

TALLINNA ÜLIKOOL
Balti filmi-, meedia- ja kunstide instituut
EESTI KUNSTIAKADEEMIA
Kunstikultuuri teaduskond, kunstihariduse osakond

Alesja Stavitskaja

**KUNSTI JA MUUSIKA LÕIMIMIST TOETAVAD TUNNITEGEVUSED
GÜMNAASIUMI ASTMES**

Magistritöö

Juhendaja: MA Gerhard Lock

Tallinn 2023

RESÜMEE

Ülikool	Instituut	
Tallinna Ülikool	Balti filmi, meedia ja kunstide instituut	
Eesti Kunstiakadeemia	Kunstikultuuri instituut	
Töö pealkiri Kunsti ja muusika lõimimist toetavad tunnitegevused gümnaasiumi astmes		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai 2023	Lehekülgede arv: 91 Allikad: 6 Lisad: 23
<p>Gümnaasiumi riiklikud õppekava (GRÕK 2011) rõhutab eelkõige õpetuse terviklikkust, kus õppetegevus ja tulemused kujunevad tervikuks lõimingu kaudu. Samas valitseb hariduses endiselt olukord, kus kunstiained teiste valdkondadega integreerimisel suuremat väärtust, kui intellektuaalse võimekuse ja testitulemuste parandamine, ei kannu. Magistritöö teema oli valitud põhjusel, et muusika ja kunsti lõimitud õpetamine üldpädevuste toetamise eesmärgil vajab praktikas katsetamist. Probleemist tulenevalt oli magistritöö eesmärgiks luua gümnaasiumi astmele lõimitud muusika- ja kunstitundide õppeühikud, mis keskenduvad Eesti 20. sajandi I poole muusika- ja kunstielule. Eesmärgist lähtuvalt olid kesksed uurimisküsimusteks:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Millised on kunsti- ja muusikaloo õpetamisel ühised metoodilised lähenemisviisid?2) Kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest kokkupuutepunktidest: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm.3) Kuidas aitab heliline taust visuaalse teose mõtestamisele kaasa? <p>Tegevusuuringus esitletud erinevate autorite teoreetilistest käsitlustest sain ehitada üles kunsti- ja muusikatundi lõimivad õppeühikud gümnaasiumi astmele (11. klass, N=35 ja N=19). Kavandatud sai kokku neli õppeühikut, mis aitavad mõtestada 20. sajandi I poole Eesti muusika- ja kunstielu ning sellele ajastule omaseid hoiakuid ja mõtteviise, arendades seeläbi kultuuripädevust. Iga õppeühik koosnes kahest muusika ja kahest kunstitunnist. Uurimistulemuste põhjal tuleb esile, et kavandatud tunnitegevused, mis nõudsid pidevat heli ja visuaalse keele tõlgendamist ja kahe mõtlemisrežiimi vahel opereerimist, toetasid visuaalset ja muusikalist mõtlemist. Lõimingu tulemusel näis õpilastel olevat lihtsam mõista 20. sajandi kultuurilisi nähtusi ja kontseptsioone, samas ainespetsiifilised erioskused, erialane terminoloogia ja faktiteadmised jäid sellega seoses pigem tahaplaanile. Valimi põhjal olen järeldanud, et lõiming toetas õpilaste arusaama muusika- ja kunstiteostest kui kultuurikandjatest, tunnetades muusika ja kunsti rolli isiklike ja ühiskondlike teemade mõistmisel ja väljendamisel. Helilise tausta kasutamine kunstiteoste analüüsi puhul aitas avada uusi tõlgendusperspektiive, pannes tööle kujutlusvõimet, suunates teost kauem silmitsema ja detailsemalt kirjeldama. Kahe aine lõimitud õpetamine aitas luua õpilastega isiklikuma kontakti – tegevuste vältel tulid esile õpilaste spetsiifilised huvid ja eripärad, millega saab edaspidiseid tunde planeerides arvestada.</p>		
Võtmesõnad: kunstiainete lõiming, kultuuripädevus, kunst, muusika, gümnaasium, kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon, rütm		
Töö autor: Alesja Stavitskaja	allkiri:	
Kaitsmisele lubatud: Juhendaja: Gerhard Lock	allkiri:	

ABSTRACT

University	Institute	
Tallinn University	Baltic Film, Media and Arts School	
Estonian Academy of Arts	Faculty of Art and Culture	
Title Activities Supporting the Integration of Art and Music in High School Education		
Classification Master Thesis	Month and year May 2023	Number of pages: 91 Sources: 6 Appendix: 23
<p>The national curricula (2011) emphasize the importance of integrated teaching, where learning activities and outcomes are interconnected through integration. However, there is still a tendency in education where art subjects do not carry greater value when integrated with other fields than improving intellectual capacity and test results. This master's thesis aims to explore the practical implementation of integrated teaching of music and art to support general competencies. The thesis focuses on creating teaching units for music and art classes in high school, centered around the culture life of Estonia in the first half of 20th century.</p> <p>The central research questions of the thesis are:</p> <ol style="list-style-type: none">1) What are the common methodological approaches to teaching art and music history?2) How do integrated activities support students' understanding of the connection between art and music: concept, narrative, composition, and rhythm?3) How does the use of sound contribute to the interpretation of visual works of art? <p>Based on theoretical concepts from various authors, the thesis proposes four integrated teaching units for high school students. These units aim to deepen students' understanding of the cultural life of Estonia in the first half of the 20th century and the attitudes and mindsets of that era, thereby developing students' cultural competence. Each teaching unit consists of two music and two art classes. The research results show that the proposed activities, which required constant interpretation of sound and visual language and switching between two modes of thinking, supported both visual and musical thinking. As a result of integration, students seemed to find it easier to understand cultural phenomena and concepts of the 20th century, while subject-specific skills, terminology, and factual knowledge were more in the background. Integration supported students' understanding of music and art works as carriers of culture, expressing personal and social themes. The use of sound in analyzing works of art opened up new perspectives of interpretation, stimulating imagination and encouraging students to observe and describe details more closely. The integrated teaching of the two subjects also helped create a more personal connection with the students, revealing their specific interests and characteristics, which can be taken into account when planning future classes.</p>		
Keywords: art and music integration, high school education, art, music, concept, narrative, composition, rhythm.		
Author: Alesja Stavitskaja	Signature	
Allowed to defend Supervisor: Gerhard Lock	Signature:	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE RAAMISTIK	9
1.1 Kunstiainete lõiming kultuuripädevuse toetajana	9
1.2 Õpetaja lõimingu toetajana	12
1.3 Kunsti- ja muusikaainete didaktilised ühisosad	13
1.3.1 Heli- ja visuaalse teose analüüs gümnaasiumi kunsti- ja muusikatundides	13
1.3.3 Kunstiteose vaatamisest	17
1.3.4 Lõimingutsentrid: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm	24
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA	26
2.1 Uurimismeetodi valiku põhjendus, uurimise korraldus ja valimi kirjeldus	26
2.3 Uuringu eetilised kaalutlused	30
3. UURIMISTULEMUSED	31
3.1 Tegevuste kavandamine	31
3.2 Õpilaste eelküsitleuse analüüs	32
3.3 Õppeühiku nr 1 “Helidesse maalitud” tulemused	34
3.4 Õppeühiku nr 2 “Värv muinasmaale” tulemused	41
3.5 Õppeühiku nr 3 “Mägi mustad linnud” tulemused	45
3.5.1 Muusika saatel kunstiteose analüüsi tulemused	50
3.6 Õppeühik nr 4 “ Helide muuseum”	53
ARUTELU JA KOKKUVÕTE	54
KASUTATUD ALLIKAD	61
LISAD	68

SISSEJUHATUS

Minu magistritöö keskmeks on kunsti- ja muusikatundide lõiming gümnaasiumi kooliastmes. Need kaks loovala on üksteisele lähedased ning läbi ajastute on üksteist tugevalt mõjutanud. Riiklikus õppekavas ühendab neid õppeaineid ühine kunstipädevuse käsitlus – mõlema aine kaudu saadakse teadmisi erinevate väljendusvahendite ja kultuuride kohta, õpitakse tundma ennast ning mõtestatakse kunstide rolli ühiskonnas (GRÕK, Lisa 13, 2023). Kunst ja muusika on olnud ajastule omaste mõtteviiside ja väärtuste peegel, seega nende ühendatud uurimine on heaks tööriistaks, et õpetada noort mõistma ajalugu, ühiskonnas toimuvaid sündmusi ja kultuurinähtusi. Mõlemad valdkonnad rikastavad tundeelu ja loomingulist eneseväljendust.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad (2011) rõhutavad eelkõige õpetuse terviklikkust, kus õppetegevus ja tulemused kujunevad tervikuks lõimingu kaudu. Kuna inimene kogeb ümbritsevat maailma holistlikuna, on õpetaja kohustus õppetegevuses integreeritud õpet toetada. Tiina Kuusk (2008: 6–7) toob välja, et tähelepanu pidevast ümberlülitamisest ühelt ainelt teisele tekivad õppimisraskused hõlpsamini, kui õppeainete integreerimise puhul. Tema sõnul aitab lõimitud õpe õpilastel tähendust omaval viisil ühendada erinevaid kogemusi, millega nad puutuvad kokku koolis ja väljaspool kooli keskkonda, lisaks märgata ja luua seoseid (ka ebatavalisi), näha analoogiaid, paralleele, erinevusi ja vastuolusid. Integreeritud lähenemine õpetamisele mitte ainult ei laienda inimese enda kitsa huviala piire, tunnetust ja kogemust, vaid aitab ka oskusi ja hoiakuid teadmistega siduda ja rakendada (Marjanen, 2020: 171).

21. sajandil ei ole valdkondadevaheline integratsioon enam formaalne illustreeriv ainete koosõpetamine, vaid oluline isiksust kujundav keskkond – muusika, kunsti, liikumise, sõna jt elementide koostoimes (Selke, 2007: 89). Airi Liimets (2009) toonitab, et kindlatesse raamidesse surutud ja isoleeritud teadusdistsiplinaarne mõtlemine ei haaku postmodernismi ajaga, mis rõhutab avatust ja dünaamilisust, rõhutades, et maailma saab ammendavalt mõista siis, kui kõrvutada kaks teineteisele vastukõnelevat vaatlusviisi, mis teineteist välistavad ja samas täiendavad (Liimets, 2009: 37–38). Eelnevalt kirjeldatule toetudes tuleb esile, et loovainete ja valdkondadevaheline integratsioon on muutunud tänapäeval iseenesestmõistetavaks.

Kunstide osatähtsuse tõusule üldoskuste arendamisel (Min, 2013) viitab näiteks see, et haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (HVA 2019) on lisatud hariduse sihiks varasemale mõistele STEM (mis on loodus- ja täppisteadused) ka kunstid (eesti keeles K, inglise keeles A ehk *Arts*). Üheks haridusliku arengu eesmärgiks on soodustada STEAM ehk eesti keeles MATIK (Matik, 2020) ainete õppimist üldhariduses. Kunstide lisamise eesmärk on arendada rohkem loovoskusi, probleemilahendusi ja kriitilist mõtlemist, mis on kaasajal oluline ning õpetada kõiki neid aineid lõimitult (sh tehnoloogiavahendite loov kasutamine, nt loovad lahendused programmeerimisel) (HVA 2019).

Vajadus nende distsipliinide järel justkui kasvab, samal ajal toimub aga üldhariduses nii muusika (Selke, 2007: 15) kui ka kunstiõpetuse ainete kärpimine, viidates hariduspoliitilistele prioriteetidele (Erss, 2020: 83). Ressursse ja aega pühendatakse rohkem õppeainetele, mille tulemusi on võimalik mõõta (Ruokonen, Ruismäki, 2007: 98). Kaarina Marjaneni, Hubert Gruberi jt (2020: 171) rõhutavad, et koolid ja n-ö skolastilised õpetlased juhivad sageli teaduse ja kunstide distsiplinaarsest lähenemisviisist.

Marjanen jt (2020: 175) toovad välja, et traditsioonilised muusika ja kunsti õpetamise ja õppimise viisid on olnud orienteeritud tehnilistele oskustele, andekusele, õppeedukusele ja konkurentsile. Nende sõnul põhjustab selline hoiak õpilaste seas ebakindlust ja loob olukorra, kus loovalad on midagi, mis on mõeldud ainult andekatele, tõugates õpilasi ainevaldkondadest kaugemale. Kyeong Suk Min (2013: 6–7) kinnitab samuti, et vaatamata katsetele kunste teiste aladega integreerida, valitseb hariduses olukord, kus õpe on valdkonnaspetsiifiline ja kunstides nähakse väärtust eelkõige akadeemilise edukuse ja ajufunktsioonide parandamisel. Kunstid on n-ö lükatud “õppekava äärealadele” ja teiste valdkondadega integreerimisel suuremat väärtust, kui intellektuaalse võimekuse ja testitulemuste parandamine, ei kannu.

Loovainetel on keskne roll just hingehariduse (London, 2006) andmisel, kus lisaks mõõdetavate teadmiste omandamisele pööratakse rõhku ka inimese vaimule, hingele, üldisele heaolule, õpilase hoiakutele ja väärtustele (London, 2006). See sobitub hästi holistliku pedagoogika kontseptsiooniga, mis rõhutab, et hoitud peaks olema inimene tervikuna – hing, vaim, ihu ja ümbritsev keskkond (London, 2006: 8). Kui kõik vajalikud koostisosad inimeses toimivad, on ta võimeline tajuma iseennast, teisi ja ümbritsevat maailma, kindlasti ka kunsti tervikuna või valikuliselt, sõltuvalt sellest, millele ta teadlikult tähelepanu pöörab (Lock, 2016: 33). Õpilase jaoks muutuvad nähtavamaks ja selgemaks

nii ainespetsiifilisus kogu selle keerukuses kui ka valdkondade interdistsiplinaarsus – see, kuidas erinevad ainevaldkonnad ja nähtused üksteist täiendavad ja mõjutavad (Marjanen jt, 2020: 171).

Peter London (2006: 8) toob esile, et ka õpetajana, teadvustamata õpetamispraktikas enda tervikut – mõistust, keha ja vaimu koos põhiväärtuste ja uskumustega, ei ole võimalik pakkuda tähenduslikku, autentset ja rahuldustpakkuvat õppeelamust. Õpetaja väärtushinnangud ja hoiakud mõjutavad ja loovad õppekeskkonda, mis omakorda mõjutab õpilase kogemust ja kujunemist.

Loovainetes kaasatakse kõiki meeli ja luuakse võimalus vaimse, emotsionaalse ja füüsilise tasakaalu loomiseks. Sensoorseid tajud, mida muusika ja kunstid esile kutsuvad, ühendavad inimest vahetult ümbritseva maailmaga, luues kehalise, emotsionaalse ja kognitiivse kogemuse, mis toetab pikaajalise mälu kujunemist, samas kaasates ka üldist heaolu ja toetades isiklikke vajadusi (Marjanen jt, 2020: 174–175).

Magistritöö eesmärk on luua gümnaasiumi astmele teoreetilisele baasile toetudes lõimitud muusika- ja kunstitundide tunnikavad, mis moodustavad terviklikud õppeühikud. Iga õppeühik koosneb kahest kunsti- ning kahest muusikatunnist. Õppeühikud aitavad mõtestada 20. sajandi algupoole Eesti muusika- ja kunstielu ning sellele ajastule omaseid hoiakuid ja mõtteviise, toetades seega kultuuripädevust. Alaoskusena on pandud rõhku kultuuriteadlikkuse kasvatamisele ning Eesti kultuuripärandiga sideme loomisele (GRÕK, Lisa 3, 2023). Multimeedia vahendid, kus heli ja visuaal kohtuvad, on tänapäeva noore jaoks igapäevased, seega on asjakohane leida uudseid viise, kuidas tuua rohkem kunsti ja muusikaõpet ka kooliharidusse just integreeritud kujul.

Eesmärgist lähtuvalt on keskseteks uurimisküsimusteks:

- 1) Millised on kunsti- ja muusikaloo õpetamisel ühised meetodilised lähenemisviisid?
- 2) Kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest kokkupuutepunktidest: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm.
- 3) Kuidas aitab heliline taust visuaalse teose mõtestamisele kaasa?

Lõimingutsentriteks võtsin abiks Tallinna Ülikooli BFMi täiendkoolituse raames loodud loovaineid lõimiva mudeli kunsti- ja muusikaaineid läbivad komponendid (Remm jt 2021, vt Tabel 1). Õppeühik on ehitatud üles muusika- ja kunstiaine läbivatele teemadele

nagu “Eesti professionaalse muusikakultuuri kujunemine”, “Modernismi näited Eesti muusikas”, “Eesti kunst sajandivahetusel”, “Eesti kunst 20. sajandi esimesel poolel” ning “Kunst Eesti Vabariigis”.

Teema valikul sai eelkõige määravaks see, et õpetan lisaks kunstiainele gümnaasiumiastmes muusikalugu. Õpilaste seas on alles hiljuti Eestisse elama asunud noori, kes on kultuurilise kohanemise etapis ja Eesti kultuuriruumi tundma õppides võib integratsiooniprotsess olla kiirem. Gümnaasiumi riikliku õppekava (GRÕK 2011) kohaselt on kunstiainete valdkonnast kohustuslik läbida 3 muusikakursust ja 2 kunstikursust. Tundidel on erinev osakaal, mis põhjustab ajalise lõhe ja teemade mittekattuvuse – see võib muuta lõimingu keerulisemaks, kuid siiski mitte võimatuks. Eesti temaatikale on nii muusika- kui ka kunstiõppes pühendatud päris suur osa 11.klassi õppeprogrammist. Kuna minu valimiks on 11. klassi õpilased, kus ise õpetan, siis on võimalik teemad omavahel ajaliselt kooskõlastada.

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis toon välja teoreetilisi lähtekohti lõimitud õppe vajalikkusest; selgitan, milliseid üldpädevusi teema läbib ja täpsemalt millistes aspektides ning teen ülevaate, mida eeldab lõimitud õpe õpetajalt. Samuti keskendub esimene peatükk kunsti- ja muusikaloo diaktilistele meetodikatele, mis annavad mulle tuge õppeühikute koostamisel. Rõhku on pandud muusika- ja kunstiteose analüüsile. Teises peatükis kirjeldan ja põhjendan uurimismetoodika valikut, uurimise korralduslikku poolt ning valimit. Kolmandas peatükis esitlen andmeid, kirjeldades ja analüüsides tunnitegevust ning teen järeldusi.

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1 Kunstiainete lõiming kultuuripädevuse toetajana

Õppekava lõimingul on erinevaid käsitusi. Kuna haridus on väljundipõhine, siis võib lõimingu suuremaks eesmärgiks võtta aine- ja valdkonnaüleste ehk üldpädevuste saavutamist, mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel (GRÕK, pädevused, 2011). Üldpädevused kui hoiakud, uskumused, oskused ja teadmised on psüühilised protsessid, mis on seotud kogu inimese tunnetuse ja tegutsemisega ning on ühiskonnas toimetulekuks võrdselt olulised (Kikas, 2015: 63). Üldpädevused kujunevad kõigi õppeainete kaudu ning tunni- ja koolivälises tegevuses ning nende kujunemist jälgivad ja suunavad õpetajad omavahelises koostöös ning kooli ja kodu koostöös (Kikas, 2020: 337).

Deirdre Russell-Bowie (2009: 8) toob välja, et õppeainete ühendatud õpetamine annab tulemusi selliste üldiste oskuste arendamisel nagu vaatlemis-uurimisoskus, probleemide lahendamine, kriitiline mõtlemine ja meeskonnatöö. Tema sõnul lõhub lõimitud õpe barjääre erinevate teemade vahel ja julgustab õpilasi mõtlema laiemalt, andes n-ö “päris-elu” kogemust, mis on autentne ja holistilik.

GRÕK-is on nii muusika- kui ka kunstiõppes suur rõhk just ajaloolise konteksti tutvustamisel ja analüüsimisel. Kunsti- ja muusikatundides tutvutakse eri ajastute väljendusvahendite ja stiilidega, heliloojate ja kunstnike loominguga ning luuakse seoseid mineviku ja nüüdisaja vahel (GRÕK, Lisa 6, 2011). Kunstiaineid ühendab kultuurilise mitmekesisuse tundmaõppimine ning väärtustamine, Eesti ja paikkondliku kultuuritraditsiooni edasikandmine ning kultuurilise ja rahvusliku identiteedi kujundamine (GRÕK, Lisa 6, 2011). Teadmised erinevatest kultuuridest ja religioonidest kasvatavad kultuurilise mitmekesisuse väärtustamist ja empaatiatunnet, kandes seega olulist rolli hoiakute ja väärtuste kujundamisel multikultuurses ja mitmerahvuselises ühiskonnas (Harland et al, 2000: 96). Mõlemal õppeainel on seega palju võimalusi just kultuuripädevuse kujundamiseks ja toetamiseks. Vastavalt riiklikule õppekavale (GRÕK, 2011) on kultuuri- ja väärtuspädevus defineeritud kui “suutlikkust hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdiskultuuri sündmustega; väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt; hinnata

üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi, väärtustada inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust; teadvustada oma väärtushinnanguid”.

Mitmed autorid pööravad tähelepanu kultuuripädevuse tähtsustamisele tänapäevases ühiskonnas, rõhutades, et aina mitmekesisemaks muutuva kultuuriga on vaja leida uudseid viise, kuidas kujundada väärtustavaid hoiakuid nii oma rahva kultuuripärandist, kui ka kultuurilisest mitmekesisusest. Eve Kikase (2020: 344) sõnul võiks kultuuripädevus hariduses viia nii eluga rahulolevate indiviidide kui ka hästitoimiva ühiskonna arenemiseni. Erilisel kohal on just Eesti kultuuri säilitamine ja edasiarendamine, sest, nagu toob välja Tiina Selke (2007: 15), ohustab avanemine välismaailmale oma traditsioone ja rahva püsijäämist. Maia Muldma (2005: 48), Inkeri Ruokonen ja Heikki Ruismäki (2007: 98) toovad samuti välja, et praeguse aja globaliseerumise ja identiteedi põhiküsimuseks on, kuidas säilitada aina multikultuurseks muutuvast ühiskonnas enda isikupära ja samaaegselt olla osa maailmakultuurist.

Aune Valk (2010: 139) toob välja, et kultuuriidentiteedi puhul ei saa rääkida kindlalt eristuvatest gruppidest, sest inimesed võivad määratleda ennast hoopis muude elementide järgi kui rahvus või keel – meie seas on üha rohkem neid, kes kuuluvad n-ö mitmesse kultuurigruppi või kasvavad üles kahe kultuuri baasil moodustunud uues kultuuris. Autori sõnul kultuurilise kuuluvuse puhul tuleks seega eelkõige usaldada inimese enesemääratlust. Leian, et kunstiained on selleks väärtuslikud, sest tegelevad põhjalikult nii üksikisiku identiteediga (toetades õpilase minapilti, enesehinnangut ja isiklikku loomingulist väljendust) kui ka identiteediga selle sotsiaal-kultuurilises tähenduses.

Tiina Selke (2007: 149–150) toob enda doktoritöös samuti välja, et üheks suureks hariduslikuks eesmärgiks muusikaõpetuses on globaliseeruvast maailmas õpilasi maailmakodanikuks kasvatamine. Sellele viitab Selke sõnul rahvaste muusika, rahvuslike kultuuritraditsioonide ja muusika kuulamise tähtsustumine ainekavas ja õppematerjalides, kus ühelt poolt luuakse eeldusi rahvaste muusika tutvustamise kaudu sotsiaalse suhtlemisaldis-tolerantse euroopa kodanikuks kujundamiseks, teiselt poolt rahvusliku identiteedi säilitamist. Gümnaasiumi 2023. aastal uuendatud kunstiainete valdkonnapädevusena on esmaselt välja toodud muusika, kunsti ja visuaalkultuuriga ning Eesti ja maailma kultuuripärandiga sideme loomine ja teadvustamine (GRÕK, Lisa 3, 2023).

2024/2025. aasta eestikeelsele õppele ülemineku valguses (HTM 2022) on kultuuripädevuse toetamine samuti oluline. Maia Muldma ja Jelena Nõmm (2011: 43) toovad esile, et kuna tänane õpilane on Eesti tulevikühiskonna liige, on oluline viia traditsioonilisse hariduselu korraldusse teatud korrektiive ning leida uudseid teid ja võimalusi Eesti integratsiooniprotsessi läbiviimisel, nimelt kujundada eesti- ja vene õppekeelega kooli õpilaste rahvusliku ja kodanikuidentiteeti kultuuride dialoogi konstrueerimisel ja läbiviimisel. Muldma ja Nõmme sõnul muusika fenomen oma unikaalse võimega mõjutada ja ühendada inimesi kujundab koos haridussüsteemi prioriteetidega etnokultuurilist mentaliteeti, arendades sotsiaalset aktiivsust, soodustades sotsiaal-kultuuriliste gruppide puhul emotsionaalset ühtekuuluvustunnet, mis lihtsustab õpilaste suhtlemist ja isiklike kontaktide loomist. Autorid toovad välja, et ümbritseva maailma mitmekesisust, oma rahva ja terve maailma muusikapärandit õpitakse märkama ja mõistma just muusika kuulamise kaudu – Eesti muusika kuulamine, väljapaistvate heliloojate loominguga tutvumine pakub õpilastele sügavamat arusaama eesti rahva kultuurist, mis omakorda aitab kujundada austavat ja positiivset suhtumist eesti kultuuri vastu tervikuna.

Karen Lee Carroli (2006: 18–19) sõnul on kultuuridevahelise dialoogi konstrueerimiseks vaja turvalist keskkonda, kus õpilane julgeks avaneda ja võtta ette riske. Turvalist ruumi kirjeldab autor sellise keskkonnana, kus iga õpilane saab tunda, et tema arvamust aktsepteeritakse ja kus õppeprotsess ei ole võistlus mingi eesmärgi nimel. Autori sõnul on julgustava ja toetava õhkkonna loomisel oluline õpetaja tagasiside, mis peegeldab iga indiviidi panuse ja isikliku arengu olulisust. Samuti on määrav õpetaja oskus märgata õpilaste vajadusi ja luua õpituga isiklikke seoseid – kui tegevuses isiklikku väärtust ei nähta, on õppetegevusele raske pühenduda. Carroll toob välja ka seda, et koolikeskkond on tihtipeale õpilaste jaoks siiski pigem ebaturvaline – ülevoolav, kriitiline ja survevõimeline.

Margus Pedaste (2020: 14) sõnul vajavad inimesed teise kultuuri mõistmiseks kultuuridevahelist pädevust, mis hõlmab nii kultuuriteadmisi kui ka -teadlikkust, ning hoiakuid enda ja teiste kultuuride suhtes. Riiklikus õppekavas (PRÕK 2011, Lisa 13) on kultuuriteadlik inimene kirjeldatud järgnevalt: “kultuuriteadlik inimene mõistab kultuuri osa inimeste mõtte- ja käitumislaadi kujundajana ning kultuuride muutumist ajaloo vältel, kellel on ettekujutus kultuuride mitmekesisusest ja kultuuriga määratud elupraktikate eripärast ning kes väärtustab omakultuuri ja kultuurilist mitmekesisust ning on

kultuuriliselt salliv ja koostööaldis”. Ruutmetsa ja Saluveer (2010: 288) toovad välja, et kultuuriteadlikkuse arendamisel on oluline võrdlev lähenemine, kus arendatakse oskusi läbi sellist liiki ülesannete, mis võimaldavad erinevaid kultuurinähtusi omavahel võrrelda ning mõista miks ja kuidas miski kujuneb.

Eelnevalt kirjeldatule toetudes võib kokkuvõtlikult öelda, et kultuuripädevuse arendamine on tänapäeva hariduses kesksel kohal ning kunstiained, kandes endas kultuuriväärtusi ja tõekspidamisi, on heaks vahendiks kultuuriteadlikkuse arendamisel. Nii muusika- kui ka kunstitud on oma olemuselt õpilasekesksed – mõlemas aines tegeletakse inimeseks olemise, enesemääratluse ja identiteedi küsimustega, ning identiteediga selle sotsiaal-kultuurilises tähenduses. Gümnaasiumi kunsti- ja muusikatundides puututakse kokku kunsti- ja muusikateostega, mis peegeldavad meie lähiümbrust ja maailmakultuuri. Teostega suhestumine võimaldab luua isiklikke ja ühiseid tähendusi, austades samal ajal erinevaid vaatenurki. Selline õppimisviis soodustab turvalise õhkkonna tekkimist ning võimaldab kultuuridevahelisel dialoogil formuleeruda.

