

# MUUSIKAÕPETUSE DIDAKTIKA



MUUSIKA-  
ÕPETUSE  
DIDAKTIKA  
VALIK ARTIKLEID

**Koostanud**  
**KRISTI KIILU, ANU SEPP**

Tallinn 2014



EESTI  
MUUSIKA- JA TEATRIAKADEEMIA

Käesolev trükis on valminud Euroopa Liidu Sotsiaalfondi toel.



Eduko



Euroopa Liit  
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti Kultuurifond

Koostajad Kristi Kiilu, Anu Sepp

© Autorid Anne Ermast, Kadi Härma, Ene Kangron, Kaja Kaus,  
Kristi Kiilu, Karmen Kääramees, Urve Läänemets, Mall Ney,  
Monika Pullerits, Inge Raudsepp, Anu Sepp

Keeletoimetaja Merle Valkonen

Noodigraafika Riho Ridbeck

Digitaalne töötlus Pille Ohno

Kujundaja Lemmi Kuulberg

Trükikoda Print Best OÜ

© Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, 2014

ISBN 978-9949-9458-3-2

# SISUKORD

Saateks – Peep Lassmann 6

## I OSA – DIDAKTIKA JA MUUSIKAÕPETUS EESTIS

1. Sissejuhatus: Didaktika kui õpetamise kunst –  
Urve Läänemets 10
2. Muusikaõpetuse didaktikast –  
Anu Sepp 20
3. Muusikaõpetaja rollist üldhariduskoolis –  
Anu Sepp 32
4. Riho Päts – fenomen Eesti muusikapedagoogikas –  
Inge Raudsepp 39
5. Heino Kaljuste ja uuenduste aeg  
Eesti muusikapedagoogika arenguloos –  
Ene Kangron 59

## II OSA – MUUSIKALISED TEGEVUSED ÜLDHARIDUSKOOLIS

6. Muusikalistest võimetest –  
Kristi Kiilu, Anu Sepp 78
7. Laulmine –  
Kadi Härma, Anu Sepp 90
8. Muusikalugu ja muusika kuulamine –  
Anu Sepp, Kadi Härma 100
9. Omaloomingu ja improvisatsiooni võimalustest muusikatunnis –  
Kadi Härma 108
10. Plokkflööt üldhariduskooli muusikaõpetuses –  
Anne Ermast 124

## III OSA – MUUSIKAÕPETUSE MEETODITEST

11. Zoltán Kodály muusikahariduskontseptsioon –  
Mall Ney 156
12. Orff-pedagoogika –  
Monika Pullerits 186
13. Émile Jaques-Dalcroze'i rütmika ja pedagoogilised põhimõtted –  
Kaja Kaus 210
14. Shinichi Suzuki pilliõppe meetodika –  
Karmen Kääramees 229
- Autorid 236

## SAATEKS

Muusika kui isiksuse arengu oluline komponent on üks vanimaid õppeaineid ning kõrgelt hinnatud kasvatusvahend juba vanades kultuurides. Ka tänapäeva Eesti sotsiaalkultuurilises kontekstis on muusikal väga oluline osa. Maailmas tuntakse meid eelkõige muusika, muusikute ja laulupidude traditsiooni tõttu.

Eestis hakati muusikaõpetajaid ette valmistama Tallinna Konservatooriumis 1923. aastal – seega on professionaalseid muusikaõpetajaid koolitatud juba üle üheksakümne aasta. Võib öelda, et just see on olnud üks olulisi tegureid muusikaõpetuse stabiilseks arenguks ja kestlikkuseks.

Sageli nimetatakse muusikat Eesti kultuuripildis teiseks emakeeleks. Üldrahvalik lauluoskus ja laulupidude traditsioon poleks saanud areneda ja kesta ilma haritud muusikaõpetajate pühendunud tööta.

Käesolev artiklite kogumik koosneb kolmest osast, millest esimeses, „Didaktika ja muusikaõpetus Eestis” võetakse vaatluse alla ülddidaktika ja muusikaõpetuse didaktika ning muusikaõpetaja roll Eesti koolikultuuris. Samas antakse ülevaade Eesti muusikapedagoogika suurkujude Riho Pätsi ja Heino Kaljuste pärandist.

Kogumiku teine osa käsitleb muusikalisi tegevusi üldhariduskoolis. Antakse ülevaade muusikalise võimekuse käsitlustest ning koolirakenduslikest muusikalistest tegevustest, nagu laulmine, muusikalugu, muusika kuulamine, omalooming ja improvisatsioon ning plokkflöödi kasutusvõimalustest vastavalt uuenenud ainekavadele riiklikes õppekavades.

Kolmas osa sisaldab tuntumaid muusikaõpetuse kontseptsioone ja meetodeid – Zoltán Kodály muusikahariduskontseptsioon, Orff-pedagoogika, Émile Jaques-Dalcroze'i pedagoogilised põhimõtted, Shinichi Suzuki pilliõppe metoodika –, keskendudes nende didaktilisele mitmekesisusele ja kasutamisevõimalustele.

Soovin muusikaõpetajatele indu ja pühendumust Eesti ühe olulisema kultuurivaldkonna püsijäämise tagamisel ja arendamisel.

*Professor Peep Lassmann*

*Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia rektor*





# I OSA

DIDAKTIKA JA  
MUIUSIKAÕPETUS  
EESTIS

# 1. SISSEJUHATUS: DIDAKTIKA KUI ÕPETAMISE KUNST

## URVE LÄÄNEMETS

Õpetajad on kõikidel aegadel olnud varasemate põlvkondade omandatud ja loodud teadmiste ning kogemuste vahendajad uuele põlvkonnale. Õpetamisviisid ja -võimalused on paratamatult pidevas muutumises, olenevalt poliitilisest, kultuurilisest ja sotsiaalsest kontekstist, kus haridusasutused töötavad. Elukestva õppe idee (*LLL = Life-Long Learning*) on omaks võetud kõikides ühiskondades, mistõttu püütakse kõiki inimesi motiveerida regulaarselt osalema eritasemelises õppes kogu elukaare ulatuses. Kodust lasteaeda, sealt kooli ja kutse- või ülikooli – iga õppeasutus pakub omi võimalusi teadmiste ja oskuste omandamiseks, mida hiljem iseseisvas elus kasutada. Ikka selleks, et sotsialiseeruda – saada oma elu juhtida suutvaks ühiskonnaliikmeks ja kõlbeliseks inimeseks.

Haridust peetakse kultuuri jätkusuutlikkuse ja isiksuse kujunemise aluseks. Hoolimata 21. sajandi uutest oludest (globaliseerumine), püsib rahvuskultuur traditsioonilistel põhiväärtustel, mille hulka Eestis kuulub muusikaharidus. Paraku tuleb arvestada pidevalt muutuvate väärtushinnangutega ühiskonnas, mille alusel tehakse poliitilisi valikuid eelkõige üldhariduse sisus. Valitud sisu omandamiseks on traditsioonilisele koolikeskkonnale lisandunud uued võimalused õppe korraldamiseks virtuaalsetes keskkondades – see pakub küll rohkem valikuid, kuid eeldab ka õpetajalt suuremat asjatundlikkust parimate võimaluste valikul nii oma õpilasi kui ka iseenast õpetajana arvesse võttes.

Käesolev materjal on koostatud tulevase muusikaõpetajaid silmas pidades. Eesti muusikaõpetaja on eriline nii oma aine õpetamise seisukohalt rahvusliku kultuuritraditsiooni jätkajana kui ka maailmakultuuri vahendajana ja iseseisvalt mõtleva inimese kasvatajana. Selline õpetaja on maa sool – laia silmaringiga intellektuaal ja kõlbeline inimene, kes on professionaal selle sõna parimas tähenduses, kellest soovitakse eeskuju võtta. Professionaaliks saadakse aja-pikku, selle tee esimeseks astmeks on õpingud kõrgkoolis, kus omandatakse põhiteadmised õpetamisest ja kasvatamisest – didaktikast.

## MIS ON DIDAKTIKA?

Terminit „didaktika“ on mitmeti defineeritud. Kõige lühem ja mitmetähenduslikum viis on määratleda didaktikat kui õpetamise kunsti. Kunst oma haaramatuses ja kordumatus individuaalsuses polegi täpselt defineeritav. Sellise käsituse kasuks räägib õpetajatöö eripalgelisus, sest igas koolitunnis on erinevad õpilased ja olukorrad, milles õpetaja peab õppimist korraldama. Kuid ka igal kunstnikul on omad professionaalsed teadmised ja oskused, mida loovalt rakendada erinevates kontekstides soovitud tulemuse saavutamiseks. Nii peabki õpetaja olema küll leidlik, loov ja paindlik, kuid eelkõige teadlik võimalustest, mida ta professionaalina saab kasutada.

Hariduse ja kasvatuse sõnaraamatus (2014, 69) nimetatakse didaktikat õpetamisteaduseks, pedagoogikaharuks, mis käsitleb õpetamise ja õppimise *teoreetilisi* harusid. Võõrsõnade leksikon (2000) täpsustab mõiste päritolu: didaktika (kr *didaktikos* õpetlik), ja loetleb mõned teoreetilistest alustest (õppeplaanid, programmid, õpetamise põhimõtted, meetodid, organisatsioon). Saksa- ja venekeelses, aga ka varasemas eesti koolikultuuris (vt Johannes Käisi ja Inge Undi tööd) on didaktikat käsitletud eelkõige kui teadust/teadmist õpetamise (sh koolikorralduse) üldistest seaduspärasustest, õppesisu valiku alustest ja valitud õppesisu omandamise põhimõtetest ning võimalustest õppimise ja õpetamise mitmesuguste meetodite, vormidest ja viiside abil. Eristatakse ülddidaktikat (üldisi seaduspärasusi õpetamisel) ja ainedidaktikat, mis on teadus spetsiifilise ainevaldkonna õpetamisest (nt keeled, muusika, matemaatika, loodusained, sotsiaalsed, kehaline kasvatus jne). Mõistetavalt eeldavad erinevad teadmiste valdkonnad spetsiifilisi lähtealuseid eesmärgiseadeks, sisu valikuks, tingimusi õppetöö korraldamiseks ja meetodikaid sobivate õppetegevustega. Didaktika põhitõdedest on Euroopas (sh eriti saksakeelses kultuuriruumis) lähtunud riiklike haridussüsteemide kujundamisel ja didaktika-alased teadmised on õpetajale vältimatult vajalikuks aluseks oma töö korraldamisel koolis. Kui 21. sajandini peeti ingliskeelses koolikultuuris didaktilisi käsiraamatuid õpetajatööd liigselt reglementeerivaks, siis praeguseks on palju didaktika-alaseid töid tõlgitud inglise keelde. On hakatud mõistma, et õppimise käsituses on õppeprotsessi kõrval oluline pöörata tähelepanu EELKÕIGE õppesisu valikule ja selle organiseerimisele ning õppimist toetavate keskkondade loomisele, mis lubab kujundada erinevaid õppesüsteeme ning paremini arvestada õppijate eripära. Nii on ka muusikaõpetajal vaja tunda nii üld- kui ka muusikaõpetuse didaktikat.

Kokkuvõtteks võib öelda, et didaktikal on nii teoreetiline kui ka praktiline funktsioon ehk uurimuspõhised ja tulemusi üldistada suutvad teooriad lubavad parendada õppimist/õpetamist, viia ratsionaalsema ajakasutusega soovitud õppetulemusteni ning tunda rõõmu edukast tööst. Teooria proovikivi ongi tulemuslik praktika, edukas praktika eeldab aga teooria head tundmist.

## KUIDAS DIDAKTIKA ON KUJUNENUD TÄNAPÄEVASEKS ÕPETAMISE TEADUSEKS?

Termini *didaktika* võttis kasutusele tšehhi pedagoog Jan Amos Komenský (28.03.1592 Lõuna-Moraavia – 15.11.1679 Amsterdam), keda tunnustati haridus-teadlasena juba tema eluajal ja kelle sõnastatud didaktilised printsiibid ehk põhimõtted leiavad tänapäevani rakendust. Ka Komenský käsitles didaktikat kui õpetamise kunsti, eelkõige selle professionaalses tähenduses õpetajale. Komenský oli esimene teoretik, kes üldistas kogemused ja võimalused, mida õpetaja saab oma töös kasutada, et õppimine oleks kerge, meeldiv ja tulemuslik (vt ülevaade Komenský tegevusest: Läänemets 2013, 9–18). Komenskýt võib pidada ka koduse kasvatus, koolikorralduse ja hariduspoliitika teoretikuks, kelle seisukohti osati rakendada mitmes riigis (Inglismaal, Rootsis, Ungaris) juba tema eluajal. Komenský põhiteos „**Didactica magna**” („Suur didaktika”, tšehhi keeles algselt „*Didactica*”, 1627) ilmus ümbertöötatud variandis ladinakeelsena alles 1657, millest nüüdseks on tehtud valikulisi tõlkeid paljudesse keeltesse. Vähem tuntakse tema tööd „**Janua linguarum reserata**” („Keelte avatud uks”, 1631), kus on esitatud olulisim osa didaktilistest printsiipidest, mis lubavad õppetööd paremini ja tulemuslikumalt korraldada.

Komenský oli esimene, kes nägi kooli ja õpetajatööd oma aja kontekstis, mil see oli tihedalt seotud riigi, kiriku ja perekonnaga vastavalt tolle aja kõlbelistele ja juriidilistele normidele. Nii on see ka praegu, ehkki sotsiaalsed mõjurid koolile ja õpetajatööle on muutunud. Tänapäeva globaliseerunud maailmas pole ka õpetajal enam võimalik piirduda vaid kitsalt oma ainega, tuleb näha oma tööd lõiminguks teiste õppeainetega ja koostöös kolleegidega ühiskonna kultuurilises, sotsiaalses ning poliitilises kontekstis.

Didaktika arengulugu võib pidada ka pedagoogilise mõtte looks (sageli nimetatud kui kooliajalugu), mis on filosoofiline ja praktiline sulam õppimise ja õpetamise kogemusest paljudes riikides eri aegadel. Erinevad õppimise traditsioonid on kujunenud ja arenenud alati koos oma sotsiaalse ja tehno-

loogilise keskkonnaga. Jäljendavast oskuste omandamisest, nagu meistri ja õpipoisi puhul tavaks, liiguti pärast trükikunsti leiutamist kooliõpikute ja katsetööde, õppekäikude ja avastusõppe kasutamisele. Olgu öeldud, et möödunud aegade õppimise viisid pole ka tänapäeval kadunud, vaid leiavad sihipärast rakendust konkreetseid õppe-eesmärke silmas pidades (nt imiteerimine muusikainstrumendiõppes). Eriti põhjalikult on aegade jooksul muutunud hariduse kättesaadavus ja korraldus ning nii on jõutud alusharidusest ehk lasteaiaharidusest, üld- ja kutsehariduse ning kõrghariduse diferentseerimiseni, kadunud pole ka autodidaktid ehk iseõppijad, kellele nüüdisaegsed haridustehnoloogiad pakuvad peaaegu piiramatuid võimalusi. Didaktika piirid laienevad pidevalt, arvestades uusi kogemusi ja võimalusi õppimiseks ja õpetamiseks, kuid Komenský sõnastatud ülddidaktilised põhiprintsiibid 17. sajandist kehtivad ka tänapäeval. Olulisemad neist on järgmised:

- \* Õpetada tuleb kõiki, nii võimekaid kui ka vähemvõimekaid, õppimine peab olema jõukohane (väikelaps jõuab vähem!), meeldiv ja tulemuslik.
- \* Õppimine peaks olema kerge ja meeldiv, kuid tuleb mõista, et osa asju (teadmised ja oskused) ongi raskesti omandatavad ja vajavad harjutamist.
- \* Meeldiv on see õppimine, mis on huvitav ja vaheldusrikas.
- \* Õpetaja peab teadma, kuidas väsimust ja ebameeldivust ületada.
- \* Valitseva päheõppimise asemel tuleb hakata kasutama meeli, mõistust ja usku, s.t õppida tuleb arusaamisega, eitamata religiooni.
- \* Õppesisu mõistmiseks tuleb asju täpselt nimetada (s.t selgitada põhimõisted), sõna teadmine ilma selle tähendust mõistmata on mõttetu.
- \* Õppimine on usaldusväärne siis, kui õppematerjal on tõene ja rakendatav. Vältida tuleb õppesisu, mis pole tõestatavalt õige või mille vajalikkust õpetaja ei suuda selgitada.
- \* Õppematerjal (õppesisu) peab olema korrastatud, sellest sõltub õpilase edasine teadmiste organiseerimine ehk korrastamine ning süsteemi loomine.
- \* Õppimine teeb õpilase rõõmsaks, kui ta näeb, et läheneb eesmärgile ja saavutab oskuse midagi teha. Kõike tuleb teha hingega ehk pühendumusega.

