitada või muuta veelgi positiivsemaks olemasolevaid hinnanguid.

Kokkuvõtteks võib tehtud uurimuse tulemuste põhjal väita järgmist:

1) õpilaste hinnangud muusika kuulamisel **võivad muutuda positiivsemaks**, kui õpiprotsessis:

- kasutatakse aktiveerivaid õpitegevusi, näiteks aktiivõppe meetodeid, vormianalüüsi, töölehti kuulatava muusika kohta vms;
- luuakse narratiiv teose autori ja kuulatava teose vahel;
- kaasneb õpitegevusega emotsionaalselt tugevalt tajutav narratiiv;
- leitakse võimalusi tutvustada klassikalist muusikat erinevate lisamaterjalide abil;
- püütakse leida uut ja huvitavat vaatenurka erinevate aktiveerivate õpitegevuste abil varasemast kuulamiskogemusest tuttava teose käsitlemisel;
- suunatakse õpilasi varasemast kuulamiskogemusest tuttava muusika puhul teadlikumalt oma hinnangutele põhjuseid leidma, avardades sellega ka nende muusikalist sõnavara;

2) õpilaste hinnangud muusika kuulamisel **võivad muutuda väga vähe või negatiivsemaks** kui:

- õpiprotsessis ei kasutata aktiveerivaid õpitegevusi;
- õpiprotsessis ei looda narratiive teostega seoses;
- suuremast teosest pärit muusikanäidet (näiteks ooperiaariat) ei käsitleta aktiveerivate õpitegevustega eraldiseisvana;

- varasemast kuulmiskogemusest tuttavat teost käsitletakse ilma narratiive loomata või aktiveerimata õpitegevustega;
- varasemast kuulamiskogemusest tuttava käsitlemisel ei püüta leida uut ja huvitavat vaatenurka varasema kuulamiskogemuse kõrvale ning sellega ei kaasne uute aspektide avastamist.

Uurimuse läbiviimise käigus omandatud teadmiste ja oskuste kinnistamiseks pidid uuringus osalenud õpilased sooritama õpiprotsessi lõpus ka hindelise testi, mis toimus muusika kuulamise seminari vormis. Testi tulemused osutusid väga headeks (hinne „5“ 83%, hinne „5-“ 2%) või headeks (hinne „4“ 13%, hinne „4-“ 2%), mis näitab õpiprotsessi positiivset seost ka õpitulemustega ning annab alust arvata, et eel- ja järelküsimumistikuna tutvustatud ja läbiviimiseks kasutatud meetod omab aktiivõppele omaseid tunnuseid ning sobib kasutamiseks muusika kuulamise õpetamisel muusikaõpetuse tundides.

Antud uurimuse tulemuste analüüsis ei keskendunud muusika kuulamise muusikapsühholoogilistele aspektidele ning see tingib ka edasise uurimuse vajaduse. Soovitatav suund on muusikapsühholoogilisest toimest noorukieas, kuna just siis hakkavad välja kujunema olulised väärtushinnangud ning võime loota, et õpetajatena oleme „... kujundanud teadliku ja kriitiliselt mõtleva muusikakuulaja ning kontserdiküllastaja“ (Gümnaasiumi ... 2010).

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärkideks oli uurida gümnaasiumiõpilaste hinnanguid kuulatavate palade kohta muusikaajaloo õppimisel ning nende võimalikku muutumist õpiprotsessis. Suurt tähelepanu pöörati aktiivõppe meetodite ning teiste aktiveerivate õpitegevuste rakendamise analüüsile muusika õpetamisel, toetudes õpilaste hinnangute aluseks olnud põhjendustele. Samaaegselt oli töö eesmärgiks tutvustada ka uut aktiivõppe meetodit, mille kasutamine aitaks vältida passiivset muusika kuulamist ning mis on ühtlasi ka antud töö andmekogumise meetod. Eelpool nimetatud eesmärkide saavutamiseks kavandati uuring, mis viidi läbi ühe Eesti linna üldhariduskooli 11. klassides. Uuringus osalenud 63 õpilast täitsid igapäevase õpiprotsessi käigus eel- ja järelküsimustiku, millest tööle püstitatud eesmärkide saavutamiseks sai kasutada 55 õpilase vastuseid. Saadud tulemuste põhjal võib väita, et uuringus osalenud õpilaste hinnangud kuulatavate muusikapalade suhtes olid suhteliselt kõrged ning peale õpiprotsessi toimus ka oluline hinnangute muutus. Hinnangute põhjuseid analüüsides selgus, et suurimad positiivsed muutused toimusid lugude puhul, mille tutvustamisel kasutati aktiveerivaid õpitegevusi või oli loodud kontekstist lähtuvalt olulisi narratiive. Muutus oli väike või negatiivne lugude puhul, mille tutvustamisel ei kasutatud olulisel määral aktiveerivaid õpitegevusi või ei loodud uusi vaatenurki juba tuttava loo suhtes.