1.2 Õpetaja lõimingu toetajana

Kvaliteetse õppeainetevahelise lõimingu tagamisel on keskne koht pedagoogi professionaalsusel. See eeldab õpetajalt laialdasi teadmisi ja oskust erinevaid ainevaldkondi tervikuna käsitleda ja õppetöös tähenduslikult siduda. Sellele suunab tähelepanu näiteks Deirdre Russell-Bowie (2009), kes rõhutab, et määrav on õpetaja oskust liikuda teemade vahel sellisel viisil, et nii õppeainete ainuomane sisu kui ka erinevate ainete vahelised seosed tuleksid tähendusrikkal viisil esile – sel juhul jäävad iga õppeaine näitajad ja tulemused diskreetseks ja autentseks ning säilib iga teema terviklikkus ning oskused ja arusaamad igast õppeainest ei hägustu lõimingu tulemuseks. Russell-Bowie toob lisaks välja, et pädev pedagoog peaks tagama, et lõimingu käigus ei tekiks kunstlikud seosed õppeainete või kunstiliikide vahel. Lõiming ei tohiks olla omaette “eesmärk”, vaid tee mingi suurema haridusliku eesmärgi saavutamiseks (Kuusk, 2010: 30). Kui midagi omavahel liidetakse, põimitakse, kokku sulatatakse, siis ei pruugi see tekitada ilmtingimata struktureeritud uut sisutervikut, üksnes aga selle tekkimisel saab rääkida integraalsusest (Liimets, 2009: 41).

Alice C. Pennisi (2012: 103) rõhutab samuti õpetaja professionaalsuse vajalikkust integreeritud õppetöö kavandamisel, tuues esile valmisolekut enesetäiendamiseks ja koostööks teiste ainevaldkondade õpetajate ja muude formaalset või mitteformaalset haridust pakkuvate asutustega. Pennisi sõnul integreeritud lähenemine eeldab kursisolemist sellest valdkonnast, mis väljub pedagoogi enda eriala piiridest. Lisaks enda ainevaldkonna tundmisele, tuleks uurida ja arendada sügavamaid teadmisi ka teistes distsipliinides ja pühendada aega selleks, et leida ühiseid ainevaldkondadevahelisi puutepunkte. Arvestades õpetajate ajapuuduse ja kitsa spetsialiseerumisega kindlas ainevaldkonnas, võib õppeainete lõimimine olla sellel põhjusel keerulisem.

1.3 Kunsti- ja muusikaainete didaktilised ühisosad

1.3.1 Heli- ja visuaalse teose analüüs gümnaasiumi kunsti- ja muusikatundides

Tänapäeval on auditiivne ja visuaalne keskkond muutumas aina mitmekülgsemaks ja sageli keerulisemaks ning selles orienteerumisel on kunsti- ja muusikaõpetuses tähtis roll. Kiiresti arenev ühiskond, tehnoloogia ja visuaalse kommunikatsiooni osatähtsuse kasv nõuab oskusi töödelda, kriitiliselt tõlgendada ja analüüsida erinevaid allikaid (Härma & Sepp, 2014; Russell & Zembylas, 2007). Seda arvestades on vajalik tutvustada ja arendada õpilaste muusikalist (Härma & Sepp, 2014: 100) ja visuaalset keelt (Russell & Zembylas, 2007: 287), suunates õpilasi mitteverbaalset keelt mõistma, mõtestama, analüüsima ning saadud sõnumeid verbaalsesse keelde üle tooma. Kunstiained peaksid pakkuma visuaalse ja muusikalise keele tõlgendamiseks ja mõistmiseks soodsaid võimalusi igas õppeastmes, valmistades seeläbi õpilasi ette tulevikus multimodaalse kommunikatsiooni nõudvateks töökohustusteks (Brumberger, 2007: 397).

Järgnevates alapeatükkides teen ülevaate muusika- ja kunstiloo õpetamise didaktilistest printsiipidest. Teoorias on pandud rõhku muusika- ja kunstiteose analüüsile, sest suur osa gümnaasiumi kunsti- ja muusika tundidest on suunatud just muusika kuulamisele, kogetu mõtestamisele ning visuaalse teose vaatamisele ja analüüsile.

1.3.2 Muusika kuulamisest

Muusika kuulamise kaudu areneb õpilasel muusikaline mõtlemine, mis on muusikaõpetuse abil arendatav nähtus kui kõige olulisem muusikaliste tegevuste võimendaja ja aktiveerija (Härma, Sepp; 2014: 100). Muusikaline mõtlemine on keerukas protsess, millesse on kaasatud kognitiivsed protsessid, emotsioonid, intellekt ja sensoorsed tajud – see on muusikateose tajumine, tõlgendamine ja hindamine (Sloboda, 2007).

Mitmed autorid toovad välja, et aktiivne ja süvenenud kuulamine on kogu õppeprotsessi alus. Muusika kuulamisest rääkides on tähtis mõista kahe kõlaliselt sarnase, kuid sisuliselt erineva termini tähendust: kuulmine kui helide tajumine ja kuulamine kui kuulmissümbolitest arusaamine (dekodeerimine, hindamine, reageerimine) ning kuulmine on eelduseks kuulamisele (Sepp & Härma, 2014: 100). Muutuvate arusaamadega muusika olemusest (Lock, 2011: 182) on nn helipedagoogika (*sound pedagogy*, Gershon, 2020; Tinkle, 2015) pandud tänapäeval rõhku just kuulmise arendamisele (Hill, 2018). Kuulmist kui helide tajumist nende puhtal kujul on püüdnud suunata ameerika eksperimentaalhelilooja John Cage, kes seadis küsimuse alla muusika olemuse, pannes müra ja vaikuse muusikaga samale tasemele (Sadie & Latham, 1985). Oma muusikaliste happeningidega juhtis Cage tähelepanu helile kui fundamentaalsele muusikalisele meediumile selle puhtal kujul, jättes kõrvale tehnilisi (intervall, intonatsioon) ning affektiivseid omadusi (emotsioon, tähendus), mida helide koosmõju kuulajas tekitab andes enda õpetustega ruumi selleks, et tähendusi ja emotsionaalset mõõdet annaks helidele kuulaja (Hill, 2018: 47). Eelnevalt öeldule toetudes võib teha järeldusi, et tundidesse on soovitatav lisada helidega seotud kuulamise kogemust, mille kaudu arendada teadlikku ja tähelepanelikku kuulamist, suunates õpilasi märkama ja mõtestama ümbritseva maailma helimaastikut. Sel viisil on võimalik eemalduda piiravatest koolitundide kuulamisrepertuaarile omistatud kaanonitest. Adam Tinkle (2015: 223) rõhutab samuti, et nn helipedagoogikale on omane universaalsus, mis loob laiema ja vahetuma kogemuse ümbritseva helimaastikuga suhestumiseks, pannes palju suurema rõhuasetuse lihtsalt helide tajumisele ja nautimisele sellisena, nagu need on. Sellel on autori sõnul nõ “kõrva puhastav” toime, mis vabastab kõrva kultuuri kammitsatest ning on jõukohane ka vähem kogunud kuulajale. Lisaks arendab selline süvendatud kuulmine tähelepanuvõimet ja viib sügavama auditiiivse kogemuseni (Hill, 2018: 50).

Uutele muusikažanritele lähenemine samasuguse uudishimuga nagu tegi seda Cage helide suhtes, aitab vältida kujunenud eelarvamusi uue ja võõra muusika vastu ja vabastada muusikat selle kitsast määratlusest, ennetades arusaamu sellest, et eksisteerib justkui universaalselt “hea” või “õige” muusika (Hill, 2018: 51). Leian, et sellist hoiakut on kasulik kujundada ka pedagoogidel endil, sest ka õpetajatel on kujunenud eelarvamus, mis mõjutavad kuulumisrepertuaari valikut. Õpetaja kui kogu õppeprotsessi juhtija ja õpikeskkonna kujundaja mõjutab olulisel määral muusika kuulamise korraldamist ning õpilaste suhtumise kujunemist. Jo Stijnen (2016: 179) rõhutab, et siinkohal on oluline õpetaja enda avatus ja loovus, mis aitab leida seoseid õppematerjali ja õpilaste huvide vahel. Autori sõnul peab õpetaja looma silla õpilase ja õppematerjali vahel ning tagama, et olemasolevate taustateadmiste ja uue õppematerjali vahele ei jää liiga suurt lünka. Nii kindlustab õpetaja kuulamiskogemuse ajal püsivama huvi.

Gümnaasiumiastmes on muusikarepertuaarist suur osa rahva- ja klassikalisel muusikal. Tiina Selke (2007: 88) sõnul eelduseks rahvamuusika kui ka klassikalise muusika mõistmisel on oskus kuulata ja austada loomingut ennast. Selke toob välja, et seda oskust arendatakse õpilase ja tema omaloomingu-keskse lähenemisega, julgustades esmalt õpilast proovima ja katsetama luua ise helisid (n-ö enese “mina” leidmist helide maastikul), seejärel kaaslasti ja ümbritsevat maailma kuulama ja iseenda loominguga võrdlema. Tema sõnul õppimine taolisest õpilasest lähtuvast vaatenurgast ei tekita võõrandumist ega barjääri (oma algeline versus helilooja kõrgetasemeline/imetlusväärne muusika) õpilase maailma ja professionaalse helikunsti vahel. Seega on oluline leida gümnaasiumi üsnagi teoreetilise muusikatunni kõrvalt aega loovaks eneseväljenduseks. Folkert Haanstra (2014: 17) toob välja, et erinevalt kujutatavast kunstist on muusikaõpetuse tundides tegevused pigem grupi- ja õpetajakesksed ning omalooming pigem harv nähtus. Kunstiainete omavahelise integreerimisega võiks tuua värskust nii muusika kui ka kunstiõppesse, muutes neid aineid mängulisemaks, loovamaks ja õpilaste jaoks tähenduslikumaks.

Tiina Selke (2007: 84–85) toob välja, et avatus maailmale on toonud muusikakasvatuse terve rea uusi suundumusi, kaasaarvatud ka kujutatavate tegevuste ilmumist muusikaõppesse. Tema sõnul olulised on mitmekesisestunud muusikaliste tegevuste liigid, sageli integreerituna teiste loovtegevustega, mis aitavad õpilasel suhestuda maailmaga ning kujuneda loovaks ja kohanemisvõimeliseks ühiskonna liikmeks. Nii

kuulmine kui ka vaatamine on aktiivne, loominguline, kõiki meeli kaasav protsess ning enda olemuselt interdistsiplinaarne. Heli ei peaks kohtlema kui midagi, mis on eraldatud kehalisest kogemusest ja tunnetusest teadlikult või mitte-teadlikul tasandil, mh toimib kuulamine ka keha kaudu (Lock 2011: 181). Seda arvestades on oluline valida mitmekesiseid meetodikaid, rakendades erinevaid muusikalisi tegevusi ja lõimides kuulatavat ka teiste kunstiliikidega.

Christina Smiraglia, Gordon Divine Asaahi jt (2018: 19) poolt läbi viidud uuringus ilmnesid kujutavate tegevuste kasutamisel positiivne mõju klassikalise muusika üldiste hoiakute suhtes. Õpilased demonstreerisid muusikat kuulates võimekust isiklike seoste loomisel, olid klassikalise muusika repertuaari suhtes positiivsemalt meelestatud ning muusika saatel joonistamine andis kujutlusvõimele jõudu juurde. Tähelepanu- ja keskendumisvõimele ning üldisele distsipliinile.

Mitmed autorid rõhutavad muusika kuulamise protsessi läbiviimisel just isiklike seoste loomise ja õpilase maailmapildist lähtuvat teose tõlgenduse vajalikkust. Muusika kuulamine peaks sisaldama endas avastuslikku momenti, kus reaalsus on loodud õpilase enda poolt, mitte avastatud vastavalt õpetaja juhtnööridele (Espeland, 2010; Ots, 2005). Selle miski kategoriseerimine ja identifitseerimine, mis on eelnevalt õpetaja poolt leitud, on olnud läbi ajaloo muusikaõppe aluseks, iseavastades hakkavad aga tööle sisemised tõlgendusprotsessid ja see on muusika vastu huviäratamise alus (Espeland, 2010: 163). Lihtsamini öeldes, selleks, et muusika jõuaks lapse südameni, peaks laps ise avastama, millest helid talle räägivad.

David J. Elliot ja Marissa Silverman (2014: 263) toovad välja, et muusikateosed ei ole autonoomsed, vaid sotsiaalselt konstrueeritud ja kannavad endas teatud kultuurilisi kokkuleppeid. Näiteks teatud kultuuriruumis traditsiooniline matusemuusika seostub selles samas kultuuris kurva sündmusega, seega on tegemist kurvast kõlava muusikaga. Muudes piirkondades ei pruugiks see sama tähendust kanda. Elliot ja Silverman toonitavad, et kuulaja läheneb muusikale (ja kunstile) teadvustamata ootuste ja hoiakutega, mida on suuresti kujundanud kultuuriline ja kogukondlik keskkond, mis on kuulajat vorminud. Autorite sõnul eelistatakse noorte seas tarbida muusikat, mis paneb neid tundma end kultuurilises ja sotsiaalses mõttes koduselt. Keskkond soodustab seda, et meeldib eelkõige see, mida näeme regulaarselt ja mida tunneme kõige paremini (Feldman, 1994: 73). Koolikeskkonnas võib esineda selliseid teadvustamata halvustavaid hoiakuid ja seetõttu

võib jääda esteetiline kogemus justkui poolikuks. Seega on kuulamisrepertuaari valides oluline arvestada õpilase kasvukeskkonnaga, sellega, kust ta tuleb, mis on see vahetu maailm, millega ta igapäevaselt kokku puutub, millist muusikat eelistatakse sõprusringkondades, mis on tuttav, kodune ja eakohane. Selle kõige juures tutvustada muusika erinevaid ilminguid, andes võimalust ka arenguks ja mugavustsoonist väljaastumiseks.

Hoiakute ja eelarvamuste kaardistamisele aitab Elliotti ja Silvermani (2014: 263) sõnul kaasa õpetaja ja õpilasevaheline usaldusväärne dialoog. Uurides, mis muusika noori kõnetab, mis helid ja mis põhjusel võivad olla vastumeelsed, suunab õpetaja märkama detaile, süvenema ja analüüsima enda kuulajakogemust, arendades seeläbi muusikalist mõtlemist. Läbi arutelu õpitakse ühtlasi suhtuma üksteise ja muusika erinevatesse ilmingutesse tolerantselt ja lugupidavalt. See kasvatab usaldust õpetaja-õpilase vahel ja kogu grupi vahel. Tulles tagasi Cage juurde, siis ka tema eesmärk oli piiride hajutamine – kas siis kunsti ja elu, muusiku ja publiku või õpetaja ja õpilase vahel (Sadie & Latham 1985). Muusikahariduse eesmärk ei ole enam hea maitse kujundamine, vaid esmalt õpilaste meelelaadi avardamine, teose tajumine ja dialoogi kujundamine. Avatuma ja uudishimulikuma hoiakuga helide vastuvõtmine aitab lihtsamalt omaks võtta mitmekesisemaid muusika ilminguid (Espeland, 2010: 163).

Mitmed autorid (Espeland, 2010; Stijnen, 2016) rõhutavad meetodite variatiivsuse olulisust. Tunnis on kasulik varieerida erinevate kuulamisrežiimide ja õpistiilide vahel, meetodite valik peaks olema tunni suurema eesmärgi teenistuses ning olema eakohane. Mingil ajahetkel tuleks õpetada kuulama ja märkama tehnilisi nüansse, siis jällegi keskenduda kujutlusvõime arendamisele ja loovale eneseväljendusele või suunata mõtestama, avastama ja tõlgendusi looma. Õpilastele peaks pakkuma võimalust jääda teatud hetkes määratud mugavustsooni, teisalt pakkuda ka alati väljakutset, laiendades kuulamismaterjali. Ühte muusikapala võib kuulata mitmeid kordi, lähenedes sellele vastavalt püstitatud tunnieesmärgile mitme erineva tõlgendusperspektiivi kaudu (Stijnen, 2016: 179). See kasvatab ühtlasi õpilastes teadmist, et heliteoses ei ole ainult ühte kindlat tõlgendusviisi.

1.3.3 Kunstiteose vaatamisest

Visuaalse sisu mõistmine sisaldab endas nii kognitiivset kui ka sensoorset kaasatust - see on oma olemuselt holistlik kogemus, mis kaasab kogu inimese tervikut. Kerry Freedman (2013: 177–178) kirjeldab teose tõlgendusprotsessi kihilisena, kus pildil olevaid koode tõlgendatakse kihtidena alates lihtsamatest kuni keerukamateni, luues terviklik arusaam erinevatest seostest. Tõlgenduse tulemusel tekib uus vaatenurk (Costache, 2012: 14). Üldhariduskooli kunstiope peaks looma hea baasi visuaalkultuuri ja kunstikultuuri pildikeele mõistmiseks, innustama olema kriitiline ja suunama vaatajat mõtestama visuaalseid tähendusi ajalooliste, poliitiliste ja ühiskondlike protsesside kaudu (Tavin, 2001: 130). Kunstiteose vaatamine ja teose analüüs on oluliseks komponendiks kunstiajaloo õpetamisel.

Kujutava kunsti õpetamisel tuleks püüelda selle poole, et õpilasel ei tekiks barjääri ja vastandumistunnet “kõrge ja madala“, “tõsiseltvõetava ja massikunsti” või “minu ja meistri” vahel. Arthur D. Eflandi (2007: 43) sõnul peaks kunstiharidus laiendama kultuurielu vabadust, st vabadust uurida erinevaid kunstilise väljenduse vorme ilma hariduslike, ideoloogiliste, etniliste või sotsiaalsete piiranguteta, mis seavad ettekirjutusi sellele, mida kunstiks üldse pidada ja mida selles näha. Efland toob välja, et kultuuriliikmete kokkukuuluvustunnet tagavat kultuurimälu kogetakse tõenäolisemalt ajalooliste kunstiobjektide kaudu rõhutades, et populaarkultuur kipub sageli keskenduma praegusele hetkele või hooajalisusele.

Efland (2007: 43) rõhutab, et ilma vanemat kunsti tundmata muutub inimene “oleviku vangiks”. Samas on nüüdiskunst just see, millega oleks noorukil samuti vaja suhestuda, sest see räägib maailmast ja keskkonnast, mis teda ümbritseb - seega on oluline kunstioppes siduda nii ajaloolist - kui ka nüüdiskunsti. Teose ja selles peituvate sümbolite mõistmiseks on mingil määral vaja eelnevaid teadmisi kunstiajaloo, samuti oskust seostada ajaloolist tausta teose endaga. Ajastu ja selle eluolu annab teoses kujutatava temaatika kohta vastuseid, kuid võtab osaliselt õpilaselt võimaluse leida isiklikke tähendusi, seega tuleks kunstiteost hoida võimalikult lahtisena igasugustest teooriatest ja ajaloolisest taustast, sest need võtavad võimaluse õpilastel luua teosega isiklik ja tähenduslik side.

Eelnev sobitub hästi kaasaegse kunstiajaloo õpikäsitlusega, kus õppimine ei ole niivõrd ajaloo keskne kui võrd õpilase maailmapildist lähtuv (Porri, 2013). Teadmised ehk tähendused tekivad inimestevahelise suhtlemise käigus ning analüüsiv õpilane on ise

nende teadmiste ja tähenduste looja (Porri, 2013: 7). Sarnaselt muusikateose kuulamisele tuleks õpetajana hoida seda avastusrõõmu, sest just iseavastades hakkavad tööle sisemised tõlgendusprotsessid ja teosega suhestumine muutub isiklikult tähenduslikuks ja meeldejäävaks (Espeland, 2010: 163).

Rääkides kindlatest metoodikatest, siis Irina D. Costache (2012: 158) sõnul ei ole kunsti tõlgendamiseks olemas universaalset kõigile kunstiteostele sobivat formaati. Anneli Porri (2013: 7) toob samuti välja, et igal meetodil on kunstianalüüsis oma koht. Tema sõnul on meetod tööriist, mis annab pisut erineva tulemuse ning iga kunstiteos on pisut erinev ja sobitub mõne meetodiga rohkem, mõnega vähem. Õpetajana tuleks lähtuda tunni õppe-eesmärkidest ja sellest omakorda valida sobilik õppesisu ja nurk, millele õpilased häälestada (Porri, 2013: 41). Õpetaja peaks otsustama, kas ülesanne on seotud pigem kunstiteose vormi, sisu või kontekstiga (Porri, 2013: 41).

Teost valides on oluline arvestada õpilase eelnevate vaatamisharjumuste ja kunsti suhtes kujunenud eelarvamustega. Eva Brumberger (2007) toob välja, et üsna levinud on hoiakud, et kunst on midagi keerulist ja sellele on üks kindel tõlgendusviis, millega “tavavaataja” ei ole võimeline toime tulema. Tema sõnul ühiskond kaldub käsitlema visuaalset mõtlemist kui oskust, mis on justkui kunstnike pärusmaa ja see oskus vajab talenti ja ei ole õpitav. Costache (2012: 158) toonitab, et väga efektiivselt saab “silma treenida” ja maandada ärevust järjepidevate vaatamispraktikatega, suunates õpilasi vaatama ja tähendusi leidma mitte ainult kunstiteostes, vaid nende igapäevaelu ja ümbritseva tänavapildi visuaalsetes komponentides.

Maithreyi Subramaniam, Jaffri Hanafi ja Abu Talib (2016) toovad välja, et hea viis harjutada kunsti mõtestamist ja tõlgendamist on läbi kaasõpilaste kunstitööde analüüsi. Autorite sõnul kunstiteoseid koosanalüüsidest puututakse kokku klassikaaslaste erinevate seisukohtadega, seeläbi õpitakse arvestama üksteise seisukohtadega ja aktsepteerima erinevusi. Arutades avanevad erinevad perspektiivid, mis võimaldab õppida üksteise pealt ning kuulates teisi võib märgata erinevate arvamuste ja lähenemisviiside variatiivsust (Subramaniam, Hanafi, Putih, 2016: 56–60). Üksteise tööde vaatamine ja nende üle arutlemine võib olla innustav kogemus ka seetõttu, et tegemist on õpilaste endi teostega - seega on tegevusel isiklikult tähenduslik (Subramaniam, Hanafi, Putih, 2016: 59–60). Suusõnalised arutelud aitavad kujundada dialooge, õppida üksteiselt ja avada enda jaoks uusi tõlgendusteid. Kirill Maslov (2018: 218) toob Lev Võgotski (2016) mõtetele toetudes

välja, et tänu koostööle jõuab õpilane oma lähima arengu tsoonis selleni, milleni ta ükski poleks jõudnud, seega on teiste inimeste juuresolek ja koostöö õpilase arengu seisukohalt tähtis.

Õpetaja ülesanne on seda arutelu toetada ja julgustada ning vajadusel anda lisainfot, toetades sel viisil seoste loomist. Väike õpetajapoolne suunav sisend või teenäitaja aitab teosega suhestumisele ja seoste loomisele kaasa ja võtab ära ärevuse, mis võib algajal vaatajal kunstiteosega suhestumisel tekkida. Mihály Csíkszentmihályi (1990: 7) sõnul tekib nauding igavuse ja ärevuse piiril, ehk siis hetkes, kus väljakutsed on tasakaalus inimese võimekusega. Kui inimesele antakse liiga palju valikuid, muutume ärevaks, kui aga liiga vähe, siis muutub toiming igavaks (Csíkszentmihályi, 1990: 7). Võimekus tegutseda langeb mõlemal juhul (Csíkszentmihályi, 1990: 7).

Mitmed autorid toovad välja, et teosega suhestumisel on oluline koht omaloomingul, mille kaudu interpreteeritakse kunsti ning saadud kogemuste ja teadmiste baasil luuakse midagi uut (Marjo Räsänen, 2003). Selle kaudu areneb õpilaste oskus tuua õpitu uude konteksti (Marjo Räsänen, 2003). Kunstniku biograafia ja faktipõhine kunstiajaloo käsitlusel on samuti ruumi ka tänapäeva kunstiajaloo tundides, kuid see peaks olema ühendatud omaloominguga, mis tegeleb õpilasele lähedaste teemade ja probleemidega (Räsänen, 2003).

Kunstiteoseid ja meetodikaid valides tuleks arvestada õpilaste esteetilise arengu ja visuaalsete harjumustega. Vastavalt Michael J. Parsons (1986: 39) esteetilise arengu etappidele juhindub algaja vaataja paljuski varajasematest teadmistest ja tõlgendused sünnivad ilma kaalutlemata vastavalt sellele, mida on eelnevalt kogetud ja mis meeldib või ei meeldi. Parsons ei eralda emotsionaalseid ja afektiivseid aspekte kognitiivsetest aspektidest – see, mida me maalidest mõtleme, mõjutab meie emotsioone ja tundeid, meie tunded mõjutavad omakorda seda, mida me maalil nägema hakkame. Philip Yenawine (1998) toob välja, et esteetilisest arengust lähtuvalt võiks detaili ja lugude rohke pilt sobida vähem kogenumale vaatajale, sest selgemaid ja äratuntavamaid detaile on lihtsam identifitseerida ning nendes peituv narratiiv toidab kujutlusvõimet. Mida rohkem on äratuntavaid sümboleid, millele õpilase tähelepanu suunata, seda suurema tõenäosusega julgevad nad mõtiskleda vähem arusaadavate visuaalsete sümboolite üle (Yenawine, 1998: 6). Ajaga tuleb enesekindlus ja kõik, mis on tundmatu ja mõistmatu muutub vähem hirmuäratavamaks ja lahenduse leidmine pakub pigem huvitavat väljakutset (Yenawine,

1998: 6). Teoseid tuleks seega valida arvestades õpilase esteetilise arengu etapidega, kuid jättes seejuures ruumi ka arenguks.

Äratuntavaid visuaalseid objekte sisaldavad teosed kindlustavad ka suuremat tunnustust kunstile õpilaste seas kellel on väiksem kunsti vaatamise kogemus (Actis-Grosso jt, 2017: 293). Mittefiguratiivsele kunstile võiks läheneda vormikirjelduste kaudu (Subramaniam, Hanafi, Putih, 2016: 60). Kui tegemist on aga väga detailse, sümbolitega täidetud realistliku teosega, oleks ilmselt parem läheneda esmalt võimalike sisuliste tähendustõlgenduste kaudu (Subramaniam, Hanafi, Putih, 2016: 60).

Feldman (1994: 56–57) toob välja, et kunstiteost õpilastele tutvustades on eelkõige oluline aru saada, millised on õpilased, kellega analüüsima hakatakse; mida nad juba teavad ning kuidas maailma näevad, ehk siis oluline on püüda näha teost läbi õpilase silmade. Lisaks rõhutab ta vajadust näha ette ka seda, mis küsimused võivad õpilastel tekkida teost analüüsides ja kuhu suunas võiks teos üle arutlemine viia. Siin on oluline roll ka õpetaja enda loovusel, ettenägelikkusel ja oskusel luua sild õpitava materjali ja õpilaste maailma vahel (Elliot & Silverman, 2014). Oluline on märgata, mida õpilane suudab teha omal jõul ja kus on vaja pakkuda tuge (Elliot & Silverman, 2014).

Õpilaste hoiakutest saab aimu eelhäälestuse kaudu. Vesteldes tulevad esile õpilaste varajasemad kogemused ja teadmised kunstiga suhestumisel. Teose saab vaatajale tuua arusaadavasse vormi, sidudes seda õpilase huvide, isiklike kogemuste ja igapäevaeluga ja viidates näiteks teoses olevatele tuttavatele visuaalidele, mis võiksid vaatajat kõnetada ja olla elulised. Olga M. Hubert (2008: 178–179) toob välja, et visuaalsel objektil on potentsiaal puudutada inimese teadvust, sest visuaalne teos kannab teadmisi elust, seega saab olla isiklikult tähenduslik. Kui seosed on loodud, ei tundu ka teos enam nii kauge ja mõistmatu (Hubert, 2008: 178–179). Kunstiteose analüüsis saab õpilasi julgustada ja nende võimeid toetada nt. suunavate küsimustega. Küsimused võivad nii ärevust maandada, näidates suuna kätte, samas pakkuda intellektuaalset väljakutset ja uudishimu, mis paneb vaatama veel sügavamale ja märkama midagi sellist, mida varem ei märganud. Küsimusi tuleks esitada sellisel moel, mis stimuleeriks kujutlusvõimet ning tekitaks vaistlikke mõtteid, mis aitavad tõlgenduste kujunemisele kaasa.