- \* Tuleb järgida mõtlemise, kõnelemise ja tegevuse ühtsust – vaid sellest kujuneb kogemus maailma mõistmiseks.
- \* Kõigepealt on vaja esemeid ja nähtusi analüüsida, siis liikuda edasi sünteesile, mis loob õpitavast tervikpildi (tänapäeva tähenduses lõiming) ning lubab võrrelda meid ümbritseva maailma nähtusi omavahelises avaramas koosluses ehk süsteemis.
- \* Oluline on kõlblus ja respekt inimeste vahel, eriliselt tuleb austada õpetajat. Õppija kui isiksus muutub oma teadmiste ja saavutustega ühiskondlikuks väärtuseks. Inimene saab olla õppides ise aktiivne.
- \* Aeg on väärtus, seda peab õpetaja oskama otstarbekalt kasutada.
- \* Õpetaja kasutatav meetod peab olema lihtne (arusaadav), kerge ja usaldusväärne.
- \* Õppeprotsessi elemendid on õpetada, õppida ja teada. Teadmisel on kolm osa: kujund (idee, mõiste), vastuvõetud kujundist loodud teadmine ja vahend, mille abil teadmine tuletatakse (tunnetus, käsi, keel).
- \* Õppimine sisaldab kolme põhiosa: tuntu, tundmatu ja püüd liikuda tuntult tundmatule. Terviku mõistmine kujuneb siis, kui õpilane näeb uue seost varem õpituga.
- \* Õppimisel on kolm osa: valmisolek midagi omandada (sh andekus), oskus arutleda ja tahe alustatud lõpuni viia (tulemuseni jõudmine).
- \* Õppimiseks on vajalik distsipliin, ka neile, kes ei soovi õppida. Distsipliin ei tohi olla vägivaldne, kuid korralikkujad tuleb õppetööst kõrvaldada.
- \* Õppematerjali vastuvõtuks tuleb õpilased ette valmistada.
- \* Õppimiseks pole vaja palju, vaid häid vahendeid. Õppevahendid peavad õpetajal alati käepärast olema (vt tänapäeval: õppekeskkond).
- \* Kõike on vaja õpetada näidete, jäljendamise, selgituste, reeglite ja asjade (töövahendite) praktilise kasutamise varal (tänapäeval: näitlikustamise printsiip).
- \* Kõik, mida õpitakse, peab olema omavahel seotud. Kunagi ei maksa kõrvale jätta varasemaid teadmisi, alati on, millele toetuda. Eriti oluline on jälgida õpilaste elukeskkonda ja sündmusi selles.

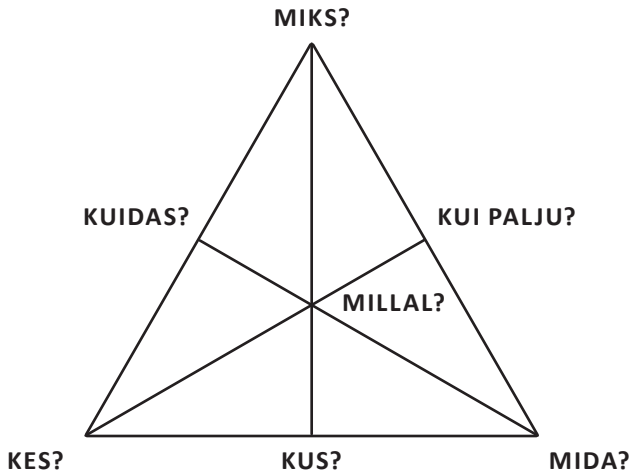
- \* Õpilaste teadmisi tuleb sageli kontrollida. Vigu tuleb parandada kohe, et ei kujuneks väärharjumusi.
- \* Sõbralik võistlus õpilaste vahel on hea. Mida sagedamini keegi teisi õpetab, seda targemaks ta ise saab.
- \* Õpetaja pilk peab pidevalt õpilast saatma, et ta tunneks, et teda ja tema õppimist jälgitakse.
- \* Meeldejätmiseks on kergem omandada lühemat kui pikalt esitatud õppeteksti.
- \* Üldine õpetamise seadus on: kõigepealt õpetada üksikuid, pärast aga paljusid asju, algul lühikesi, pärast mahukaid asju, algul lähedasi, pärast kaugemaid, enne reeglipäraseid, pärast erandlikke nähtusi. Raskeid asju tuleb õpetada etappide kaupa ja korraldada õppimist vastavalt õpilaste suutlikkusele teadmisi vastu võtta. Õpetaja peab arendama õpilaste mõistust, tahet ja kätt.
- \* Kui õpetaja tahab, et ta õpilased palju teaksid ja oskaksid, peab ta korraldama õppimist nõnda, et õpilased saaksid palju kogeda (tänapäeval: mitmesugused tunnetustegevused).
- \* On kolm vahendit, mille abil tõde teada saada: tunnetus, mõistus ja arutelu. Nende abil saab teada, arvata ja uskuda.
- \* Konkreetne teadmine on teadmine asjade olemusest. Kõike vaadeldavat saab jagada osadeks, mida omavahel võrrelda ja eristada analüüsi alusel.
- \* Mäletamist (mälu) on vaja pidevalt harjutada ja jälgida selle kolme funktsiooni: vastu võtta (salvestada), säilitada ja meenutada – just niisuguses järgnevuses. Mida põhjalikumalt õppesisu mõistetakse (ja seostatakse), seda paremini mäletatakse.
- \* Mõistmiseks on kolm meetodit: analüütiline, sünteetiline ja sünkreetiline, mille käigus võrreldakse tervikuid tervikutega ja osi osadega (tänapäeva klassifikatsiooniülesannete alus).
- \* Õpetada tuleb sellel tasemel, kus õpilane asub oma teadmiste ja arenguga (loe lisaks: tänapäevane lähima arengu tsoon Vögotski määratluses). Õppimisel on algul toeks õpetaja, hiljem hakkab õpilane ise oskama õppida.
- \* Inimene peab mõtlemise astmeid järgima ja suutma näha põhjustes tagajärgi, nii ka õpetaja oma töös.

Eeltoodu on vaid põgus ülevaade Komenský põhiseisukohtadest, kuid nende väärtust pedagoogika rakendusliku klassikana on koolipraktika siiani tõestanud. Samad põhimõtted on rakenduse leidnud ka tänapäevases õpi/õppepsühholoogias.

## MILLEST KOOSNEB NÜÜDISAEGNE DIDAKTIKA KUI SÜSTEEM?

Didaktikal on kaks põhiosa: õppe eesmärgiseade koos sisuvalikuga ning valitud õppesisu õpetamise võimalusi ja viise käsitlev metoodika. Sageli peetakse didaktikat ekslikult vaid metoodika sünonüümiks, kuid oluline on mõista, et valitud õppesisu, mida soovitakse omandada, seab piirid õppetegevuste ja õppekeskkondade kujundamiseks. Nii tulebki mõista, et sisu on primaarne ja metoodika sekundaarne, mis ei vähenda kummagi tähtsust, kuid eeldab vastastikust sobivust. Kui käsitleda õppimist/õpetamist eri haridusastmetel korraga kui süsteemi ja protsessi, ühtse tervikuna, siis on tekkinud ka hulk selle komponente eraldi iseloomustavaid kitsamaid didaktikaid, nt alushariduse didaktika, suhtlemisdidaktika, hindamise didaktika jt, seda eriti saksakeelses hariduskultuuris.

Õpetamise ja õppimise kavandamisel on otstarbekas järgida mõnda didaktilist mudelit, milles oleksid struktureeritud tegevused, õppeprotsessis osalejad ja tingimused õppe ja kasvatuse korraldamiseks. Üks neist põhineb Hilda Taba (1902–1967) töödel, mida saab rakendada paljude haridusotsustuste tegemisel eri tasanditel, aga ka mõnevõrra laiemalt (vt Läänemets 2013).



JOONIS 1.1. DIDAKTILINE MUDEL.



Mudel on koostatud küsimustena ja nendevaheliste põhiliste seostena. Vastused küsimustele näitavad, millised on või peaksid olema tingimused õppeprotsessi kujundamiseks. Esitatud küsimused loovad põhialuse informeeritud (põhjendatud) otsustusteks, sest vastused nendele näitavad, millega peab konkreetsel juhul arvestama. Mudel on kasutatav nii õppetunni planeerimisel kui ka ainekavade/õppekavade koostamisel ja haridusreformide korraldamisel. Eesti keeles on õppimisest rääkides otstarbekas eristada termineid, mis algavad sõnadega õpi- ja õppe-; neist esimene tähistab õpilasest lähtuvaid (nt õpilase õpitegevus, õpioskused, õpitulemus jne) ja teine selliseid tegevusi, kus õpetaja korraldab õppimist, sageli koos õpilastega, arvestades nende huve, suutlikkust ja arengutaset (nt õppekeskkond, õppesisu, õppetegevused jne).

Küsimus **MIKS?** nõuab eesmärkide sõnastamist. Eesmärgid on eritasemelised (nt: Miks vajab ühiskond haridusreformi? Miks on vaja omandada üldharidus? Miks on õppeainena vaja õppida emakeelt, muusikat vm aineid? Miks ma kavandan oma ainetunni niisuguse eesmärgiga/eesmärkidega?). Eesmärgid seatakse kavandatud protsessi ulatuse järgi kas riigi, kooli, klassi, koolitunni või indiviidi/õppija tasemel. Nii haridusjuhid, õpetajad, lapsevanemad, õppijad kui ka tööandjad peaksid jälgima haridusnõudlust, sest sellest lähtuvalt muutub ka eesmärgiseade.

Küsimus **KES?** puudutab õppeprotsessis osalevaid õpilasi ja õpetajaid. Õpetajal on eriti oluline teada õpilaste lähtetaset: milline on nende vaimne ja füüsiline areng, mida nad juba teavad ja oskavad, millest huvituvad jne. See annab õpetajale võimaluse korraldada õppimist n-ö õigest kohast alustades ja liikuda edasi, raiskamata aega tarbetule kordamisele, või siis vajadusel likvideerida lünki õpilaste teadmistes-oskustes, mis võiksid saada takistuseks uue õppesisu omandamisel. Õpetajal oleks otstarbekas tutvustada õpilastele oma töösüsteemi ja nendega kokku leppida edasises töökorralduses. Õpetaja puhul eeldatakse tema üldpedagoogilist ja õpetatava(te) aine(te) alast kompetentsust (pädevust).

Vastus küsimusele **MIDA?** iseloomustab õppesisu – seda, milliseid teadmisi, oskusi ja väärtushinnanguid püütakse omandada. Õppesisu on kirjeldatud õppekavades ja õppimiseks valitakse selline õppematerjal, mida tunnustatakse ja väärtustatakse teadmisenä/oskusenä konkreetses ühiskonnas ja kultuuris. Nii on Eesti üldhariduses alati lähtutud nn entsüklopeedilisest õppekavast, kuhu kuuluvad paljud õppeained, mis vahendavad teadmisi mitmetest spetsiifilistest valdkondadest, nt keeled, geograafia, loodusained, ajalugu, muusika,

kunstiõpetus jne. Ainete paljusus võimaldab õppijal kujundada avaramat maailmapilti mõistmaks elukeskkonda ja seoseid selle eri komponentide vahel (kultuur, sotsiaalne elukorraldus, võimusuhted jne).

Küsimus **KUIDAS?** eeldab vastusena valikuid, kuidas oleks kõige ratsionaalsem midagi õppida. Õpetaja peaks teadma paljusid õppimise ja õpetamise meetodeid ja vorme. Sobiva leidmine eeldab oma õpilaste eripära, aga ka iseenda professionaalse suutlikkuse arvestamist. Eelkõige on vaja teada nii üld- kui ka ainedidaktilisi põhialuseid (printsipi), mis lubab korraldada arusaamisega õppimist (*learning with comprehension*). Õpitust arusaamine ehk mõistmine lubab salvestada õpitu püsivalt ning loimida uus õpikogemus varasemaga.

Küsimus **KUI PALJU?** nõuab õppeaja kui ressursi kavandamist. Õppesisu ja selle omandamiseks vajalik aeg peavad olema omavahel vastavuses, planeerida tuleb ka aega kordamiseks, mis uue teadmise/oskuse kinnistab. Olenevalt õpilaste suutlikkusest võib õppeteema käsitlemiseks vajalik aeg varieeruda, kuid alati on otstarbekas kavandada mingis ulatuses lisa-aega.

Küsimusele **KUS?** vastates kirjeldame õppimiseks vajalikku keskkonda. Toetav õppekeskkond hõlbustab õppimist ning seda tuleb kavandada eelkõige aine spetsiifikat arvestades (nt laborikatsed keemiatunnis jm). Õppekeskkonna kujundamine sõltub eesmärgisest (milliseid õpitegevusi on õpilasel vaja teha?) ja vajalikest õppevahenditest. Õppekeskkonda struktureeritakse tavaliselt ruumikeskkonna, õppevara ja sotsiaalse ehk inimkeskkonna positsioonilt. Õppekeskkonna kavandamisel ja loomisel on eriti oluline arvestada variõppekava (elu meie ümber), mis võib õppimist kas toetada (nt meedia tugi inglise keele õppele ja muusikale jne) või takistada (stereotüübid, negatiivne meedia-kajastus jne).

Kokkuvõttes küsimus **MILLAL?** võimaldab kindlaks määrata (õppe)tegevuste loogilise järjestuse, mis kujundab optimaalse õppeprotsessi ja loob aluse lõiminguks (interdistsiplinaarseteks ehk ainetevahelisteks seosteks). Seosed on tähenduslikud nii ainesisu, õppeprotsessi kui ka mõtestatud individuaalse õpikogemuse seisukohalt.

Esitatud mudel lubab nii õpetajal õppeprotsessi põhikorraldajana kui ka kooli- ja haridusjuhtidel, lapsevanematel, kirjastajatel, kooliarhitektidel ja kõikidel teistel haridusega ühel või teisel viisil seotud isikutel suhteliselt täpselt prognoosida, analüüsida ja otsutada, kui edukaks saab kavandatud haridusreform, õppekava

või ainetund kujuneda või millised probleemid võivad tekkida teatud küsimuste ignoreerimisel.

Muusikaõpetajal on samuti vaja läbi mõelda, kuidas oleks kõige otstarbekam ja tulemuslikum rakendada muusikaõpetust kui olulist hariduskomponenti koolipraktikas, arvestades konkreetseid olusid ning põhieesmärke – õpetada õpilased mõistma ja väärtustama muusikat, rõõmu tundma musitseerimisest ning olema meie muusikakultuuri traditsioonide jätkajad. Soovitusi selleks annavad käesoleva kogumiku ainespetsiifilised muusikadidaktika-alased kirjutised.

## KASUTATUD KIRJANDUS

*Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat* (2014). Toim. Tiiu Erelt.

Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*.

Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Komenský, J. A. (1982) = Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. Москва: Педагогика

Käis, J. (1996; 2004). *Kooliraamat*. Tartu: Ilmamaa

Lepik, P. (2000). *Lapse arendamise ja õpetamise probleemid koolis*.

Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus

Läänemets, U. (2013). *Didactica minima*. Tallinn: Juura

Miller, R. (2003). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Novak, J. D. (1986). *A Theory of Education*. Cornell University Press

Panek, J. (1991). *Comenius, Teacher of Nations*.

Prague: Vychodoslovenske Vydavatelstvo

Pöld, P. (2006). *Lastest tuntakse meid*. Tartu: Ilmamaa

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Tuulik, M. (2008). *Õpetaja eetika*. Tallinn

Unt, I. (2005). *Andekas laps*. Tallinn: Koolibri

Vääri, E., Kleis, R., Silvet, J. (2000). *Võõrsõnade leksikon*. Tallinn: Valgus

## 2. MUUSIKAÕPETUSE DIDAKTIKAST

ANU SEPP

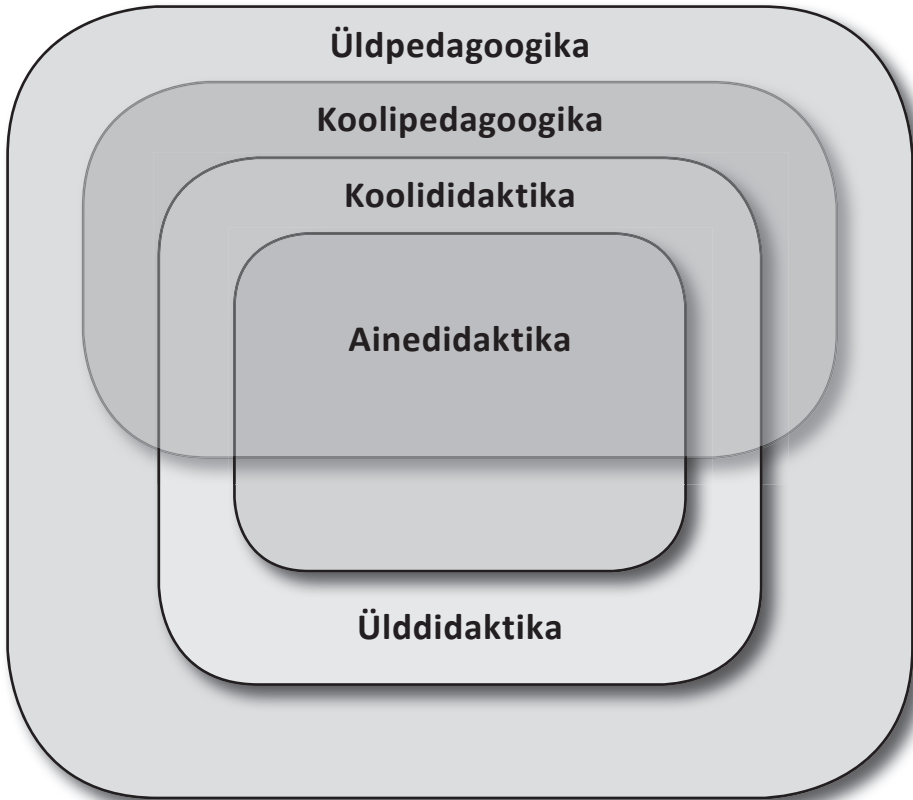
### SISSEJUHATUS

Didaktika mõistet (sks *Didaktik*) defineeritakse ja selgitatakse mitmeti, isegi vastuoluliselt – see on tingitud erinevast keele- ja kultuurikeskkonnast. Praegu maailmas jõuliselt levivas ingliskeelses hariduskirjanduses esineb termin „didaktika” harva – selle asemel kasutatakse mõisteid *educational psychology, curriculum, instructional design*. Nii on didaktika mõiste peale saksa-keelse kultuuriruumi mandri-Euroopas kasutuses veel Balti- ja Põhjamaade ning Vene pedagoogikakirjanduses. Saksa kasvatusteadlased Werner Jank ja Hilbert Meyer (1997) on sõnastanud mõiste olemuse lühidalt: *Didaktika on õpetamise ja õppimise teooria ja praktika*.