Uuringu tulemuste analüüsimisel saadi vastused esialgsetele töö hüpoteesidele:

- õpilaste hinnang muusikaajaloo õpetamisel käsitletavate klassikalise muusika näidete suhtes võib muutuda peale õpiprotsessi positiivsemaks, kui õpetamisel kasutatakse erinevaid lisamaterjale või aktiveerivaid õpitegevusi;
- õpilaste hinnangute põhjuseid analüüsides sai mitmesugust infot nii kuulatavate lugude mõjust muusikapsühholoogilisest aspektist lähtuvalt, kui ka erinevate õpitegevuste efektiivsusest muusikaõpetuse tundides.

Kokkuvõtteks võib öelda, et käesoleva töö eesmärgid täideti, sest õpilaste hinnangud klassikalise muusika kuulamisel muusikaajaloo tundides muutusid ning seda valdavalt positiivsemaks. Leiti seoseid erinevate õpitegevuste rakendamise ning hinnangute muutumise vahel, mis annavad tunnistust aktiivõppe meetodite efektiivsusest muusika õpetamisel. Soovitav suund edasisteks uuringuteks on muusika kuulamise muusikapsühholoogilisest toimest noorukieas.

KASUTATUD KIRJANDUS

Aher, S., Kala, U. 1996. *Aktiivõppe käsiraamat*. Tallinn: Riigi Kooliamet, USA Hariduse Arenduskeskus.

Bogdan, R. C., Bilken, S. K. 1992. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Buehl, D. 2001. *Interaktiivsed strateegiad klassiruumis*. Tartu: SA Omaäolise Kooli Arenduskeskus

Cusano, J. M. 2005. *Music specialists' beliefs and practices in teaching music listening*. USA: Indiana University. [doktoritöö]. ProQuest Dissertations and Theses.

Garrison, D.R. 1997. *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*. *Adult Education Quarterly*, No 48, pp 18-33.

Gentile, D. A., Linder, J. R., Walsh, D. A. 2003. *Looking Through Time: A Longitudinal Study of Children's Media Violence Consumption at Home and Aggressive Behaviors at School*. <http://www.psychology.iastate.edu/~dgentile/VMPR%20SRCD%20Paper.pdf> (16.05.2011).

Georgii-Hemming E., Westvall M. 2010. *Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden*. – *British Journal of Music Education*, No 27/1, pp 21-33.

Greenslit, N. A. 2003. *Mozartian music listening in the classroom: Its effect on the academic performance of junior high students in English, science, and mathematics*. USA: Southwest Minnesota State University. [magistritöö]. ProQuest Dissertations and Theses.

Gümnaasiumi riiklik õppekava, lisa 6. RT I, 14.01.2011, 2

<https://www.riigiteataja.ee/aktiilisa/0000/1327/2925/13275404.pdf> (09.05.2011).

- Haamer, M.** 2005. *Muusika kui fenomen noorte elus (Tallinna Saksa Gümnaasiumi näitel*. Tallinn: EMTA koolimuusika instituut. [Bakalaurusetöö]. Tallinn.
- Haamer, M.** 2006. *Muusika noorte elus*. – Haridus, nr 1-2, lk 10-11.
- Johnson, D. C.** 2003. *The effect of critical thinking instruction in music listening on fifth-grade students' verbal descriptions of music*. USA: The University of Arizona. [doktoritöö]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Kaasik, M.** 2002. *Sõltuvast õppijast iseseisvaks õppijaks*. – Haridus, nr 4, lk 13-15.
- Kolehmainen, A. P.-L.** 2004. *Aktivoivan opetuksen vaikutus musiikinkuunteluasenteisiin. Klassisen musiikin kuuntelun opintokokonaisuuden kokeilu luokanopettajankoulutuksessa ja peruskoulussa*. Soome: Turun YliopistoFinland. [doktoritöö]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Kuurme, T., Siim, E.** 1991. *Aktiivõpe*. Tallinn: Harjumaa Hariduse Arenduskeskus.
- Leijen, Ä.** 2010. *Uurimismetoodika*. Käsikirjaline loengukonspekt. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Leuhin, I. Kärberg, A.** 2005. *Aktiivõppe meetodite kasutamine – noore õpetaja edu võti*. – Haridus, nr 3, lk 24-27.
- Liimets, A.** 2006. *Muusikaõpetaja tänapäeval*. – Haridus, nr 1-2, lk 5-6.
- Liimets, A.** 2009a. *Distsiplinaarsest, aporeetilisest ning mittedistsiplinaarsest mõtlemisest*. Rmt: Muusikalise kontegelikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga. Tallinn: Tallinna Ülikool, lk 15-52.
- Liimets, A.** 2009b. *Muusika noorte elustiilis ja nüüdisaja koolikultuuris*. Rmt: Muusikalise kontegelikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga. Tallinn: Tallinna Ülikool, lk 55-93.
- Liimets, A., Raudva, R.** 2006. *Õpilaste arusaamad muusikast kui õppeainest*. – Haridus, nr 1-2, lk 18-19.
- Madsen, C., Geringer, J.** 2008. *Reflections on Puccini's La Bohème. Investigating a Model for Listening*. – Journal of Research in Music Education, No 56/1, pp 33-42.