Lisaks oma isiklikule esteetilisele kogemusele on kasulik suunata märkama ka hoiakute olemasolu, paludes õpilastel mõtiskleda selle üle, kas tõlgendus tekib pigem emotsioonide põhised, või on see hinnanguline või intellektuaalne reaktsioon (Frois,

White, 2013). Taoline kunstiga suhestumine ja isikliku kogemuse reflekteerimine aitab märgata isiklike hoiakuid ja astuda nendest üle (Frois, White, 2013). Seda saab teha suunates õpilasi enda arvamust põhjendama või valida teose analüüsile hoopis teine tõlgendusviis (Subramaniam, Hanafi, Putih, 2016). Olga M. Hubardi (2008) sõnul saab kunstiteost või mis iganes muud esteetilist objekti defineerida kogemuse kaudu - ehk siis esteetiline objekt ei ole objekt ise, vaid kogemus, mis tekib vaatajal suheldes teosega. Hubard võrdleb tähenduste loomise protsessi lumepalliga, kus kunsti mõistmise kogemus on järk-järgult arenev protsess, mis on erinevatest tähendustest formuleeruv, ulatub läbi tervikliku kogemuse ja mida ei saa taandada ühele selgitusele. Õpetajana tuleks aidata mõtestada kunsti tõlgendamise kogemust kui protsessi.

Protsessil on ajaline mõõde ja siinkohal tuleks teosega suhestumisel rõhutada aja olulisust. Mitmed kunstiteadlased, nagu Ossian Ward (2014) ja Edmund Burke Feldman (1994: 24) märgivad kunstiteose analüüsimisel just aja olulisust. Olga M. Hubert (2008: 177) toob välja, et silm kogub visuaalset informatsiooni muutes fookust ühelt visuaalselt märgilt teisele. Selle käigustoimub märkide grupeerimine, tähenduste kujunemise protsess, vaatenurkade nihutamine ja uute elementide avastamine, n-ö värske vaatepunktide tekkimine - selleks kõigeiks kulub aega. Seega on oluline leida võimalusi, kuidas suunata õpilasi teost kauem vaatlema. Olgu need siis Ossian Wardi (2014: 10) soovitatud hingamisharjutused, mis aeglustavad kogemust ja koondavad tähelepanu või suunavad küsimused, mis aitavad leida uusi tõlgendusperspektiive avastada. Ka teose suusõnaline kirjelduse protsess, mille käigus kogetakse visuaalseid fakte, paneb vaatajat süvenenult ja keskendunult teost vaatlema (Feldman, 1994). David Brieber, Marcos Nadal jt. (2014: 6) seostavad teose vaatamise aega kontekstiga, tuues välja, et autentse keskkonnas (nt. muuseum) eksponeeritud ehedad kunstiteosed võrreldes digitaalsete reproduktsioonidega soodustavad suuremat süvenemist ja pikemat vaatamispraktikat, mis omakorda viib meeldivama kunstiga suhestumise kogemuseni. Sellest lähtuvalt võiks järeldada, et võimalusel peaks tegema rohkem tunde näituse keskkonnas.

Brumberger (2007: 389) rõhutab visuaalse mõtlemise arendamisel verbaalsete oskuste olulisust, ehk siis võimet mõelda nii verbaalses kui visuaalses režiimis, käsitledes neid pigem üksteist täiendavate kui konkureerivatena. Samuti oskust lülitada ühelt mõtlemise režiimilt sujuvalt üle teisele, n-ö nähtava ülekandmist verbaalsesse vormi. Selline paindlikkus viib produktiivse mõtlemiseni ka teistes distsipliinides. Üheks selliseks

mooduseks on jutuvestmise kasutamine kunstikriitika vahendina. Subramaniami, Hanafi jt. (2016: 64) sõnul on õpilastele väga loomulik läbi verbaalse keele teosega suhestumine. See võimaldab kunstiteoseid kirjeldada, analüüsida, tõlgendada ja hinnata, ilma, et teda selleks õhutataks. Autorite arvates on lugu paljudel juhtudel vaataja interpretatsioon varasematest kogemustest ja võimaldab luua kunstiteosega isiklik side. Sõnad võimaldavad ehitada silda sensorsete aistingute, eelneva kogemuse ja interpretatsiooni vahel (Feldman, 1994).

Feldman (1994: 34) toob välja, et teosega suhestumisel on oluline roll ka kehalistel aistingutel, suunates vaatajaid otsima vihjeid ja vastuseid kehalisel kogemusel, et millises keha osas pilti “tunnetatakse”. Pildi kogemise protsess on tajupõhine ja see võib hõlmata ka teisi meeli peale nägemise, näiteks luua seoseid helidega. Vaataja võib mõtiskleda, millised helid teost vaadates esile kerkivad; kas need on inimese tekitatud, pärinevad linnaruumist või loodusest (Feldman, 1994: 34). Lühidalt öeldes: tõlgendada visuaalset informatsiooni muusikalisse keelde.

Victoria Pavlou ja Georgina Athanasiou (2014) viisid läbi uuringu, mille käigus katsetati vähem kogenud vaatajate peal kunstiteose analüüsi eristiilis muusikateoste saatel. Selle käigus ilmnes, et muusika kasutamine ja kõrvutamine kunstiteostega võimaldas osalejatel keskenduda kunstiteostele pikema aja vältel. Osalejatel paistsid välja sisukamad tõlgendused kui siis, kui maale analüüsiti ilma helita, eriti kehtis see just narratiivi tasandil. Autorid väidavad, et selline metoodiline lähenemine võiks vähem kogenud vaatajal edendada kunsti hindamisoskust, aidata kaasa sisukamate tõlgenduste loomisel ja kasvatada üldist armastust kunsti, kui ühe kommunikatsiooni ja väljendusviisi kaudu.

Heli ja kujutava kunsti mõju vaatajale on uurinud ka Jose Javier Campos Bueno, DeJuan-Ayalo jt (2015), kes püüdsid välja selgitada, kas heli ja visuaali koostoimel muutub üldine visuaalne kogemus meeldivaks või vähem meeldivaks. Ilmnes, et ebameeldiva muusika negatiivne valents vähenes, kui muusika oli kõrvutatud meeldiva maaliga (Campos-Bueno, DeJuan-Ayala jt, 2015: 7). Sellest lähtuvalt järeldan, et heli kõrvutamine visuaaliga võiks mõjutada õpilaste esmaseid hoiakuid, balansseerida neid ja muuta suhtumist negatiivsest neutraalsemaks.

Teoriale toetudes järeldan, et muusika- ja kunstiloo õpetamisel tuleks õpetajal tunnitegevusi koostades arvestada järgmiste oluliste punktidega:

- turvalise õhkkonna loomine;

- muusikalise- ja visuaalse mõtlemise arendamine läbi ümbritsevas maailmas nähtava ja kõlava mõtestamise ja analüüsimise;
- süvendatud vaatamine, süvendatud kuulamine;
- hoiakute ja eelarvamuste kaardistamine ning ümberlükkamine;
- tasakaal taustainformatsiooni (faktiteadmiste) ja isikliku seose vahel;
- mitme mõtlemisrežiimi toetamine- visuaalse info tõlgendamine verbaalsesse või muusikalisse vormi ja vastupidi;
- eelneva vaatamis- ja kuulamiskogemusega arvestamine;
- piisava aja võimaldamine süvendatud vaatamiseks ja kuulamiseks;
- omalooming;
- eesmärgipärasus;
- heli- ja visuaalse teose kombineerimine.

1.3.4 Lõimingutsentrid: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm

Käesolevas töös kasutatud nn lõimingutsentrid (Kuusk, 2010: 25–29) on kunsti ja muusika ainevaldkondi ühendavad võtmekomponendid. Nendeks ühendavateks komponentideks on mõisted ‘kontseptsioon’, ‘narratiiv’, ‘kompositsioon’ ja ‘rütm’, mis on Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia ja kunstide instituudis loodud (täiendkoolituse raames välja töötatud) loovaineid lõimiva mudeli keskmes. Magistritöö raames õppeühikuid koostades toetungi neile komponentidele.

Kunsti ja muusikat ühendavad lõimingutsentrid ilmuvad erinevatel tasanditel: kontseptsioon on kõige laiem raamistik (on sageli valdkonnaspetsiifiline ja abstraktne); narratiiv esineb läbiva printsiibina kõikjal (on laiemalt arusaadav ja konkreetne); kompositsiooni all käsitletakse teoste erinevaid ülesehitamiseprintsiipe (struktuuriline üldkategooria); rütm on üks olulisemaid, kõikjal esinevaid struktuurilisi komponendid.

Järgnevalt toon tabelina välja muusika ja kunsti ühendavaid komponente ehk lõimingutsentreid. Tabel on koostatud Tallinna Ülikooli Balti filmi- meedia- ja kunstide

instituudi täiendkoolituse raames didaktilise lahendusena välja töötatud loovaineid lõimiva mudeli alusel (Remm jt, 2021).

Tabel 1. Muusika- ja kunstiainete lõimingutsentrite olulisemad aspektid. Tabel on loodud loovainete lõimitud õppimise ja õpetamise mudeli alusel (Remm jt, 2021).

Kunst	Lõimingutsentrid	Muusika
Teose idee ja tähendus. Kontseptsioon on nüüdiskunsti tihti teose keskmes. Idee võib lähtuda kunstniku isiklikust kogemusest. Kui ka laiemalt filosoofilisest või sotsiaalsest kontekstist.	Kontseptsioon	Motiiv või teema sisuline (nt abstraktne), filosoofiline (nt vaikus) või tehniline (nt multideemium) idee ja tähendus. Muusikalise materjali loomisel ja esitamisel on erinevad vabadusastmed rangest süsteemsusest improvisatsioonini.
Kunsti võib narratiivi esitada visuaalsete kirjelduste, kunstiliste kujundite või sümbolite kaudu (ikonograafia). Sündmustest antakse teostes tihti ainult vihjet, lugu ja tähendus areneb tihti vaataja peas.	Narratiiv	Programmiline muusika või helimaastik mis püüab väljendada süžeed või filosoofilist ideed. Vormi dramaturgia ja kontrastid. Nt. kulminatiivsus (pinge) ja meditatiivsus. Vokaalteoste puhul annavad hääl, sõnad ja libreto.
Kunstiteose pinna või ruumi ülesehitus. Kompositsiooni algelemendid: punkt, joon, pind, värv, vorm, ruum, tekstuur. Teose ülesehituse printsiibid: kontrast, tasakaas, fookus, rütm, proportsioon.	Kompositsioon	Muusikas ülesehitus. Põhielemendid: heli, kooskõlad, noodi- ja pausivältused, vormi osad (struktureeritud või vabavorm). Väljendusvahendid: meloodia, harmoonia, rütm, tempo, kõlavärv ja instrumendid, faktuur.
Kunsti on rütm kompositsiooni osa.	Rütm	Helivältuse järgnevuse muster, kordus, sarnasus, erinevus, kontrast, seostamatus. Lääne muusika noodikirja aluseks on naturaalarvude alusel jaotumine.

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Käesoleva töö puhul on tegemist kvalitatiivse tegevusuuringuga. Magistritöö eesmärk on luua teoreetilisel baasil loodud lõimitud muusika- ja kunstitudide tunnikavad, mis moodustavad terviklikud õppeühikud. Õppeühikud tervikuna aitavad mõtestada 20. sajandi I poole Eesti muusika- ja kunstielu, arendades seeläbi kultuuripädevust. Alaoskusena on pandud rõhku kultuuriteadlikkuse kasvatamisele ning Eesti kultuuripärandiga sideme loomisele (GRÕK, Lisa 3, 2023). Tegevusuuringu käigus on eesmärgiks uurida, kuidas lõimitud õpetamine toetab õpilaste arusaamu muusikat ja kunsti ühendavatest lõimingutsentritest: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm (Remm jt 2021, vt Tabel 1).

Õppeühiku koostamisel oli keskseks uurimisküsimuseks:

- 1) millised on kunsti- ja muusikaloo õpetamise ühised metoodilised lähenemisviisid?

Sellele küsimusele annab vastuse antud magistritöö teoreetiline raamistik. Teoorias välja toodud põhimõtted on kasutatud tunnitegevuste kavandamisel.

Eesmärgist lähtuvalt püüdsin tegevusuuringu jooksul leida vastuse järgnevatele küsimustele:

- 2) Kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest lõimingutsentritest: kontseptsioon, kompositsioon, narratiiv ja rütm?
- 3) Kuidas aitab heliline taust visuaalse teose mõtestamisele kaasa?

Järgnevates alapeatükkides põhjendan uurimismetoodika valikut, uurimise korralduslikku poolt, andmete kogumise, töötlemise ja analüüsi puudutavaid põhimõtteid. Samuti kirjeldan valimit ja põhjendan uuringut puudutavaid eetilisi kaalutlusi.

2.1 Uurimismeetodi valiku põhjendus, uurimise korraldus ja valimi kirjeldus

Uurimisküsimustele vastuse leidmiseks olen teostanud kvalitatiivsel andmekogumismeetodil põhinevat tegevusuuringut. Haridus- ja Teadusministeeriumi üldhariduse valdkonna peaekspert Hele Liiv-Tellmann (2023) toob välja, et 2023. aastal uuendatud õppekavades on suureks sihiks tuua aineõpetuse kõrval senisest enam

fookusesse üldpädevuste arendamine. Tema sõnul võimaldavad ainevaldkonnakavad veelgi tõhusamalt õppeaineid omavahel lõimitult õpetada, kuid uuenduste elluviimisel takerduvad koolid sageli riiklike õppekavade nendesse ettekirjutistesse, mis ei ole enam asjakohased. Magistritöö teema, ja uurimismeetodi viis sai seega valitud põhjusel, et muusika ja kunsti lõimitud õpetamine üldpädevuste toetamise eesmärgil vajab praktikas aina enam katsetamist.

Tim Caini (2014: 91) sõnul saab õpetaja justkui astuda sammu tagasi ja vaadelda – analüüsides protsessi käigus tundi ning iseenda ja õpilaste kogemust (Cain, 2014: 91). Caini arvates aitab selline lähenemine endasse süüvida, teadvustada ennast protsessi juhtija ja mõjutajana ning areneda seeläbi professionaalselt. Enese süüvimise tulemusel on parimal juhul muutused kahel tasandil – suhtumises ja igapäevases õpetamispraktikas (Löfström, 2011: 6). Uurijana huvitab mind ka isiklik professionaalne areng, sest olen olukorras, kus lisaks enda erialale (kunstiõpetus) õpetan gümnaasiumiastmes ka muusikat. Uurides, jälgides ja reflekteerides omaenda õpetamiskogemust ja sidudes seda oma väärtushinnangutega, muutub õpetaja paremaks selles, mida ta teeb (Cain, 2014: 96). Erinevalt teistest uurimismeetoditest, mille tulemusi rakendatakse praktikas uuringu järel, on õpetaja kui praktiku-uurija tegevuse kasum kohene, see avaldab mõju nii õpetajale endale kui ka õpilastele (Cain, 2014: 96).

Uuring on läbi viidud tegevusuuringu tsüklilisusest lähtudes (Joonis 2). Uuring koosneb tegevuste kavandamisest, läbiproovimisest, analüüsitulemuste ja protsessi refleksioonist ja üldistamisest (Joonis 2). Tsükli oluliseks osaks on see, et praktik mõtleb, mida üks või teine kogemus andis, mida sellest on õppida ja kuidas seda saab tegevusvaldkonna arendamisel kasutada (Löfström, 2011: 8). Tegevus kui selline aitab mul mõista seoseid töö esimeses osas välja toodud teooria, loodud õppeühikute ja praktika vahel ning katsetada praktiliste tegevuste sobivust.

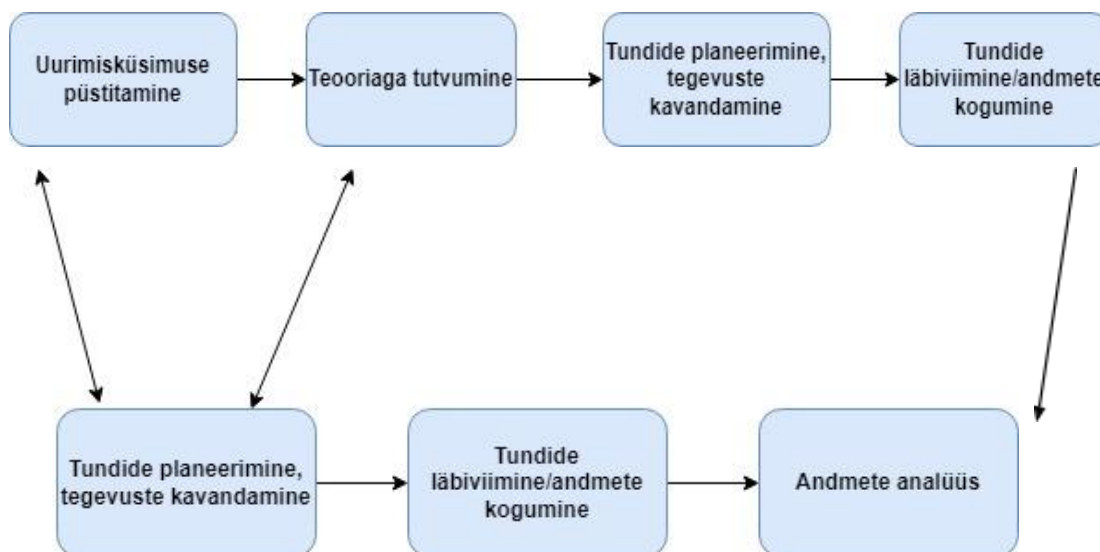
Tegevusuuringu valimiks oli ühe üldhariduskooli 11. klassi õpilased, kokku N=35 õpilast. Kasutasin mugavusvalimit (Õunapuu, 2014), sest tegemist on minu enda õpilastega. Selle eeliseks pean seda, et enda õpilastega töötamine võimaldas mul regulaarselt tegevusi läbi viia, olles samal ajal nii vaatleja kui ka osaleja rollis. Lisaks olid õpilased enda jaoks loomulikus keskkonnas ja tuttava inimesega (Carroll, 2006) – õpilaste avatus võimaldas mul põhjalikumalt ja siiramalt tagasisidet saada.

Tegevusuuringut kavandades oli plaan kaasata uuringusse kahte paralleelklassi, kokku N=35 õpilast. Üsna katsetamise alguses ilmses aga, et ühes grupis on liiga suur keelebarjäär, et ülesandega toime tulla. Minu tundides on lõimitud aine ja keeleõpe, kus tunnitöö toimub eesti keeles ja õpilaste emakeel on vene keel. Mul oli raske panna õpilasi kaasa arutlema ja töötama, seetõttu jätsin ühe grupi uuringust välja. Tegevusuuringu järgnevas faasis osales seega kokku N=19 õpilast. Küll aga eelküsitus (alapeatükk 3.2) olid kaasatud kõik 35 õpilast ning üldiste arvamuste ja hoiakute määratlemiseks otsustasin kõikide õpilaste vastuseid eelküsitluse andmetena kasutada.

Tegevusuuring koosnes kahest tsüklist: Esimene tsükkel kestis 2021. aasta oktoobrist kuni 2022. aasta maikuuni. Selle perioodi sisse mahtus uurimisküsimuse määratlemine, teooriaga tutvumine, tegevuse planeerimine ning andmete kogumine. Uurimisega seotud tunnid said läbi viidud ajavahemikus 28.03.2022–13.05.2022. Esimese tsükli jooksul otsisin vastuse küsimusele: kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest lõimingutsentritest (Remm jt 2021, vt Tabel 1): kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm?

Teine tsükkel kestis 2023. aasta märtsist maikuuni, selle perioodi jooksul sai kavandatud ja läbi proovitud täiendab kunstiteose analüüsi ülesanne (alapeatükk 3.5.1), mida ei õnnestunud esimese tsükli jooksul ajapiirangu tõttu proovida. Teise tsükli jooksul otsisin vastuse küsimusele: kuidas aitab heliline taust visuaalse teose mõtestamisele kaasa? Mõlema tsükli jooksul kogutud andmete analüüs toimus teise tsükli ajal.

I TSÜKKEL (oktoober 2021 – mai 2022)



II TSÜKKEL (märts 2023 – mai 2023)

Joonis 2. Ülevaade tegevusuuringu protsessist.

2.2 Kasutatud andmekogumismeetodid

Esmaseks andmekogumismeetodiks oli valimile suunatud anonüümne Google Forms kaudu esitatud eelküsitlus, mis sai läbi viidud I tsükli osana. Selle eesmärk oli teemasse sissejuhatamine, õpilaste hoiakute ja juba olemasolevate teadmiste määratlemine. Küsitluse käigus oli võimalik saada andmeid selle kohta, mil viisil seostavad õpilased muusikat ja visuaalset kunsti, mis tähendust õpilaste jaoks need valdkonnad kannavad ning millised on juba olemasolevad 20. sajandi I poolt puudutavad taustateadmised. Anonüümne ja kirjalik küsitlus võimaldas kaasata rohkem õpilasi, ühtlasi andis see vastajatele rohkem aega mõtlemiseks.

Kasutatud andmekogumismeetodite seas oli lisaks eelküsitlusele osalusvaatlus ning läbiviidud tundide jooksul andmeallikatena saadud õpilaste suuline ja kirjalik tagasiside, samuti kunsti- ja muusikateoste analüüsilahendused ja loovtööd. Dokumenteerisin uurimisprotsessi uurijapäeviku abil. Uurijapäevik aitab mõtteid struktureerida, selgitada ja

kontseptualiseerida, samas on see ka uurimisprotsessi dokumenteerimise viis (Löfstrom, 2011: 6). Päevikusse tegin regulaarseid sissekandeid nii tunni vältel kui ka kohe pärast tunni lõppu. Tunnis dokumenteerisin märksõnadega avastusi, jälgides regulaarselt tunnitegevuste mõju, õpilaste reaktsioone – seda, kuidas õpilased suhtuvad lõimitud lähenemisele õppetöös ning millised mõtted ja vaatenurgad avanevad individuaalses ja grupitöös. Tunni lõpus kirjeldasin uurijapäevikusse põhjalikumalt loodud tunnikavade toimimist praktikas, lisaks analüüsisin enda isiklike mõtteid ja tähelepanekuid protsessi ja tegevuste kohta.

2.3 Uuringu eetilised kaalutlused

Küsisin õpilastest informeeritud nõusolekut suuliste ja kirjalike andmete kogumiseks, tõlgendamiseks ja avaldamiseks. Suur osa 11. klassi õpilastest olid täisealised, seega said õpilased allkirjastada nõusoleku iseseisvalt. 35-st õpilasest 10 olid uuringu läbiviimise ajal alaealised, seetõttu andsid nõusoleku nende eest vanemad. Informeeritud nõusoleku dokument oli esitatud paber kandjal uuringu alguses ja allkirjad kogutud käsikirjaliselt. Dokumendis püüdsin võimalikult täpselt kirjutada, mis on uuringu eesmärk, kuidas andmeid avaldatakse ja hoiustatakse. Õpilased ja õpilaste vanemad olid informeeritud, et andmeid esitletakse kodeeritud kujul ja anonüümselt, mis võimaldab täieliku konfidentsiaalsuse hoidmist. Samuti informeerisin neid sellest, et uuringus osalemine on vabatahtlik ja ei mõjuta kursuse jooksul saadud hinnet. See on kooskõlas tegevusuuringuga seotud vastava nõudega, vt Löfström, 2011: 20–21). Õpilaste seas vastuväiteid ei esinenud.

3. UURIMISTULEMUSED

Järgnevates alapeatükkides annan ülevaate tundides toimunud ja analüüsin tulemusi. Käesolevas töös välja töötatud õppeühikud põhinevad horisontaalsel lõimingul, kus lõimingu eesmärgiks on üldpädevuse ehk antud juhul kultuuripädevuse arendamine. Lõimingutsentriteks võtsin abiks TLÜ BFMi täiendkoolituseraames loodud loovaineid lõimiva mudeli kunsti- ja muusikaaineid läbivad komponendid (Remm jt 2021) ja 20. sajandi I poolele iseloomulikud teemad nagu rahvuslus, linnastumine ja moderniseerumine. Õppeühikud on suunatud gümnaasiumi astmele, üks õppeühik koosneb kahest muusika- ning kahest kunstitunnist.

Tulemuste esitamisel toon välja enda tähelepanekuid ja järeldusi, mida kogusin tunnitegevuste käigus, jälgides, kuidas õpilased avavad muusika ja kunsti ühendavaid lõimingutsentreid ning kuidas võtavad vastu lõimitud lähenemist õppetöös. Kuna töötan keelekümblusklassis, siis õpilaste venekeelsed suulised ja kirjalikud arutlused ja vastused olid osaliselt minu poolt tõlgitud vene keelest eesti keelde. Õpilaste vastused on välja toodud üldistaval kujul, tulemused esitletakse narratiivse kirjeldusena.

3.1 Tegevuste kavandamine

Kavandasin tunde nii, et need oleksid seotud gümnaasiumi muusika- ja kunstiõpetuse õppekavaga. Leidsin muusika- ja kunstiainetes kattuvad teemad, nagu “Eesti professionaalse muusikakultuuri kujunemine”, “Modernismi näited Eesti muusikas”, “Eesti kunst sajandivahetusel”, “Eesti kunst 20. sajandi esimesel poolel” ning “Kunst Eesti Vabariigis”. Õppeühikut koostades uurisin põhjalikult eelmise sajandivahetuse ja 20. sajandi esimese poole kultuurile iseloomulikke nähtusi, väljapaistvamaid heliloojaid ja kunstnike, ajaloolisi sündmusi ja ühiskondlikke hoiakuid. Sellest lähtuvalt oli loodud 4 muusika- ja kunstainet lõimivat õppeühikut. Iga õppeühik koosneb 2 muusika ja 2 kunstitunnist. Tunnitegevust koostades kasutasin antud magistr töö teoreetilises osas välja toodud didaktilised ühisosad. Rakendasin teoreetilises osas välja toodud kunsti- ja muusikateoste analüüsi printsiipe ning kahte ainet ühendavaid lõimingutsentreid: kontseptsioon, kompositsioon, narratiiv ja rütm. Lõimingutsentrid olid kasutuses kui meetodiline vahend, samuti, vastavalt püstitatud uurimisküsimusele, jälgisin kuidas õpilased tundides lõimingutsentreid avavad.

Enne tunnitegevuse juurde astumist palusin õpilastel täita eelküsitluse (Lisa 5). Selle eesmärk oli teemasse sissejuhatus ning õpilaste hoiakute ja olemasolevate teadmiste määratlemine. Küsimustik oli koostatud tuginedes kolmele teemale:

- 1) Muusika ja kunsti seosed;
- 2) Vajadus koolihariduses ja isiklik tähendus õpilasele;
- 3) Teoreetilised teadmised (20. sajandi I poole kunsti ja muusikaelu Eestis, väljapaistvamad heliloojad, kunstnikud).

Kavandatud õppeühikute aluseks on Eesti 20. sajandi algupoole muusika- ja kunstiajalugu. Õppeühiku loomiseks leidsin ajastule iseloomulikud teemad ja ühenduspunktid, mis läbisid nii kunsti- kui ka muusikaainet. Tundides oli suur rõhk muusika- ja kunstiteose analüüsil, grupiarutlustel ning omaloomingul.

3.2 Õpilaste eelküsitluse analüüs

Eelküsitlusele (Lisa 5) vastas kokku 35 õpilast. Osa nendest õpilastest jäid edaspidisest uuringust välja, kuid üldiste arvamuste ja hoiakute määratlemiseks otsustasin kõikide õpilaste vastuseid siiski andmetena kasutada.

1) Esimesele küsimusele *“Kuidas on Sinu arvates kujutav kunst ja muusika omavahel seotud?”* vastas 21-st õpilasest 7 *“ei tea”*, 2 õpilast tõid välja, et tegemist on *“kunstivormidega”* lisamata muid sisukamaid seoseid. Levinud oli arvamus, et muusika aitab visualiseerimisele kaasa. Toodi välja, et muusika võib olla *inspiratsiooniallikaks visuaalse loomingu jaoks* või muusika äratav *kujutusvõimet*. *“Nad on hästi seotud, sest kui sa kuulad muusikat, siis sa mõtled sellest mis seal lauldakse ja kujutad seda ette...”*, *“...muusika tekitab kuulaja kujutusvõimes igasuguseid visuaalseid kujundeid ja mõnikord isegi teatud pilte...”*, *“...muusikat saab ka visuaalse kunstina ette kujutada”*. Vastustele tuginedes paistis välja, et vastupidiseid seoseid tekkis õpilastel pigem vähem. Ainult üks õpilane 35-st tõi välja, et *“...piltidesse piiludes kuuleme seda või teist muusikat oma sisekõrvaga. Tihti seostati muusikat ja kunsti eneseväljendusvahendid”*, samuti korrati, et nii muusika kui ka kunst *mõjutavad emotsioone*. Muusikat ja kunsti kui ajaloolise info kandjaid seostatud samuti pigem vähem. Kaks õpilast tõid välja kaudseid seoseid: *“...muusika arenes läbi ajaloo koos kunstiga, võimalik, et kunstnikud ja muusikud*

inspireerisid üksteist ja töötasid koos.”, “...nii muusika kui ka kunst kuuluvad kultuuripärandi juurde”.