Didaktika mõiste mitmetähenduslikkus avaldub ka ainetasandil, näiteks on mõiste „ainedidaktika” ingliskeelse vastena levinud *pedagogical content knowledge*.

Teadaolevalt eristas nimetatud kahte mõistet esmakordselt Christoph Helwig 1619. aastal: *didactica generalis* ja *didactica specialis*. Ainedidaktika keskmes on küsimus, kuidas siduda konkreetse õppeaine sisu ülddidaktika printsiipidega, saavutamaks optimaalseid tulemusi mingi õppeaine õpetamisel ja õppimisel. Oluline on mõista, et „didaktika” on märksa laiem mõiste kui pelgalt erinevate õpetamismeetodite tundmine ja kasutamine.

Eritasemeliste didaktikate ning pedagoogikate omavahelist seost väljendab joonis 2.1, kus kooli all mõeldakse igasugust õppimisega tegelevat institutsiooni, mille tegevuse aluseks on kindlaks määratud õppekava. Ülddidaktika ületab koolipedagoogika piirid, sest kehtib ka väljaspool institutsionaalset õpet – erinevates õpetamis- ja õppimisolukordades. Samuti kätkeb ülddidaktika õppekavateooriaga seotut. Koolididaktika aga ühendab endas üld- ja ainedidaktika.



JOONIS 2.1. PEDAGOOGIKA JA DIDAKTIKA SEOSSED (ULJENS 1997).

Muusikaõpetuse didaktika hõlmab üldhariduskooli muusikaõpetuse eesmärged, õppesisu valikuid ning selle omandamise organiseerimiseks sobivaid õpetamise meetodeid, vorme ja viise. Oluline on mõista, et muusikaõpetuses on vajalik pidev, süstemaatiline ja järjestikune (*sequential*) õpetamine-õppimine.

Muusikaõpetuse didaktika kolm kõige olulisemat komponenti on:

- \* eesmärgid – miks ja milleks õpetada?
- \* sisu – mida õpetada?
- \* meetodid – kuidas õpetada?

Need komponendid on üksteisega sisuliselt tihedalt seotud.

## Muusikaõpetuse mõiste ja eesmärgid

Arvukad neurobioloogilised uuringud on kinnitanud, et muusikaline võimekus pole ainuüksi geneetiline omadus, vaid sõltub suurel määral just kasvukeskkonnast ning on seetõttu arendatav (Huotilainen, Putkinen, Tervaniemi 2009; Nieminen *et al* 2011; Alluri *et al* 2012; Putkinen *et al* 2012; Nieminen, Istók, Brattico, Tervaniemi 2012; Vuust *et al* 2011; Brattico, Pearce 2013). See teadmine võimaldab ka üldhariduskooli muusikaõpetust eesmärgistada varasemast erinevalt: kui varem arvati, et muusikaga tegelemine on jõukohane vaid muusikaliste erivõimete lastele, siis praegu lähtutakse seisukohast, et kõikide laste muusikalised võimed on arendatavad. Samuti mõjutab muusikaga tegelemine positiivselt laste lingvistiliste, matemaatiliste ja kinesteetiliste võimete arenemist.

Riho Päts on öelnud, et muusikaline kasvatus ja muusikaõpetus on lahutamatu seotud: *Kui esimene on eesmärk, siis teine on vahend selle saavutamiseks* (Päts 2010, 111). Muusikaõpetus tähendab laste sihipärast mõjutamist vastavalt muusikakasvatustlikele eesmärkidele, mis tulenevad nende eesmärkide ühiskondlik-kultuurilisest funktsioonist kujundada lastest ühiskonna täisväärtuslikud liikmed. Kuna kasvatusesmärgid sisaldavad nii väärtuselist kui ka eetilist mõõdet, siis on igasugune kasvatus seotud alati ka väärtuskasvatusega (Kuurme, 2013).

Muusikaõpetuse roll eesti kultuuriidentiteedi osana on äärmiselt tähenduslik – meie üldrahvalik lauluoskus poleks saanud tekkida ega areneda ilma üldhariduskooli muusikaõpetuseta. Selleks et püsiks kultuuri järjepidevus ja põlvkondadevaheline side ning säiliks meie rahvusidentiteet, on oluline anda tulevastele põlvedele edasi esivanemate muusikat ja traditsioone (Läänemets, Kalamees-Ruubel, Sepp 2010).

John A. Sloboda (2007) nimetab muusikaõpetuseks spetsiifiliste oskuste omandamist, mis rajaneb enkultuuratsioonil. Ta kirjeldab muusikalist arengut kahe etapina: enkultuuratsioon ja süstemaatiline õppimine. Esimeses etapis omandab laps kogemusi ümbritsevast kultuurist ilma teadlike pingutusteta ning selgesõnaliste õpetusteta. Süstemaatilise õppimise puhul keskendutakse eripärastele kogemustele, mis lasevad enkultuuratsiooni üldisele põhjale tuginedes arendada asjatundlikkust, ning toimub teadmiste süvendamine ja lihvimine mingi kindla vilumuse – pillimängu, laulmise, komponeerimise, kuuldelise analüüsioskuse, dirigeerimise jm – piirides.

*Õppimise põhitingimuseks tundub olevat eesmärkide moodustamise ja säilitamise võime. Sellist võimet nimetatakse sageli motivatsiooniks. Teised vilumuste omandamise olulised põhitingimused on kordus ja tagasiside (Sloboda 2007).*

Motivatsiooni kavandamisel on vilunud ja laia silmaringiga õpetaja abi väga oluline ning kogu protsessi edukuse määrajaks on esmajoones õpetaja isik: tema usaldusväärsus, professionaalsus, oskus julgustada, anda tagasisidet, luua vajalik õppekeskkond jpm.

Muusikaõpetuse abil on võimalik erinevaid õppe- ja kasvatusesmäärke püstitades ning ellu viies arendada õpilast väga mitmekülgseks – nii tema kognitiivset<sup>1</sup>, afektiivset<sup>2</sup> kui ka psühhomotoorset<sup>3</sup> arengut silmas pidades. Eelkõige on oluline just tundeelu rikastamine ning arendamine muusika abil. Samuti omab muusika väga olulist sotsiaalset tähendust – enamik muusikalisi tegevusi on ühistegevused. Kogu muusika ning ka muusikaõpetuse alus on oskus kuulda ja kuulata, sest muusika on kuulamise kaudu vahendatud kunst (Ots 2004). Muusikaõpetuse ja muusikaliste tegevuste (laulmine, pillimäng, loovtegevused, liikumine, muusika kuulamine, muusikalugu jm) kaudu on võimalik arendada loovust ning eneseväljendusoskust ja -julgest, oskust väärtustada enda ning teiste loodut, distsipliini ja kohusetunnet. Muusikaga tegelemine mängib suurt rolli õpilase mina-pildi kujunemisel.

Muusikaõpetuse kõige tähtsam eesmärk on õpetada laps iseseisvalt mõtlema, äratada temas sügavamalt huvi muusika vastu, aidata kaasa tema isiksuslikule arengule.

Eesti Vabariigi üldharidusliku muusikaõpetuse eesmärgid on määratletud Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) ning Gümnaasiumi riiklikus õppekavas (2011). Kogu üldhariduskoolis on muusika kohustuslik õppeaine; samuti määratletakse nendes dokumentides ka minimaalne õppeaeg.

Riiklike õppekavade põhjal koostatakse kooli õppekava. Samuti täpsustatakse ning muudetakse/täiendatakse kooli õppe- ja kasvatusesmärkidest lähtudes mitmeid ainekavu, nt muusika ainekava. Kõik eelnenu on omakorda aluseks muusikaõpetajale oma töökava koostamiseks, millele järgneb siis juba

---

<sup>1</sup> Kognitiivne ehk intellektuaalne, tunnetuslik areng – mõtlemine, mäletamine, informatsiooni äratundmine.

<sup>2</sup> Afektiivne ehk emotsionaalne, väärtushinnanguline areng – tunded, emotsioonid, tähelepanemine.

<sup>3</sup> Psühhomotoorne ehk motoorne areng – oskus sooritada mingeid liigutusi.

tunnikavade koostamine, võttes arvesse konkreetset kooliastet, klassi ja õpilasi. *Edukas õppetöö nõuab hästi ettevalmistatud õppetundi ja oma töö planeerimist* (Päts 1989, 156). Väga tähtis on näha ning planeerida muusikaõpetust kui tervikut, tajuda seda protsessina, mille käigus (tegelikult juba koolieelsest perioodist alates) luuakse võimalused lapse süstemaatiliseks ja järjepidevaks muusikaliseks arenguks.

Oluline on mõista, et üldhariduskoolis on võimalik omandada vaid elementaarseid muusikalisi teadmisi ja oskusi, kujundada positiivset suhtumist ja huvi muusikaga tegelemiseks. Lapse muusikaliste võimete ja vilumuste tõsisemaks väljaarendamiseks tuleb kindlasti tegelda muusikaga ka väljapool üldhariduskooli muusikatunde.

### **Muusikaõpetuse sisu**

Muusikaõpetuse sisu määrab väga olulisel määral arusaam, mida me üldse mõistame termini „muusika“ all. See omakorda on väga olulisel määral seotud kultuurilise, ajaloolise ja sotsiaalse kontekstiga.

Sisu valikut mõjutab ka muusikahariduse filosoofia, kus eristatakse kahte suunda: esteetiline ja praktiline suund.

Esteetiline suund tugineb Ameerika filosoofi Susanne K. Langeri (1895–1985) teooriale, milles ta väidab, et klassikaliste muusikateoste esteetilised omadused mõjutavad ja rikastavad kuulajat. Muusika kuulamise kui olulisima muusikalise tegevuse eesmärgina nähakse siin just professionaalsetele muusikutele kuulajaskonna kasvatamist (Sepp 2014).

Esteetilise suuna esindajad suhtuvad muusikasse kui objekti, teosesse, väites, et muusika tähendus peitub eelkõige muusika elementide koostoimes. Vastavalt sellele peetakse muusikakasvatuses oluliseks hea muusikalise maitse kujundamist, toetudes väärt muusikale, selle äratundmisele ja eristamisele, rõhutatakse esteetilise kasvatuse tähtsust, kus põhitegevused on muusika kuulamine ja laulmine. Selle suuna olulisemad esindajad on Bennett Reimer, Keith Swanwick, Dmitri Kabalevski jt (Selke 2007).

Esteetilist suunda on kritiseerinud David J. Elliott, kelle teos „Music Matters“ (1995) pani aluse uuele, praktilisele suunale muusikahariduse filosoofias.



Oluliseks peetakse anda õpilastele erinevaid kogemusi praktilise musitseerimise – laulmise, pillimängu, esinemiste, komponeerimise, improviseerimise, dirigeerimise, muusika kuulamise – kaudu (Sepp 2014). Praksiiaalse (ld *praxis*) suuna esindajad näevad muusikat kui kommunikatsioonivahendit ja kui inimtegevuse protsessi, väärtustatakse ka maailmamuusikat, nüüdisaegseid stiile. Seda suunda esindavad David J. Elliott, Thomas Regelski jt (Selke 2007).

Eesti muusikaõpetuses võib täheldada nende mõlema suuna lõimingut, kus esikohal on kindlasti praktiline musitseerimine ja aktiivse muusika kuulamis- oskuse arendamine, kuid oluline on ka muusikaliste elementide – muusikaliste väljendusvahendite – mõistmine, et muusikas toimuvat paremini tajuda, teadvustada ja hinnata. Muusika väljendusvahenditega tutvutakse ning neid õpitakse just kogemise kaudu. Samuti on meie muusikaõpetuse repertuaar olnud läbi aegade väga laiaulatuslik, sisaldades eesti rahvamuusikat, lastelaule, lääne klassikalist muusikat, maailma rahvaste muusikat, pop-džässmuusikat jpm.

Muusikaõpetuse sisu saab konkreetse väljundi igas õppetunnis. Muusikatunni planeerimine on huvitav ja loominguiline tegevus – just siin ilmneb muusika- õpetaja tõeline pedagoogiline ja muusikaline meisterlikkus. Samas on sisuka ja eesmärgistatud tunni planeerimine aega ning teadmisi nõudev protsess. Heinrich Roth (2000) nimetab tunni planeerimist kunstiks ning loetleb selle viis väga olulist etappi:

- \* õpetaja suhe teemasse ja selle sisu tõeline tunnetamine/ teadvustamine;
- \* teema ja sisu pedagoogiline refleksioon: hariduslik ja väärtuskasvatustlik olulisus;
- \* psühholoogiline refleksioon: õppija kui sihtgrupi tundmine;
- \* suhe õpitava ja õppija vahel: õige meetoodika valik;
- \* oskus reageerida ning lähtuda konkreetsest õppeolukorrast.

Väga oluline on silmas pidada tunni terviklikkuse printsiipi ja eesmärgistada tunnis toimuvad tegevused nii kasvatuslikest kui ka muusikalistest eesmärkidest lähtudes.

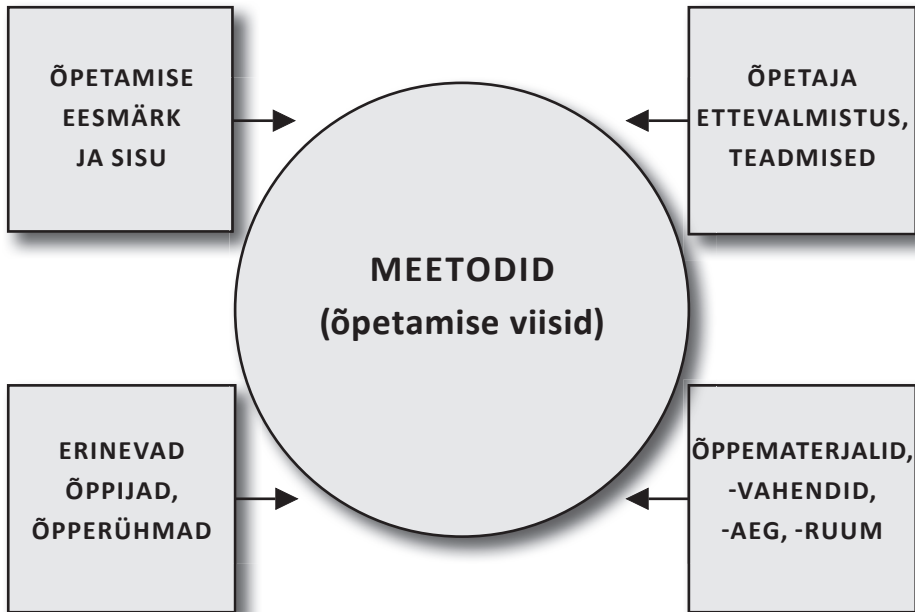
Tänapäeva tuntumaid Saksa kasvatusfilosoofe Wolfgang Klafki sõnastas didaktilise analüüsi viis põhiküsimust, millele peaks õpetaja iga tundi ette valmistades vastused leidma.

1. Milliseid üldisi printsiipe või baasteadmisi konkreetne õppesisu õpilase jaoks sisaldab?
2. Kuidas suhestub käsitletav õppesisu õpilaste juba olemasolevate teadmistega ning millist tähendust see nende jaoks omab?
3. Milles seisneb selle õppesisu (teadmiste, kogemuste, oskuste, vilumuste) olulisus ja kasvatusväärtus õpilaste tuleviku seisukohalt?
4. Kuidas peaks õppesisu olema struktureeritud?
5. Millised on need olukorrad, esteetilised kogemused, isikud, nähtused jm, mille puhul see õppesisu kutsub vastava vanuseastme õpilastes esile huvi, elamusi, innustust? (Klafki 2000, 139–160).

Riho Päts on kandnud muusikaõpetuse konteksti üle Eesti teatrikorüfee Voldemar Panso mõtte hea teatrietenduse eeldustest, milleks on informatsioon, interpretatsioon ja inspiratsioon. Ka hea õppetund peaks sisaldama neidsamu komponente: *See peab veenvas ja meelikõitvas interpretatsioonis pakkuma kompetentset ja selget informatsiooni ning muusikalist materjali, mille elamuslik esitamine ärataks emotsioone* (Päts, 1989, 157). Väga oluline on meeles pidada ka õpilaste aktiivset osalust ning kaasamist.