- Mikk, J.** 2002. *Ainetestid*. [loengukonspekt]. Tartu Ülikool
<http://raud.ut.ee/~jaanm/ainetestid.pdf> (10.05.2011).
- Mäesalu, M.** 2009. *Kuidas, kus ja miks kuulavad noored muusikat?* Rmt: Muusikalise kontegelikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga. Tallinn: Tallinna Ülikool, lk 95-108.
- Noortemonitor 2009*. 2009. Eesti Noorsoo Instituut.
http://www.eni.ee/sisu/4_577NOORTEMONITOR_2009.pdf (10.05.2011).
- Ots, E.** 1997. Muusika kuulamise osatähtsusest õpilase sotsialiseerimisel. Kog: Muusikaõpetuse kogemusi. Tallinn: Eesti Muusikaakadeemia.
- Pehk, A.** 2001. *Eneseotsinguil helide maailmas*. Rmt: Loomismäng. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, lk 81-110.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Ky, K.N.** 1995. *Listening to Mozart Enhances Spatial-temporal Reasoning: Towards a Neurophysiological Basis*. – Neuroscience Letters, No 185/1: pp 44–47.
- Renter-Reintamm, H.** 2009. *Aktiivõppe meetoditest muusikaloo õpetamisel gümnaasiumis*. Rmt: Muusikalise kontegelikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga Tallinn: Tallinna Ülikool, lk 339-356.
- Ross, J.** 2004. *Kas on võimalik rääkida muusikalistest universaalidest?* Rmt: Mõeldes muusikast. Tallinn: Kirjastus Varrak, lk 15-34.
- Salumaa, T., Talvik, M.** 2010. *Aktiivõppe meetodid III*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Selke, T.** 2007. *Suundumusi Eesti üldhariduskooli muusikakasvatuses 20. saj. II poolel ja 20. saj. alguses*. Tallinna Ülikool. [dokoritöö]. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Sloboda, J. A.** 2007. *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta musicalia.
- Smialek, T., Boburka, R.** 2006. *The Effect of Cooperative Listening Exercises on the Critical Listening Skills of College Music-Appreciation Students*. – Journal of Research in Music Education, No 54/1, pp 57-72.

Teitsma, J. A. 2010. *The effects of popular and classical music aural discrimination training on the aural discrimination skills of middle school student.* USA: The William Paterson University of New Jersey. [magistritöö]. ProQuest Dissertations and Theses.

Vanemate suhtumine laste ja noorte huvialaharidusse. 2005. Faktum Uuringukeskus. <http://www.just.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=44691/Vanemate+suhtumine+laste+ja+noorte+huvialaharidusse.+Faktum+%282005%29.pdf> (09.05.2011).

Õunapuu, L. 2008. *Teadustöö meetodid kultuuri- ja haridussfääris.* [loengukonspekt]. Tartu Ülikool Viljandi Kultuuriakadeemia <http://moodle.kultuur.edu.ee/moodle184> (09.05.2011).

Young, P. J. 1996. *Music in our lives: Expanding our music listening repertoire.* Kanada: Queen's University at Kingston. [magistritöö]. ProQuest Dissertations and Theses.

Lisa 1. Eelküsimustik

Hea Viljandi Maagümnaasiumi õpilane!