2) Teise küsimusega suunasin õpilasi mõtlema, kus leidub muusikat ja kunsti integreeritud kujul tänapäeval. Taaskord 7 õpilast vastasid, et nad *ei oska öelda*. Levinud olid sellised vastused, nagu *multimeedia ja sotsiaalmeedia platvormid (Youtube, Tiktok, videod, reklaamid)*. Üks õpilane tõi välja, et muusika ja kunst kohtuvad *kaasaegsetes kunstides*. Üks õpilane oskas muusika ja kunsti seoste peale mõeldes välja tuua sünesteesia võime: “.. mõnel inimesel on nõ. värviline kuulmine, muusikat kuulates tekivad seosed mõne värviga, samuti vaadates maali tekivad sellistel inimestel muusikalised seosed. Inimesed hakkavad kuulma helisid vaadates maali”.

3) Kolmandaks palusin kirjeldada millised on hea kunsti- ja muusikateose kriteeriumid ja mis õpilasi kõnetab. Vastustest tuli esile, et eelistatakse tuju tõstvat muusikat ja kunsti: “*Meeldib rütm, hea tuju loov muusika*”, “...*meeldib vaadata loodusvaateid, merd, mis loob hea tunde*”, “...*sõltub hetkest ja tujust, millal vaatan, meeldivad portreed ilusate inimestega ja rütmiline, tantsuline muusika...*” Samuti toodi mitmeid kordi välja, et eelistatakse teoseid, mis panevad mõtlema ja enda sisse vaatama: “...*hea kunst minu jaoks on selline, millel on sõnum või selline mis paneb kuidagi endasse vaatama ja laseb seeläbi oma ümbrust kuidagi teistmoodi tajuda...*” “... *hea on see, kus on tähendas või mingi informatsioon*”, “... *kui laul räägib sellest, mida tunnen...*”.

Vastustest paistis esile suurem muusika eelistus kunstile: “...*meeldib muusika, kasutan seda iga päev kas tuju tõstmiseks või murede eest põgenemiseks, kunsti kohta ei oska öelda, ei saa sellest aru...*”, “...*olen melomaan, kuulan igasugust muusikat, oleneb tujust... joonistades meeldib ka muusikat kuulata, aitab fantaseerida ja tekitada meeleolu, ei oska öelda milline kunst meeldib..*”, “...*Meeldib joonistada, aga teiste kunsti ei vaata...*”, “...*Meeldib muusika, mis toob mälestusi esile või kui kurb, siis aitab. Kunsti kohta ei oska selgitada, keeruline öelda, mis meeldib. Näiteks väga meisterlik kunstiteos...*”.

4) ja 5) Neljanda ja viienda küsimuse juures palusin vastata, mis oskusi ja teadmisi annavad muusika- ja kunstitund õpilastele ning mis neid tunde võiks ühendada. Õppeaineid seostati eelkõige heaolu ja võimalusega teistest tundidest puhata: “... *õpetab puhkama igapäevastest toimetustest...*”, “... *neid tunde on vaja, sest nendes tundides on võimalik puhata tundidest, kus peab palju mõtlema ja kirjutama...*”, “...*aga muusika ja kunst iseenesest nad annavad meile võimalust unistada ja täita kõiki unistusi ja mõtteid...*”

Levis ka arvamus, et mõlemad tunnid võiksid gümnaasiumis olla valikulised, sest kõigil ei ole muusika- ja kunstiannet.

6) Kuuendale küsimusele vastas ainult 4 õpilast, mis viitab sellele, et õpilased ei osanud siduda 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi esimese poole ajaloolist temaatikat kultuurieluga. Vastuste seas paistis ainult kaks seost: “...sõja ajal võisid olla kultuuri asemel riigil muud prioriteetid ja seetõttu kultuurielu ilmselt kannatas... hävitati maale ja kirjandust...” “kristjan jaak peterson meenub kohe rahvusliku ärkamisega...”, “eestikeelne piibel ja ajaleht...”.

7) ja 8) Seitsmenda ja kaheksanda küsimuse juures palusin nimetada loovisikuid (muusikud ja kunstnikud), kes tegutsesid 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi I poolel Eestis. Ka siin tuli esile see, et teadmised on pigem kesised. Kõige levinum oli vastus “ei tea” või “ei huvitu”. 8 õpilast ei teadnud või vastasid, et ei huvitu Eesti heliloojatest. ülejäänud nimetasid erinevaid heliloojaid, mitte kõik ei olnud seotud 20. sajandi I poolega ja kaasaegseid artiste. Õpilased tõid välja heliloojaid hilisemast ajast (*Erkki-Sven Tüür, Tõnu Kõrvits*) ja kaasaegseid artiste (*Koit Toome, Tanel Padar*).

Õpilaste vastused aitasid mul määratleda hoiakuid ja taustateadmisi ning häälestada ennast edaspidisele tunnitegevusele.

3.3 Õppeühiku nr 1 “Helidesse maalitud” tulemused

Järgnevalt toon välja esimese õppeühiku (Lisa 1) käigu ja analüüsi. Küsimus, millele otsisin tegevusuuringu esimese õppeühiku käigus vastust oli: kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest lõimingutsentritest: kontseptsioon, kompositsioon, narratiiv ja rütm?

Vastuse leidmiseks olid koostatud lõimitud tunnitegevused, mis sisaldasid endas kahte muusika ja kahte kunstitundi. Õppeühiku nimetus on “Helidesse maalitud”, mille eesmärk on mõtestada kahte loovala kui rahvuslikku enesemääratluse vahendit, tutvustades 20. sajandi I poolele omase rahvusluse kontseptsiooni ning toetada kunstis ja muusikas kasutatud väljendusvahendite ja kompositsiooni elementide seoste loomist. Tunnikavad keskendusid seega lõimingutsentritest kompositsioonile ja kontseptsioonile. Kontseptsiooni all käsitlesin rahvusluse ideed.

Tundidesse planeerisin ühe muusika ja ühe kunstiteose analüüsi ülesande ning omaloominguga seotud tegevusi. Kuna meetodiline lähenemine oli uudne nii minu kui ka õpilaste jaoks, aimasin, et eelnevat kogemust arvestades on õpilastel lihtsam just koos ülesandeid lahendada. Seega viisin suurema osa kunsti- ja muusikateoste analüüsist läbi gruppides. Toetusin siin Võgotski (2016) väitele, et teiste inimeste juuresolek ja koostöö õpilase arengu seisukohalt on tähtsad, sest vaid läbi koostöö jõuab õpilane oma lähima arengu tsoonis selleni, milleni ta üksi poleks jõudnud. Õppeühiku kaudu tutvusid õpilased kahe loovisikuga – helilooja Heino Elleri ja kunstniku Oskar Kallisega.

Muusikatund

Õppeühikut alustasime muusikatunniga. Esimeses tunnis palusin õpilastel vastata eelküsimumstikule, mis võimaldas mul määratleda hoiakuid ja taustateadmisi ning häälestada ennast edaspidisele tunnitegevusele.

Muusikatunni sissejuhatuses informeerisin õpilasi, et järgnevatel nädalatel proovime muusika- ja kunstiõppes kahte loovala ühendada. Kuna kunstitunnis oli hiljuti tutvunud abstraktse kunstiga, otsustasin sissejuhatuses näidata sünesteesia nähtust ja Kandinsky muusikast inspireeritud kunsti tutvustavat õppevideot. Palusin õpilastel seejärel võtta paberid ja pliiatsid ning Eduard Oja klaverisoolo “Vaikivad meeleolud” (1933/1934) saatel oli õpilaste ülesanne kuuldu paberile kujutada. Kuna muusikateos on ajas muutuv, siis piirasin seda kuni 1:50 minutini. Ülesanne oli mõeldud iseseisvaks teostuseks, eesmärgiks eelhäälestus ja ärevuse maandamine. Ülesanne sisaldas endas kolm etappi:

- 1) Märgata teoses rütmi ja kujutada see visuaalselt.
- 2) Märgata teoses meloodia voolavust ja kujutada see joonega.
- 3) Märgata heliteose üldist meeleolu.

Kohe alguses paistis silma õpilaste segadus ja ebamugavustunne, mis väljendus pigem näomiimikas kui verbaalselt. Nähes klassis valitsevat segadust otsustasin, et teeme koos mõned näited läbi, et toetada seoste loomist. Kuna eelküsitusel paistis välja, et õpilased seostavad mõlemad valdkonnad emotsioonidega, siis suunasin õpilasi esmalt mõtlema milliseid tundeid ja emotsioone muusika võib neis tekitada ning milliste värvidega võiks neid emotsioone kujutada. Enamus nõustus, et muusika on pigem “*kurva kõlaga*” ja kurbust võiks väljendada *hallikate, sinakate värvidega*. Muutsin jooksvalt

ülesannet, lastes soovi korral valida endale meelepärase heliteose isiklikust *playlistist* ja teha see harjutus läbi kasutades enda muusikat. See tundus toimivat paremini. Võib oletada, et muusika oli isiklikuma tähendusega ja õpilastel oli lihtsam sellega suhestuda. Uurijapäevikus tuli esile, et õpilased, kes kasutasid enda valitud muusikat, arutlesid loodud visuaali ja heli seoste üle põhjalikumalt. Muusikat seostati küll pigem üldise meeleoluga, mida värvidesse üle kanti: “...*see vasakult on heledam noot ja see on tumedam, melanhoolsem...*” või isiklike maitseeelistustega: “...*kujutasin kaks pala, vasakul on selline harmoonilisem ja paremal muusika, mida ma ei salli... alguses on klaver ja alguses on harmoonilisem, seetõttu tegin alguses korrektselt, aga siis läheb muusika kaootiliseks ja seda väljendasin ka lohakamalt...seda ei olnud lõpus enam meeldiv kuulata, seetõttu keskel tegin...ilmselt on postpunk see...*”. Rütmi ja meloodiat märgata ja visuaalselt edasi anda oli õpilastel alguses siiski keeruline, seda visuaalidest välja ei tulnud. Uurisin, et kas joonistades õpilased märkasid mingeid elemente muusikas, mida varem ei ole tähele pannud. Õpilased olid vastuste osas pigem napisõnalised: “...*ma ei ole kindel, ma kujutasin seda mida tundsin selles joonistuses...*” Võimalik, et õpilastel ei ole vastavat sõnavara väljendusvahendite kirjeldamiseks või harjumust süvendatult erinevaid muusikateose elemente märgata. Minu poolt valitud muusikat kuulates toodi esile, et “*teoses ei ole tugevat rütmi ja rütmi visuaalselt kujutada on raske, sest see pole järsk*”. Üks õpilane kirjeldas seda kui ümarat rütmi ja kujutas paberil ringikujulisi korduvaid mustreid.

Edasises tegevusena kordasime 19. sajandi tähtsamaid ajaloolisi sündmusi Eestis. Õpilased rääkisid vähe ja sündmusi meenutada kuigi palju ei õnnestunud. Keskendusin loengu osas just nendele sündmustele, mis viisid rahvuslikku ärkamiseni ja 20. sajandil kultuurielu elanemiseni. Siinkohal puudutasin üldisemalt nii kunsti, kui ka muusikaelu. Rahvusluse esiletõusust rääkides jutustasin, kuidas heliloojad käisid kogumas rahvaviise, et kujundada rahvuslikult omapärane helikeel. Heliloojatest keskendusin Heino Elleri loomingule, kes küll viise ei kogunud, kuid väljendas rahvuslust läbi muusikasse maalitud looduspiltide. Loengu osa püüdsin hoida võimalikult lühikesena tuues välja olulisema ja luues edaspidiseks loov- ja mõttetegevuseks sisendit. Helilooja biograafiat puudutasin minimaalselt. Sellele järgnes Heino Elleri sümfoonilise poemi “Koit” (1917) analüüs (Lisa 1.2). Enne lahenduste juurde asumist rääkisin lühidalt 1917. aasta sündmustest, et seostada teost ühiskondlike ja ajalooliste sündmustega. Ülesanne ise ei olnud koostatud eesmärgiga mõista ajastut, mil teos oli kirjutatud, pigem muusikaliste

kompositsioonielementide mõtestamiseks ja visuaaliga sidumiseks. Palusin õpilastel võtta gruppidesse ja kehastuda kunstnikeks proovides kuulata heliteost (kuni 2.15 minutini) läbi kunstniku kõrvade.

Kuna heliteoses oli konkreetne viide looduslikule nähtusele, siis kahtlustan, et see mõjutas paljuski õpilaste taju ja kujutluspilti. Edaspidiselt jätaaksin alguses pealkirja ütlemata ja laseksin õpilastel rohkem ise avastada. Iseavastades hakkavad tööle sisemised tõlgendusprotsessid ja see on muusika vastu huvi äratamise alus (Espeland, 2010: 163). Kokku oli moodustunud neli gruppi ja enamik gruppidest käis läbi otsene seos päikesega, mis tuleb välja teose pealkirjas. Paludes õpilastel põhjendada enda kujutluspilte, seostades loodusvaateid muusikaga, tuli päris mitu sisukamat seost; võrreldes esimese ülesandega, kus oli vaja individuaalselt ülesannet lahendada. Võib oletada, et grupis töötades ja üksteisega mõtteid vahetades oli õpilastel lihtsam avaneda. Grupid seostasid muusikat tekkinud loodusvaadetega järgnevalt: *“Muusika on tärkav ja kustuv nagu päike..”*, *“tundub, et alguses on hommik, vaade tõusvale päikesele.. sissejuhatuse on rahulik, meloodia tõuseb ja siis kusagil 1.30 minutil tuleb energiat muusikasse juurde, siin on juba lõuna, päev käib ja päike on juba väga tugev ja kõrvetab...”*, *“päikeseline ilm ja vaade mingile Keila-Joale näiteks... alguses on oboe...heli selline, kuidagi elu täis, meloodia tõuseb.. et mingi paradiisi ja lootust ja elu täis koht.. et seal on vesi kindlasti”*, *“viulid kõik samal ajal kõlavad, tekib selline tunne, et selles kohas on tuul, mis ka tõuseb ja siis läheb vaiksemaks, see muusika ka nagu läheb tugevamaks ja vaibub”*. Juhtisin õpilaste tähelepanu sellistele muusikakompositsiooni parameetritele nagu dünaamika (heli valjus) ja (pillide ehk hääle) faktuur.

Kunstitunnid

Kunstitunnis jäid õpilased töötama samadesse gruppidesse, aga rollid vahetusid. Nüüd olid õpilased hoopiski muusikud ja said ülesandeks analüüsida kunstimaailma rahvusromantilise suuna esindaja Oskar Kallise pastellmaale “Päike.Maestoso” (Lisa 1.3). Kunstiteos oli valitud lähtudes otsesest viitest muusikale: *maestoso* - “majesteetlik tempo” ning teose loomise aasta kattus Heino Elleri teosele “Koit” – mõlemad olid loodud aastal 1917. Lisaks sellele oli nii Oskar Kallisel kui ka Heino Ellerial loodus oluliseks loominguallikas, mis võimaldas teadmisi mõlemas tunnis kinnistada, rääkides sellele

ajastule omastest rahvusliku identiteedi otsingutest ja seostades ühiskondlike sündmusi kunsti- ja muusikaeluga.

Õpilaste ülesanne oli teostada kahe pastellmaali vormianalüüs, kasutada selleks muusikalisi väljendusvahendeid, mille kaudu püüdsin suunata leidma nii kunstis- kui ka muusikas sarnaseid kompositsioonelemente. Lähtusin Scripp ja Gilberti (2016) mõttest, et kontseptsiooni tuleks uurida, kasutades erinevate ainete paljusid tahke, mille kaudu saavutatakse sügavam arusaam õppeteemast. Nt. rütmi tähendust muusikas on võimalik paremini ja sügavamalt mõista õppides tundma proportsioonipõhimõtteid kujutavas kunstis või matemaatikas. Mida rohkem õpilane analüüsib ja diferentseerib ning suudab paremini demonstreerida ja sünteesida fundamentaalset muusikalist kontseptsiooni nagu rütm, seda paremini on õpilane valmis mõistma selliseid visuaalse kunsti rütmispetsiifilisi printsiipe nagu proportsioon, suhe, järjestus ja muster. Hariduslik kasutegur peaks seega integratsiooni puhul olema tunduvalt suurem ja teadmiste omandamine.

Kahtlustasin, et selline lähenemine võib jääda keeruliseks ja liiga abstraktseks. Et õpilaste töömälu toetada tegin abivahendina nimekirja muusikas kasutatavatest väljendusvahenditest (rütm, tämber-koloriit, tempo, meloodia, dünaamika, vorm, faktuur) koos selgitustega, nende seas olid ka mõned õppevideod, mida õpilased said ülesande ajal kasutada. Alguses oli märgata, et õpilased on segaduses ja klassiruumis uuriti, et kes on õppinud muusikakoolis, keda enda rühma kutsuda. Palusin jääda siiski samadesse rühmadesse ja püüdsid õpilaste ärevust maandada öeldes, et kuna täna kehastume asjatundjateks – muusikuteks, siis kõik, mida ütleme on õige. Kuna õpilased kehastuvad justkui professionaalideks, on neil lubatud eksida ja kõik mida öeldakse, on tõde. Andsin ülesande lahendamiseks 20. minutit ja seejärel pidi iga grupp esitlema enda tulemusi. Õpilased tõid välja, et vasak maal on justkui “*rahulikum*” ja paremal on “*rohkem energiat*”, seostades seda tempo muutusega muusikas: “*...tempo läheb kiiremaks, paremal pool on tugevamaid jooni ja tumedamaid värve, jooni on tihedamalt...*”. Rütmi seostasid õpilased tumedamate värvidega: “*...pruun ja must värv võiks olla mõned rütmipillid, mis loovad rütmi...*” Küsisin juurde, et mille kaudu paistab veel pastellmaalidel rütm välja. Selles osas vastust ei tulnud, täiendasin ise, et rütmi saab visuaalselt edasi anda näiteks kordustega, viidateks vasakul maali korduvatele joontele.

Faktuuri kirjeldasid õpilased järgnevalt: “*...Samal ajal kõlavad pillid, näiteks...kollane on puhkpill, pruun ja must on rütmipilli.... Vasakul on puhkpill, paremal*

on juba neid rohkem samal ajal kõlamas, mingi pill on tagaplaanil, vaiksem ja vähem olulisem, saatepillil on suurem tähtsus nagu jooned, mõned on heledamad, mõned intensiivsemad, jämedamad ja tumedamad...” Lisasin siia juurde, kuidas kunstnik on tekstuuri lisanud erinevate kihtide ja tugevustega ja joonte variatiivsusega ning kuhu ja kuidas on võimalik suunata visuaalses teoses fookust. Õpilased täiendasid, et maalil on *“taust ja taustale kujutatud erineva tugevuse, suunaga ja erinevate värvidega jooni, mis moodustavad kihte”*.

Harmooniast rääkides toodi välja, et *“vasakul maalil on meeldivad viibida, muusikute jaoks oleks see heliteosena harmooniline, aga paremal maalil justkui mingi pinge või kulminatsioon”*. Uurisid jällegi, et mis maalidel võiks sellele viidata. Toodi välja, et *“tugevaid jooni, tumedamaid värve, nt musta ja tumerohelise kasutus lisavad mingit segadust ja see pole enam harmooniline”*. Püüdsin suunata õpilasi veel elemente leidma, aga ei õnnestunud. Lisasin enda poolt juurde, et kunstis saab tööd tasakaalustada raamiga - mõlemad tööd on ruuduga ja ringikujuliste päikesekiirtega tasakaalustatud ja loodud ühtne tervik: *“Harmoonia on pildiraam, mis seob pillid omavahel kokku ühtseks tervikuks.”*

Meloodiat kirjeldades tõid õpilased välja, et *“...esimesel maalil on ainult päike, ... , et seal on üks põhimeloodia, aga teisel tulevad mängu juba erinevad instrumendid, muusika muutub polifoonilisemaks, faktuur tihedam...”*. Küsisin, kuhu kunstiteosed fookus läheb, toodi välja, et see on esimesel maalil *“päike”*, täiendasin, et muusikat kuulates üldjuhul märkame ka põhimeloodiat.

Alguses tundus mulle, et see ülesanne võib jääda liiga keeruliseks või abstraktseks. Lisaks oli see täiesti uutmoodi lähenemine visuaalse teose analüüsile, aga koos arutledes läks tegelikult hästi – õpilased mõtlesid kaasa, suutes kahe loovala kompositsioonelemente kõrvutada ja omavahel võrrelda. Minupoolsed täiendused aitasid sellele kaasa. Küll aga edaspidiselt võiks proovida jagada õpilased kaheks – osa õpilasi otsib kunstnikutega kompositsioonelemente ja teise osa muusikutena, siis on mõlemad perspektiivid esindatud. Selles tunnis tutvustasin kunsti kompositsioonelemente pigem mina.

Puudusena tooksin välja seda, et gruppides töötades on üksikud õpilased aktiivsemad ja kohati tundus, et teevad enamus tööst ise ära. Vaiksemad ja passiivsemad olid vähem kaasatud ja vastutus ei olnud jagatud proportsionaalselt. Rühmatööd saab seega veel detailsemalt läbi mõelda, et kaasata võimalikult palju kõiki õpilasi ja kasutada ära

nende potentsiaali. Samas usun, õpilased kes ei olnud harjunud visuaalseid märke enda jaoks avama, said siiski sellest kõigest osa jälgides vaikselt protsessi.

Loovaks eneseväljenduseks ja kunstiteose analüüsi järeltegevuseks oli plaan anda õpilastele ülesandeks luua gruppides lühike muusikaline etteaste (Lisa 1.3). Oskar Kallise kaheosalisele teosele, nõ teha kunstiteosele heliline vaste. Selleks oleks olnud võimalik kasutada koolis saadavalolevaid instrumente ja iseenda häält. Ülesanne jäi läbiproovimata aja puuduse tõttu. Selle asemel palusin teostada tuhkpastellidega loodusvaateid kujutavad joonistused, ehk siis jätkata muusikatunnis alustatud kujutavate tegevustega. Palusin jätkata kas enda eelistatud muusikapalaga või kasutada Heino Elleri loomingut, keskendudes heliteoses kahele väljendusvahendile (nt. jälgida melodiat ja selle muutusi või dünaamikat) ja väljendada see mingil moel enda loodusvaadetes. Õpilaste valminud loovtöid analüüsisid ja õpilastega suheldes ei paistnud kuigi silma, et õpilased oleks lähenenud just sellisel viisil. Ainult üksikud jälgisid mingit konkreetset muusikalist elementi, kujutades näiteks voolavat melodiat ja muusikateose lõppu läbi voolava ja läbi ärakuivanud joa (Lisa 1.3.1). Palju kujutati päikest, ilmselt teosest “Koit” mõjutatuna või siis püüti edasi anda muusikast saadud üldist meeleolu. Õppeühiku viimase tunni lõpus küsisin õpilastelt, et milliseid ühisosi nad muusikas-ja kunstis enda jaoks leidsid, mida uut avastasid ning kuidas kirjeldaksid 20.sajandi I poole kunsti ja muusikat.

Alguses oli üsna pikk paus. Esmalt toodi välja värvide ja muusika seoseid emotsioonidele: “...erinevad värvid tekitavad meeleolu ja samuti muusikat kuulates.. samu emotsioone võib väljendada nii muusikas kui ka kunstis...” Suunasin õpilasi mõtlema väljendusvahenditele, mida gruppidega avastasid. Üks grupp tõi välja, et “...muusika saab kõlada harmooniliselt ja pilti seob samuti harmoonia...”, täiendati veel: “...teadsid, et muusikas on rütm, aga ei mõelnud, et rütmi saab pildi kaudu ka edasi anda...” Rohkem vastuseid ei tulnud. Kõlas ka üldine tagasiside tundidele, “...oli teistmoodi, päris huvitav nii.. väljuda rutiinist”, “tunnid meeldisid, meeldis, et sai muusikat kuulata ja muusika järgi kunsti teha”. 20. sajandi I poole kunsti ja muusika olemusest tehti mõningaid järeldusi, aga selleks pidin üsna palju õpilasi küsimustega suunama. Vihjasin rahvusluse otsingutele ise ja palusin mõelda, milliste elementide kaudu seda kunsti-ja muusikateostes väljendati. Jäi kõlrama loodus ja see, et eestlased kasvasid ikkagi looduse keskel ja selle kujutamine oli oluline nende jaoks.

3.4 Õppeühiku nr 2 “Värv muinasmaale” tulemused

Järgnevalt toon välja teise õppeühiku (Lisa 2) käigu ja analüüsi. Küsimus, millele otsisin tegevusuuringu teise õppeühiku käigus vastust oli: Kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest kokkupuutepunktidest: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm? Selles õppeühikus oli suurem rõhk rahvusluse kontseptsioonil ning narratiivil kunstis ja muusikas. Vastuse leidmiseks olid koostatud lõimitud tunnitegevused, mille alla planeerisin kaht muusikatundi ja kaht kunstitundi. Koostasin tunnitegevusi, mis toetasid õpilaste arusaamu sellest, kuidas kasutati rahvaviise, rahvamüüte ja legende loomingu allikaks ja määratleti seeläbi rahvuslikku identiteeti. Töö toimus enamasti gruppides.

Tundidesse planeerisin miniloengu, grupilarutluse pärimus-, rahvalaulude ajaloolise ja tänapäevase funktsiooni üle ning omaloominguga seotud tegevusi nii kunstis kui ka muusikas. Õppeühiku kaudu tutvusid õpilased põgusalt selliste loovisikutega nagu - Cyrillus Kreek, Miina Härma, Peeter Süda, Artur Lemba ning kunstnike poolt Nikolai Triik ja Kristjan Raud.

Muusikatund

Selles õppeühikus otsustasin alustada muusikatundi ajaloolisest sisendist. Leidsin, et see toetas üldist tunni eesmärki, milleks oli rahvusluse määratluse otsingute vajaduse mõistmine. Selgitasin, miks ja kuidas rahvuslikud suunad kujunesid. Lähtusin siinkohal Ruutmetsa ja Saluveeri (2010: 288) mõttest, et kultuuriteadlikkuse arendamiseks tuleks otsida just *miks* ja *kuidas* küsimustele vastuseid. Rääkisin õpilastele lühidalt rahvuslikust ärkamisest, seostasin seda üldlaulupeoga, möödunud sajandivahetuse rahvusluse uuest tõusust ja 1905. aasta revolutsioonist. Rõhutasin, et identiteedi määratlemise põhiallikana kasutati Eesti pärandit: rahvaviise, rahvajutte, muistendeid, rahvamustreid ja seda väljendasid nii muusikud kui ka kunstnikud enda loomingus. Loengu ajal lõin seoseid kahe loovala vahel, rääkides mõlemast kultuurinähtusest kui ühest tervikust.

Õpilaste esimene ülesanne oli otsida definitsiooni rahva- ja pärimuslaulule ning arutleda gruppides milline võiks olla tänapäeval sündinud rahvamuusika ja milline on rahva-ja pärimusmuusika funktsioon praegu. Antud arutlusteema koostamisel sain tõe EMTA teadurite poolt koostatud muusikateadust populariseeriva projekti “Uri muusikat”

etnomusikoloogia valdkonna ülesandest (Uuri muusikat, 2022). Leidsin, et see suunab õpilasi võrdlema. Võrdlemine on teise ja oma kultuuri mõistmise õpetamisel Ruutmetsa ja Saluveeri (2010) sõnul põhiprintsiip.

Õpilased tõid välja, et *“tänapäeval on väga vähe tõenäoline, et saab tekkida rahvalaul, sest praeguses maailmas on autorlus oluline...”*, *“...pärimusmuusika, see mida gruppides esitati kusagil küladel vanasti, traditsiooniline, tänapäeval on selle funktsioon see, et rääkida sellest vanast ajast, et ajalugu hoida...”* Palusin mõelda sotsiaalmeedia peale ja Tiktokis kasutatud helitausta peale, püüdes viia arutlust õpilasest lähtuvalt aktuaalsemate valdkondade juurde. Kordasin definitsiooni ja seda, et üldiselt rahva ja pärimusmuusika puhul ei olnud autorlus oluline ja autorid polnudki teada:

“... seal levib muusika nagu viiruse moodi juba, ja eriti ei vaata kes seal autor, pigem et mis point sellel muusikal on kui seda videoga kõrvutada.. see autor jah pole oluline seal vaid see tähendus või see huumor, mis nendes videotel tuleb...”