## **Muusikaõpetuse meetodid**

Muusikaõpetuse sisu valikuks ja eesmärkide saavutamiseks on palju võimalusi. Professionaalne õpetaja peab valdama mitmekesiseid meetodilisi võtteid, tundma erinevaid õpistiile, et leida õpilaste eripärast, võimetest ning õppeülesande iseloomust kõige sobivam moodus õpitava tunnetamiseks, mõistmiseks ja omandamiseks. Joonis 2.2 kujutab olulisemaid õppemeetodite valikut mõjutavaid faktoreid.



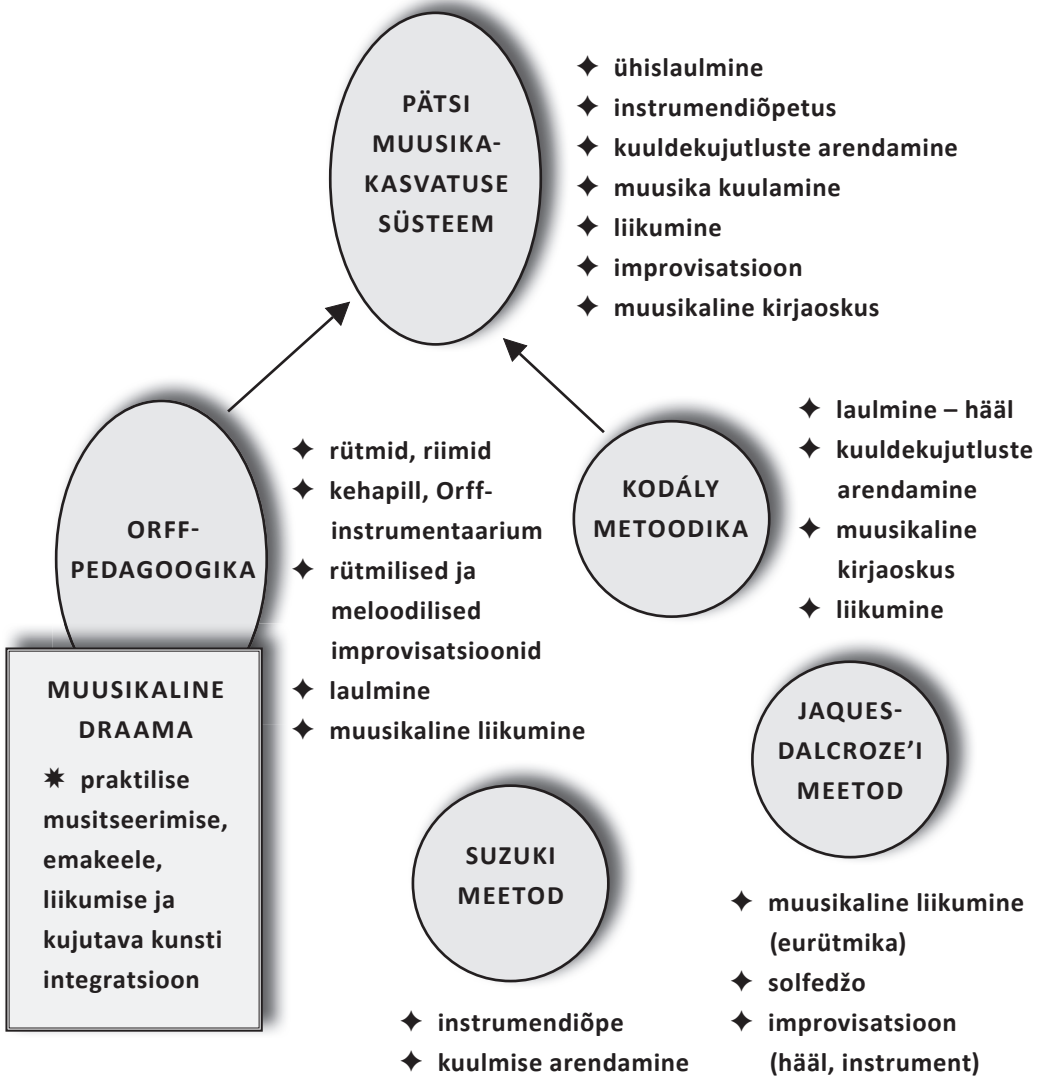
**JOONIS 2.2.** ÕPETAMISMEETODITE VALIKUT MÕJUTAVAD FAKTORID (VUORINEN 1993, 71).

Euroopa muusikaõpetuses on kõige enam tuntud Carl Orffi, Zoltán Kodály, Émile Jaques-Dalcroze'i ja Shinichi Suzuki muusikapedagoogilised ideed. Kõikide nende eesmärk on arendada lapse muusikalisi võimeid musitseerides – laulmise, muusikalise liikumise, pillimängu ning rütmi ja astmemudelite õpetamise teel. Alles seejärel tutvustatakse õpilastele notatsiooni ja muusikateooriat. Soome muusikapedagoogika uurijad Marja-Leena Juntunen ja Heidi Westerlund nimetavad neid tuntud meetodeid Suurteks Meetoditeks (*Grand Methods*). Tähelepanuväärne on, et Orff-pedagoogika ja Kodály metoodika on olnud ka Eesti muusikapedagoogi ja helilooja Riho Pätsi muusikaõpetuse süsteemi aluseks.

Just need meetodid on osutunud muusikaliste põhivõimete – sisemise kuulmise, muusikalise mälu ning rütmitude – arendamisel tulemuslikuks.

Nimetatud muusikaõpetuse meetodeid vaadeldakse põhjalikumalt raamatu III osas.

Joonis 2.3 annab lühiülevaate nende meetodite olulisematest rõhuasetustest.



JOONIS 2.3. LEVINUMAD MUUSIKAÕPETUSE MEETODID (SEPP 2014).

Õpetus peab ühiskonnas toimuvaid muutusi arvestama, ent parimaks lahenduseks on siiski oskus säilitada ajaproovile vastu pidanud ja ennast igati õigustanud muusikaõpetuse põhimõtteid ning neid oskuslikult uute võimalustega integreerida. Samuti ei tohi meetoditest teha eesmärki omaette: kõik nad on kasutuses eesmärgiga kasvatada, õpetada ja arendada õpilasi, kasutades muusika potentsiaali isiksuse kujundamisel.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Alluri, V., Toiviainen, P., Jääskeläinen, I. P., Glerean, E., Sams, M., Brattico, E. (2012). Large-scale brain networks emerge from dynamic processing of musical timbre, key and rhythm. – *NeuroImage*, 59, 4, 3677–3689
- Andresen, L. (2003). *Eesti kooli ajalugu: algusest kuni 1940. aastani*. Tallinn: Avita
- Brattico, E., Pearce, M. (2013). The neuroaesthetics of music. – *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, Vol 7(1), Feb 2013, 48–61
- Elliott, J. D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press
- Ernits, T. (2013). *Muusikaõppekirjandus ja laulmisõpetus saksa õppekeelega koolides Eestis aastatel 1860–1914*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ kirjastus
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). Vabariigi Valitsuse määrus 6. jaanuar 2011. nr 2. Riigi Teataja I. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002> (22.03.2011)
- Huotilainen, M., Putkinen, V., Tervaniemi, M. (2009). Brain research reveals automatic musical memory functions in children. – *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2009, 1169, 178–181
- Jank, W., Meyer, H. (1997). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? – *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 17, No. 1, March 2009, 29–39
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. In I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (eds.). *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik Tradition*. New York: Routledge, 139–160
- Kuurme, T. (2013). Kasvatus. – *Haridusleksikon*. Toim. R. Mikser. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 120–129
- Leichter, K. (1991). *Seitse sajandit eestlaste lauluteel*. Tallinn: Eesti Raamat

- Läänemets, U. (2013). *Didactica Minima*. Tallinn: Juura
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K., Sepp, A. (2010).  
Haridus ja rahvuslik identiteet ühiskonna sidususe kujundajana.  
Riigikogu Toimetised 22/2010, 136–143
- Nieminen, S., Istók, E., Brattico, E., Tervaniemi, M., Huotilainen, M. (2011).  
The development of aesthetic responses to music and their underlying  
neural and psychological mechanisms. – *Cortex, special issue*, 47, 1138–1146
- Nieminen, S., Istók, E., Brattico, E., Tervaniemi, M. (2012).  
The development of the aesthetic experience of music: preference,  
emotions, and beauty. – *Musicae Scientiae*, 16 (3), 372–391
- Ojaveski, T., Puust, M., Pöldmäe, A. (2002). *130 aastat Eesti laulupidusid*.  
Tallinn: Talmar & Põhi
- Ots, E. (2004). *Muusika kuulamise osatähtsusest õpilase sotsialiseerimisel  
murde- ja noorukieas*. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool
- Putkinen, V., Niinikuru, R., Tervaniemi, M., Lipsanen, J., Huotilainen, M. (2012).  
Fast measurement of auditory event-related potential profiles  
in 2–3-year-olds. – *Developmental Neuropsychology*, 2012, 37, 1, 51–75
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Vabariigi Valitsuse määrus 6. jaanuar 2011. nr 1.  
Riigi Teataja I. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013007> (22.03.2011)
- Päts, R. (1989). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Valgus
- Rannap, H. (1997). *Muusikaõpetus Eesti koolis*. Tallinn: Eesti Raamat
- Raudsepp, I. (2013). *Riho Pätsi fenomen Eesti muusikapedagoogikas*.  
Doktoritöö. Tallinn: TLÜ kirjastus
- Roth, H. (2000). The Art of Lesson Preparation. In I. Westbury, S. Hopmann,  
K. Riquarts (eds.). *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik  
Tradition*. New York: Routledge, 127–138
- Selke, T. (2007). *Suundumusi Eesti üldhariduskooli muusikakasvatuses  
20. sajandi II poolel ja 21. sajandi alguses*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus

- Sepp, A. (2014). *From music syllabi to teachers' pedagogical thinking: a comparative study of Estonian and Finnish basic school music education*. [Muusika ainekavast õpetaja pedagoogilise mõtlemiseni: Eesti ja Soome põhikooli muusikaõpetuse võrdlev uurimus]. Research report 359. Doktoritöö. Helsingi: Picaset
- Sepp, A., Ruokonen, I., Ruismäki, H. (2012). Review of the choir singing tradition in Estonia: praxial music education and socio-cultural aspects. – *Problems in Music Pedagogy*, vol. 10–11, 113–124
- Sloboda, J. (2007). *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning: A School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. Hove: Psychology Press
- Unt, I. (2013). Didaktika. – *Haridusleksikon*. Toim. R. Mikser. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 48–53
- Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Vammala: Vammalan kirjapaino
- Vuust, P., Brattico, E., Seppänen, M., Näätänen, R., Tervaniemi, M. (2011). Practiced musical style shapes auditory skills. – *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 139–146

### 3. MUUSIKAÕPETAJA ROLLIST ÜLDHARIDUSKOO LIS

ANU SEPP

Õpetaja osatähtsust kogu õppeprotsessis on raske alahinnata – tema isikuomadustest, haritusest, tõekspidamistest ning professionaalsusest sõltub olulisel määral hariduse sisu ja vorm. Just õpetajad on need, kes interpreteerivad ja rakendavad riiklikes õppekavades sätestatu (Sepp, 2014). Louis Rubin (2000) kirjeldab õpetaja oskust tõlgendada kirjalikult ja teha selle põhjal otsuseid järgmiselt: *Elulisus õppekava interpreteerimisel – õpetamine – on eriti oluline. Bach'i fuuga pole midagi muud kui rida musti täppe valgel paberil seni, kuni oskuslik esitaja paneb need elama. Sama kehtib ka õppekava kohta: tunnis esitatud faktid, mõisted, põhimõtted ja üldistused pole midagi muud kui ühe õpetaja tõlgendus, milles peegelduvad tema uskumused, eelistused, ideed ning meisterlikkus.*

Infoühiskonnas on arusaam õpetamisest, õpetaja rollist, üldharidusest tervikuna märgatavalt muutunud. Õpetajat ei käsitata enam pelgalt kui teadmiste edastajat, temas nähakse eelkõige õpilase toetajat, õppimise suunajat, õppekeskkonna kujundajat. Õpetaja rolli muutumine ning vastutuse suurenemine seab oluliselt rangemad nõudmised ka õpetajaharidusele (Läänemets, Kalamees-Ruubel, Sepp 2014).

Oluline oleks mõista õpetaja rolli meie haridust kujundavas kahes erinevas haridusmudelis: esimene neist põhineb saksa pedagoogilisel mõtlemisel ja traditsioonil (*Didaktik und Bildung*), teine järgib angloameerika oma (*curriculum*). Nii Eesti, Skandinaavia kui ka mitme Kesk-Euroopa riigi haridus on sajandite jooksul üles ehitatud, tuginedes saksa traditsioonidele, mis väärtustavad õpetaja autonoomsust ja inimese haritust kõige laiemas tähenduses. Eesti haridus kujunes välja saksa traditsiooni põhjal, ent praegu on ta üha enam angloameerika mudeli mõjuväljas.

Olli Luukkainen (2004) tõstab esile õpetajaks olemise järgmised komponendid: sisu valdamine, õppimise edendamine, eetilised, vaade tulevikku, ühiskondlik orienteeritus, koostöö ja elukestev õpe. Paul D. Eggen ja Donald P. Kauchak (2010) iseloomustavad õpetaja professionaalsust nelja karakteristikuga: pühendumine õppijatele, erialased teadmised, reflekteerimisoskus ja otsuste tegemine.



Soome kasvatusteadlane Pertti Kansanen (1993; 2000) nimetab õpetaja otsuste tegemist „õpetaja pedagoogiliseks mõtlemiseks”<sup>1</sup> (joonis 3.1), kus on oluline 1) jälgida liikumist kirjeldavalt (*descriptive*) mõtlemiselt normatiivsele (*normative*) mõtlemisele ning 2) määratleda kolm tasandit selles protsessis: tegevustasand (*action level*), objektiteooria tasand (*object theory level*) ja metateooria tasand (*meta theory level*).



JOONIS 3.1. ÕPETAJA PEDAGOOGILISE MÕTLEMISE MUDEL (KANSANEN 1991, 1993).

Õpetajate mõtlemine on väga suures osas kirjeldav, kuid sellest hetkest alates, mil õpetaja teeb otsuse, muutub see normatiivseks. Õpetaja töö tähendabki pidevat erinevate teadlike või alateadlike hariduslike otsuste tegemist õpiprotsessi kõikides etappides, mis tuginevad nii teadmistele kui ka väärtushinnangutele ning praktiliste lahenduste taga peituvatele eesmärkidele.

Tegevustasandi õpetamis- ja õppimistegevust on võimalik analüüsida kolme-faasilisena: tegevusele eelnev, tegevuse ajal toimuv ning tegevusele järgnev faas.

<sup>1</sup> Algselt oli autoril kasutusel mõiste „didaktiline mõtlemine”, kuid kuna angloameerika hariduslikus kontekstis puudub sisuline arusaam mõistest „didaktika” ning see omab sageli pigem negatiivset värvingut, siis jääd termin „pedagoogiline mõtlemine” juurde (Kansanen 2009).

Lühidalt võib öelda, et selles faasis kavandatakse, teostatakse planeeritu ja antakse sellele hinnang. Põhiliselt tegeldakse hetkeprobleemide ja nendele lahenduste leidmisega. Juhul kui õpetaja ei mõtsta oma tööd sügavamalt, ei mõista õpetamise kõrgemaid eesmärke ega oma töö metodoloogilisi aspekte, jääbki kogu mõtlemine tegevustasandile.

Esimesele mõtlemistasandile ehk objektiteooriate tasandile liigub mõtlemine siis, kui õpetajal tekib oma tegevusega seoses sisulisi küsimusi ehk õpetaja reflekteerib oma tööd. Sellisel juhul on tema mõtlemise objekt õppeprotsess. Analüüsid erinevaid käsitusviise, tuginedes ka valdkonna uurimustulemustele, on õpetajal võimalik luua uusi muusikaõpetuslikke ja üldpedagoogilisi teoreetilisi mudelid ja liikuda nõnda praktikast läbi refleksiooni tagasi praktikasse. Üks oluline tulemus sellel mõtlemistasandil on näiteks arusaam põhilistest mõistetest ja käsitusviisidest ning nende koosmõjust õpetamisele.

Teisel mõtlemistasandil ehk metatasandil toimub erinevate teoreetiliste mudelite ning nende taustal olevate mõjutegurite analüüs ja võrdlemine, samuti on olulised väärtushinnangulised aspektid.

Igapäevane õppetegevus leiab aset tegevustasandil – otsuseid tehakse pidevalt, kuid see varieerub õpetajati. Oluline on mõista põhjusi nende otsuste taustal.

Sama mudel on rakendatav ka muusikaõpetuses (Sepp 2014), mille abil saab määratleda õpetaja tehtud otsuseid ja mõista nende olemust (joonis 3.2).