Järgnev ankeet on koostatud minu magistritöö tarbeks, milles uurin gümnaasiumi muusikaajaloo programmis olevate muusikanäidete kuulamist õpilaste hinnangu kaudu. Selles ankeedis palun Sul märkida enda kohta üldised andmed ning täita allpool olev tabel. Kuna antud uuring on läbiviidav kahes jaos, siis palun Sul andmete omavaheliseks seostamiseks kirjutada kood. Koodiks kirjuta oma klassi nr. (11HL või 11RL) ning Sinu jrk. nr. klassi nimekirjas (*nt 11RL1, 11RL2 jne*).

Ette tänades

Pille Kährik

(Viljandi Maagümnaasiumi muusikaõpetaja, TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia muusikaõpetaja magistriõppe 2. aasta, pille.kahrik@maagymnaasium.ee, 52 88 256)

KOOD (11HL või 11RL + jrk. nr.): _____

Sugu : NAINE MEES

Vanus: _____

Õppeaasta: _____

Kas Sul on muusikaline eriharidus (muusikakool, vms.)? EI JAH

Kui jah, siis mitu aastat oled õppinud? _____

Millist instrumenti? _____

Kas Sul on olnud kokkupuuteid muusikalise huvitegevusega koolis või väljaspool kooli?
EI JAH

Kui jah, siis mitu aastat? _____

Milline on olnud tegevuse valdkond (koor, ansambel, pillimäng vms.)?:

(kui valdkondi on olnud mitu, loetle kõik eraldi, aga aastad arvuta kokku)

- Järgnevalt kuuled erinevaid muusikapalasisid. Palun **anna hinnang** igale kuulnud muusikapalale, selleks kasuta alljärgnevat tabelit. Vali tabelist sobiv lahter ja põhjenda oma hinnangut (vastates küsimusele **miks?**)

pala nr.	meeldib	keskmine	ei meeldi
1.			
2.			

pala nr.	meeldib	keskmine	ei meeldi
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Tänan!

Lisa 2. Järeloküsimustik

Hea Viljandi Maagümnaasiumi õpilane!

Järgnev ankeet on minu magistritöö uurimuse teine osa, selleks palun Sul täita taas allpool olev tabel. Uuringu eesmärgiks on kuulnud muusikapaladele antud hinnangute võrdlus ning nende võimaliku muutumise analüüs, seepärast jälgi, et hinnang vastaks tõepoolest Sinu praegusele seisukohale. Palad, mida kuuled, on samad, mis *ankeedis nr. 1*, kuid need ei ole samas järjekorras. Oma hinnangute muutumise võrdlemiseks saad kasutada oma *ankeeti nr. 1* koos kommentaaridega lugude järgnevuse kohta peale *ankeedi nr. 2* täitmist.

Ette tänades

Pille Kährik

(Viljandi Maagümnaasiumi muusikaõpetaja, TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia muusikaõpetaja magistriõppe 2. aasta, pille.kahrik@maagymnaasium.ee, 52 88 256)

KOOD (11HL või 11RL + jrk. nr.): _____

Järgnevalt kuuled erinevaid muusikapalasisid. Palun täida kuulamise käigus allpool olev tabel järgmiselt:

- nimeta kuulatava muusikapala **autor ja pealkiri**
- **anna hinnang** igale kuulatud muusikapalale, selleks vali tabelist sobiv lahter ja põhjenda oma hinnangut (vastates küsimusele **miks?**)

Autor / pealkiri	meeldib	keskmine	ei meeldi

Autor / pealkiri	meeldib	keskmine	ei meeldi

Tänan!

Lisa 3 Õppetegevuste kirjeldus

Teema	Tundide arv	Õpetamise põhimõtted ning õpitegevused	Kasutatud õppematerjal
klassitsismiajastu muusikanäited	1	anonüümne muusikanäidetega tutvumine; lugudele hinnangu andmine koos põhjendusega	eelküsimumstik (vt lisa 1); CD-d muusikanäidetega
Franz Joseph Haydn	2	helilooja elu ja loomingu käsitlemine õpiku ja töövihiku tabeli abil; illustreeriv materjal dokumentaalfilmina; diskussioon läbitud teemadel; muusikanäidetega tutvumine töövihiku tabeli „Muusika kuulamise päevik“ abil	Siitan, T. 1998. <i>Õhtumaade muusikalugu I</i> . Tallinn: Avita; Kaarlep, A., Skuin, A. 2000. <i>Muusikaõpetuse töövihik gümnaasiumile</i> . Tallinn: Avita; <i>Joseph Haydn – the unrecognized Genius</i> . 2009. [film]. Austria: ARTE/ZDF; CD-d muusikanäidetega; näited internetileheküljelt YouTube (www.youtube.com)
Wolfgang Amadeus Mozart	7	helilooja elu ja loomingu käsitlemine õpiku ja töövihiku tabeli abil; illustreeriv materjal dokumentaalfilmina; <i>sonata allegro</i> vormi tutvustus 40. sümfoonia kuulamisel skeemi abil; tuntumate ooperite tutvustus töövihiku ülesannete abil; filmi vaatamine lõikude kaupa olulisemate teostega tutvumiseks; diskussioon läbitud teemadel; muusikanäidetega tutvumine töövihiku tabeli „Muusika kuulamise päevik“ abil	Siitan, T. 1998. <i>Õhtumaade muusikalugu I</i> . Tallinn: Avita Kaarlep, A., Skuin, A. 2000. <i>Muusikaõpetuse töövihik gümnaasiumile</i> . Tallinn: Avita; <i>Mozart in Salzburg</i> . [film]. 2009. SWR: Euro Arts Entertainment; <i>Amadeus</i> . [film]. 1984. USA: Orion Pictures; CD-d muusikanäidetega; näited internetileheküljelt YouTube (www.youtube.com)