Uuris, et mis rahvalaul seda arvestades siis võiks olla. *Õpilased ütlesid, et TikToki taustamuusika, mida kogu rahvas saab kasutada, aga erinevas tähenduses. “Mingid lood, mis hästi popiks lähevad ...”*.

Arutluse järel tutvusime Cyrillus Kreegi, Peeter Süda, Miina Härma ja Artur Lemba teostega. Teoste seas oli nii soolo, kui ka instrumentaalloomingut. Tutvustasin näiteks Artur Lemba sümfooniat nr. 2 ja sellele juurde sümfoonia ülesehituses kasutatavat rahvaviisi Ketra-Liisu. Oli tunda, et õpilased ei osanud alati märgata peidetud rahvaviise ja vähekokenu (ja ilma vastava muusikalise hariduseta) õpetajana oli mul raske seda õpilastele selgeks teha. Rõhutasin, et muusikud kasutasid seda erineval viisil, kas korruga mitu rahvaviisi motiivi või sidusid rahvaviise klassikalise harmooniaga, olles mõjutatud 19.sajandi klassikalis-romantilistest eeskujudest või rahvaviisi enda rütmi, vormi ja harmooniaga. Lisaks rääkisin juurde lugusid heliloojate rahvaviisi kogumisretkedest. See info jäi puhtalt teoreetiliseks, panna õpilasi arutlema või avastama neid elemente iseseisvalt mul ei õnnestunud.

Seejärel jagasin õpilastele viie eesti müüdi katkendeid, mis on olnud 20.sajandi kunstnikele inspiratsiooniallikaks. Õpilaste ülesanne oli tutvuda müüdiga, mõista teksti sisu ja leida maalide seas müüdile visuaalne vaste. Maalid olid esitatud väljaprinditud reproduktsioonidena. Nende seas oli näiteks Nikolai Triigi “Lennuk” (1910), Kristjan Raua “Emujärve lend” (1927) ja “Kratt” (1927), Oskar Kallise “Linda kivi kandmas” (1917) ja

palusin nendega tutvuda ja otsida maali reproduktsioonide seas tekstile visuaalne vaste (Lisa 2.1) Loovülesandeks oli ülesanne mõelda müüdist inspireerituna üks regilaul, toetades omaloomingu-keskse lähenemisega eeldusi rahvamuusika mõistmisele (Selke, 2007) Üsna kohe selgus, et õpilastele tundub see ülesanne keeruline, tekkis palju segadust ja täiendavaid küsimusi: “*reggae... see mis on Jamaical?*” Sellest otsustasin, et pühendame veidi aega regilaulule, korrates üle, mis on selle rahvalaulu ehituse aluseks. Teine probleemkoht oli see, et kõigil õpilastel ei olnud keeletase nii hea, et eestikeelsest tekstist luua regilaul või kanda üle see vene keelde. Alguses tundsid õpilased muret ja küsisid, kas võivad seda vene keeles lahendada, aga lõpuks, toimides koos grupis, tegid kõik eestikeelseid lahendusi (Lisa 2.1.1) Tundsin, et kirjalik toetav materjal oli sel juhul pigem kasuks, õpilased leidsid lahenduse kuidas jagada laused nii, et tekiks regilaulule omane värsirida. Siinkohal paistis õpilaste taibukas probleemilahenduse oskus silma.

Oletasin, et regilaulu loomine võiks suunata õpilasi märkama maalidelt detaile, kuid tunnis taipasin, et maalil oli tegelikult regilaulu loomisel väga väike roll. Üldjuhul toetusid õpilased siiski tekstile. Püüdsin tunni lõpus arutluse kaudu suunata õpilasi mõtestama, kuidas kunstnik kujutab verbaalses keeles loodud teksti visuaalse keele kaudu, milliseid valikuid teeb müüti illustreerides, mis vahendeid kasutab jne Koos regilaulu esitlusega palusin igal grupil tutvustada müüdi katkendit, kust inspiratsiooni saadi, ning lisada, mis valikuid oli kunstnik teinud müüti visuaalsesse keelde üle kandes. Müüte tutvustades püüdsin suunata õpilasi arutlema selle üle, kuidas ja mis väljendusvahenditega antakse lugu muusikas ja kunstis edasi. Õpilased tõid välja, et: “... *muusikas on sõnad, mis annavad lugu edasi, kunstis tegelased või mingi stseen .. loodusvaade, või millest iganes see lugu räägib..üks räägib piltide keeles, teine helide kaudu*”, samuti kõlas arvamus, et kunsti ja visuaalset keelt on kergem mõista, vähemalt narratiivsel tasandil: “*kunstis saab näiteks koomiksit teha, kus on mitu pilti, mis räägivad kohe mitmest stseenist, kus algus ja siis mingi areng ja lõpp.... muusikas on keerulisem, siin peab olema muusik, et aru saada*” Tuli esile, et õpilastel tekkisid seosed eelmise õppeühikuga: “*lugu ja kujutuspilti saab tekitada ka meloodia või mingeid instrumente kasutades... nagu see helilooja, kes päikesetõusu edasi andis.. või jah, rahvalaule ja viise kasutada, aga kui viisi ei tea ja ei oska seostada, siis ei räägi see midagi...*” Üks õpilane mainis, et lugu tekib kuulajas: “*...kui ma kuulan muusikat, siis seostan seda enda minevikuga, siis tekib nagu film pähe ja*

tuleb ka lugu... et see vist oleneb, igale ühele oma lugu". Muusikatund läks taaskord plaanitud pikemaks ja plaanitud tegevuse peale kulus 2 45-minutilist tundi.

Kunstitunnid

Kunstitundi alustasin jällegi rühmatööga. Selle asemel, et ise kunstnikest rääkida, otsustasin, et õpilased tutvustavad muusikatunnis sedeliga võetud maali autori, otsivad tema kohta informatsiooni ja räägivad ise. Mina olin informatsiooni täiendaja rollis. Näiteks, kui õpilased rääkisid Oskar Kallisest ja Nikolai Triigist, näidates Kalevipoja ainelisi teoseid, lisasin, et noorte tugevate kangelaste kujutamine tol ajal võis sümboliseerida noort Eesti riiki. Kristjan Rauda tutvustades sain rääkida lisaks teisest olulisest eesti kunstielu alusepanija ja kahe mehe ateljeekoolidest Tallinnas ja Tartus ja muinsuskaitse tegevusest, mida Kristjan Raud korraldas.

Loovülesandeks valisin mängulisema lähenemise. Esmalt oli õpilastel vaja analüüsida, mis kaasaegse aktuaalse probleemiga võiks olla "müüt" seotud, mida maal illustreerib. Seejärel tegid õpilased gruppides läbi mängu ("ajalehemäng"), kus iga osaline, teisele infot näitamata, pidi vastama ühele järgnevatest küsimustest, paberi kokku voltima ja järgmisele täiendamiseks andma - selle alusel valmis ühiselt üks lühilugu. Õpilased vastasid järgnevatele küsimustele kordamööda: *Kes oli see kaasaegne kangelane? Mis kaasaegse probleemiga ta tegeles? (siinkohal oli vaja seostada kangelast müüdist saadud probleemiga) Kus tegevus toimus? Kuidas probleemi püüdis lahendada? Milline oli loo õpetlik lõpp?* Selle eesmärk oli ühe kindla autorita ühisteose loomine sarnaselt pärimusloominguile ja kasutada seda kunstitegevuses ära. Sisendiks rääkisin pisut rahvalugude ja müütide olemusest, sellest, et lugudel ei olnud samuti autorlus oluline ja lood kandsid endas tihtipeale õpetusi. Palusin nimetada, milliseid õpetusi võiks õpilastele sattunud müüdid edasi anda. *"Emujärve lend" on ökoloogiline teema, heaperemehelikkus, hoolivus, ökoloogiline probleem.* Nikolai Triigi "Lennuk" rääkis grupi arvates *pagulaste kriisist...*

Selle ülesande jaoks oleks saanud kasutada ka tehisintellekti müüdi loojana, kus ei ole samuti ühte kindlat autorit ja saab anda kätte täpsed, 21.sajandile viitavad parameetrid. Selleks peab õpilane mõtestama praeguse ajastu ühiskondlike aktuaalseid probleeme. Uuringut läbi viies ei olnud see aga veel nii aktuaalne teema kui hetkeolukorras. Antud

ülesanne on kohandatud kujul toodud välja lisa 2.2-s. Grupis loodud lugu oli loovülesandena vaja illustreerida vähemalt kolme kaadriga, kasutades vesivärve ja musta markerit (Lisa 2.2.1) Püüdes sellisel moel suunata õpilasi kasutama nii verbaalset kui ka visuaalset mõtlemist ja opereerida nende kahe mõtlemisrežiimi vahel (Brumberg, 2007).

Teise kunstitunni lõpus palusin õpilastel soovi korral enda töid presenteerida. Kuna lood olid humoorikad, siis jagasid õpilased meeleldi enda tulemusi – õhkkond oli lõbus ja vaba. Teema kinnistamiseks küsisin õpilastelt taaskord, et mis teadmisi võtsid Eesti 20.sajandi I poole kunsti-ja muusikaelu kohta. Õpilaste tagasisidest tulid välja seosed taaskord rahvusluse otsingutega, nimetati *loodusmotiivide* kujutamist, mis seostus pigem esimese õppeühikuga, *müüdid, regilaul, Kalevipoeg ja Kreutzwald* (kellest tunnis otseselt juttu ei olnud). Samas selleks, et õpilasi rääkima panna, pidin ma mõned märksõnad vihjeks siiski andma. Järeldasin, et tagasisidet ja refleksiooni võiks läbi viia pisut loovamalt. Kunstnikest ja heliloojatest tundus, et jäi meelde just see isik, kelle loominguga grupis tutvuti. Õpilased nimetasid kunstnike, aga heliloojad meelde ei tulnud, küll aga osati nimetada selle ajastu üldist rahvusromantilist tendentsi. Toodi välja, et “... keegi õpetaja palus õpilastel enda külas koguda rahvalaule ja tuua need tema kätte“ vihjates Cyrillus Kreegile, kellest õpilastele muusikatunnis rääkisin.

3.5 Õppeühiku nr 3 “Mägi mustad linnud” tulemused

Järgnevalt toon välja kolmanda õppeühiku (Lisa 3) käigu ja analüüsi. Küsimus, millele otsisin tegevusuuringu kolmanda õppeühiku käigus vastust oli: Kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest kokkupuutepunktidest: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm? Selles õppeühikus keskendusin ajaloolise konteksti tutvustamisele, samuti sellele, kuidas kunstnikud ja muusikud on väljendanud kollektiivset ja isiklikku valu metafooride ja sümbolite kaudu. Lõimingutsentritest käis läbi nii ajalooline kontseptsioon kui ka narratiiv visuaalses kunstis ja heliteostes. Koostatud tunnitegevuste seas olid muusika- ja kunstiteose analüüsi ülesanded ning üks teemat kokkuvõttev loovtöö. Õppeühiku alla oli planeeritud kaks muusikatundi ja kaks kunstitundi, mille kaudu tutvuti selliste loovisikutega nagu Mart Saar ja Konrad Mägi.

Muusikatund

Sissejuhatuses küsisin õpilastelt, et milliste väljendusvahendite kaudu võib muusikas ja kunstis edasi anda ajaloolisi sündmusi? Õpilased ei läinud väga vestlusega kaasa, toodi välja, et *hümni kaudu, revolutsiooniline marss, sõnad, kurb meloodia* ja kunstis töid õpilased esile *ajaloolised filmid* või *portree ajalooline või stseen, piiblistseenid. Arutluse käigus püüdsin jõuda sümbolite ja metafooride kasutusse kunstis, kuid ei jõudnud soovitud tulemuseni*. Küsisin õpilastelt, mis on metafoor ja kuidas seda võiks helide ja visuaali kaudu edasi anda. Viitasin sellele, et õppeühiku nimi on “Mägi mustad linnud” ja uurisin, kas õpilastele meenub linnu metafoor filmidest või popkultuurist. Üks õpilane nimetas *Harry Potteri filmist öökulli, kes on tarkuse sümbol*. Tõin välja, et erinevas kultuuris võib sümbolite tähendus olla erinev.

Arutlusega oli keeruline jätkata ja seetõttu läksin tunnitegevuste juurde, mis aitaks mõtestada metafooride kasutust. Rääkisin õpilastele venestamise perioodist, paludes õpilastel tutvuda esmalt Karl Eduard Sööda luuletusega “Must lind”, paludes tõlgendada luuletuse ja musta linnu sümboli tähendust läbi ajaloolise konteksti. *“Mingi mure, nagu mingi pilv sinu kohal”*. Suunasin õpilasi veel kord mõtlema ajaloolise konteksti peale: *... noh see võõras võim ja raske on hingata, sest see suur võim teeb kõik mustaks ja kurvaks ümberringi, mitte päikseliseks.. siis kui enda keelt ei saa rääkida..”* Luuletusega tutvudes rääkisin, et heliloojad kasutasid tihti isamaalise sisuga laule või luuletusi, et väljendada kollektiivset valu, repressiooni ja hoida enda rahvuslikku identiteeti.

Tunni jooksul tutvusime Noor-Eesti liikumisega, ja 20-date algusaastatega. Rääkisin, kes kunsti ja muusikategelastest oli liikumisega seotud ning mis oli liikumise eesmärk. Selles osas said õpilased väga põgusalt tuttavaks Konrad Mägiga, kellele on pühendatud selle õppeühiku kunstitunnid.

Nende teadmiste kinnistamiseks järgnes Mart Saare soololaulu “Must lind” (1909) analüüs (Lisa 3.2). Meetodi valikul lähtusin kaasaegse ajaloodidaktika lähenemisest, kus ajalugu võiks õppida “pikkilõikeid”, kõrvutades erinevaid ajastuid (Efland, 2007), leides sarnasusi ja erinevusi. Sellest lähtuvalt kõrvutasin Mart Saare teost 70-date rokkansabli Ruja looga “Must lind” (1972). Esimene ülesanne oli lihtsalt kuulata Mart Saare lugu ja tuua välja märksõnad tunnete, aistingutele (ka lõhnadele) mis teosega seostuvad, toetudes siin Feldmani (1994) metoodikale, mis suunab teosele lähenema läbi kehalise

kogemuse. Õpilastel seostus pigem *ebameeldivate* aistingutega. Toodi välja, et see on *tüütu, ebameeldiv, maitseb kibedalt, tekitab halba tunnet*. Palusin õpilastel, et nad püüaksid selgitada, miks võib heli sellist tunnet tekitada, püüdes õpilasi seeläbi suunata märkama detaile ja analüüsima enda kuulajakogemust (Elliot & Silverman, 2014) Seda ei õnnestunud õpilastel kuigi hästi sõnadesse panna. Ainult üks õpilane klassis tõi välja, et *laulja hääl on selline nagu tal oleks halb olla, väriseb ja tekitab ebameeldivaid seoseid*. Seejärel said grupid väikesed paberilehed ajalooliste faktidega, mis hõlmasid 1880-date, 20. sajandi algusaastate ja 1970-date ühiskondlikke sündmusi. Gruppides tutvuti faktidega, kuulati mõlemaid teoseid püüdes luua tähendusi ja selgitada, miks olid need vokaalteosed nii 20.sajandi alguses kui ka 1970-datel aktuaalsed. Üks ülesande osa oli vaadata muusikalise dokumentaalfilmi “Ruja” lõiku, mis andis ülevaate 70ndate muusikaelust Eestis, kus juttu ansabli tegutsemisraskustest, tsensuurist, esinemiskeeludest jne.

Esimene grupp tõi välja, et *“must lind on midagi negatiivset, toob halbu uudiseid. Inimese ja isiksuse mahasurumise sümbol.. et katab inimese oma tumedate tiibadega. See on riigivõim, mis ei ole inimestele sobiv, mis survestab inimesi”*. Uurisin, et milliste vahenditega sellist meeleolu muusikas luuakse: *“1906 aasta pala on külmem ja melanhoolsem ja lootusetum, siin on ainult klaverit kuulda, aga 80datest pärit loos on mingi lootus veel olemas.. nagu rebel.. siin on juba trummi ja elektrikitarr ja see annab tunda, et inimesed tahavad võidelda enda vabaduse eest”*. Teine grupp tõi välja, et *“esimene lugu (Mart Saar) kõlab nagu unelaul, et jää juba kiiresti magama, et ei peaks seda lindu tajuma ja nägema. Hääl on selline, unelev. Teine mulle meeldib.. selline rokokilik.”*

“Tundmatus tuleviku ees nagu praegu, hirm tuleviku ees.. et kas jälle lind on siin meie lähedal, kas jälle tuleb.. selline hirm tuleviku ees”

Grupp 2 *mingi ettevaatlikus... ja siis see sõna, et kui on kõik ühesugune, lisan, et monotoonne*. Grupp arvas, et sellisel ajal ilmselt *nii elatigi*. Õpilased märkasid muusika pingestatust: *...siin läheb juba selliseks suureks nutuks, vist saab jõud juba otsa*.

Mart Saarel on klaver, seal laulis üks õnnetu inimene, Rujal on refräänis juba trummid, tugevad, mis annavad viha ja julgust vist ka. Et vaatamata kõigele, mis sind ootavad, ikkagi oled julge ja ütled välja, mis ei meeldi. Nagu selline õiglane protest. Ja kui Mart Saare laulus tehti vaikselt kõike siis siin ei taha enam vaikida, "ma näitan teile"

"Rujal on juba selline viha, et jätke mind juba rahule, protest ... soov olla vaba ja juba reaalselt midagi sellest teha." Õpilased arvasid, et 20. sajandil võib olla inimesed ei osanudki veel kujutada ette mis tunne on vaba olla, aga siis tuli esimene vabariik ja võeti jälle vabadus ja nõukogude ajal oli juba kindel siht.

Grupp 3 märkas Ruja loos linnuhääli ja töid välja, et *"see lind on seal ka rahutu, et Mart Saare laulus see lind oli ohtlik, aga selles Ruja loos see lind on pigem õrn juba, sai haavata ja karjub."* Lisasin, et võib olla see lind polegi enam nii tugev nagu varem.

Uurijapäevikus tõin välja seda, et kui tunni alguses oli õpilastel keeruline vastata küsimusele: "Kuidas saab muusika kaudu väljendada ajaloolisi sündmusi?", siis arutluse käigus selgus, et neil õnnestus väga hästi verbaalselt selgitada, millised elemendid muusikas seda lugu ja meeleolu edasi annavad ja seostada muusikateosed ajaloosündmustega.

Kunstitunnid

Tunni sissejuhatuses informeerisin, et eelmine tund tegelesime kollektiivse valu ja raskete ajaloosündmuste väljendamisega läbi muusika, aga kunstitunnis lähme üksikisiku elu- (aja-) loo ja isiklike murede väljendamisele läbi kunsti.

Valmistasin tunni jaoks ette Konrad Mägi kirjade katkendeid ja jagasid paberlipikuid igale pingile. Õpilaste ülesanne oli kehastuda kunstiteadlaseks ja panna kokku kunstniku psühholoogiline profiil, otsides kirjade katkenditest välja Konrad Mägi "musti linde", ehk siis märksõnu sellele, mis teda võis vaevata. Loengu osa jäi sel korral väga lühikeseks, mainisin, et Mägi oli väga omapärane kuju, kes on seisnud elu jooksul silmitsi isiklike kannatustega. Ülejäänud lasin õpilastel endil leida, et hoia avastusrõõmu (Espeland, 2010). Kirjadega tutvudes defineerisid õpilased koos pinginaabriga kunstniku murekohad ja mina panin nimetatud märksõnu tahvlile kirja. Alguses oli õpilasi raske rääkima panna, seetõttu tegime ühe kirja katkendi analüüsi koos läbi, aga edaspidiselt tulid

õpilased julgemalt kaasa. Toodi välja, et talle meeldis klassikaline kunst, et oli kriitiline muu osas, ei olnud *kannatust* vaadata seda. Siin märkisin, et kas võiks teda iseloomustades öelda *kriitiline*. Õpilased nõustusid. Toodi välja *üksindus, tühisus*. Kuna kirjas tuli välja, et üksinda tundis Mägi ennast suures linnas, siis andis see pinnase tekitada õpilastega arutlust selle üle, miks tihtipeale tuleb üksildus peale keset suuri masse. Lisaks järeldasid, et ta oli *ebastabiilne, tahtis kord siia kord sinna. Kaos*. Üks õpilaspaar tõi välja, et kiri ise *on nii närviliselt kirjutatud, et raske seda lugeda ja aru saada ja järeldasid, et ta oli väga närviline*. Õpilased tõid välja, et ta oli *haige, polnud raha. Nälgiv*. Seejärel püüdsime analüüsida Konrad Mägi maali “Meditatsioon” läbi märksõnade, mida Konrad Mägi kirjades välja tõime. Õpilased võisid tahvlilt valida ühe märksõna ja püüda maali analüüsida individuaalselt. Kuna eelnevate õppeühikute ajal toimus töö üldjuhul gruppides, siis nüüd oli näha, kes olid need passiivsemad õpilased. 4-5 õpilasel jäidki paberid tühjaks. Sellest järeldasin, et grupitöö on passiivsematele ja vaiksimatele õpilastele siiski kasulik, vähem kogunud õpilased saavad kasvõi passiivselt kuulaja rollis arutlustes osaleda. Läbi üksinduse analüüsis õpilane järgnevalt: “...neiul on selg kõver ja käed ripuvad, jalad ka nõrgad, juuksed ripuvad, lilled ümberringi ka ripuvad, on elutud ja närtsinud, nagu üksik inimene närtsib üksinduses...”, “suure linna üksindus võib välja paista nii, et siin on lilled värvilised, nagu tuled ja majad ja inimesed, see kuumus ja kollane kuum värv, linnas võib vahest olla ebameeldiv, kui Maapind kuumeneb.... võib olla see on Pariis, metsik linn kus kõik põleb, nagu kunstnik seda kirjeldas enda kirjades.. aga see inimene on sellises poosis, et ta sulges end maailma eest...” Õpilased leidsid maalil “igatsuse erilise” järele, selgitades seda järgnevalt: “...äkki see neiu on üldse unenäos, et need lilled on tal peas, et ta nagu unistab erilisest maailmast ja siis ärkab üles ja kõik on tavaline.. Meie arutluse lõpus küsisin, et kas seda maali saaks samuti kirjeldada läbi ajalooliste sündmuste, mida avastasime Mart Saare loomingus. Siinkohal tuli samuti mõni sisukam seos: “... see inimene on seal noor, aga kuidagi väsinud, on surutud alla.... pole tulevikku ja motivatsiooni...” Seostati just nende sündmustega, mille kaudu Mart Saare loomingut analüüsi. Kuna arutlesime suuliselt, siis jäi hästi kõlama see, et ühte maali saab analüüsida väga erinevate vaatenurkade kaudu, et kunstid pakuvad vaatajale erinevaid tõlgendusvõimalusi (Subramaniam jt., 2016). Loovülesandeks palusin kujutada ette, et maalil “Meditatsioon” olev persoon on justkui “mustadest lindudest” vaevlev olevus. Õpilaste ülesanne oli luua peakollaaž, kus on visualiseeritud nii probleem kui ka selle

lahendus. Õpilane võis töötada samade definitsioonidega, mille läbi eelnevalt maale analüüsis, samuti võis mõelda hoopis isiklikul tasandil, defineerides enda murekohti ja nende lahendusi. Selline lähenemine loovtegevusele võis olla viljakam, sest kandis isikliku tähendust (Carroll, 2006) Kollaažitehnika sai valitud põhjusel, et see sobitus modernismi käsitlusega üldisemalt. Rõhutasin, et selle kasutuselevõtt 20. sajandil vabastas kunstiloomingu tõetruu maailma kujutamise piirangutest. Loovülesannet lõpetades järgnes paaris arutelu. Vaadates paarilise tööd tuli õpilasel proovida arvata, mis on nn “must lind” (probleem või mure) ja selle lahendus, mida paariline püüdis visualiseerida ning milliste visuaalsete tunnuste järgi see välja paistab. Seejärel said õpilased paaris jagada üksteisele enda tööde tegelikku ideed. Lõpetuseks palusin arutada, kas kunstiga tegelemine, kunsti esitlemine või selle vaatamine võib õpilaste arvates ühiskondlike või isiklike probleeme lahendada, ja üldiselt, mis ülesanne õpilaste arvates kunstis selles osas on.

“Muidugi - oli halb olla, panin muusika mängima ja hakkasin tantsima, muusikal on suur mõju emotsioonidele ja kui mul on hea, siis teisi mõjutab see ka. Või kui joonistad, saan sellest lahti.” Paistis välja, et õpilased seostasid ära, et teosed kannavad endas mitmeid tähendusi: *“...kui kunstiteos räägib mingib probleemist, siis see aitab inimest, kellel sama teema, tunneb ära ennast seal, aga see sõltub vaatajast. Seostab kuidagi uutmoodi enda isiklike rprobleemidega saab aru et pole üksi...”*. Üks õpilane tõi välja, et tema arvates kantakse *ühiskonnas siiani raskust, mõtestades ajaloosündmuste mõju ühiskonnale.*

Oli tunda, et läbitud õppeühik ajendas ka laiemalt mõtlema.

“Isiklike probleeme saab lahendada, aga pole ise kokku puutunud. .. aga kodus kuulan muusikat eesmärgil paremini tunda....” “... muusika kaudu saab näiteks annetusi koguda mingite sündmuste jaoks.. või mingil toetuse kogumise eesmärgil teha kontsert...”, “...kunstnike inspireerisid need sündmused, mis maailmas toimuvad.. annavad süžeed, et see on alati nii olnud...”.

3.5.1 Muusika saatel kunstiteose analüüsi tulemused

Antud analüüs oli koostatud õppeühiku “Mägi mustad linnud” osana. Üks eesmärkidest oli viia läbi eksperiment, mis näitaks, mil määral heliline taust muudab vaataja visuaalse pildi taju. Selle tegevusuuringu osa käigus plaanisin leida vastuse küsimusele: Kuidas aitab heliline taust visuaalse teose mõtestamisele kaasa? Ühtlasi siduda maalialüüsi selliste

teemadega nagu kultuuri represseerimine, propaganda, riikides valitseva ideoloogia mõju kunsti- ja muusikaelule, ehk, kuidas riigivõimud mõjutasid ja muutsid muusika ja kunstiteoseid “suupärasemaks”, manipuleerides inimeste tajudega. Ideena suunab see õpilasi olema kriitilisemad ümbritsevate sümbolite suhtes.

Siiski ei jõudnud 2022. aastal seda tundide jooksul ajapiirangu tõttu läbi proovida. Eksperiment sai läbi viidud 2023. aastal sama grupiga muusikatunni raames. 21 õpilasest osales teose analüüsis kokku 12 inimest, kaks õpilast ülesannet ei lahendanud ja üks vastas ainult esimesele osale, analüüsisides maali ilma helilise tasutata, seetõttu ei saanud sellest vastusest midagi järeldada.

Kunstiteose valisin vastavalt ajastule – 20. sajandi esimese poole teoste seast. Analüüsitud teos oli Endel Kõksi maal “Rõdul” aastast 1942. Kuna taolist eksperimenti tegin õpilastega esimest korda, otsustasin, et eksperimenteerin pigem figuratiivse maaliga, kus on selgelt äratuntavad ja olustikku kirjeldavad objektid, kõrvaldades sellega võimalikud raskused, mis võivad mittefiguratiivse kunsti tõlgendamisel ette tulla.