Õpetaja mõtlemist mõjutavad tema teadmised, väärtushinnangud, eesmärgid, kuid ka kolleegide arvamused, koolikeskkond, ühiskonnas levinud hoiakud jmt. Õpetajal tuleb igapäevatoos kokku puutuda paljude probleemidega (nt õpilaste käitumisprobleemid, madal õpimotivatsioon, õpetaja töö vähene väärtustamine ühiskonnas, suur töökoormus, ajapuudus, infotulv ja pidevalt muutuv tehnoloogia). Muusikaõpetajatel tuleb lisaks tegelda ühiskonnas kujunenud lihtsustatud arusaamaga, mille järgi tähendab muusikaõpetus vaid muusikaliste oskuste õpetamist, kuid märkamata jääb lisaväärtus, mida otseselt ei saa mõõta ega hinnata: koostööoskus, tolerantsus, väärtuskasvatus, distsipliin, esinemisjulgus, lugupidav suhtumine kaaslastesse, enese ja teiste (esitatu) kohta adekvaatsete hinnangute andmine jm.

MÕTLEMISE TASAND	MUUSIKAÕPETAJA PEDAGOOGILISE MÕTLEMISE OLEMUS
METATEOORIA TASAND	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ arusaam muusikahariduse ülesannetest ühiskonnas ja õpilaste igapäevaelus</li> <li>◆ oskus näha muusikaõpetust laiemas pedagoogilises kontekstis</li> <li>◆ oskus kriitiliselt arutleda muusika kui õppeaine didaktiliste lahenduste üle ja näha oma õpetamistegevust selle kaudu</li> <li>◆ muusikaõpetuse ajaloo, traditsioonide, väärtuste mõistmine</li> <li>◆ muusikaõpetuse filosoofia tundmine</li> </ul>
OBJEKTITEOORIA TASAND	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ teadmised kooli õppekavast ja muusika kui aine osast selles</li> <li>◆ muusikaõpetuse ainekava komponentide tundmine</li> <li>◆ teadmised muusika kui distsipliini komponentidest ja nendevahelistest seostest</li> <li>◆ eneserefleksiooni oskus õppeprotsessis kasutatud mudelist ja meetodikast lähtudes</li> </ul>
TEGEVUSE TASAND	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ alusteadmised muusika ainesisust ja muusikalistest tegevustest</li> <li>◆ muusikaõpetuse mudelite ja meetodika tundmine</li> <li>◆ õpilase eripära märkamine ja mõistmine ning selle arvestamine muusikaõpetuse korraldamisel</li> <li>◆ sisust lähtuvad rõhuasetused õppeprotsessis</li> <li>◆ oskus luua muusikalist materjali ja leida sobivat repertuaari</li> </ul>

JOONIS 3.2. MUUSIKAÕPETAJA PEDAGOOGILISE MÕTLEMISE TASANDID (SEPP 2014).

Professionaalsel tasemel muusikakasvatuslik töö eeldab õpetajalt väga mitmete valdkondade, nagu pedagoogika, didaktika, psühholoogia tundmist; lapse arengu mõistmist, et õpetamise kujundamisel sellega arvestada. Oluline on armastus nii laste kui ka muusika vastu ning empaatiavõime.

Muusikaõpetaja tööks vajalikke ainealaseid oskusi on palju: vokaalne haridus laulude ettelaulmiseks, häälekujundamis- ja hingamistehniliste probleemide lahendamiseks; muusikateooria ja harmoonia tundmine nii laulu vormi analüüsimiseks kui ka selle kunstiliseks kujundamiseks; instrumentide mängimise oskus laulude saateks ja muusika esitamiseks; improviseerimisoskus. Õpetajatöös on olulised ka juhtimis- ja koostööoskus (Kaja, 2013).

Olles kursis ajakohase repertuaariga ning metoodika uute suundadega, suudab õpetaja hoida aine enda jaoks värske ja põnevana. Tema emotsionaalne ainekäsitus mõjutab aga omakorda laste aktiivsust ning loomingulist suhtumist muusikasse. Õpetaja erialaoskused ja individuaalsed omadused mõjutavad olulisel määral kogu õppeprotsessi edukust. Tabavalt on muusikaõpetaja elukutse kokku võtnud Riho Päts: *Oleks ideaalne, kui muusikaõpetaja ühendaks endas nii pedagoogi kui kunstniku omadused ja omaks hea analüüsivõime ning väljakujunenud ideelis-kunstilised töekspidamised* (Päts 1989, 243).

Eestis on pikaajaline traditsioon, et nii üldhariduskoolis kui ka lasteaias õpetavad muusikat väga hea ettevalmistusega (muusika)õpetajad – siin on olnud oluline tähtsus omaaegsel Cimze õpetajate seminaril (tegutstes 1839–1849 Valmieras ja 1849–1890 Valgas), kus õpetajad said ka väga hea muusikalise ettevalmistuse. Järjepidevus nii muusikaõpetajate hariduses kui ka üldhariduskooli muusikaõpetuses on taganud meie muusikakasvatuse jätkusuutlikkuse praeguse ajani. Muusikaõpetajal tuleb osata siduda traditsioonilisi lahendusi uuenduslike ideedega ning julgustada ja toetada iga õpilast just temale sobiva väljundi leidmiseks muusika vallas – muusika kui harrastus võib pakkuda palju rõõmu ning emotsioone läbi kogu elu.

Iga kasvatusetegevus kannab endas väärtusi, mida teadvustades ja eesmärgipäraselt rakendades võib kasvatus mõju soovitud suunas suurendada. Õpetaja on oma töös alati väärtuste vahendaja. Praegune väärtuskasvatus mõjutab ühiskonna elu siis, kui lapsed aktiivsesse ellu astuvad, aga ka hiljem. Õpetajad suunavad õpilasi omaenese väärtushinnangutest lähtudes, luues ja kujundades seeläbi kogu rahva väärtushinnangulist arengut pikaajalises perspektiivis (Niemi 2009; Mikk 1999; Kalmus 1999; Kiilu 2010).

*Koolid toimivad selle kultuuri huvides, milles nad eksisteerivad. Koolid on loodud ühiskonna poolt eesmärgiga kanda õppijas edasi neid teadmisi, suhtumisi, väärtusi ja oskusi, millel on kultuuriline tähtsus või väärtus. ... Just kool on see paljudest haridusasutustest ühiskonnas, mille ülesanne on juhtida noor kultuuri juurde ning seega kanda vastutust selle kultuuri säilimise eest (Taba 1962, 17).*

Muusikaõpetaja roll üldhariduskoolis ei piirdu vaid ainetundide andmisega – tavaliselt planeerib ja kujundab ta muusikalist tegevust kogu koolis: juhatab koore, ansambleid, orkestreid, juhendab bände ja soliste, korraldab kontserte jms. Siin tähtsustub ta muusikakultuuri hoidja, kujundaja ja edasikandjana, rõhutades muusika rolli sotsiaalse sidususe tagamisel (Läänemets, Kalamees-Ruubel, Sepp 2010). Pole juhuslik, et just koorilaul ja ühislaulmine on kujunenud eesti etnilise identiteedi üheks olulisemaks sümboliks. Jääb üle loota, et muusikaõpetuse stabiilne areng, mis tugineb õpetajate professionaalsusele, tagab eesti muusikakultuuri järjepidevuse ka tulevikus.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Eggen, P., Kauchak, D. (2010). *Educational Psychology. Windows on Classrooms*. London: Pearson Education International
- Kaja, K. (2013). *Muusikaõpetaja professionaalsus Karin Lükk-Raudsepa näitel*. Magistritöö. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia
- Kalmus, V. (1999). Õppekirjanduses esinevate väärtuste uurimise metoodikast. – *Väärtuskasvatus õppekirjanduses*. Toim. J. Mikk. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 6–22
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: the basic problem of teacher education. – *European Journal of Education*, 26 (3), 251–260
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (ed.). *Discussions on Some Educational Issues IV*. Research Report 121. Department of Teacher Education. University of Helsinki, 51–56
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang

- Kiilu, K. (2010). *The development of the concept of music education in Estonian kindergartens, 1905–2008: a historical-critical overview*. Doctoral thesis. Research report 314. Helsinki: Yliopistopaino
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Doktoritöö.] Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K., Sepp, A. (2010). Haridus ja rahvuslik identiteet ühiskonna sidususe kujundajana. Riigikogu Toimetised 22/2010, 136–143
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K., Sepp, A. (2014). Hea õpetaja peaks olema valmis õppima ka õpilastelt. Riigikogu Toimetised, 29/2014, 163–170
- Mikk, J. (1999). Õppekirjandus väärtuste kujundajana. – *Väärtuskasvatus õppekirjanduses*. Toim. J. Mikk. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 74–96
- Niemi, H. (2009). Õpetaja väärtuste kandja ja vahendajana. – *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu Ülikooli eetikakeskus. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 27–49
- Päts, R. (1989). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Valgus
- Rubin, L. (2000). The Arts and an Artistic Curriculum. In G. Willis, W. H. Schubert (eds.). *Reflections from the Heart of Educational Inquiry: Understanding Curriculum and Teaching through the Arts*. New York: Educator's International Press. 44–65
- Sepp, A. (2014). *From music syllabi to teachers' pedagogical thinking: a comparative study of Estonian and Finnish basic school music education*. [Muusika ainekavast õpetaja pedagoogilise mõtlemiseni: Eesti ja Soome põhikooli muusikaõpetuse võrdlev uurimus]. Research report 359. Doktoritöö. Helsingi Ülikool. Helsingi: Picaset
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

## 4. RIHO PÄTS – FENOMEN EESTI MUUSIKAPEDAGOOGIKAS

INGE RAUDSEPP

Analüüsidest Eesti muusikapedagoogika dünaamikat, asetub silmapaistvale kohale pedagoog, helilooja, publitsist ja uurija Riho Päts (1899–1977), kelle kognitiivsele aktiivsuspedagoogikale tuginevad põhimõtted viisid Eesti muusikakasvatuse juba 1930. aastail paradigmaatiliste muutusteni.

Juri Lotmani (2002) sõnadele tuginedes kuulub Riho Päts isiksusena Eesti kultuuri- loos n-ö biograafiaga inimeste ringi. Talle on mitmed teadlased (Heino Rannap, Maie Vikat, Jaana Vasama) ning tuntud pedagoogid/dirigendid (Heino Kaljuste, Vilja Toomi, Helvi Voore jt) omistanud võrdväärse koha eelmise sajandi tuntud muusikakasvatuse uuendajate, heliloojate-pedagoogide Zoltán Kodály (1882–1967), Carl Orffi (1895–1982) ja Dmitri Kabalevski (1904–1987) kõrval.

Riho Päts lõpetas Tallinna Konservatooriumis professor Artur Kapi kompositsiooni- klassi ning õppis klaverit professor Artur Lemba juures. Oma esimesed õpetaja- kogemused sai ta 1920. aastate alguses Läänemaa Ühisgümnaasiumis ja Läänemaa Õpetajate Seminaris. Tema pedagoogitöö kulmineerus Tallinna 21. algkoolis uudsete, kognitiivsele pedagoogikale toetuvate printsiipide rakendamisega õppes. Riho Pätsi koorid pälvisid tuntuks nii kodu- kui ka välis- maal, ta oli laulupidude üldjuht.

Tallinna Konservatooriumi direktorina aastail 1940–1941 ning hiljem professorina (1944–1950) seisis ta õppejõudude kaadri ja õppesisu uuendamise eest. Professorina Tallinna Pedagoogilises Instituudis (1956–1972) pani ta aluse professionaalsete muusikaõpetajate ettevalmistamisele.

Pianistina hoolitses Päts laste ja noorte arendamise võimaluste eest. Tema koostatud seeria „Klaverimängu õpetus” I–IV (1935–1939) tugines Euroopa kontekstis uudsele klaverimängu pedagoogikale. Sellest ilmus 2001/2002 teine trükk, mis annab tuntuks kogumiku muusikapedagoogilisest väärtusest. Tema innovaatiline vaade klaverimängu õpetusele (selles leiame ka improvi- satsiooniuülesandeid) kajastus ka tema ja tütre Leelo Kõlari „Klaveriõpikus” (Päts, Kõlar 1965).

Mitmekülgse ja isikupärase helikeelega on Pätsi helilooming: koorilaulud, soololaulud, instrumentaalmuusika, lavamuusika. Tema lauludega on üles kasvanud mitu põlvkonda ning neid on ka tänapäeva koolilaulikutest.

Pätsi kui publitsisti ja muusikakriitiku sulest on ilmunud ligi 500 artiklit perioodikas, mille keskmes on nii muusikapedagoogilised kui ka esteetilised küsimused. Rohkesti on nende seas kontserdi- ja teatriarvustusi, ülevaateid Eesti ja välisriikide heliloojate loomingust jm. Ta oli eesti muusika korrespondent rahvusvahelisel tasandil, tehes kaastööd USAs ilmuvale ajakirjale *Musical Currier*, samuti perioodikale Euroopa riikides, tema töid on avaldanud *Deutsche Musikerzeitung*, *Baltische Presse*, *Deutsche Musik Zeitung*, *Lietuvos Aid*. Riho Pätsi mitmetahulisele muusikalisele tegevusele on andnud kõrge hinnangu Eesti tuntumaid muusikateadlasi Karl Leichter, nimetades teda 1930. aastate kõige paremini maailma muusikast informeeritud Eesti muusikuks (Kõlar 1999, 18).

Pätsi uurijanatuurist annavad tunnistust tema neli monograafiat: „Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis“ 1. ja 2. osa, „Artur Kapp ja tema muusikaline looming. Biograafiline essee“ (1938) ning „Rudolf Tobias“ (1968). „Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis 1. osa“ ([1962], 1989, 2010) on tänapäevalgi unikaalne oma sisu ja mahu poolest ning seda mitte üksnes Eesti, vaid ka rahvusvahelisel tasandil. Siin analüüsitakse muusikaalaseid psüühilisi protsesse ja musikaalsuse probleemi, antakse ülevaade lapse muusikalise arengu iseärasustest, häälekujundamise probleemidest, jagatakse juhendeid laulu õpetamise spetsiifika, relatiivse noodilugemise süsteemi, muusikalise mõtlemise aktiveerimise võimaluste jms kohta. Käsitlemist leiab ka improvisatsiooni ja plokklöödi lühikursus õppeprotsessis, võrdlevalt analüüsitakse Carl Orffi ja Zoltán Kodály õppesüsteeme.

Monograafia 2. osa tunnusjoon on muusikaliste teadmiste ja oskuste süsteemne ning loogilise järjekindlusega edasiviiv esitlus 1.–8. klassini. Siin antakse metoodilisi juhiseid muusikaliste tegevuste korraldamiseks ning esitatakse kõigi klasside aasta töökvad ning õppetundide näidiskvad.

Eelmainitud valdkondade seast kerkib esile Riho Pätsi muusikapedagoogiline tegevus, mis sai alguse 1920ndatel, kooliuuendusliikumise algaastail Johannes Käisi (1885–1950) juhtimisel. Õpetuse alusena nähti õpilaste võimete tundma-õppimist ja nende individuaalset arendamist diferentseeritud töö, aga ka rühmatöö kaudu. Rühmatöö kasvatusliku väärtusena märkis Käis sotsiaalsust, mis kujundab koostööoskust ning milles õpilane õpib tunnetama oma rolli ja



vastutust ülesandeid täites. Ka pidas ta oluliseks õpilaste loovvõimete arendamist ja keskustamist – ainetevaheliste seoste loomist, tänapäevases tähenduses lõimingut (Käis 1996).

Kooliuuendusi, milles tähtsustus pedagoogiline uurimistöö, eksperimenterimine ja õppekirjanduse koostamine, kaasas Käis ellu viima 1930. aastate alguses rohkesti ärksamaid õpetajaid. Need olid oma ala professionaalid – aktiivsed uurijad ja katsetajad, õppevara koostajad, uute ideede ning kogemuste levitajad konverentsidel, seminaridel ja ajakirjanduses. Muusikakasvatuse kujunes kooliuuendusi arendajaks ja elluvijaks Riho Päts. Tallinna 21. algkooli pedagoogi ja dirigendina oli ta saavutanud silmapaistvaid tulemusi maailmas levinud uudsete muusikapedagoogiliste suundade (relatiivse noodilugemissüsteemi, pillimängu, muusika kuulamise) rakendajana. Juba 1930. aastal kirjutas ta, et *suurimaks veaks on olnud õpilase muusikalise passiivsuse arendamine, kus pole arvestatud olulisi pedagoogilisi faktoreid nagu iseseisvat tööd ja loomingulist momenti, ka on jäänud tagasihoidlikuks muusikalise mõtlemise ja muusikalise eneseavalduse arendamine* (Päts 1930, 224).

Uuendused Eesti muusikapedagoogikas said võimalikuks Pätsi mitmekülgse teoreetilise-pedagoogilise kogemuse tõttu, mida rikastasid välisreisid (Soome, Saksamaa, Inglismaa, Itaalia, Tšehhi, Leedu, Poola, Nõukogude Venemaa). Väärtuslikeks osutusid isiklikud kontaktid Euroopa juhtivate muusikapedagoogide, teadlaste ja heliloojatega, nagu Fritz Jöde (1887–1970) ja Arnold Ebel (1883–1963) Saksamaalt, pedagoog ja helilooja Vilho Siukonen (1885–1941) ning koorijuht ja helilooja Heikki Klemetti (1876–1953) Soomest. 1960. aastail tutvus ta Ungari helilooja ja muusikapedagoogi Zoltán Kodályga ning Saksa helilooja ja pedagoogi Carl Orffiga.