Ludwig van Beethoven	3	rühmatöö - helilooja elu ja loomingu ülevaade õpiku ja töövihiku tabeli abil; filmi osaline vaatamine illustreeriva materjalina 14. klaverisonaadi tutvustamisel; tööleht 5. sümfooniaga tutvumiseks; diskussioon läbitud teemadel; muusikanäitega tutvumine töövihiku tabeli „Muusika kuulamise päevik“ abil	Siitan, T. 1998. <i>Õhtumaade muusikalugu I</i> . Tallinn: Avita; Kaarlep, A., Skuin, A. 2000. <i>Muusikaõpetuse töövihik gümnaasiumile</i> . Tallinn: Avita; <i>Immortal Beloved</i> . [film]. 1994. USA ja UK: Columbia TriStar Motion Picture Group; Pogue, D., Scott, S. 2005. <i>Klassikaline muusika võhikutele</i> . Tallinn: Lausuja kirjastus OÜ, lk 145-148; CD-d muusikanäidetega; näited internetileheküljelt YouTube (www.youtube.com)
klassitsismiajastu muusikanäited	1	muusikanäidete kordamine; lugudele hinnangu andmine koos põhjendusega	Kaarlep, A., Skuin, A. 2000. <i>Muusikaõpetuse töövihik gümnaasiumile</i> . Tallinn: Avita; järelküsimumstik (vt lisa 2); CD-d muusikanäidetega

SUMMARY

Recent studies indicate the negative trend in students' attitudes towards teaching music history. They show a lack of tolerance towards classical music when developing their musical preferences (Liimets & Raudva 2006; Haamer 2006; Liimets 2009; Georgii-Hemming and Westvall 2010). Implementation of active study methods can be seen as a possible development direction (Ots 1997; Kolehmainen 2004; Renter-Reintamm 2009), which is also supported by this study.

The main objective in this MA thesis was to explore changes in students' evaluations of listening classical music, as activating learning activities were used in the learning process. The sample ($n = 55$) consisted of 11th grade public school students in one of Estonia's middle sized town. The study was conducted using pre-and post-questionnaires. A 12 lessons (2,5 weeks) long learning process occurred between these two tests. Students listened to ten musical examples from classical period before filling the questionnaire there they had to evaluate these examples (like, average, do not like) and to give an explanation to their opinion. Students did not have prior knowledge of musical examples and their authors before filling the pre-questionnaire. They filled the post-questionnaire after the learning process there they also had to determine the author and the title of the musical examples.

In this study quantitative and qualitative data collection methods were used. Statistical analysis was conducted using SPSS 12.0 (*Statistical Package for Social Studies*), and non-parametric statistics was applied to data analysis. In order to investigate changes in students' evaluations given to the listened musical examples Wilcoxon test was used to compare the data collected using pre- and post-questionnaires. The Mann-Whitney U-test was used for comparing the evaluations of students with and without hobby education. Finally answers to open ended questions in pre- and post-questionnaires were differentiated by content and analyzed.

When comparing the results data about five musical examples turned out to be statistically significant ($p < 0.05$). The results indicate positive changes in students' assessments of classical

music listening when activating learning activities are used in learning process. The hobby-educated students' assessments are relatively more positive. In addition an improvement in musical vocabulary and music listening skills could be detected in analysis of responses to open-ended questions. Assessments changed a little, not at all or negatively in these cases there activating study activities were not used in the study process. The conclusions suggest that the results of the study have significant weight in terms of didactics of teaching music. A recommended direction for a possible follow-up study could be towards the research in psychological effect of music listening on adolescence.