Õpilane 1. *“.. Vaatan maali, ja tekib selline tunne rahu ja vaikus, selline tunne, et nad on välismaal, mulle miskipäras tundub, et Itaalias. Terve päeva reisisid ringi ja tulid enda hotelli tagasi puhkama peale pikka päeva...õhtu ja selline lämbe õhk.. vend ja õde, või paar... samas tundub, et see mees ei taha seal olla, istub seal ja mõtleb.. mõtleb elule, mitte negatiivselt. Naine küll tunneb end hästi”*

Artur Lemba heliteose saatel: *“.. muusika on alguses kurb, siis läheb rõõmsamaks. Mulle näitab, et mis seal mehe peas toimub.. see kurbust ja raskus ja igatsus. Võib olla mõtleb, et tahab selle naise juurest ära minna... aga siis muusika muutus rõõsamaks ja mees ilmselt mõtles, et ei, kõik läheb hästi, pole hullu..* Kõik muu jäi õpilase jaoks samaks. Õpilase arvates oli maalil kujutatud härra ka ilma muusikata *rahutu*, aga muusikaga oskas ta tunnetada juba mehe mõttekäiku. Oli justkui empaatilisem tegelaste suhtes. Kolmanda heliteose kohta lisas õpilane 1: *“kolmas heliteos ei tekitanud uusi emotsioone minus.. ma pole kindel, kas see üldse sobib siia.. nagu lihtsalt neutraalne taust.. ei tule tugevaid emotsioone... ”* Selleks võiks järeldada, et kui muusika on emotsionaalsemalt laetud, siis tekivad ka suuremad tähendused.

Kuna muusika vahetus pani õpilast maali rohkem silmitsema, siis märkas ta muutust: *“samas praegu tundub, et praegu on õhtu ja külm, aga ma ei tea, kas muusika tekitab seda.. märkasin lihtsalt, et taevas on hall, muidu ju oleks kollakas või oranž..”* Ilma helitaustata oli see pärastlõuna. Siinkohal ilmselt mängis rolli aeg.

Õpilane 2 nägi ilma muusikata maali analüüsidest maalis inimeste vahel *rääkimata muret*, ja, et *nad on paar (muidu poleks probleemi), tahavad olla teises kohas oma eludes*. Artur Lemba klaveripala saatel mõtiskles õpilane 2. sarnaselt õpilasele 1 tegelaste rääkimata mõtete üle: *“.. mõtlevad, et nii ei saa ja ei nii ka ei saa ja siis on ikka see suur mure neil edasi... aga siis selle kolmanda muusikaga tuleb selline tunne, et ah, väike probleem, läheb üle ja kui ei lähe, elame üle.... ja 10 minuti pärast nad juba tantsivad seal vaikselt”*. Muusika pani õpilast looma peas lugu ja kujutlema, mis saab edasi.

Õpilane 3 märkas, et muusikaga muutub tegelaste vanus: *“... nüüd on mees nagu eriti noor, tahaks talle anda sihvkad, mida ta saaks süüa..”* ja seostas enda tõlgendust muusikaga: *“.. ilmselt muusika on noort energiat täis”* Muusikata naist kirjeldades tõi õpilane 3 välja, et *naine on lõõgastunud ja rahulik ja vaatab kõrvalt kõike, kuid muusikataustaga oli tema sees vaikne äng: “...kehas on palju pinget.. ta on pööranud mehest eemale ja ta ei taha mehele otsa vaadata”*

Oli õpilasi, kes mõtlesid muusika saatel, mis maali tegelastest edasi saab. Siinkohal jääb pisut arusaamatuks, kas õpilased said ülesandest valesti aru või muusika oli nii domineeriv, et visuaalsele pildile tähelepanu enam ei suunatud. Muusikalise taustataga tõi õpilane välja: *“...esmaltselt märkan, et naine on mehest ära pööranud, mõtleb millelegi väga mureikult, ilm on poolpilvine, mees on mõtlik rahutu, kuid natuke positiivsem...”* Teise heliteosega analüüsidest nägi õpilane *“...kontsertsaali, mille põrand on kulunud, laes 3 suurt lühtrit, inimesed: klaverimängija ja publik..”* ja kolmanda heliteosega *“.. inimesi pole, ei saa ka tegelaste kohta midagi kirjutada...”*

“Tüütu klimberdus, häirivad "praginat" tagataustal. Keskkonda pole näha, märkan videopildi kulunud, vintage ilmet. Pildi järgi on päev, u kl 12.00-14.00 vaheline seg. Lõhn-lõkkelõhn praksuva heli järgi. Inimesi pole, seetõttu ei saa ka tegelaste kosta midagi kirjutada. “

“Algul kurb, aeglane, seejärel kiire muusika. Nagu hea ja halva võitlus. Kontsertsaal, mille põrand on kulunud, laes 3 suurt lühtrit. Ilma pole näha, kuid ilmselt on õhtu, kõik on pime.” Üks õpilane mainis, et muusika tekitab alguses nii tugeva emotsiooni, et on raske märgata visuaalseid detaile:

“Muusikaga on raskem keskkonda märgata, see pinge ja tunne on üle... “

“Võib oletada, et need kes on harjunud süvenenumalt muusikat kuulama, siis see võib olla häiriv.”

Kui taolist sorti ülesanne on korrektselt koostatud ehk valitud on lühem helilõik, siis võib järeldada, et muusika aitab visualiseerimisele kaasa, paneb pilti süvenenumalt ja kauem vaatama, tekitades uusi tõlgendusvõimalusi. Uurijapäevikus tõin välja ka seda, et helitausta võib kasutada näiteks empaatia arendamisel. Õpilaste vastustest paistis esile see, et muusikaga suudeti tunnetada inimeste mõtteid ja tundeid maalidel. Suuliselt vestedes tõid õpilased välja, et tegelased hakkasid justkui elama piltide peal. Kõikides vastustes paistis silma see, et helidega tekib suuremal või vähemal määral maali tõlgendades lisainformatsioon või uus vaade, seega kunstiõpetuse teoste analüüsi kontekstis võib helitausta kasutamine olla tõhus.

3.6 Õppeühik nr 4 “ Helide muuseum”

Õppeühik jäi tegevusuuringu jooksul aja puuduse tõttu läbiproovimata, siiski toon antud peatükis välja kirjelduse, millele oli see suunatud ning mida plaanisin jälgida. Antud tunnikavade eesmärk oli keskenduda 20.sajandi I poolele omasele linnastumise nähtusele ning sellest tingitud uute, modernistlike väljendusviiside otsingule muusikas ja visuaalses kunstis. Muusikatunni tegevuste hulka kuulub grupiarutlus, mille käigus õpilased mõtestavad helimaastiku muutusi ajas, arutledes milline võis olla akustiline linnakeskkond 100 aastat tagasi ning kuidas see on ajas muutunud arvestades digitehnoloogia arengu ja linnastumise kasvava tempoga. Lisaks suunab õpilasi arutlema selle üle, kas on n-ö kaduvad helid, mida ei pruugi enam eksisteerida või pole nii hästi kuulda ning kas ümbritsevad helid (linnaakustika) vajavad samuti säilitamist. Metoodilises plaanis on õppeühikus kesksek kohal helipedagoogika, mis suunab kuulatama ja märkama ümbritsevaid helisid. Sellega on seotud kunsti ja muusikatunde ühendav loovülesanne.

20. sajandi I poole heliloomingust tutvutakse uute modernistlike käsitlustega, mida on põhjustanud suurem avatus maailmale. Heliloojatest on kesksel kohal Eduard Oja ja Mart Saare modernistliku käsitlusega looming. Kunstitud keskendub sellistele loovisikutele nagu Ado Vabbe, Peet Aren, Erich Kügelgen ja Eduard Viiralti. Tunnis arutlevad õpilased globaliseerumise mõjudest kultuurile (Lisa 4.1) ning analüüsivad dekadentliku hõnguga Erich Kügelgeni ja Eduard Viiralti teoseid. Teematika mõtestamiseks sisaldab õppeühik loovtööna heli ja visuaali ühendavat mitmemeeelist kunstiteost. Heliline taust luuakse muusikatunni raames (tänapäevale iseloomulik heli, mida õpilane ümbrusest avastab, salvestab ja töötleb) ning see kombineeritakse kunstitunnis loodud visuaaliga, mis peegeldab globaliseerumisega kaasnevat nähtust. Visuaalse poole pealt on meediumi valik õpilase otsus.

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk oli luua muusika- ja kunstiõpet ühendav õppeühik, mis aitab mõtestada 20.sajandi I poole Eesti muusika- ja kunsti elu ning sellele ajastule omaseid hoiakuid ja mõtteviise, arendades seeläbi kultuuripädevust. Ühtlasi oli eesmärgiks uurida välja, kuidas lõimitud õpetamine toetab õpilaste arusaamu muusikat ja kunsti ühendavatest lõimingutsentritest: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm (Remm jt 2021, vt Tabel 1).

Eesmärgist lähtuvalt on keskseteks uurimisküsimusteks:

- 1) Millised on kunsti- ja muusikaloo õpetamisel ühised metoodilised lähenemisviisid?
- 2) Kuidas lõimitud tunnitegevused toetavad õpilaste arusaamu kunsti ja muusikat ühendavatest kokkupuutepunktidest: kontseptsioon, narratiiv, kompositsioon ja rütm.
- 3) Kuidas aitab heliline taust visuaalse teose mõtestamisele kaasa?

Teema pakkus mulle huvi, sest sattusin olukorda, kus lisaks kunstiõpetusele avanes mul võimalus õpetada gümnaasiumiastmes muusikalugu. Kasutasin muusikatunnis kunstiõpetuse elemente, tundes, et selliselt on mõnede teemadega parem suhestuda.

Käesoleva töö teema oli valitud vajadusest ennast selles valdkonnas arendada. Sellele lisaks oli määrav minu sügavam huvi mõlema loovala vastu. Õppeühikud olid koostatud gümnaasiumi muusika- ja ka kunstiõpetuse tundide jaoks, seega on tunnitegevused kasutatavad nii muusika- kui ka kunstitunnis ja suunatud mõlema õppeaine õpetajatele.

Magistritöö teoreetilises osas selgitasin välja, millised on kunsti- ja muusikaloo õpetamisel ühised metoodilised lähenemisviisid, mida võtsin kasutusse õppeühikute koostamisel ja tundide läbiviimisel. Suur rõhk muusika- ja kunstiajalugu õpetades on just muusika- ja kunstiteostega suhestumisel, seega oli põhiliselt töötatud läbi muusika- ja kunstiteoste analüüsi didaktilised printsiibid. Kuna õpetan venekeelses koolis, oli minu suurem eesmärk arendada seeläbi kultuuripädevust, nii keskendusin põgusalt teoreetilises osas sellele temale. Läbitöötatud teoreetiline materjal andis mulle tuge tunnitegevuste koostamisel, küll aga ei olnud kultuuripädevuse saavutamise mõõtmine antud uuringus võimalik, ning ei olnud eesmärgina eraldi välja toodud.

Teoreetiliste allikate analüüsis selgus, et muusika- ja kunstiloo õpetamisel on oluline turvalise õhkkonna loomine klassiruumis, mis aitab dialoogide tekkimisele kaasa, samuti pööratakse rõhku muusikalise- ja visuaalse mõtlemise arendamise olulisusele, avardades nii tähelepanu ja tundlikkust ümbritseva maailma helide ja visuaalsete sümbolite suhtes. Muusika- ja kunstiteose analüüsiülesandeid koostades on oluline arvestada õpilase eelneva vaatamis- ja kuulamiskogemuse ning juba kujunenud hoiakute ja eelarvamustega, leides viise, kuidas suunata õpilasi enda hoiakutest üle astuma. Samuti luua teosega suhestumisel faktiteadmiste kõrvale eeldusi isiklike seoste loomisel ja kinnistada neid läbi omaloomingu. Teoriast ilmnes, et määrava tähtsusega on aeg – nii visuaalse kui ka muusikalise teose mõtestamiseks on oluline võtta piisavalt aega. Selles mängivad rolli õpilaste hoiakud. Õpetajana on oluline esitada suunavaid küsimusi, mis aitavad õpilastel märgata oma hoiakuid ning õpetada süvendatud vaatlemist ja kuulamist. Tänapäeva maailmas, mis on täis visuaalset ja helilist müra, on oluline toetada mitut mõtlemisrežiimi, suunates õpilasi tõlgendama visuaalset informatsiooni verbaalsesse või muusikalisse keelde ja vastupidi. Töö teoreetilises osas välja toodud käsitluste alusel oli loodud neli õppeühik, mis sisaldavad endas kaks muusika ja kaks kunstitundi. Õppeühikud on seotud 11. klassi muusika ja kunstitundide Eesti 20. sajandi I poolele suunatud õppekava temaga.

Eeltegevusena oli valimi seas viidud läbi küsitlus, mille käigus selgitasin välja

õpilaste arusaamu muusika ja kunsti seostest üldisemalt, nende ainete vajalikkusest üldhariduskoolis; samuti nende õppeainete isiklikust tähendusest õpilasele. Lisaks uurisin, kui hästi suudavad õpilased seostada siiani omandatud muusika- ja kunstiteadmisi ajaloo, täpsemalt Eesti 20. sajandi I poolt puudutava perioodiga. Vastustest ilmnes, et õpilased seostavad kunsti ja muusikat eelkõige emotsioonide ja meeleolu loomisega. Muusikat kasutatakse inspiratsiooniallikaks kunstiteoste loomisel, sest muusika tekitab kujultuspilte, toob esile mälestusi ning aitab kaasa visualiseerimisele. Visuaalset kunsti kui inspiratsiooniallikat muusikaliseks tegevuseks kasutati pigem vähe. Siinkohal võib olla määrav see, et muusikatundides on muusikaõppes omaloomingule suunatud väga väike osa ja muusikat ei olegi harjutud eneseväljenduseks kasutama. Ka minu tundides kõlas õpilastelt kerget pahameelt, et mikspärast peab muusikaloo tunnis nii palju tegema – üldjuhul on harjutud passiivselt kuulama ja konspekterima.

Lisaks ilmnes, et muusika- ja kunstitundi seostatakse üldise heaoluga, meeleolu tõstmise ja puhkusega kooli rutiinist, samas jäi kõlama selline arvamus, et gümnaasiumiastmes võiks need ained olla siiski valikulised, ehk siis kõik õpilased suuremat väärtust kui heaolu tekitamine ei näinud. Muusika mängib õpilaste elus suurt rolli, aga koolikeskkonnas õppida pole seda justkui nii oluline. Oma valimi põhjal saan järeldada, et muusikatundide ülesehitus on vähe isiklikku tähendust kandev. Ajaloolise kontekstiga õnnestus õpilastel muusikat ja kunsti siduda pigem vähe ja õpilaste teadmised Eesti loovisikutest olid samuti väikesed.

Esimese õppeühiku käigus ilmnes, et lihtsam on siduda ja tõlgendada muusika ja kunsti väljendusvahendeid emotsioonide kaudu. See selgus nii arutelude kui ka kunstitundides valminud loovtööde kaudu. Üldiselt ei pööra õpilased tähelepanu muusika elementidele, vaid pigem selle emotsionaalsele tähendusele või selle kasutamisele meeleolu ja õhkkonna loomiseks. Protsessi käigus ja minu juhendamisel muutusid õpilased julgemaks, sest õppeühikutes sisaldub tunnitegevus nõudis pidevat heli ja visuaalse keele tõlgendamist, mis tõi esile nende võimet opereerida nende kahe mõtlemisviisi vahel. Tulemused võimaldasid näha, et isikliku tähendusega heliteose kuulamine ja selle visualiseerimine aitas samuti protsessile kaasa. Õpilased märkasid muusikalisi elemente ja püüdsid neid kirjeldada visuaalsete sümbolite abil. Jäi siiski ebaselgeks, kas taoline lõimitud ülesanne süvendas arusaama mõlema loovala ainespetsiifilistest kompositsiooni elementidest. Siiski, läbi arutelude oli tunda, et ülesanded aitasid suunata tähelepanu

korraga nii muusikalistele kui ka visuaalsetele elementidele, aidates kaasa seoste loomisele. Lisaks paistis esile võimekus tuua kuulamiskogemusi verbaalsesse ja visuaalsesse keelde. Täheldasin, et õpilaste mõtete voolavus ja paindlikkus suurenes protsessi käigus.

Teise õppeühiku käigus ilmnis, et õppeühik toetas arutluse teket nii muusika kui ka visuaalsete teoste üle. Tunnitegevus võimaldas proovida läbi regilaulu ja müütide vormilist ülesehitust, mõtestada pärimuskultuuri olulisust ja mõista selle kasutust 20. sajandi I poole kunsti- ja muustikateostes. Tunni käigus demonstreerisid õpilased oskust seostada pärimuskultuuri ja tänapäeva, arutledes autori tähtsuse ja selle muutumise üle ajas. Õppeühiku lõpus oskasid õpilased välja tuua 20. sajandi algupoole rahvusluse tendentsi ja üldisi hoiakuid, seostades muusikat ja kunsti kultuurinähtustega laiemalt. Teadmised konkreetsest loometegevusest, heliloojatest ja kunstnikest tulid antud tunnitegevuses pigem vähem esile. Õpilased mõtestasid kunsti ja muusikat kui väljendusvahendeid ning loovisikuid kui sõnumite edastajaid ja vastuvõtjaid. Lõimitud õpetamise kaudu tekkisid mul õpetajana loovamad ideed sellest, kuidas juhtida arutlust ja siduda seda kaasajaga.

Uuringu käigus sai eksperimendina proovitud läbi kunstiteose analüüs heli saatel. Selle eksperimendi käigus ilmnis, et muusika aitab visualiseerimisele kaasa, paneb teost süvenenumalt ja kauem vaatama, tekitades uusi tõlgendusvõimalusi. Ülesanne oli üles ehitatud sellisel viisil, et toetas algaja vaatajas tähenduste teket narratiivsel tasandil, seega olid vastused ka ilma helitaustata küllaltki sisukad, küll aga tekkis kõikidel osalejatel uus nägemus. Õpilased tõid põhjalikumalt välja tegelaste mõtteid või seda, kuidas lugu võiks jätkuda. Uurijapäevikus olin toonud välja, et helitausta võib kasutada nt. empaatia arendamisel, sest helitaust pani õpilasi tunnetama, mida tegelane võiks mõelda või kogeda. Suulise vestluse käigus toodi välja, et tegelased ärkasid justkui ellu. Enda valimi põhjal järelda, et kunstiaine raames teoste analüüsi kontekstis võib helitausta kasutamine olla tõhus; muusika võib olla heaks viisiks, mille kaudu panna õpilasi teost kauem vaatama. Siinkohal tuleks teha rohkem täiendavaid uuringuid, kasutades näiteks mittefiguratiivset kunsti.

Kolmanda õppeühiku käigus ilmnis, et õpilased on võimelised analüüsima erinevatest ajastutest pärit muusikateoseid ning välja tooma nende ajastutele omaseid aspekte. Õpilased väljendasid julgemalt arvamust, seostasid erineva ajastu muusikalist keelt poliitiliste ja ühiskondlike sündmustega. Muusikateost analüüsidis formuleerus

dialoog, mis pani õpilasi raskemaid ajaloosündmusi mõistma. Samuti seda, et kunst ja muusika on kommunikatsioonivahendid, mis kannavad endas ajastule omaseid mõtteviise. Lisaks tekkisid läbi lõimitud õppe seosed samade teemade käsitlemise näidetest eri aegadel ajaloos erinevate sündmuste kohta. Sellega peaks kindlasti arvestama edaspidi sarnast õppeprotsessi planeerides. Välja paistis ka see, et mõningane ühiskondlik ja ajalooline taustainfo aitas vähendada hoiakuid ja ebameeldivaid aistinguid, mis teost kuulates algselt tekkisid. Õppeühiku lõpus tuli taaskord esile, et õpilased mõistavad muusika- ja kunstiteoseid kui kultuurikandjaid, tunnetades nende rolli isikliku ja ühiskondliku valu väljendamisel. Samas ainespetsiifilised erioskused, terminoloogia ja faktiteadmised jäid sellega seoses pigem tahaplaanile.

Minu jaoks oli suurim lõimingu kasum selles, et õppisin õpilasi paremin tundma ja märkasin nende hoiakuid, teadmisi ja huvi mõne spetsiifilise ala vastu. Muusika kasutamine kunstitundides aitas mul leida tee õpilasteni, kes ei ole eelnevalt suurt motivatsiooni ja huvi visuaalse kunsti vastu välja näidanud. See tekitas isiklikuma side ja usaldus minu ja õpilaste vahel. Lisaks paistis silma, et muusika tõi isikliku väärtuse kunstitegevusele ja toetas õppemotivatsiooni. Õpilased olid elevel, näitasid initsiatiivi välja õpetajaga rääkimiseks, näiteks, jagasid enda heliloomingut, muusikakuulamise harjumusi ning kuidas see aitab kaasa nende kunstitegevusele. Selgus, et nii mõnigi kirjutab hoopis ise muusikat või luulet. Õpilaste poolt antud suulise tagasiside põhjal võib väita, et ülesanded olid noortele huvitavad ja uudsed, pakkudes üksluissele koolipäevale vaheldust. Noored kuulavad rohkelt muusikat ja muusika toob kunstitundi loovust ergutavaid ja meelelolu loovaid eeliseid ja vabama õhkkonna.

Ülesandeid läbi viies selgus, et kitsaskohtadeks sellistlaadi lõimitud õppel on ajapuudus enesearenguks, sest tundide ettevalmistamine ja enesetäiendamine võtab kahekordse aja. Kogesin, et see nõuab väga suurt valmisolekut, eeltööd ja palju ressursi. Sellest järeldasin, et igat õppeainet võiks õpetada siiksi eraldi õpetaja või viibida koos teise õppeaine esindajaga ühes tunnis ja täiendada üksteist. Kogesin, et minu tunnitegevuste käigus ei olnud enam selgelt väljajoonistatud piiri sellest, kus on kunsti- ja kus on muusikatund, mis toetas seoste loomist. Muusikatunnis tegemata ülesandeid jätkasime kunstitunnis ja mõlemas tunnis rääkisin korraka mõlemast aineist. Kahe valdkonna tundmine võimaldas mul loovalt ja paindlikult kahe õppeaine vahel opereerida – nähes, et mõni mõte jääb õpilastele arusaamatuks, sain ma sisse tuua näiteid mõlemast õppeainest.

Arvestades tavapärase kooliolukorraga, kus õpetaja on spetsialiseeritud ühele kindlale valdkonnale, ei pruugi see aga nii lihtne olla. Minu eelis oli see, et olin ennast teemaga põhjalikult kurssi viinud seoses antud magistritööga.

Lisaks takistab tihti koolikorraldus, mis ei toeta lõimitud õpet - ühes õppeaastas on 35 muusikatundi ja 35 kunstitundi – see tähendab üks 45 minutiline tund nädalas, teoreetiline õppemaht on küllaltni suur ja õpilastel jääb vähe aega loomingulisteks tegevusteks, mis aitaks teoreetilise sisuga isiklike seoseid luua ja teha lõiming tähenduslikumaks. Kui neid lõimida õpilase jaoks tähenduslikul viisil (ehk siis seostades tema kogemustega ja eluga), võiks see suurendada huvi ja anda rohkem tähendusi ka üldisemas plaanis.

Tegevused võtsid tunduvalt kauem aega ja kogesin mil määral on oluline õpetaja enda loovus ja paindlikkus. Üldjuhul on õpetajad koormatud erinevate kooliga seonduvate tegevustega ja enesearenguks aega ei ole piisavalt, kvaliteetne lõiming nõuab aga professionaalsust nii enda erialalt kui teadmisi teistest valdkondadest (Russell-Bowie, 2009). Kogesin, et kohati jääb muusika alastest teadmistest puudu, nt. omaloominguks kasutatavad kaasaegsed tehnoloogiavahendid või minu kesine pillimänguoskus, mis piiras mõne teema puhul näitlikustamist.

Kokkuvõttes saan uurimistulemuste ja nende alusel tuletatud järelduste põhjal väita, et kavandatud tunnitegevused, mis nõudsid pidevat heli ja visuaalse keele tõlgendamist ja kahe mõtlemisrežiimi vahel opereerimist, toetasid visuaalset ja muusikalist mõtlemist. Lõimingu tulemusel näis õpilastel olevat lihtsam mõista 20. sajandi kultuurilisi nähtusi ja kontseptsioone, samas ainespetsiifilised erioskused, terminoloogia ja faktiteadmised jäid sellega seoses pigem tahaplaanile. Valimi põhjal saan väita, et lõiming toetas õpilaste arusaama muusika- ja kunstiteostest kui kultuurikandjatest, tunnetades nende rolli isiklike ja ühiskondlike teemade väljendamisel. Helilise tausta kasutamine kunstiteoste analüüsi puhul aitas avada uusi tõlgendusperspektiive, pannes tööle kujutlusvõimet. Lisaks suunas teost kauem silmitsema ja detailsemalt kirjeldama.

Kahe aine lõimitud õpetamine aitas luua õpilastega isiklikuma kontakti – tegevuste vältel tulid esile õpilaste spetsiifilised huvid ja eripärad, millega saan edaspidiselt tunde planeerides arvestada. Õpilaste poolt antud suulise tagasiside põhjal võib väita, et ülesanded olid noortele huvitavad ja uudsed, pakkudes üksluissele koolipäevale vaheldust.

Olles lõimitud aine ja keeleõpetaja, märkasin tegevusuuringu käigus, et muusikat ja kunstiteoseid lõimides on tegevusel ka keeleõppes suur kasum, seega edaspidiseks uurimiseks saaks võtta muusika- või kunstiteose kirjeldamise keeleõppe perspektiivil. Lisaks vajab põhjalikumat ja täiendavat uurimist see, millist otsest mõju avaldab kunstiteose analüüsimisele helitaust.

KASUTATUD ALLIKAD

Actis-Grosso, R., Lega, C., Zani, A., Daneyko, O., Cattaneo, Z., Zavagno, D. (2017). Can music be figurative? Exploring the possibility of crossmodal similarities between music and visual arts. *Psihologija*, 50. 285–306. DOI:[10.2298/PSI1703285A](https://doi.org/10.2298/PSI1703285A)

Brieber D., Nadal M., Leder H., Rosenberg R. (2014). Art in time and space: context modulates the relation between art experience and viewing time. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099019>

Brumberger, E.R. (2007). Making The Strange Familiar. A Pedagogical Exploration of Visual Thinking. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1024.2117&rep=rep1&type=pdf>

Cain, T. (2014). Self Study, Action Research and Other Approaches to Teachers Practitioner Research in Music Education. In T. De Baets & T. Buchborn (toim.), *The Reflective Music Teacher (European Perspectives on Music Education, Vol. 3)* (lk 87–99). Waxmann Verlag GmbH.

Carroll, K.L. (2006). Development and Learning in Art: Moving in the Direction of a Holistic Paradigm for Art Education. *Visual Arts Research*, 32(1), 16–28.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row.

Campos-Bueno, J.J., Ayala, O., Montoya, P., Birbaumer, N. (2015). Emotional Dimensions of Music and Painting and their Interaction. *The Spanish Journal of Psychology*. 18. E54. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.53>

Efland, A.D. (2007). Arts Education. Aesthetic and Cultural Studies. R. Colwell & P. Webster (toim.), *International Handbook of Research in Arts Education* (lk 39–44). Springer.

Elliot, D.J., Silverman, M. (2014). Musicing and Listening in Contexts. *Music Matters. A Philosophy of Music Education. 2nd edition*. Oxford University Press.

Erss, M. (2020). Eesti taasiseseisvumisjärgne õppekavaarendus euroopaliku didaktika ja angloameerika curriculum'i risttuules. M. Heidmets (toim.), *Haridusmõtte* (54–95). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Espeland, M. (2010). A century of music listening in schools: Toward practices resonating with cultural psychology? M. B. McKinney & R. T. Sawyer (Eds), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (139–154). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199214389.003.0007>

Feldman, E.B. (1994). *Practical Art Criticism*. Prentice Hall.

Freedman, K. (2013). The assessment of visual knowledge and communication in art education. In T. E. Wages (toim.), *From Child Art to Visual Language of Youth: New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education* (lk 81–95). National Art Education Association.

Frois, J.P.; White, B. (2013). Words for Artworks: The Aesthetics of Meaning Making. *The International Journal of Art & Design Education (iJADE)*, 32(1), 109–125. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01759.x>

Gershon, W. (2020). Sound pedagogies and teacher education. In J. L. Polman, E. A. Linnenbrink-Garcia, & S. R. Erb (toim.), *The International Handbook of Emotions in Education* (lk 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_289-1

GRÕK. (2011). Gümnaasiumi riiklik õppekava. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011>

GRÕK, Lisa 6 (2011). Gümnaasiumi Riiklik Õppekava. Lisa 6 Ainevaldkond “Kunstiained”. Riigi Teataja, https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1290/8201/4021/2m_lisa6.pdf

GRÕK, Lisa 3 (2023). Gümnaasiumi Riiklik Õppekava. Ainevaldkond “Kunstiained”. Riigi Teataja, https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1080/3202/3001/18m_gym_lisa3.pdf#

Haanstra, F. (2014). Key components of authentic arts education. *European Perspectives on Music Education*, 2, 41–56.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, I. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/media/1681/eaj01.pdf>

Hill, S.C. (2018). A “Sound” Approach: John Cage and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.26.1.04>

HTM (2022). Haridus- ja Teadusministeerium. Eestikeelsele õppele üleminek. <https://www.hm.ee/uleminek>

Hubert, O. M. (2008). The act of looking: Wolfgang Iser's literary theory and meaning making in the visual arts. *Studies in Art Education*, 49(2), 113–125.