Teadusliku aluse uuendussuundadele pani kursisolek ajastu tuntud uurijate muusikapedagoogilise ja -psühholoogiaalase kirjandusega (Georg Schünemann, Carl Stumpf, Géza Révész, Carl Seashore, Vilho Siukonen, Olga Samaroff-Stokovski, Boris Teplov jt), mille keskmes oli lapse muusikaliste võimete arendamise probleemistik ja muusikalise mõtlemise arendamine aktiivses muusikalises tegevuses (Päts 1999, 117). Seda kõike võimaldas tema võõrkeelte (soome, saksa, inglise, vene, itaalia) oskus.

Riho Pätsi pedagoogilise tegevuse fookuses on alati olnud õppimise efektiivsemaks muutmine ja lähtumine õpilase ressursidest (individuaalsed võimed, muusikaline andekus, loomingulisus jm). Mitmetahulisest kogemusest

pedagoogi, helilooja, publitsisti ja uurijana kasvasid välja alljärgnevad muusika-pedagoogilised põhimõtted ning nendevahelised seosed:

- ◆ eranditult kõik inimesed on muusikaliselt mõjutatavad ja arenguvõimelised;
- ◆ aktiivne osalemine muusikalis-analüütilises õppes ning muusikalise mõtlemise arendamine emotsionaalsusel põhineva intellektuaalse ja sensoorse protsessina, relatiivse meetodi, kommenteeriva analüüsi ja sünteesi, improvisatsiooni, pillimängu, muusika kuulamise ning diferentseeritud töö kaudu;
- ◆ osalemine muusikakasvatuse ja muusikakultuuri vahelises interaktsioonis väljaspool kooli.

Järgnevalt vaatleme neid kognitiivse aktiivsuspedagoogika põhimõtetest lähtudes.

## MUUSIKALISTE VÕIMETE ARENDAMINE

20. sajandi esimestel aastakümnetel alguse saanud kognitiivse psühholoogia põhimõtteist lähtuv aktiivsuspedagoogika seadis õpikäsituses kesksele kohale õpilaste võimete tundmaõppimise ja nende individuaalse arendamise. Muusika-pedagoogikas omandab see erilise tähenduse, kuna muusikaline võimekus ehk potentsiaal muusikaga tegelda on igal inimesel erinev ning erinev on ka selle arengu tempo.

Riho Päts nägi efektiivseid võimalusi õpilaste võimete arendamisel diferentseeritud töö kaudu. Tema nägemuses on diferentseerimise aluseks võimete-kohane muusikaline materjal (laulmine, pillimäng, muusika kuulamine jms), mis lubab arvestada iga õpilase või õpilasarühma erinevaid muusikalisi eeldusi ja võimeid, luues seega aluse täisväärtuslikuks osavõtuks ühisest musitseerimisest (Päts 2010, 108–110; 1965b; 1963; 1962; 1930). Õpilaste laulmisoskuse arendamisel osales ta mitmetes sellekohastes uuringutes: 1930. aastail koostöös Soomega, kus osalesid õpilased Soomest, Rootsist ja Eestist vanuses 8–15 aastat. 1960ndatel oli uurimise objektiks 1. ja 2. klassi õpilaste laulmisoskus (TMM f. M236, n. 1, s. 33). Uurimus sisaldas andmete kogumist õpilaste muusikaliste võimete kohta (laulmisoskus: iseseisev, toellaulja, mahajäänud, vähearenenud; rütmitunne: erk, keskpärane, ebamäärane; muusikaline mälu: hea, keskmine, puudulik; kontsentratsioon: hea, keskmine, puudulik; reageerimisvõime ja aktiivsus). Mõlema uuringu tulemused olid aluseks uute õppematerjalide koostamisele

õpilastele ja õpetajale. 1930ndatel – „Laulmisõpetus. III/VI klass“ (1931), „Laulmisõpetusest koolis: metoodilised juhendid õppeaastate kaupa I–IV“ (1934), „Uusi teid algõpetuses. 6. osa: laulmisõpetus“ (1934), „Lemmiklaulik“ 1.–8. klassile (1935–1939), „Laulmisõpetuse töövihik“ III–VI klassile (1935–1939). 1960. aastail kajastusid uurimistulemused tema ja Heino Kaljuste koolilaulikutest ja õpetajale mõeldud materjalis „Käsiraamat I ja II klassi muusikaõpetajale“ (Päts, Kaljuste 1989) ning monograafiates „Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis 1. osa“ (1989) ja „Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis 2. osa“ (1993).

Laulmisoskuse arendamise kõrval tõusis 1930ndatel Pätsi pedagoogitöö keskmesse ka pillimäng. Sellekohaseid kogemusi oli ta saanud 1923. ja 1939. aastal Saksamaalt, kus pillimäng oli muusikaõpetuse osa (Päts 1999, 80; 1940b). Seades eesmärgiks õpilaste kognitiivsete võimete arendamise, nende kaasamise aktiivsesse musitseerimisse, huvi ja motivatsiooni äratamise instrumentaalmuusika vastu ning lähtudes kergemini omandatavast mängutehnikast, asutas Päts Eestis 1931. aastal esimese plokklöödiorkestri. Kuna kodumaalt polnud võimalik plokklööte hankida, tellis ta komplekti (sopran, tenor, alt, bass – umbes 20 pilli) Saksamaalt. Õpilaste huvi suurenedes leidis ta lahenduse pillide tootmises ka Tallinnas August Kristali pillitöökojas (Päts 1999, 117–118). Pillide olemasolu koolis võimaldas töötada õpilaste võimetest olenevalt kahe orkestriga: plokklöödiorkestrisse kuulusid vanemate klasside õpilased, rütmipilliorkestrisse algklasside õpilased.

Oma kogemusi jagas Päts ajakirjanduses ja seminaridel, tuues esile järgmist: pillimängu kaudu areneb õpilaste muusikalise eneseväljenduse oskus, muusikaline kuulmine, noodilugemise oskus, samuti üldvõimed – kontsentratsioon, tähelepanu jaotamise võime, reageerimiskiirus ja -täpsus ning ansamblitunnetus.

Õppe diferentseerimisel nägi Päts häid võimalusi ka rühmatöös, kus omandatud teadmisi ja oskusi kasutatakse klassitunnis, aga ka tunnivälises muusikalises tegevuses: koolikoorides, instrumentaal- ja vokaalkoosseisudes jm (Päts 1989, 130; 1939b). Ka nüüdisaja diferentsiaalpsühholoogias rõhutatakse, et inimese ressursid mis tahes tegevusse lülitumiseks on erinevad ning erinevalt kujunevad inimeste needki tegevusstruktuurid, mille abil saavutatakse soovitud tulemusi. Iga õpilane võib eelistada sellist õpitegevuse struktuuri, mis aitaks tal minimaalse aja- ja energiakuluga jõuda maksimaalse tulemuseni (Krull 2000, 326).

Rühmatööd võib vaadelda vastastikuse rikastamisena, mis Eesti haridusteadlase Heino Liimetsa järgi võimaldab ka tõrjutuil ning raskestikasvatatavail parandada

oma sotsiaalsed positsiooni rühmas, korrigeerida enesehinnangut jne (Liimets 1998). Seda on esile toonud juba 1930. aastail ka Tartu muusikapedagoog Valentin Marvet, kes nägi just pillimängus häid võimalusi ohjata hüperaktiivseid ja raskestikasvatatavaid õpilasi (Palamets 2011). Päts seadis esikohale huvi äratamise tegevuse vastu: *Kooli muusikaline kasvatus peab taotlema seda, et lastel oleks huvi ja armastus muusika vastu, et areneksid nende loomupärased ja muusikalised eeldused...* (Päts 2010, 9).

Huvi äratamist uute kogemuste vastu on toonitanud Šveitsi psühholoog Jean Piaget (1970) ning oma õpistiilide teoorias USA haridusfilosoof David Kolb (1985), nähes õppimise allikana isiklikke kogemusi, mis õppimise vältel formeeruvad teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks ja väärtushinnanguteks. Muusikas on selle lisaväärtusteks musitseerimine ja suhtlemine muusikaliste tegevuste kaudu (pillimäng, laulmine, muusikaline liikumine, muusika kuulamine), mida võib seostada 1980.–90. aastail esile kerkinud praktilise muusikakasvatuse ideega – muusika kui kommunikatsioonivahendiga – ajastu juhtivate muusikapedagoogika teoreetikute käsitluses (Cook 2005; Elliott 2005; Swanwick 1979). Eeltoodu on lähedane ka Riho Pätsi õpikäsitusele, andes tunnistust tema ajas ettevaatavast pilgust.

Pätsi väide, et muusikalised võimed tekivad ja arenevad muusikalises tegevuses süsteemikindla pedagoogilise töö tulemusena, oli tema professionaalse pedagoogilise tegevuse läbiv põhimõte. Tema seisukoht – õppimine peab pakkuma mitmekesisest tegevust kordamise ja harjutamise kaudu, kus uued teadmised ja oskused omandatakse nii kindlalt, et neid saaks iseseisvalt ja vabalt rakendada praktilises musitseerimises – on aktuaalne tänapäevalgi. Pätsi nähtuna seondub eelöeldu ühelt poolt musitseerimisega (laulmine ja pillimäng), teiselt poolt muusikalise mõtlemise aktiveerimisega – relatiivse ja kommenteeriva meetodi rakendamise, improvisatsiooni ja muusika kuulamisega, mis on õppe koostisosadeks ka nüüdisaja muusikakasvatuses.

## MUUSIKALINE MÕTLEMINE INTELLEKTUAALSE JA SENSOORSE PROTSESSINA

Samamoodi nagu tänapäeva muusikakasvatus, pidas ka Päts efektiivsete tulemuste saavutamise eelduseks nii konkreetset rakenduskogemust kui ka võimet seda teadvustada, jälgida ja analüüsida. Pedagoogi ja uurijana pidas

ta oluliseks muusikalise mõtlemise arendamist, mis tugineb erinevate õppe-meetodite ja -vormide rakendamisele, probleemide lahendamisele ning kogemuste rekonstrueerimisele muusika elementide tajumise, tundmaõppimise ja hindamise kaudu mitmesugustes muusikalistes tegevustes (Päts 1975).

Ta nägi muusikalise mõtlemise funktsiooni muusikalise materjali analüüsi- ja sünteesioskuses, sarnasuste ja erinevuste leidmises, seoste loomises emotsionaalse reaktsiooni ja muusika sisu vahel. Ka tänapäeva muusikateadlased ja -psühholoogid peavad oluliseks kogemusele toetuvat muusikalis-kujundlikku mõtlemise valdkonda, mis peale muusikaspetsiifilise mõtlemise laiendab silmaringi, suurendab üldisi teadmisi ja võimekust ka mitmekülgseks intellektuaalseks tegevuseks (Gruhn 2010; Tarassova 2001; Sloboda 2000).

### **Relatiivne meetod**

Muusikalise mõtlemise arendamisel on Päts esile tõstnud relatiivse noodi-lugemise meetodit, mis asetub kindlale kohale tema pedagoogitöös juba 1930. aastail ning rakendus Eesti koolis tema eestvedamisel, muusikapedagoogide Gustav-Evert Mesiäineni ja August Kiissi kaasabil ning õpetajaskonna toetusel.

Meetodi kasutamisel tugines Päts ajastu psühholoogiauurimustele (Géza Révész, Carl Seashore, Boris Teplov jt), mille kohaselt on muusikalise mõtlemise aluseks muusikalise materjali (nii rütmilise kui ka meloodilise ja nende seoste) modelleerumine inimese ajukoos (Päts 1993, 4). Ta rõhutas: *Muusikalisi materjale – nii rütmilisi kui ka meloodilisi käike ja nende reeglipärasusi seoses noodistamisega, tuleb tundma õppida kindlalt tajutavate heliliste mudelite kaudu. Sellisel juhul põhinevad nad selgepiirilisel tunnetusel ja saavad nii-öelda mõtestatud, misjärel tekib vajadus ka nende praktiliseks väljendamiseks nii suuliselt kui ka noodikirjas* (Päts 2010, 124). Säärasel juhul on tegemist sensoorse protsessiga, mis nõuab asjaosaliselt maksimaalselt aktiivset suhtumist kuuldusse ja kujuteldavasse, mida on esile toonud ka John Sloboda (2000, 233).

Noodilugemise oskuse kujundamisel pidas ta oluliseks ettevalmistavaid helitabamise harjutusi käemärkide ja astmetrepi järgi. Uudne meetodiline võte oli rändnoodi kasutamine, mis aitab visualiseerimise kaudu tunnetada helidevahelisi funktsionaalseid suhteid (Päts 1931a, 31, 54). Rändnoodi järgi laulmine, millega arendatakse helikõrguse taju, vokaalseid võimeid, ent ka tähelepanu jaotamise võimet, on olulisel kohal praeguseski muusikakasvatuses. Niisugune muusikaliselt

aktiveeriv ja põnev tegevus eeldab õpetajalt head struktuuritunnetust ja orientatsiooni helidevahelistes suhetes. Rändnoodi kui meetodikavahendi abil teostab õpetaja end improvisaatori ja loojana (Päts 1989a, 220, 1965a).

Täiesti omalaadseks kujunes 1930. aastail Pätsi ulatuslik muusikakasvatuse saadete tsükkel Raadio Ringhäälingus, kus ta käsitles kord nädalas kahe aasta jooksul praktilise analüüsi ja sünteesi varal relatiivsele noodilugemisele tuginenaid probleeme ning analüüsis muusika kuulamise küsimusi (Visnapuu 1936). Praegu võime tõdeda – see oli erilaadne kuulajaskonna noodistlaulmise oskuse kujundamine ja teadliku muusikakuulaja arendamine, mis võiks leida rakendamist tänapäevalgi näiteks interaktiivses veebikeskkonnas.

1930. aastate lõpuks oli relatiivne noodilugemine kasutusel enamikus Eesti koolides. Meetodi edasise rakendamise katkestas Teine maailmasõda ning Eesti koopteerimine Nõukogude Liidu koosseisu. Õppe aluseks said üleliidulised programmid, neis oli relatiivne meetod taunitud.

1960ndate alguses, mil Riho Päts töötas Tallinna Pedagoogilise Instituudi professorina, juhtis ta mitmes artiklis tähelepanu vajakajäämistele muusikakasvatuses: sageli ei kasutata klassitundi ratsionaalselt, vähe on õppes näitlikke vahendeid, tagasihoidlik on eesti rahvalaulu harrastamine, vähesel määral rakendatakse diferentseeritud tööd (Päts 1962). Pätsi kriitika tähtsaim objekt oli laulu õpetamine, kus kulutatakse palju aega formaalsele tegevusele – laulutekstide ja noodinäidete kirjutamisele (Päts 1963). Muusikakasvatust oli vaja uuendada.

Et absoluutsetele helikõrgustele tuginev noodilugemine Eesti muusikakasvatuses (eriti algastmes selle keerukuse tõttu) polnud sõjajärgsel perioodil soovitud tulemusi andnud, kerkis esiplaanile taas relatiivse meetodi kasutuselevõtt. Tõuke selleks andis ISME (International Society for Music Education) konverents 1964. aastal, kus osalejad tutvusid Kodály relatiivse noodilugemissüsteemi rakendusega üldhariduskoolides. Ungaris nähtu kinnitas Pätsi 1930. aastate kogemust: efektiivsete tulemuste garantii noodilugemise arendamisel on relatiivse meetodi rakendamine.

Meetod võeti taas käibele 1960. aastail, nüüd juba Riho Pätsi ja Heino Kaljuste koostöös.

Sama moodi kui Kodályle, sai ka nüüd meetodi lähtealuseks olustikuliselt tuttav muusikaline materjal (rahvalaul ja selle intonatsioonid, loodushääled jm), mis

modelleerub hõlpsasti teadvuses ja kinnistub kordumiste kaudu ajukoorde meloodiliste motiividena ning millele lisanduvad järk-järgult ea- ja jõukohased uuel materjalil põhinevad mudelid. Päts on öelnud: *Selliste mudelite ja nende seoste süstemaatiliselt rikastuv struktuur moodustabki kindla põhja nii muusikalisele mõtlemisele kui ka ladusale noodilugemisele ja improvisatsioonile* (Päts 1977).

Võib täheldada, et relatiivse meetodi rakendamine on eri aegadel tekitanud õpetajate seas vastandlikke arvamusi, seda nii 1930ndate algusaastail kui ka 1960–70ndail. Laialdasse arutellu sekkununa nimetas Päts relatiivse meetodi eelisenähteks selle lihtsust ja elulisust, mis välistab kuiva teoreetilisuse ja formaalsuse ning võimaldab laulu kergemini omandada (Päts 1931a). Tekkinud poleemika näitas, et sageli puudus õpetajail selgus meetodi eelistest. Ometi oli Päts veendunud selle elujõus. Tema seisukoht oli, et õpetaja, kes kord asjasse põhjalikult süveneb ja meetodit tegelikus töös tundma õpib, veendub selle efektiivsuses. Relatiivset meetodit tutvustas Päts rohketel seminaridel ja konverentsidel Eestis, mitmel korral Soomes ning 1960ndatel paljudes Nõukogude Liidu vabariikides. Relatiivne meetod on noodilugemise arendamisel kasutusel Eesti üldhariduskooli muusikaõpetuses ka tänapäeval.

### ***Kommenteeriv analüüs ja süntees***

Nüüdisaja sotsiaal-konstruktivistlikus õpikäsituses nähakse õppimise eesmärgina paindlike ja elulähedaste teadmiste kujunemist, mis on hõlpsasti rakendatavad uutes situatsioonides, probleeme lahendades, arutledes ning edasi õppides, tõstes esiplaanile uute teadmiste ja mõtteskeemide aktiivse konstrueerimise ning rõhutades seejuures iga õpilase mõttemaailma ja sellest tulenevalt ka õppe ainulaadsust (Good, Brophy 1995). Kuna õpilane vajab võrdsel määral nii konkreetset rakenduskogemust kui ka võimet seda teadvustada, jälgida ja analüüsida, on mitmed uurijad (Hallahan, Sapon 2000; Meichenbaum 1986) näinud häid võimalusi kognitiivse käitumise modifitseerimise meetodika rakendamisel, mis põhineb konkreetsetel õppematerjalil ja selle järkjärgulisel analüüsil.

Eetoodud seisukohti leiame Pätsi õpikäsituses 1960ndatel, mil ta arendas välja uudse meetodi muusikaõpetuses – kommenteeriva analüüsi ja sünteesi. Pätsi käsituses on kommenteeriv analüüs ja süntees muusikalise analüütiline tegevus, milles õpilane, lahendades muusikalist ülesannet või probleemi, teeb

omandatud muusikateadmiste ja -oskuste põhjal sobiva otsuse ülesande või probleemi lahendamiseks, kirjeldades oma arutlusviisi valju häälega. Niisugune mõttetegevus tugineb tervikliku pildi olemasolule probleemist ning eeldab otsuse tegijalt informatsiooni rakendamise, analüüsi ja sünteesi oskust. Õpetaja on samal ajal jälgija ning õpilase arutlusviisi suunaja (Päts 2010, 138–141). Ka võimaldab käsitlusviis seostada teooriat praktikaga, annab õpetajale võimaluse kehtestada vajalik töötempo, loob kohese tagasiside muusikaliste teadmiste ja oskuste rakendamisest praktilises muusikategevuses, aktiivse ning loomingulise suhtumise õppesse, arendades ühtlasi õpilaste tähelepanu, muusikalist mõtlemist ja mälu ning teadlikku eneseregulatsiooni.

Kommenteeriv analüüs ja süntees levis Eesti muusikaõpetuses 1960. aastail ning pälvis huvi ja tunnustust ISME konverentsil 1964. aastal Budapestis Riho Pätsi ettekandes „Mõningaid võimalusi õpilaste muusikalise mõtlemise aktiveerimiseks” (Päts 1999, 172). On tähelepanu vääri, et esmakordselt oli rahvusvahelisel areenil Eesti muusikaõpetus ning selle innovaatiline kogemus (Kõlar 1981, 149–150). Kommenteeriva analüüsi ja sünteesi rakendamine on tänapäevalgi aktuaalne – ja mitte ainult muusikaõpetuses, vaid teisteski õppeainetes: meetod aktiveerib õpilaste mõttetegevust ja arendab mõtlemisoskusi.

### ***Improviseerimine***

Riho Päts pidas oluliseks anda õpilasele võimalus ja õigus kasvada ning areneda sel viisil, mis vastab paremini tema vaimsetele omadustele ja sisemistele vajadustele. Eelnimetatu oli olulisel kohal 1930. aastate kognitiivses aktiivsuspedagoogikas, samuti 1960. aastate humanistlikus pedagoogikas, ning on tähtsustatud konstruktivistlikus õpikäsituses.

Õpilaste loova mõtlemise arendamiseks võttis Päts 1930. aastail kasutusele rütmilis-meloodilised variatsioonid (Päts 1931b, 19) ning 1960. aastail rütmilis-meloodilised improviseerimised (Päts 2010, 125–136). Rütmilis-meloodilised variatsioonid on lühikesed muusikalised laused, kus igas taktis on märgitud üksnes nootide arv ja asukoht noodijoonestikul, rütm tuleb õpilasel taktimõõdu järgi iseseisvalt leida. Kuna iga takt pakub mitut lahendust, nõuab see õpilaselt muusikalise mõtlemise ja analüüsi oskust. Seega nägi Päts variatsioonide loomist mõtestatud tegevusena, mis eelneb laulu õppimisele ning on seotud selle helistiku, karaktersete meloodiliste ja rütmiliste käikudega jms (Päts 2010, 136–138).



1960ndatel tutvus Päts välismaise perioodika kaudu Carl Orffi pedagoogikaga, milles improvisatsioonil on keskne koht. Huvi süsteemi olemuse vastu viis Pätsi isiklike kontaktideni Orffiga, mille tulemusena jõudis Eestisse paljukõiteline kogu „Orff Schulwerk” koos heliplaadinäidistega (Päts 1999, 171).

Päts nägi improviseerimisvõime kujundamist järjekindla, sihipärase ja süsteemse ning jõukohase tegevusena: *Jõukohaselt suunatud improvisatsiooniline tegevus igas vanuseastmes (nii rütmika, meloodia kui ka laulutekstide alal) suunab õpilasi iseseisvale probleemistiku püstitamisele ja lahendamisele ning hoiab oma vahetu leidmisrõõmuga ka õpilaste vaimsed huvid elevil. Nii aitame kaasa loova mõtlemise arendamisele...* (Päts 2010, 113). Eeltoodud seisukohast nähtub, et Päts pidas ülioluliseks improviseerimisvõimele aluse rajamist juba nooremas koolieas ning et sellesse kaasataks kõik õpilased. Sellisel juhul on tegemist grupiimprovisatsiooniga, mida peale Pätsi on tähtsustanud paljud teisedki pedagoogid ja uurijad, näiteks Wilfried Gruhn (2010), Carl Orff (Barenboim 1978), Monika Pullerits (1997) jt, tuues esile sellega kaasnevaid sotsiaalseid ja kasvatuslikke aspekte, nagu rõõm ühisest musitseerimisest, usk oma võimetesse, empaatiavõime ning üldiste muusikavõimete arendamine. Kuna rütmitaju on omane kõigile lastele, alustatakse lihtsate rütmiliste improvisatsioonidega ja õpilaste meloodiataju arenedes suundutakse meloodiliste improvisatsioonide juurde (Päts 1968). Õpilaste loovvõimete ja muusikalise mõtlemise arendamiseks soovitas Päts luua rütmilisi kaasmänge stereotüüpsete ning kordusmotiividega *ostinato*'de näol saateks lihtsatele lauludele, mida võib esitada rütmi- ja/või plaatpillidel (Päts 2010, 130).

Nagu Orff, nägi ka Päts võimalust tugineda improviseerides rahvalaulule, Eesti kontekstis regilaulule, mis oma põhiolemuselt ongi nii teksti kui ka viisi poolest improvisatsiooniline, milles eeslaulja loob uusi värsse, varieerib viisi, mida kordab koor (*ibid* 185–196; Päts 1968). Sellisel moel annab regilaulu laulmine igäuhele võimaluse olla looja, lähtudes oma võimetest, oskustest jm, ning osaleda koosmusitseerimises, improviseerides värsse, rütmi, liikumist või kaasmängu. Regilaulule omase improvisatsiooni kasutamist üldhariduskoolis on hiljem esile toonud ka heliloojad Heino Jürisalu (1982) ja Veljo Tormis (2000, 1981), muusikateadlane ja folklorist Ingrid Rüütel (2002), pedagoogikateadlane Maie Vikat (1993) jt.

Improvisatsiooni rakendamine avaldus uudse suunana 1960. aastail Riho Pätsi ja Heino Kaljuste JO-LE-MI laulikutes ning neil on tähtis koht ka tänapäeva koolilaulikutes.

Õpilaste improviseerimisvõime arendamisel omistas Päts võtmerolli loovalt mõtlevale ja tegutsevale õpetajale, *kes ise on võimeline selleks eeskuju andma, on innustunud ja sihikindel oma tegevuses, fantaasiarikas ja loov, muutes tegevuse kõiki haaravaks ja köitvaks* (Päts 1989, 233). Seda on kinnitanud loovuse ja andekuse uurija Elias P. Torrance oma käsitluses, mille kohaselt on õpetaja ja õpilase loovuse vahel otsene seos (Torrance 1964). Päts rõhutas, et muusikalis-loominguline tegevus on üks inimese loomulikke vajadusi ja eneseväljendusvorme, mis loob võimaluse eneseteostuseks ning lisab usku oma võimeisse.

### ***Muusika kuulamine***

1930. aastate keskel olid Riho Pätsi pedagoogilise tegevuse fookuses ka muusika kuulamisega seonduvad küsimused. Tõuke selleks andis ISME I konverents 1936. aastal Prahast, kus mitme maa teadlased tutvustasid oma uurimistulemusi muusika kuulamise vallas. Toodi esile, et loominguliste ja reprodutseerivate eelduste kõrvale võib paigutada muusika kuulamise oskuse (Päts 1938). Uurijad lähtusid psühho-füsioloogilisest seisukohast, mille alusel kuuleb inimene heli(sid) ainult siis, kui need on kuuldemeelte kaudu edasi antud ajule. Järelikult toimivad kuuldefunktsioonid mitte ainult kõrvas, vaid ka teadvuses. Kuna muusikat kuulates eelneb heliline teadvus tunnete reaktsioonile, siis saavadki just teadvuse funktsioonid tunnete määrajaks (ibid).

Uut teadmust ja kogemust sai Päts 1930ndatel Nõukogude Venemaalt, Leningradist, kus muusika kuulamisele omistati oluline koht. Miks? Teatavasti peegelduvad ajastu poliitilised suundumused ka kunstides, sh muusikas. Järelikult muutub määravaks see, mida kuulatakse ning milliseid sotsiaalse konteksti eesmärke see kannab. Hariduse eesmärgid ja sisu Nõukogude Venemaal, sh muusikakasvatuses, olid 1930. aastail ideologiseeritud. Tähtsustati ideelis-patriootilist kasvatust, kus muusikat nähti masside emotsionaalse mõjutusvahendina, mis tundeid mõjutades aitab kujundada lojaalseid riigikodanikke (Päts 1937).

Leningradi koolides nähtu põhjal on Päts esile toonud õpetaja rolli, tema erudeeritust, muusikalist maitset ning oskust tegevust huvitavalt ja emotsionaalselt ellu viia. Koolikontsertidel, kus Päts viibis, rakendati meetoditena jutustust, selgitust ja demonstratsiooni, tunnis kuuldud muusikat oli võimalik kuulata veel kord professionaalide elavas ettekandes, mida võib vaadelda kui

erilaadset kasvatusliku ümbruse organiseerimist, kus teistlaadses situatsioonis saadakse uusi kogemusi. Koolikontsertide puhul on Päts tähtsustanud nende efektiivsust: edastatava informatsiooni selgust, korraldaja ja interpreedi erudeeritust, emotsionaalsust, entusiasmi ja suhtlusoskust. Tunnustavalt suhtus ta heliloojate, interpretide, muusikakõrgkoolide üliõpilaste ning muusikakoolide õpilaste kaasamise koolikontsertide korraldamisse (ibid).

Unikaalse muusikakasvatuse vormiks on Riho Päts pidanud spetsiaalseid lasteraadiosaateid, milles esitatud muusika ja vestlus kuuldu üle, teadmised muusika autorist, selle karakterist moodustasid orgaanilise terviku. Eriti on Päts hinnanud saadete külaliste valikut – need olid ajastu kuulsamad heliloojad Dmitri Kabalevski, Aram Hatšaturjan, Dmitri Šostakovitš jpt. Kuulajate aktiveerimiseks esitati saates kuulajaskonnale mõistatusi ja küsimusi, seda võtet kasutas hiljem oma raadiosaadetes ka Riho Päts (1937). Eeltoodut võib vaadelda kui õpikeskkonna avardamist, mille eesmärk oli kujundada kriitilist suhtumist kuulatavasse muusikasse ning kujundada seekaudu pidevat tarvet muusika kuulamise, sh kontsertide küllastamise vastu.

Tuginedes tollaegsele muusikapedagoogilisele ja -psühholoogilisele teadmusele ning Venemaa-kogemusele, kujunes Riho Pätsist sellegi valdkonna uuendaja: keskele kohale asetuse kuulamistundlikkuse arendamine kõlavärvi, rütmi, meloodia ja harmoonia ning vormitaju kogemise kaudu, millega arenevad võrdlus-, analüüsi- ja sünteesioskus, hinnangu andmine ning muusikalise maitse ja aktiivse muusikakuulaja kasvatamine. Nagu Šveitsi pedagoog, rütmiõpetuse meetodi rajaja Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), nägi ka Päts, et *muusika kuulamise ja liikumise sidumine loob võimaluse märgatavalt laiemalt ja sügavamalt tungida muusika sisse, ilmekamalt ja konkreetsemalt viia lapsed arusaamisele heliteose põhiülesandest ja sellega kaasa aidata muusikalisele aktiveerimisele* (Päts 1938).

Päts kasutas muusika kuulamisel uudseid tehnilisi võimalusi. Kui USAs ja Euroopa riikides võeti 1930. aastail kasutusele radioola ja heliplaadid, muretses ta need ka oma kooli muusikakabinetti. Tallinna Pedagoogilise Instituudi professorina arendas ta 1960. aastail välja muusikakasvatuse metoodikakabineti, tuginedes ajastu uusimatele võimalustele, milleks olid ka audiovisuaalsed õppevahendid. Esiletoomist väärivad Pätsi laialdased teadmised muusikaloost, mis kajastusid monograafia „Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis 2. osa” annotatsioonides (Päts 1993).

Seoses muusika kuulamisega tuleb Pätsi puhul tähelepanu juhtida tema professionaalsusele pianisti ja heliloojana, mis lubas muusikatunnis ja kontsertidel esitada eri ajastute nõudlikku klaverirepertuaari, samuti tema enda heliloomingut. Ka pidas Päts juba 1930. aastail oluliseks kontsertide ja ooperietenduste külastamist, nähes selle väärtusena vahetut kontakti esitaja ja kuulaja vahel – muusikalist interaktsiooni. Tema huvi kaasaegse muusika ja selle arengusuundade vastu nii Eestis kui ka välismaal võimaldas tal juhtida õpilaste tähelepanu modernse helikeelega teoste kuulamisele. *Muusika vastuvõtuvõime lapse juures sõltub harjumusest teatud kuuldekujundeid vastu võtta. See eeldab, et juba repertuaari valikuga õpilaste kuuldemudelite kogumit laiendataks*, kirjutas Päts (1939b, 136).

Koostöös Raadio Ringhäälinguga jõudis 1930. aastail ja sõjajärgsel perioodil eetrisse muusika kuulamise saadete tsükkel. Seda võib vaadelda kui õpikeskkonna avardamist, mille eesmärk on kuulajaskonna aktiveerimine, muusikalise maitse arendamine, avardamine ja kujundamine.

Muusika kuulamisega seotud küsimused kerkisid taas Pätsi pedagoogilise tegevuse fookusesse 1950.–60. aastail, mil nii Nõukogude Liidus kui ka Lääne-Euroopas aktualiseerusid esteetilise kasvatus küsimused. Tähtsustus õpetuse ja kasvatus ühtsus, muusika roll isiksuse kujundamisel jm. Muusika kuulamise eesmärkidenähti silmaringi laiendamist, kuulamiskogemuste ja maitse kujundamist. See kõik peegeldub ka Pätsi monograafias „Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis 2. osa“, kus ta jagab metoodilisi soovitusi muusika kuulamisel, ka on heliteostele lisatud autori annotatsioonid, mis suunavad õpetajat ja õpilasi aktiivõppe meetodeid (nt vestlust ja arutelu) kasutades muusikat mõtestama ja seda kriitiliselt hindama. Tähelepanuväärselt mitmekülgne (žanriliselt, vormiliselt ja ajastutelt) on kuulatav muusika. Need on tuntumad teosed klassikult (Mozart, Beethoven, Mussorgski, Tšaikovski, Schubert, Schumann, Brahms, Grieg jt), eesti heliloojailt (Tobias, Tubin, Artur Kapp jt) ning Riho Pätsi kaasaegseilt autoreilt (Tormis, Marguste, Pärt jt), sh tema enda helitööd.

Muusika kuulamisel omistas Päts võtmepositsiooni õpetajale: Muusikateoste käsitlemine sõltub suurel määral õpetaja erudeeritusest, muusikalisest maitsest ja andest seda huvitavalt ning emotsionaalselt teha. Oluline on, et kuulatavast muusikast tekiks tagasiside (Päts 2010, 104).

Ta nägi muusika kuulamist süsteemina, kus esmased kogemused omandavad lapsed koolieelses eas ning mille keskne lüli on üldhariduskool, mida toetavad

koolikontserdid ja spetsiaalsed raadiosaated. Peaesmärgina nägi ta analüütilise muusikakuulamise oskuse kujundamist, milles kindlad teadmised on seotud muusika väljendusvahenditega, mida õpetaja juhendamisel kuulatavast muusikast leitakse. Pätsi seisukoht – *kui õpilast on suunatud teadlikult muusikat kuulama ja kui ta kuulatavas leiab kinnitust oma tunnetele ja mõtetele, tekitab see temas emotsioone ja pidevat tarvet nende järele* (Päts 1938) – on ka tänapäeva muusikakasvatuse üheks tähtsamaks eesmärgiks.