HVA 2021–2035 (2019). Haridusstrateegia töörühmade 5.12 kohtumise töömaterjal. Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035.

Härma, K., Sepp, A. (2014). Muusikalugu ja muusika kuulamine. K. Kiilu, A. Sepp. (toim.), *Muusikaõpetuse didaktika. Valik artikleid* (lk 100–107). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Kikas, E. (2020). Üldpädevuste esiletõus. Psühholoogia varjatud sissetung kasvatusedustesse. M. Heidmets (toim.), *Haridusmõtte* (lk 331–360). TLÜ Kirjastus.

Kikas, E. (2015). Sissejuhatus üldpädevuste käsitusse. Rmt, Kikas, E., Toomela, A. (toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Eesti Ülikoolide kirjastus*. 63. https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf

Kuusk, T. (2010). Õppeainete seostamisest õppekava lõimingu kontekstis. Jaani, J., Aru, L. (toim.), *Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas* (lk. 6–62). Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Kuusk, T. (2008). Õppekava integratsiooni võimalusi.

Liimets, A. (2009). Distsiplinaarsest, aporeetilisest ning mittedistsiplinaarsest mõtlemisest. A. Liimets (toim.), *Muusikalise kontegellikuse ühendused identiteedi ja diferentsiga*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Liiv-Tellmann, H. (2023). Aeg ajakohastada riiklikke õppekavasid (kommentaari Heiki Raudla artiklile “Muudetav õppekava toob õpetajatele rohkem vabadust ja vastutust”). *Õpetajate Leht*, <https://opleht.ee/2023/01/muudetav-oppekava-toob-opetajatele-rohkem-vabadust-ja-vastutust> (20.01.2023).

Lock, G. (2016). Interdistsiplinaarsus - idee või tegelikkus? *Tallinna Ülikooli Ajakiri*, nr 9 (kevad 2016), 33–35.

Lock, Gerhard (2011). On concepts of listening as embodied, active and creative process within a changing sonic environment. In Jelena Davidova (Ed.), „*Problems in Music Pedagogy*“ (Proceedings): 7th International Scientific Conference „*Problems in Music Pedagogy*“, Daugavpils University, 22.–24.09.2011. Daugavpils University, 181–193.

London, P. (2006). Towards a holistic paradigm of art education art education: Mind, body, spirit. *Visual Arts Research*, 32(1), 34–45.

Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Archimedes.
https://issuu.com/eduko/docs/tegevusuuringu_kasiraamat

Marjanen, K., Gruber, H., Cslovjecsek, M., & Chatelain, S. (2020). Sounds and arts in transversal learning: Dialogic spaces for virtual and real encounters in time. K. Marjanen, H. Gruber, & M. Cslovjecsek (toim.), *Sounds and Arts in Transversal Learning: Dialogic Spaces for Virtual and Real Encounters in Time* (lk 1–13). Springer.

Maslov, K. (2018). Laste mäng ja kujutlusvõime. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 6(1), 2018, 215–219 doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.09>

Matik. (2020). MATIK = tulevikuõpe, <https://matik.insplay.ee/index> [15.04.2023].

Min, K.S. (2013). Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35910/3/Min_KyeongSuk_201306_PhD_thesis.pdf

Muldma, M., Nõmm, J. (2011). Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas. TLÜ Kirjastus.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40601/Archimedes_opikeskkond.pdf

Muldma, M. (2005). Muusikaalase õppekirjanduse osa kultuuride dialoogi ettevalmistamisel ja kujundamisel. A. Vikat., H. Treier, I. Raudsepp (toim.) *Muusika ja kunsti õpetamisest*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Ots, E. (2005). Muusika kuulamise osatähtsusest õpilase sotsialiseerimisel. A. Vikat, H. Treier, I. Raudsepp (toim.), *Muusika ja kunsti õpetamisest* (lk 53–61). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Pavlou, V., Athanasiou, G. (2014). An interdisciplinary approach for understanding artworks: the role of music in visual arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 15. <http://www.ijea.org/v15n11/>

Pedaste, M. (2020). Kultuuri- ja väärtuspädevus. *Üldpädevused gümnaasiumis* (lk 10–43). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Pennisi, A.C. (2012). A Partnership Across Boundaries: Arts Integration in High Schools. *Teaching Artists Journal*, 10(2), 102–109.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ963081>

Porri, Anneli (2013). Seoseid loov kunstiteose analüüs. Köster, Annely. *Seoseid loov kunstiharidus: kogumik gümnaasiumi kunstiopetajale*. (35–42). Tallinn: Sally Studio.
<https://seoseidloovkunstiharidus.files.wordpress.com/2012/10/sl-kunstiharidus.pdf>

PRÕK. Lisa 13 (2011). Põhikooli Riiklik Õppekava. Läbivate teemade kirjeldused. Riigi Teataja.
<https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4018/141m%20lisa13.pdf>

Remm, J., Aren, K., Kapper, S., Mõistlik-Tamm, M., Lock, G., Kiik-Salupere, V., Selke, T.; Vaatmann, V., Sääs, T., Arro, G., Aava, K. (2021). Loovainete lõimitud õppimise ja õpetamise mudel (koolitusmaterjal). Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia ja kunstide instituut.

Ruokonen, I., Ruismäki, H. (2007). Problems of Efficient Art Education. *The Spaces of Creation*. 06, 97–106.
https://www.academia.edu/1134599/Problems_of_Efficient_Art_Education

Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the Curriculum: A Review of Research and Implications for Teaching and Learning. L. Bresler (toim.), *International Handbook of Research in Arts Education* (lk 287–312). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_14

Russell-Bowie, D. (2009) Syntegration or Disintegration? Models of Integration the Arts Across the Primary Curriculum. *International Journal of Education & the Arts Editors*, 10(28). <http://www.ijea.org/v10n28/>

Ruutmets, K., Saluveer, E.(2010) Ainealaste teadmiste ja oskuste areng. Kultuuri õppimine ja õpetamine. Rmt. Kikas, E. (toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2622–96.

Räsänen, M. (2003). Interpreting Art Through Visual Narratives. In M. Xanthoudaki, L. Tickle, V. Sekules, (toim.), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education Vol 2*, (lk 183–195).
https://doi.org/10.1007/978-94-010-0043-7_13

Scripp, L.; Gilbert, J. (2016). Music plus Music Integration: A model for music education policy reform that reflects the evolution and success of arts integration practices in 21 century American public schools. *Arts Education Policy Review* 117(4), 186–202.

Selke, T. (2007). *Suundumusi Eesti Üldhariduskooli muusikakasvatuses 20. sajandi II poolel ja 21. sajandi alguses*. (Tallinn Ülikooli Sotsiaalteaduste Dissertatsioonid 28). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Sloboda, J. A. (2007). *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia.

Smiraglia, C., Asaah, G.D., & Lacerda, H.S. (2018). The Art of Listening: Listening Skill Development, Classical Music Appreciation, and Personal Response through Visual Art in a Middle School Program. *Research & Issues in Music Education*, 14(1), artikkel 2.

Stijnen, J. (2016). The Construction of Meaning in the Process of Listening to and Understanding Music. S. L. Wenger, B. B. Colleen, & J. K. Barton (toim.), *Open Ears - Open Minds. Listening and Understanding Music* (lk 169–185). Switzerland: Springer International Publishing.

Subramaniam, M., Hanafi, J., Putih, A.T. (2016). Teaching For Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model In Students' Studio Practice. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 4, 57–67.

Tavin, K. (2001). Swimming Up-stream in the Jean Pool: Developing a Pedagogy Towards Critical Citizenship in Visual Culture. *The Journal of Social Theory in Art Education*, 21, 40–57. <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1243&context=jstae>

Tinkle, A. (2015). Sound Pedagogy: Teaching listening since Cage. *Organised Sound*, 20(2), 222–230.

Uuri muusikat (2022). Uuri muusikat, <https://uurimuusikat.eamt.ee/> [15.04.2022]

Valk, A. (2010). Mitmekultuuriline klass. In E. Kikas (toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 138–152). Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/sites/default/files/edukoraamatkaanega.pdf>

Võgotski, L. (2016). Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Ward, O. (2014). *Ways of Looking: How to Experience Contemporary Art*. Laurence King Publishing.

Yenawine, P. (1998). Visual Art and Student-Centered Discussions. *Theory Into Practice*, 37(4), 314–321. <http://www.jstor.org/stable/1477265>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

LISAD

Lisa 1. Õppeühik 1 “Helidesse maalitud”

Sihtgrupp: 11 klass

Maht 2x45 min muusikatund + 2x45 min kunstitund

Õppeainete muusika ja kunst käsitletud ühisosad: Eesti 20. sajandi I poole kultuurielu, kompositsioonialemendid, rahvusliku heli- ja visuaalse keele kujunemine

Õppevahendid: A3 paber, pastellid, värvilised pliiatsid, erinevad muusikainstrumendid

Üldpädevus: Kultuuripädevus - kultuuriteadlikkus

Põhimõisted väljendusvahendid muusikas ja kunstis

Õppevahendid: A3 paber, pastellid, värvilised pliiatsid, erinevad muusikainstrumendid

Õppeühikut läbides lõppedes õpilane:

- teab üldjoontes, mis on rahvusromantism ja kuidas see väljendub 20. sajandi algupoole kunstis ja muusikas
- arutlenud muusika- ja kunsti väljendusvahendite seoste üle

- mõistab üldjoontes eesti kunsti- ja muusikaelu kujunemise eeldusi
- on arutlenud muusika- ja kunsti seoste üle
- on proovinud oma kuulmiskogemusest lähtuvalt heli visualiseerida
- on proovinud teha heliteose lähtudes visuaalsest allikast
- on tutvunud Heino Elleri ja Oskar Kallise loominguga

Muusika 2x45 min

AEG	TUNNI OSAD		Märkused
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus	
HÄÄLESTUS 5 min	Õpetaja selgitab õpilastele, et tunnis keskendume muusika- ja kunsti seoste ning tutvume seeläbi 20. sajandi I poole perioodiga. Õpetaja küsib, kuidas on õpilaste arvates kaks valdkonda omavahel seotud.	Kuulab, vastab õpetaja küsimustele.	

<p>ÕPPIMINE (Tea!Mõtlet!Loo)</p>	<p>Loo! Õpetaja paneb mängima Eduard Oja “Vaikivad meeleolud” ning julgustab märkama heliteoses rütmi, meloodiat ning üldist meeleolu. Tea! Õpetaja tutvustab 19. sajandi sündmusi, mis viisid rahvusliku ärkamiseni ning tutvustab rahvusliku helikeele kujunemise põhjuseid. Heliloojatest tutvustab õpetaja Heino Elleri loomingut, täpsemalt seda, kuidas paistis loomingus välja rahvuslik helikeel. Mõtlet!Loo! Õpetaja jagab õpilased gruppideks ning paneb mängima sümfoonilist poeemi “Koit”. Suunab õpilasi lahendama grupiülesande (Lisa 1.2)</p>	<p>Loo! Õpilased kuulavad heliteost ja kujutavad joonistusvahenditega meloodiat, rütmi ja muusikapala üldist meeleolu. Tea! Õpilased kuulavad ja tutvuvad ajalooliste sündmustega. Loo! Õpilased kehastuvad kunstnikeks, kuulavad Heino Elleri sümfoonilist poeemi ning analüüsivad heliteost n-ö kunstniku kõrvade läbi (Lisa 1.2) Visualiseerivad loodusvaateid, kujutavad loodusvaadete visandeid, arutlevad tulemuste üle. Püüavad kirjeldada tekkinud visuaale muusikaliste väljendusvahendite abil.</p>	
<p>REFLEKSIION</p>	<p>Õpetaja suunab õpilasi mõtlema muusika ja kunsti seoste üle.</p>	<p>Õpilased mõtlevad loodud loodusvaadetele muusikalised pealkirjad. Mõtisklevad tunnis esile tulnud muusika ja kunsti seoste üle, avaldavad oma mõtteid suuliselt.</p>	

Kunst 2x 45 min

AEG	TUNNI OSAD		Märkused
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus	
<p>HÄÄLESTUS</p>	<p>Õpetaja küsib õpilastelt, mis jäi muusikatunnist eelmine kord meelde. Annab teada, et kunstitunnis loome taaskord seoseid muusikaga.</p>	<p>Õpilased püüavad meenutada, mis jäi eelmisest muusikatunnist meelde.</p>	
<p>ÕPPIMINE (Tea!Mõtlet!Loo)</p>	<p>Tea! Õpetaja räägib põgusalt Eesti kunstielu</p>	<p>Tea! Õpilased kuulavad, mõtlevad kaasa.</p>	

	<p>kujunemisest, rõhutades, et see tekkis hiljem kui muusikaelu. Räägib 19.-20. sajandi vahetuse ühiskondlikust ja poliitilisest taustast. Kristjan Rauast, rahvamuuseumi sünnist ning Ants Laikmaast ja ateljeekoolist. Lisaks tutvustab õpetaja Oskar Kallist ja tema loomingut, rääkides sellele ajastule omastest rahvusliku identiteedi otsingutest ja kuidas see paistis välja tema loomingus. Rõhk on sarnaselt muusikatunnile eestlaste loodustunnetusel.</p> <p>Mõtlemine!Loo! Õpilased jagunevad gruppidesse ning teostavad kahe pastellmaali “Päike.Maestoso” analüüsi (Lisa 1.3) Õpetaja palub õpilastel tutvustada suuliselt analüüsitulemusi, aitab suunata tähelepanu muusika ja kunsti väljendusvahenditele.</p>	<p>Mõtlemine! Õpilased kehastuvad muusikutest ning teevad Oskar Kallise pastellmaalidele vormianalüüsi, kasutades teose kirjeldamiseks muusikalisi väljendusvahendeid (Lisa 1.3). Õpilased tutvustavad suuliselt tulemusi.</p> <p>Loo! Õpilased loovad kaks helilõiku kasutades häält ja saadavalolevaid instrumente. Esitle teos kaaslastele ja põhjenda.</p>	
REFLEKTSIOON	<p>Õpetaja küsib õpilastelt kuidas püüdsid muusikud ja kunstnikud kujundada loomingut kaudu rahvuslikku identiteeti. Lisaks suunab mõtlema, milliseid sarnasusi/erinevusi õpilased kahe loovala kompositsioonelementides avastasid.</p>	<p>Õpilased mõtlevad kaasa, vastavad küsimustele.</p>	

Õppeühiku koostamiseks kasutatud allikad:

- Rapetti, R. (2018). *Vabad hinged. Sümbolism baltimaade kunstis*. Eesti kunstimuuseum.
- Abiline, S., Vihterpal, L.K. (2020). *Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil. Kunstiajalugu gümnaasiumile. II kursus*. Maurus Kirjastus.
- Vihterpal, L.K. (2018–2020). Digiõppevaramu kunstide valdkonna materjalid. E-koolikott, <https://e-koolikott.ee/kogumik/20042-Digiõppevaramu-kunstide-valdkonna-materjalid>
- Garšnek, I., Särg, T., Sepp, A. (2012). *Muusikaõpik gümnaasiumile II. 19. sajandi muusika. Eesti muusika kujunemine*. Kirjastus Avita.

Lisa 1.2 Muusikateose analüüs. Kuulamisülesanne.

Kuula Heino Elleri sümfoonilist poemi "Koit" (esimesed 2.15 minutit) ning püüa analüüsida heliteost läbi kunstniku silmade.

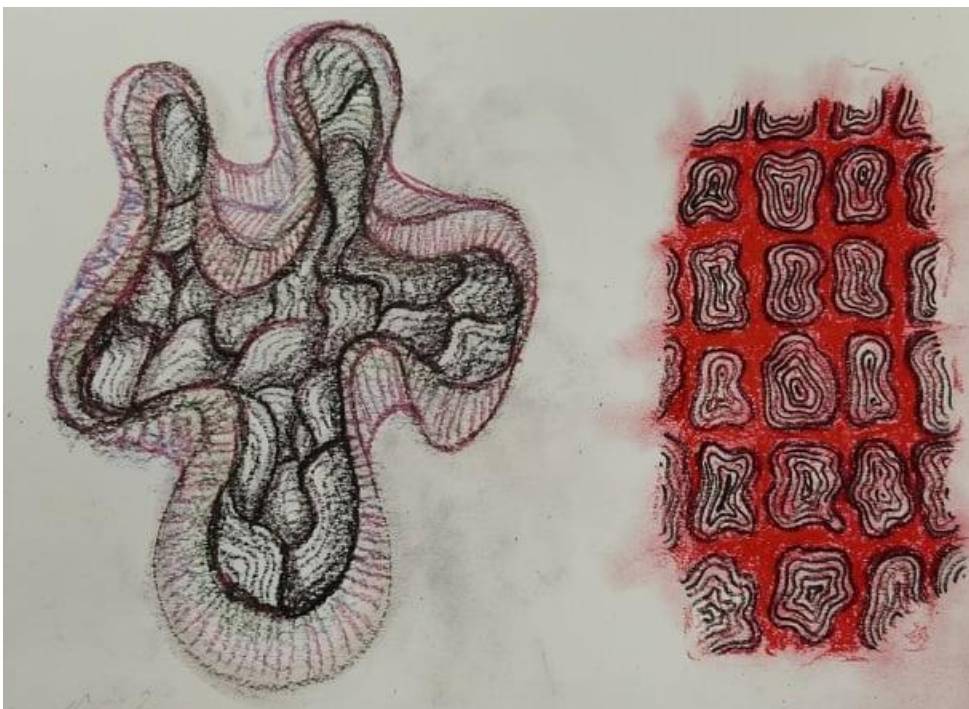
- Uuri välja, mis instrumente kasutatakse sümfoonilises poemis "Koit". Mis värvi kõlavad teoses kasutatud instrumendid? Püüa märgata ja visualiseerida vähemalt 3 instrumenti.

Heino Elleri sümfoonilist poemi saab vaadelda kui muusikasse maalitud looduspilti. Oluline roll 20.sajandi kunsti ja muusikateostel oli loodusmotiividel, teosed kandsid tihti poeetilisi pealkirju. Läbi selle andsid muusikud ja kunstnikud edasi rahvuslikku identiteeti.

- Kujutle Sinagi üks looduslik paik. Milliseid ilmastikutingimusi helilõik edasi annab? Kas see võiks olla koht kus oled varem viibinud? Milline on see looduspilt?

Arutle kaaslastega tekkinud kujutiste üle ning loo eraldi liikmetena mõned loodusvaated. Püüa märgata muusikalisi elemente ning põhjendada, miks just selline kujutluspilt tekib.

Lisa 1.2.1



11. klassi õpilase "Meeldiva ja ebaseeldiva, harmoonilise ja kaootilise muusika" visualiseeritud vaste

Lisa 1.3 Kunstiteose analüüs.



Päike. Maestoso. (1917).
Pastell. Paber.



Päike. Maestoso, TKM TR 9211 A 615, Tartu Kunstimuuseum
<http://www.muis.ee/museaalview/1720888>

Vaatle kunstniku Oskar Kallis kahte pastellmaali “Päike. Maestoso”.

Püüa kaaslastega maali analüüsida muusikaliste väljendusvahendite kaudu.

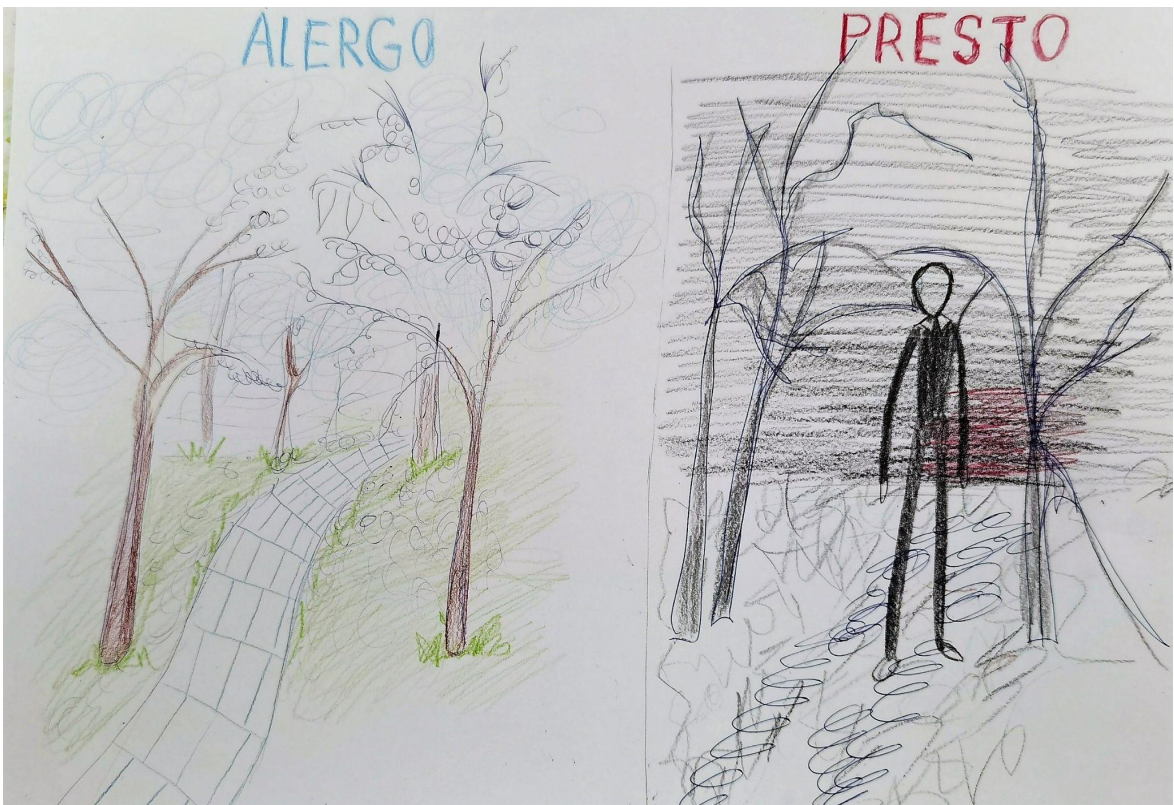
- Kas märkad maalidel *rütmi, harmooniat, vormi, dünaamikat, faktuuri (kihilisust), tempot, vaikust?* Kuidas on kunstnik neid elemente teostes edasi andnud?
- Püüa mõelda, mis instrumendid annaksid edasi teoste meeleolu/olustikku? Kas instrumendi kõla võiks edasi anda värv?
- Millist muusikažanri võiks kõige paremini edasi anda teosel kujutatud?
- Võrdle kahte maali. Milliseid erinevusi märkad? Püüa erinevusi kirjeldada muusikaliste terminitega (nt. dünaamika).

Loo! Kaks helilõiku kasutades häält ja saadavalolevaid instrumente. Esitle teos kaaslastele ja põhjenda.

Lisa 1.3.1 11. klassi õpilaste visualiseeritud muusika



11. klassi õpilase “voolav meloodia ja muusikateose lõpp”



11.klassi õpilaste “muusikasse maalitud looduspildid”

Lisa 2. Õppeühik 2 “Värav muinasmaale”

Sihtgrupp: 11 klass

Maht 2x45 min muusikatund + 2x45 min kunstitud

Õppeainete muusika ja kunst käsitletud ühisosad: Eesti 20. sajandi algupoole kultuurielu, rahvuslikkus kunstis ja muusikas

Õppevahendid: A3 paber, akvarellid, must marker,

Üldpädevus: kultuuripädevus - kultuuriteadlikkus

Põhimõisted: rahvusromantism, rahvalaul, pärimuslaul, regilaul, müüt, autorlus

Õppeühikut läbides lõppedes õpilane:

- teab üldjoontes, mis on rahvusromantism ja kuidas see väljendus 20. sajandi algupoole kunstis ja muusikas
- teab, mis on rahvalaul ja pärimuslaul
- on arutlenud eesti pärimusmuusika ja nüüdisaja seoste üle
- teab regivärsilise rahvalaulu tunnuseid
- on tõlgendanud visuaalseid kunstiteoseid verbaalsesse keelde, luues regilaulu.
- on tutvunud autorite loominguga, mõistab rahvaviiside kasutuse põhjusi (Miina Härma, Cyrillus Kreek, Peeter Süda, Mart Saar)
- on tutvunud Nikolai Triigi, Kristjan Raua, Oskar Kallise muinasaja-aineliste kunstiteostega
- on loonud grupikaaslastega “kaasaegse rahvamuistendi” ja illustreerinud seda

Muusika 2x45 min

AEG	TUNNI OSAD	
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus
HÄÄLESTUS	Õpetaja tervitab õpilasi, selgitab, et jätkame Eesti 20. sajandi algupoole kunsti- ja muusikaeluga tutvumist. Õpetaja suunab meenutama eelmises õppeühikus läbit. (Näide: Mille kaudu püüdsid kultuuriinimesed arendada rahvuslikku identiteeti?)	Õpilased meenutavad läbitud teemat, vastavad õpetaja küsimustele.
ÕPPIMINE (Tea!Mõtle!Loo)	Tea! Õpetaja tutvustab selliseid loovisikuid nagu Cyrillus Kreek, Peeter Süda, Miina Härma, Artur Lemba ning nende loomingut. Selgitab mis põhjusel ja kuidas kasutati rahvaviise loomingus. Kordab, mis on rahva- ja pärimusmuusika. Räägib autorluse tähtsusest tänapäeval ja autori puudumisest pärimusmuusikas. Suunab	Tea! Õpilane kuulab, mõtleb ja arutleb kaasa. Õpilane meenutab, mis on rahva- ja pärimusmuusika, mis on regilaulu vorm. Mõtle! Milline võiks olla rahva- ja pärimuslaulu funktsioon tänapäeval. Õpilased arutlevad gruppides ja väljendavad enda seisukohti. Mõtisklevad selle üle, kas tänapäeval on samuti olemas

	<p>tähelepanu sellele, et rahvusliku ärkamisega hakkasin heliloojad koguma rahvaviise ja kasutama neid loomingus.</p> <p>Mõtle! Õpetaja suunab õpilasi gruppidesse arutlema selle üle, milline võiks olla rahva ja pärimuslaulu funktsioon tänapäeval.</p> <p>Loo! Õpetaja jagab õpilastele müütide katkendeid ja 20.sajandi algupoolest pärit kunstnike loomingut, mis müüte illustreerib. Õpetaja suunab õpilasi looma regilaulu kasutades teksti ja visuaali (Lisa 2.1).</p>	<p>autorita looming, mis levib rahvas seas.</p> <p>Loo! Õpilased tutvuvad grupis kirjaliku müüdi katkendiga ning otsivad sellele eesti kunstnike loomingust seast visuaalse vaste. Õpilased loovad grupis müüdist inspireeritud regilaulu. Õpilased esitlevad regilaulu kaaslastele, seejärel kirjeldavad, mis valikuid on kunstnik teinud tuues verbaalne lugu</p>
REFLEKSIOON	Õpetaja suunab õpilasi mõtisklema selle üle, mis väljendusvahenditega muusikas ja kunstis lugu edasi antakse.	Õpilased mõtlevad kaasa ja vastavad küsimustele.

Kunst 2x 45 min

AEG	TUNNI OSAD		Märkused
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus	
HÄÄLESTUS	Õpetaja juhatab tunni sisse, palun meenutada märksõnu möödunud muusikatundidest.	Õpilased meenutavad möödunud muusikatundi, toovad esile märksõnu.	
ÕPPIMINE (Tea!Mõtle!Loo)	<p>Tea!Mõtle! Õpetaja jagab õpilastele taaskord rahvamüütidest inspireeritud kunstiteoseid (Nikolai Triik, Kristjan Raud, Oskar Kallis) ja suunab õpilasi otsima kunstniku ja teose kohta informatsiooni. Õpetaja täiendab õpilasi suulise ettekande ajal.</p> <p>Mõtle!Loo! Õpetaja palub vaadelda grupis sedeliga saadud maali ja otsustada grupis, millisest kaasaegsest aktuaalsest probleemist võiks müüt kõneleda. Õpetaja</p>	<p>Tea!Mõtle! Õpilased otsivad grupis kunstniku ja teose kohta informatsiooni ning teevad lühikese tutvustuse.</p> <p>Mõtle!Loo! Õpilased arutlevad grupis, millise aktuaalse probleemiga võiks olla seotud müüt, mida maal illustreerib. Õpilased kirjutavad märksõna välja ja loovad sellele märksõnale 21. sajandi kaasaegset probleemi käsitlevat müüti (Lisa 2.2) Õpilased tutvuvad müüdi ülesehitusega. Õpilased illustreerivad</p>	<p>Loovtöös võib kasutada müüdi loomisel näiteks tehisintellekti või "ajalehemängu" kus iga grupi liige kirjutab ühe lause, annab edasi, näitamata, mis seal on. Ühisloomena valmib üks lugu. Oluline on suunata tähelepanu sellele, et mõlemal juhul valmib teos ühe kindla autorita.</p>

	suunab õpilasi looma sellele aktuaalsele teemale oma müüdi (Lisa 2.2) ning illustreerima seda vähemalt kolme kaadri abil.	kirjalikku teksti vähemalt kolme kaadriga.	
REFLEKSIOON	Õpetaja suunab õpilasi tööde üle arutlema.	Õpilased näitavad üksteisele töid, kaaslased tagasisidestavad ja püüavad gruppides ära arvata, millisele aktuaalsele teemale teosed vihjavad.	

Õppeühiku koostamiseks kasutatud allikad:

- Rapetti, R. (2018). *Vabad hinged. Sümbolism baltimaade kunstis*. Eesti kunstimuuseum.
- Abiline, S., Vihterpal, L.K. (2020). *Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil. Kunstiajalugu gümnaasiumile. II kursus*. Maurus Kirjastus.
- Vihterpal, L.K. (2018–2020). Digiõppevaramu kunstide valdkonna materjalid. E-koolikott, <https://e-koolikott.ee/kogumik/20042-Digiõppevaramu-kunstide-valdkonna-materjalid>
- Garšnek, I., Särg, T., Sepp, A. (2012). *Muusikaõpik gümnaasiumile II. 19. sajandi muusika. Eesti muusika kujunemine*. Kirjastus Avita.

Lisa 2.1 Müüdist inspireeritud regilaul

Vali välja üks müüt, tutvu sellega ja otsi sellele eesti kunstnike poolt loodud visuaalse vaste. Kõik teosed pärinevad 20. sajandi algupoolest.

Tutvu müüdi ja kunstniku interpretatsiooniga. Mõtle inspireeritud loost (ja visuaalist) grupiga välja regilaul.

Esita koos grupiga regilaul kõrvutades see maaliga.

Teoste valik:

- 1) Kristjan Raud “Kalmuneid” 1919
- 2) Kristjan Raud “Kratt” 1927
- 3) Kristjan Raud “Emujärve lend” 1927
- 4) Nikolai Triik “Lennuk” 1910 (Katkend Kalevipojast)
- 5) Oskar Kallis “Linda kivi kandmas” 1917 (Katkend Kalevipojast)

Lisa 2.1.1

Regilaul „Emu järve lend“
 Emu / järv on / kilmma / veega
 Kala / rikkas / väga / tõnud
 Rahva / köhud / ~~täiskas~~ / ~~ka~~ / ~~ka~~
 Täitis / süda / rõnu / ga ka
 Kala / oli / palju / liiga
 Mida / teha / kala / dega
 Hakkas / rahvas / reo / stada /
 Kõik mis / ütles / kivi / süda
 Vihas / tus siis / järve / sel / üle
 Tõusis / kobe / õhku / üle s
 [Laskus / virts jär / ve ko / kale
 Laskus / ta virts / järve / poole
 Enam / Emu / järve / poole

GRUPP 1



Vasakul: 11. klassi õpilaste regilaul, loodud rahvamuistendi “Emujärve lend” põhiselt.
 Paremal: Kristjan Raud “Emu järve lend”

Lisa 2.2 Tehisintellektiga loodud müüt

Anna tehisintellektile käsklus luua “kaasaegne müüt”.

Käskluses too välja mõni aktuaalne probleem või idee, sellega seotud tegelane (nt. mõni üleloomulik olend), tegevuspaik ja õpetlik lõpp.

Loo valminud müüdile vähemalt kolmeosaline illustratsioon.

Lisa 2.2.1



Kaasaegne kangelane on üks tark mees -
- Josep Borrell-Hispaaniast pärit.

Tegeles sellega, et kohalikul ei ole tööd

TEGEVUS toimus suure dla peal,
kahe mere vahel.

Panin kinni: Pürip!
Probleeme on vaja ennetada.

11.klassi õpilaste "kaasaegne müüt" ja selle põhjal loodud illustratsioon.

Lisa 3. Õppeühik 3 “Mägi mustad linnud”

Sihtgrupp: 11 klass

Maht 2x45 min muusikatund + 2x45 min kunstitund

Õppeainete muusika ja kunst käsitletud ühisosad: Eesti 20. sajandi algupoole ühiskondlik ja poliitiline elu ja selle... kultuurielu, rahvuslikkus kunstis ja muusikas

Õppevahendid: A3 paber, ajalehed/ajakirjad, erinevad joonistusvahendid, käärid, liim

Üldpädevus: kultuuripädevus - kultuuriteadlikkus

Põhimõisted: Noor-Eesti, sümbolism ja metafoorid

Õppeühikut läbides lõppedes õpilane:

- mõistab, mis on metafoor
- selgitab kuidas võib metafoor väljenduda heli- ja visuaalses keeles
- tutvub 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi algupoole poliitiliste sündmustega
- võrdleb ja tõlgendab omavahel muusikateoseid läbi ajastule omase konteksti
- võrdleb ajastutele omaseid stiile ja muusikalisi väljendusvahendeid
- tutvub ja analüüsib Konrad Mägi kirjade katkendeid
- proovib analüüsida maali läbi ühe märksõna, mis kirjeldab Konrad Mägi probleemi
- loob kollaažitehnikas loovtöö, kasutades eneseväljenduseks visuaalset keelt
- arutleb selle üle, kas kunst ja muusika võiks lahendada või leevendada ühiskondlikke või isiklikke probleeme

Muusika 2x 45 min

AEG	TUNNI OSAD	
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus
HÄÄLESTUS	Õpetaja tervitab õpilasi. Õpetaja suunab õpilasi mõtlema metafooridele kirjanduses, kunstis ja muusikas.	Õpilased kuulavad, mõtlevad kaasa, avaldavad arvamust.
ÕPPIMINE (Tea!Mõtle!Loo)	<p>Tea! Õpetaja tutvustab 19.saj. lõpu ja 20.sajandi esimese veerandi poliitilisi sündmusi ja seda, kuidas see mõjutas eesti kultuurielu. Õpetaja suunab õpilasi meenutama ajalootundides õpitud.</p> <p>Mõtle! Õpetaja tutvustab Karl Eduard Sööda luuletust ning palub õpilastel mõelda, mida võiks sümboliseerida must lind, arvestades selle aja poliitiliste sündmustega, mis luuletus oli kirjutatud.</p> <p>Tea! Õpetaja tutvustab õpilastele Noor-Eesti liikumist, loovisikuid, kes sellega seotud olid ning Mart Saart.</p> <p>Mõtle! Õpetaja jagab õpilased gruppidesse ning annab ülesandeks kuulata Mart Saare</p>	<p>Tea! Õpilased kuulavad õpetajat, teevad märkmeid. Püüavad meenutada ajaloos õpitud, arutlevad kaasa.</p> <p>Mõtle! Õpilased loevad Karl Eduard Sööda luuletust “Must lind”. Tutvuvad, milliste sündmuste valguses oli luuletus kirjutatud ning arutlevad, mida võiks must lind sümboliseerida.</p> <p>Tea! Õpilased tutvuvad Noor-Eesti liikumisega, loovisikutega, kes oli sellega seotud.</p> <p>Õpilased tutvuvad Mart Saare ja tema loominguga.</p>

	soololaulu “Must lind” ja rokkansambli Ruja “Must lind”. Õpetaja suunab õpilasi analüüsima kahte muusikateost läbi ajaloolise ja poliitilise konteksti.	Mõtle! Õpilased jagunevad gruppidesse. Kuulavad Mart Saare ja rokkansambli samanimelisi teoseid “Must lind”. Analüüsivad teoseid läbi ajaloolise konteksti, otsivad erinevusi ja sarnasusi, selgitavad, kuidas teosed peegeldavad ajastute sündmusi.
REFLEKSIION	Õpetaja suunab õpilasi mõtlema, kas muusika- ja kunstiteoste kaudu on võimalik lahendada probleeme või mis tähendusi võiks kunst ja muusika ühiskonnas kanda rasketel aegadel.	Õpilased mõtlevad kaasa, arutlevad.

Kunst 2x 45 min

AEG	TUNNI OSAD	
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus
HÄÄLESTUS	Õpetaja tervitab õpilasi, informeerib, et eelnevalt rääkisime muusikatunnis, kuidas väljendati kollektiivset valu ja raskeid ühiskondlike sündmusi läbi muusika. Kunstitunnis räägime üksikisiku eluloo ja isiklike läbielamiste väljendamise juurde. Õpetaja suunab õpilasi meenutama 20. sajandi algupoole tähtsamaid ühiskondlike sündmusi	Õpilased tervitavad õpetajat, kuulavad, mõtlevad kaasa. Meenutavad ja vastavad küsimustele.
ÕPPIMINE (Tea!Mõtle!Loo)	Tea! Õpetaja räägib perioodi 1905-1919 kunstielust, esimesest kunstikoolist. Tutvustab põgusalt Konrad Mäe persoonat, räägib taas Noor-Eesti rühmitusest, esimestest kunstikoolidest Tallinnas ja Tartus. Mõtle! Õpetaja jagab õpilastele kirjade katkendeid, suunab paarilisega tutvuma ning kirjutama välja märksõnu, vastates küsimusele “mis kunstnikut vaevas? milline isiksus ta oli” Õpetaja arutleb koos õpilastega, paneb kirja märksõnu, mida õpilased nimetavad. Mõtle! Õpetaja tutvustab õpilastele Konrad Mäe maali “Meditatsioon”. Õpetaja palub valida märksõna, mida kirja alusel järeldati ning analüüsida maali läbi märksõna.	Tea! Õpilased kuulavad, teevad märkmeid. Tea! Mõtle! Õpilased tutvuvad Konrad Mäe kirjadega, arutlevad pinginaabriga, milline võiks olla kunstniku isiksus ning mis teda võiks vaevata. Panevad kirja märksõnu, jagavad suuliselt klassikaaslastega. Mõtle! Õpilased analüüsivad Konrad Mäe maali “Meditatsioon” võttes aluseks märksõnu. Loo! Õpilased mõtisklevad mõne isikliku või globaalse probleemi üle, teevad sellele

	<p>Loo! Õpetaja palub õpilasel valida üks probleemi definitsioon, mille peale loovtöö üles ehitada. Õpetaja palub õpilastel visualiseerida pea kui ruumi ning täita seda ruumi visuaalsete sümbolitega, kus peegeldub probleemsituatsioon, aga ka selle lahendus. Õpetaja informeerib, et õpilased võivad loovtööle läheneda kasutades märksõnu, mida saadi Konrad Mäe kirjadedest kätte, aga ka isikliku või mõne globaalse aktuaalse probleemi kaudu.</p>	visuaalse kavandi. Seejärel loovad teose, kujutades pea ruumi, mis on täis probleemile ja selle lahendusele viitavaid sümboleid.
REFLEKSIOON	<p>Õpetaja palub õpilastel riputada tööd ning suunab üksteise töid vaatlema ja tagasisidestama.</p> <p>Õpetaja palub õpilastel arutleda, kas ja kuidas saab kunsti ja muusika kaudu lahendada probleeme.</p>	<p>Õpilased eksponeerivad töid. Igaüks valib ühe klassikaaslase teose ja püüab arvata, millisele probleemile võiks teos viidata.</p> <p>Õpilased arutlevad, kas ja kuidas kunst ja muusika aitavad ühiskondlike ja isiklike probleeme lahendada.</p>

Õppeühiku koostamisel kasutatud allikad:

- Rapetti, R. (2018). *Vabad hinged. Sümbolism baltimaade kunstis*. Eesti kunstimuuseum.
- Abiline, S., Vihterpal, L.K. (2020). *Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil. Kunstiajalugu gümnaasiumile. II kursus*. Maurus Kirjastus.
- Vihterpal, L.K. (2018–2020). Digiõppevaramu kunstide valdkonna materjalid. E-koolikott, <https://e-koolikott.ee/kogumik/20042-Digiõppevaramu-kunstide-valdkonna-materjalid>
- Garšnek, I., Särg, T., Sepp, A. (2012). *Muusikaõpik gümnaasiumile II. 19. sajandi muusika. Eesti muusika kujunemine*. Kirjastus Avita.

Lisa 3.1 Kunstiteose analüüs helide saatel

Vaatle Endel Kõksi maali “Rõdul” (1942) vaikuses ja püüa vastata järgnevatele küsimustele:

- 1) Millised tunded ja emotsioonid sinus esile kerkivad?
- 2) Kirjelda keskkond, kus tegelased viibivad. Mida esmalt märkad? Milline on ilm? Päeva osa? Kas tunded ehk lõhna?
- 3) Kes on need inimesed üksteisele? Põhjenda miks sa nii arvad?
- 4) Kas tegelased tahavad olla selles kohas? Põhjenda miks sa nii arvad?
- 5) Mida võiks naisterahvas tunda? Mida mõelda?
- 6) Mida võiks meesterahvas tunda? Mida mõelda?



Rõdul (Puhkepäeval)(EKM j 13646 M 4392); Eesti Kunstimuuseum SA;
<http://www.muis.ee/museaalview/249668>

Proovi vastata samadele küsimustele pannes taustaks kõlama muusikateost:

- 1) **Artur Lemba** “Fantaasia eesti rahvaviisidele” (1928)

Lisa 3.2 Mart Saare “Must lind” ja rokkansambli Ruja “Must lind” analüüs.

- 1) Tutvu Karl Eduard Söödi luuletusega “Must lind” (1894). Mida võiks sümboliseerida must lind arvestades 1880.ndate aastate poliitilise olukorraga Eestis?
- 2) Kuula kaks heliteost, Mart Saare soololaul “ Must lind” (1909) ja rokkansambli Ruja “Must lind” (1981) Püüa analüüsida heliteoseid arvestades ajastute ühiskondliku korraga, millal kaks teost olid kirjutatud.

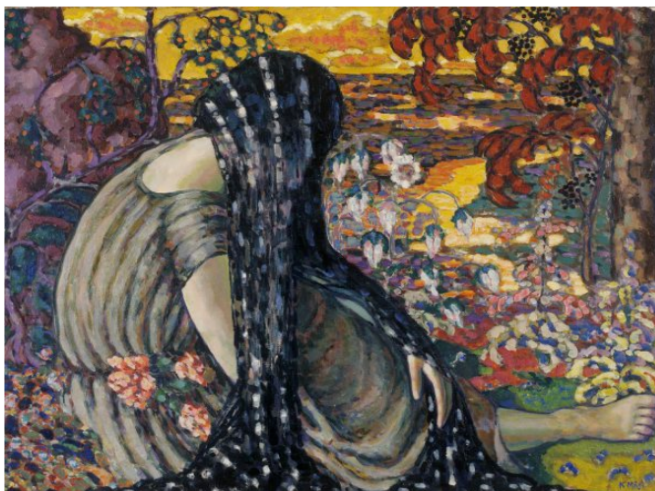
Vasta alljärgnevatele küsimustele:

- Kui mõlemad teosel oleks maitse, siis milline?
- Mida võiks sümboliseerida must lind arvestades ühiskonnas toimuvat (1894/1909/1970dad aastad)?
- Milliseid sarnasusi leiad kahes heliteoses?
- Milliseid erinevusi märkad?
- Kirjelda heliteoste meeleolu/emotsiooni? Püüa kirjeldada muusikat.

Lisa 3.3

Loe Konrad Mägi Norrast ja Pariisist saadetud kirjade katkendeid ja loo kunstnikule psühholoogiline profiil. Milline võis olla tema iseloom? Mis teda vaevas? Kirjuta välja märksõnad.

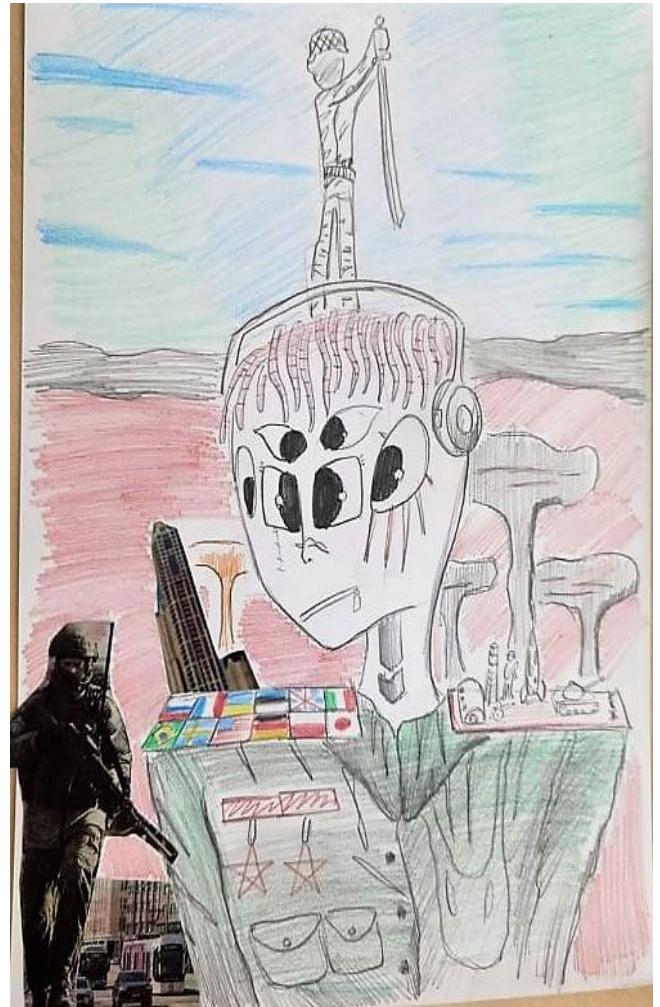
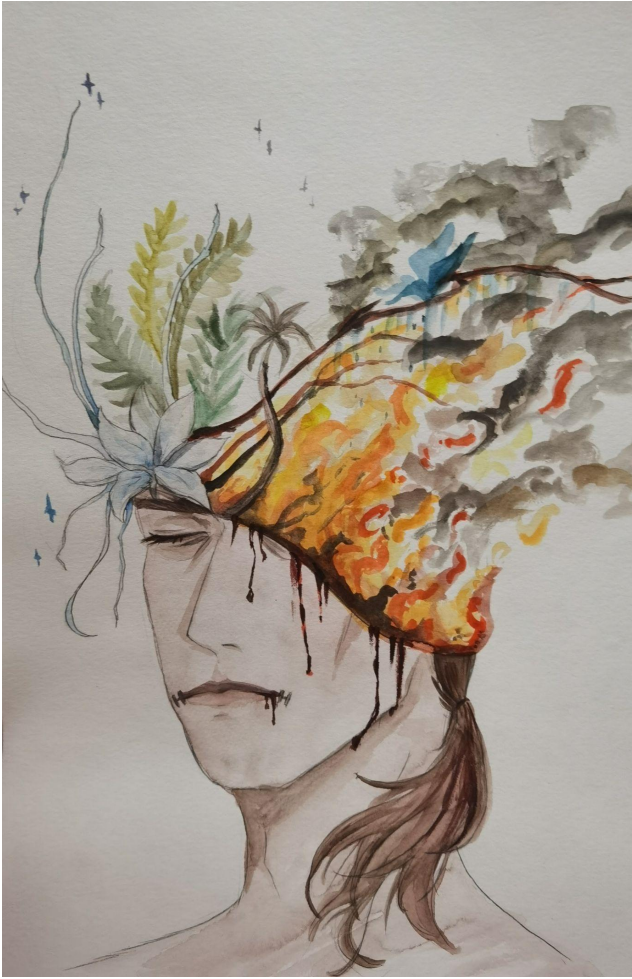
Vali välja üks võtmesõna, mis kirjeldab Konrad Mägi isiksust või tema probleeme ja analüüsi maali “Meditatsiooni” läbi selle võtmesõna.



Meditatsioon, (Maastik daamiga), EKM j 2493 M 2060, Eesti Kunstimuseum SA,
<http://www.muis.ee/museaalview/1283884>

Lisa 3.3.1





Õppeühiku “Mägi mustad linnud” raames 11. klassi õpilaste valminud loovtööd

Lisa 4. Õppeühik 4 “Helide muuseum”

Sihtgrupp: 11 klass

Maht 2x45 min muusikatund + 2x45 min kunstitund

Õppeainete muusika ja kunst käsitletud ühisosad: Modernistlik käsitlus 20. sajandi eesti kunstis ja muusikas

Õppevahendid: helitöötlusprogramm ning vabalt valitud visuaalse kunsti meedium

Üldpädevus: kultuuripädevus - kultuuriteadlikkus

Põhimõisted: modernism, linnastumine, dekadents, globaliseerumine, helikunst, interdistsiplinaarne kunst

Muusika 2x 45 min

	TUNNI OSAD	
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus
HÄÄLESTUS	Õpetaja tervitab õpilasi, suunab meenutama eelmistes tundides läbitud.	Õpilased kuulavad, meenutavad möödunud tunde, toovad esile, mis meelde jäi
ÕPPIMINE (Tea!Mõtle!Loo)	<p>Tea! Õpilane räägib 19.- ja 20.sajandivahetusele omasest kiirest tehnoloogia arengu ja linnastumise kontseptsioonist. Toob esile, et nii kunstnikud kui ka muusikud said omandada hariduse välismaal ja kujunes välja modernistlik helikeel. Õpetaja tutvustab Eduard Oja ja Mart Saare modernistliku käsitlusega teoseid.</p> <p>Mõtle! Õpetaja jagab õpilasi gruppidesse ning annab ülesande mõtiskleda selle üle kuidas linnastumine mõjutab ümbritseva keskkonna helimaastikut. (Näide: <i>Milline võis olla akustiline linnakeskkond 20. sajandi algupoolel. Kuidas on see ajas muutunud kiire linnastumise ja tehnoloogia arenguga? Kas helid võivad aja jooksul kaduda ja kas need võiksid samuti vajada säilitamist nagu kultuuriobjektid?</i>)</p> <p>Loo! Õpetaja suunab õpilase välikeskkonda kuulutama, märkama tänapäeva iseloomulikke helisid. Õpetaja tutvustab Bandlab helitöötlusprogrammi.</p>	<p>Tea! Õpilased kuulavad, teevad märkmeid. Kuulavad Mart Saare ja Eduard Oja modernistliku helikäsitlusega loomingut. Avaldavad arvamust, põhjendavad seisukohti.</p> <p>Mõtle! Õpilased võtavad gruppidesse, mõtisklevad ja arutlevad selle üle, milline võis olla linnaakustika 20. sajandi algupoolel ja võrdlevad seda tänapäevaga. Õpilased jagavad suuliselt mõtteid.</p> <p>Loo! Õpilased valivad välikeskkonna, salvestavad sellele iseloomulikud helid, püüdes helide kaudu vihjata kaasajale. Töötlevad salvestatud helid helitöötlusprogrammiga. Õpilased tutvustavad valminud heliprojekte klassikaaslastele.</p>

	Ülesanne on valitud helid salvestada ja töödelda helitöötlusprogrammiga.	
REFLEKTSIOON	Õpetaja palub õpilastel tutvustada enda töid ja suunab kaasõpilasi avaldama enda arvamust.	Õpilased presenteerivad üksteisele heliteoseid. Kaasõpilased püüavad ära arvata, mis helidega on tegu ja mida need helid räägivad kaasaja kohta.

Kunst 2x 45 min

AEG	TUNNI OSAD	
	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus
HÄÄLESTUS	Õpetaja tervitab õpilasi.	
ÕPPIMINE (Tea!Mõtle!Loo)	<p>Tea! Õpetaja räägib modernistlikust käsitlusest eesti 20. sajandi algupoole kunstis. Tutvustab Ado Vabbe, Peet Areni ja loomingut.</p> <p>Mõtle! Õpetaja jaotab õpilased gruppidesse ning palub mõtestada globaliseerumise tagajärgi (Lisa 4.1).</p> <p>Tea! Õpetaja tutvustab kaasaegseid interdistsiplinaarseid kunstnike (nt Alberto Novello)</p> <p>Loo! Õpetaja palub õpilastel valida üks globaliseerumisega seotud nähtus, väljendusvahendiks võib valida mistahes meediumi. Õpetaja informeerib, et visuaali tuleb siduda muusikatunnis salvestatud helitaustaga ja luua interdistsiplinaarne teos.</p>	<p>Tea! Õpilased kuulavad, teevad märkmeid.</p> <p>Mõtle! Õpilased arutlevad gruppidel linnastumisest, globaliseerumisest ja selle mõjudest kultuurile. Õpilased avaldavad suuliselt arvamuse.</p> <p>Loo! Õpilased kirjutavad välja märksõnad, mis seostuvad globaliseerumisega. Õpilased kavandavad loovtöö, valivad vastava meediumi ning teostavad interdistsiplinaarse teose.</p>
REFLEKTSIOON	Õpetaja juhendab õpilasi tööde eksponeerimisel. Õpetaja suunab õpilasi üksteise tööde üle arutlema ja tagasisidestama.	Õpilased eksponeerivad töid, tagasisidestavad ja arutlevad kaaslaste tööde üle.

Õppeühiku koostamisel kasutatud allikad:

- Rapetti, R. (2018). *Vabad hinged. Sümbolism baltimaade kunstis*. Eesti kunstimuuseum.
- Abiline, S., Vihterpal, L.K. (2020). *Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil. Kunstiajalugu gümnaasiumile. II kursus*. Maurus Kirjastus.
- Vihterpal, L.K. (2018–2020). Digiõppevaramu kunstide valdkonna materjalid. E-koolikott, <https://e-koolikott.ee/kogumik/20042-Digioppevaramu-kunstide-valdkonna-materjalid>
- Garšnek, I., Särg, T., Sepp, A. (2012). *Muusikaõpik gümnaasiumile II. 19. sajandi muusika. Eesti muusika kujunemine*. Kirjastus Avita.
- Rumessen, V., (2007). *Varjus ja valguses*. Eesti Raamat.

Lisa 4.1

Arutle grupikaaslastega

Kuidas mõjutab linnastumine kultuuri? Mõttele 20. sajandi algupoolele ja tänapäevale? Töö välja sarnasused ja erinevused.

Milline oled sina? Kas pigem pooldad uuendusi, mida toob kaasa globaliseerib maailm? Või hindad traditsioone?

Vali välja üks positiivne ja negatiivne idee, mis seostub globaliseerumisega. Analüüsi läbi märksõna Eduard Wiiralti teost “Kabaree” või Erich Kügelgeni teost “Apokalüptilised ratsanikud”.



Apokalüptilised ratsanikud, EKM j 283:327 M 1383,
Eesti Kunstimuuseum
SA, <http://www.muis.ee/museaalview/249551>



Kabaree, EKM j 12358 G 9700,
Eesti Kunstimuuseum SA,
<http://www.muis.ee/museaalview/1495800>

Lisa 5. Eelküsitlus õpilastele

1) Kuidas on Sinu arvates kujutav kunst ja muusika omavahel seotud?	
2) Kus esineb muusika ja visuaalne kunst tänapäeval seotud kujul? (sotsiaalmeedia, tänavapilt, erinevad kultuurivaldkonnad jms) Too vähemalt 3 näidet.	
3) Millised on Sinu jaoks hea kunsti-ja muusikateose kriteeriumid? Kas ja milliseid muusika-ja kunstiteoseid eelistad? Mis kõnetab?	
4) Mis oskusi ja teadmisi annavad muusika- ja kunstitund Sulle? Mis neid tunde ühendab?	
5) Kas ja mis põhjusel on Sinu arvates oluline neid loovaained koolis õppida?	
6) Meenuta ajalootunnis läbitud Eesti 19. sajandi lõpu ja 20.sajandi esimese poolega seotud teemad: - rahvuslik ärkamine - poliitilised rahutused ja revolutsioonid aastatel 1905/1917 - I maailmasõda - Eesti esimene iseseisvumine Kuidas need sündmused võisid mõjutada kultuurielu Eestis?	
7) Nimeta mõnda Eesti heliloojat, kes võis tegutseda 19-20 sajandivahetusel või 20.sajandi I poolel.	
8) Nimeta mõnda Eesti kunstnikut, kes võis tegutseda 19-20. sajandi vahetusel või 20.sajandi I poolel.	