## MUUSIKAKASVATUSE JA MUUSIKAKULTUURI VAHELINE INTERAKTSIOON

Nüüdisaja õpikäsituses tuuakse esile õpitulemuste mitmemõõtmelisust, õppimist nähakse protsessina, mis muudab õppija maailmakäsitlust ja millel on palju erinevaid tulemusi (Rauste-von Wright, von Wright 1994; Glaserfeld 1979). Humanistlik psühholoogia on lisanud sellele sotsiaalse konteksti ja teiste inimeste kaasmõju õppimisele, mille kohaselt ei õpita enam ainult klassiruumis ning õppides ei ole esmane teooriate omandamine, vaid eneseteadvuse ärkamine, spontaansus ja isiksuse kasv (Maslow 1971).

Need seisukohad kajastusid Pätsi muusikapedagoogilistes põhimõtetes juba 1930. aastail. Ta nägi tunnivälist muusikalist tegevust sidemena kooli muusikakasvatuse ja muusikakultuuri vahel väljaspool kooli – muusikatunnis omandatud teadmisi ja oskusi rakendatakse instrumentaalansambrites ja -orkestrites, muusikaringides, koolikoorides jm (Päts 2010, 83–99; 1939).

Eriliselt tähtsustas Päts ühislaululu ja koorilaulu. Analüüsides ühislaulu rolli ajaloolis-kultuurilises perspektiivis näeme, et ühislaulul on olnud keskne koht Eesti omariikluse säilimisel ja rahvusliku identiteedi kujunemisel. Paljud uurijad (Giddens 2004; Rüütel 2002; Suutari 2002; Kuutma 1998 jt) on käsitlenud rahvuslikku identiteeti mitmekihilise mõistena, mis toimib erisusi homogeniseeriva jõuna. Tulevikule mõeldes muutub tähtsaks Veljo Tormise seisukoht, milles ta on rõhutanud püsiväärtuste rolli: *Rahvuslikud kultuuriväärtused ei ole sugugi väärtused ainult meile endile, vaid need on ka vahetusväärtusteks. On loomulik, et igal rahval on midagi ainuomast, mis oma kordumatusega teistele huvi pakub ja võimaldab inimesel tajuda end konkreetseesse kultuuri kuuluvana, luues ühise eneseteadvuse ja ühistunde* (Tormis 1972, 10).

Päts rõhutas, et ühislaulmise traditsiooni tugevus oleneb eelkõige selle juurte sügavusest: ulatuvad need lasteni ja noorteni, võime olla julged selle püsivuses

ning kindluses. Eelmainitust nähtub, et Päts nägi ühislaulu harjumuse kujunemist protsessina, mis saab alguse koolieelses eas: *Kuna väikelaps laulab meelsasti ja seejuures veenva otsekohesusega, siis meie ülesandeks on sellise spontaanse laulmislaadi säilitamine* (Päts 1940a, 186).

Esimese sammuna nägi ta niisuguse lastepärase ühisrepertuaari koostamist, mida võiks kasutada kogunemistel ja muudel ühisüritustel. Omaseks saades kujundabki see hiljem spontaanselt esilekerkiva harjumuse, mida võib nimetada lastelaulu traditsiooniks ning millele toetub kogu ühiskonna laulutraditsioon. Selles kontekstis tuleb pidada oluliseks, et haridus- ja sotsiaalministeerium kinnitas 1931. aastal riiklikul tasandil ühise lauluvara algkoolidele (ERA f. 1108, n. 3, s. 633).

Teise sammuna märkis ta ühislaulu harrastamise vajalikkust kogu koorikultuuris, eelkõige aga koolikooride tegevuses, mida toetas lastekooride tegevuse hoogustumine 1930. aastatel – Päts oli nende tegevuse innustaja ja ka lastekooride üldjuht laulupidudel (Päts 1962). Ta oli veendunud, et võimaluste saabudes, kui on vaja ühislaulule rakendus leida, saab rahvas tõestada end laulurahvana (Päts 1940a). Nüüd võime öelda, et ühislaulu fenomeni avaldumisvormiks oli laulev revolutsioon aastail 1988-1989, mis inimeste meelsust ja tahet ühendava jõuna aitas kaasa Eesti taasiseseisvumisele.

Nii muusikatunnis kui ka klassivälises muusikalises tegevuses on Päts omistanud võtmerolli õpetajale, nähes teda professionaali ja loovisiksusena, *kelles on ühenduses nii pedagoogi kui ka kunstniku omadused, kes omab head analüüsi- ja väljakujunenud kunstilisi töökspidamisi ...* (Päts 2010, 172). Aegumatu ning seega igati aktuaalne tänapäevalgi on tema seisukoht: olla avatud ning valmis muutuma ja kohanema teist laadi mõtlemisega, mis nõuab harjumatuid töövõtteid ning erakordset operatiivsust (*ibid* 172; 1975).

**Kokkuvõtvalt** võib öelda, et Riho Pätsi näol on Eesti muusikapedagoogikas tegemist isiksusega, kelles kerkib esile harukordne seos pedagoogist, heliloojast, publitsistist ja uurijast. Ta on mõjutanud nii meie muusikapedagoogika arengut eri perioodidel kui ka Eesti muusikakultuuri arengut. Riho Pätsi muusikapedagoogiliste põhimõtete väärtus on nende reflekteeritavus nüüdisaja muusikapedagoogikas kogu oma kompleksisuses.

*Märkus: artiklis on kasutanud autor oma doktoritöö materjale.*

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Barenboim, L. (1978) = Баренбойм, Л. А. *Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа*. Москва: Советский Композитор
- Cook, N. (2005). *Muusika. Kujutus. Kultuur*. Tallinn: Scripta Musicalia
- Elliott, D. (2005). *The praxial Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press
- Giddens, A. (2004). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity
- Glaserfeldt, E. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig/Wiesbaden: Friedrich Vieweg & Sohn
- Good, T., Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman
- Gruhn, W. (2010). *Anfänge des Musiklernes*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag
- Hallahan, D., Sapona, R. (1983). Self-monitoring of attention with learning-disabled children: Past research and current issues. – *Journal of Learning Disabilities*, 16, 616–620
- Jürisalu, H. (1982). *Koolimuusika: ansamblimängu aabits*. Tallinn: NSV Liidu Muusikafondi Eesti Vabariiklik osakond
- Kidron, A. (2005). *Isiksus. Isiksuse käsitlusi läänes ja idas*. Tallinn: Mondo
- Kolb, D. (1985). *The learning style inventory*. Boston: McBer
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kuutma, K. (1998). Kultuuriidentiteet, rahvuslus ja muutused laulutraditsioonis. *Folklore*, 2, 124–141
- Kölar, L. (1981). *Kolleegidelt. Riho Päts sõnas ja pildis*. Tallinn: Eesti Raamat
- Kölar, L. (1999). Minevikuhääl. – *Sirp*, nr 48, 18
- Käis, J. (1996). *Kooli-raamat*. Koost. F. Eisen. Tartu: Ilmamaa

- Liimets, A. (2001). Mõtlemisest, koolikultuurist ja Heino Liimetsast. – *Õpetajate Leht*, nr 19, 1.
- Liimets, H. (1976). *Rühmatöö tunnis*. Tallinn: Kirjastus Valgus
- Liimets, H. (1998). *Kuidas õppeprotsess kasvatab*. Tallinn: TPÜ Kirjastus
- Lotman, J. (2002). *Kultuurisemiootika*. Tallinn: Olion
- Maslow, A. (1971). *The Further Researches of Human Nature*. New York: Viking Press
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum Press
- Palamets, H. (2011). Valentin Marvet – Tartu raskete poiste kasvataja. – *Tartu Ekspress*, 10. märts
- Pullerits, M. (1997). *C. Orffi muusikaõpetuse süsteemi elementide kasutamisevõimalusi muusikakasvatuses: pedagoogiline projekt* [Magistritöö]. Tallinn: TPÜ
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion
- Põhikooli riiklik õppekava (2011) [10.09.2014].  
[https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa6.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1140/1201/1001/VV1_lisa6.pdf#), 4–8.
- Päts, R. (1930). Uusi teid koolimuusikaõpetuses. – *Muusikaleht*, nr 11, 223–230
- Päts, R. (1931a). Järelmärkus [laulmisõpetuse korraldamisest]. – *Muusikaleht*, nr 9, 227
- Päts, R. (1931b). *Laulmisõpetus. III/VI klass*. Eesti Õpetajate Liit
- Päts, R. (1937). Muljeid Nõukogude-Vene muusikaelust. – *Muusikaleht*, nr 7/8, 144–148; nr 9, 177–181
- Päts, R. (1938). Lähtekohti nüüdisaja muusikalise kasvatuseteostamisel. – *Eesti Kool*, 9, 601–609
- Päts, R. (1939a). Kooliraadio tõusuteel. – *Rahva Leht*, nr 86, 6
- Päts, R. (1939b). Põhialuseid ja lähtekohti muusikalise kasvatuseteostamisel. – *Muusikaleht*, nr 4/5, 84–89, nr 7/8, 133–139
- Päts, R. (1940a). Ühislaulmisest. – *Eesti Kool*, nr 3, 185–187



- Päts, R. (1940b). Muljeid koolimuusikalisest kasvatusesest Saksamaal. – *Muusikaleht*, nr 1, 27–43, nr 2, 37–43, nr 5, 96–99.
- Päts, R. (1962). Muusikalise kasvatuses aktuaalsemaid probleeme üldhariduslikus koolis. – *Nõukogude Kool*, nr 2, 113–118
- Päts, R. (1963). Muusikalise kasvatuses huvides. – *Rahva Hääl*, nr 240, 4
- Päts, R. (1964). Muljeid ja märkusi Rahvusvahelise Muusikalise Kasvatuseseltsi (ISME) VI konverentsilt Budapestis. – *Nõukogude Kool*, nr 10, 782–788
- Päts, R. (1965a). Tingliku solfedžeerimise põhialustest ja selle rakendamise võimalustest muusika algõppes. – *Nõukogude Kool*, nr 10, 774–780
- Päts, R. (1965b). Diferentseeritud laululine rakendus muusikaliselt mahajäänute abistamise vahendina. – *Nõukogude Õpetaja*, nr 52, 3–4
- Päts, R. (1968). Improvisatsioon muusikalise mõtlemise aktiviseerimise vahendina. – *Nõukogude Kool*, nr 11, 846–899
- Päts, R. (1975). Koolimuusika päevaprobleeme. – *Nõukogude Kool*, nr 11, 932–942
- Päts, R. (1977). *Muusikaõpetusest algklassides*. Käsiraamat 1. ja 2. klassi muusikaõpetajale. III trükk. Tallinn: Valgus
- Päts, R. (1989). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis 1. osa*. Tallinn: Valgus
- Päts, R., Kaljuste, H. (1989). *Käsiraamat I ja II klassi muusikaõpetajale*. Tallinn: Valgus
- Päts, R. (1993). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis 2. osa*. Tallinn: Koolibri
- Päts, R. (1999). *Oh seda endista eluda...* Tallinn: TPÜ kirjastus
- Päts, R. (2010). *Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis*. Tallinn: Koolibri
- Raudsepp, I. (2013). *Riho Pätsi fenomen Eesti muusikapedagoogikas*. Tallinna Ülikool, Sotsiaalteaduste Dissertatsioonid, 66. Tallinn University Dissertations on Social Sciences, 66
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. (1979). *Relations between psychological variables and adrenaline excretion*. Turun Yliopisto

- Rüütel, I. (2002). Pärimuskultuur postmodernistlikus ühiskonnas – minevikurelikt või taasleitud väärtus?. Koost. T. Ojamaa, I. Rüütel. – *Pärimusmuusika muutuv as ühiskonnas*. Eesti Kirjandusmuuseumi etnomusikoloogia osakond, 11–44
- Sloboda, J. (2000). *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia
- Suutari, P. (2002). Teoreetilisi lähtekohti rootsisoomlaste muusikakogemuse ja identifitseerimise uurimisel. Rmt: T. Ojamaa, I. Rüütel (koost.). *Pärimusmuusika muutuv as ühiskonnas I*. Eesti Kirjandusmuuseumi etnomusikoloogia osakond, 193–201
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Eindsor: NFER-Nelson
- Tarassova, K. (2001) = Тарасова, К. В., Рубан, Т. Г. *Дети слушают музыку*. Москва: Мозаика-Синтез
- Tormis, V. (1972). Rahvalaul ja meie. – *Sirp ja Vasar*, nr 24, 10
- Tormis, V. (1981). *Koolimuusika*. Tallinn: Valgus
- Tormis, V. (2000). *Lauldud sõna*. Tartu: Tartu Ülikool
- Torrance, E. P. (1964). Education and Creativity. In C. W. Taylor (ed.). *Creativity: Progress and and potential*. New York: McGraw-Hill, 425–426
- Vikat, M. (1993). Rahvalaul ja lapsed. Rahvamuusika osast väikese lapse isiksuse arengus. Kollokvium. Kokkuvõtted. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool
- Visnapuu, E. (1936). Praktiline muusikakursus raadios. – *Muusikaleht*, nr 1, 4
- Eesti Riigiarhiiv, f. 1108, n. 3, s. 633. Algkooli lauluvara
- Eesti Teatri- ja Muusikamuuseum, f. M236, n. 1, s. 33. Efektiveid tagajärgi taotlev muusikaalaste teadmiste ja oskuste arendamine algklassides

## 5. HEINO KALJUSTE JA UUENDUSTE AEG EESTI MUUSIKA- PEDAGOOGIKA ARENGULOOS

ENE KANGRON

Eelmise sajandi kahekümnendate aastate lõpus jõudsid Eesti kooli Euroopa kooliuuenduslikud ideed: rahvuslikkus, õpilasekesksus, ainetevaheline sidusus, loovus. Nende ideede elluvijaks Eestis oli Riho Päts – muusikapedagoogika kontseptuaalse aluse ja süsteemse metoodika looja.

Uus etapp Eesti muusikapedagoogika arenguloos algab Heino Kaljuste tegevusega.

### ALGUS

Heino Kaljuste (1925–1989) õpinguaastad kujunesid sõja tõttu heitlikeks, kuid tulevase elukutse valikul osutus määravaks õppimine Narva muusikakoolis.

Kui Heino Kaljuste asus 1946. aastal elama Kohtla-Järvele, avanes seal ootamatu võimalus alustada tööd 1. keskkooli lauluõpetajana. Noorel õpetajal polnud eriharidust ega pedagoogilisi teadmisi, kuid oli suur huvi ja armastus muusika vastu, mis sai alguse viiuliopingutest algkoolipäevil. Hoolimata dirigeerimistehnika mittetundmisest organiseeris ta koolis lühikese aja vältel kolmehääle lastekoori, hiljem ka veel nais- ja segakoori. Kooli inspekteerinud ametnikud märkasid noore muusikaõpetaja eeldusi ja soovitasid hakata osa võtma koorijuhtide seminaridest. Paaril järgneval aastal osaleski Kaljuste mitmetel seminaridel Tallinnas ja Pärnus, kus õpetajateks olid Jüri Variste, Gustav Ernesaks, Tuudur Vettik, Riho Päts jt. Loogilise sammuna järgnes astumine Tallinna konservatooriumi. Õppetöö kõrval laulis Kaljuste Eesti Raadio Segakooris ja töötas ka 4. keskkoolis lauluõpetajana. Selle kooli sajaliikmelise naiskooriga esineti mitmetel avalikel kontsertidel.

Esimestel tööaastatel polnud Heino Kaljustel veel kindlaid metoodilisi tõekspidamisi. Seetõttu kujunes väga oluliseks tema kohtumine Riho Pätsiga.

1956. aastast, Pätsi naasmisega Eesti muusikaellu algab Kaljuste tihe koostöö temaga koolimuusika vallas. Pätsi ettepanekul saab Kaljustest tema koolimuusikaalase elutöö „Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis“ (ilmus Eesti Riikliku Kirjastuse väljaandel 1962. aastal) toimetaja.

*Töö nimetatud metoodikaraamatuga oli minu jaoks ühtlasi hea kui ka karm eksam, mille vastuvõtja oli maestro ise. Koostöö R. Pätsiga laabus üle ootuste hästi. Siit saadud kogemused ja praktika kulusid marjaks ära minu edaspidisel tegutsemisel koolimuusika põllul. ... Huvitavaks koostööks R. Pätsiga kujunes mulle uute I–VII klassi laulik-õpikute koostamine ja väljaandmine. Töö, mis algas 1967. aastal ja kulges ühtejärke ligi kümme aastat kuni tema surmani 1977 (Kalmel 2005, 52–53).*

1951. aastal tehti Kaljustele ettepanek moodustada pioneeride palee juurde ülelinnaline lastekoor. 5. novembril 1951 astus Tallinna Pioneeride Palee Lastekoor Heino Kaljuste juhtimisel esimest korda avalikkuse ette Estonia kontserdisaalis koos Riikliku Akadeemilise Meeskooriga Gustav Ernesaksa juhatusel.

Peagi saavutas koor Eesti parima lastekoorina oma lae ja dirigendina tajus Kaljuste, et edasiminekuks on vaja uusi impulsse.

*Analüüsid koolinoorte kunstilise isetegevuse ülevaatus, tõdeb Kaljuste, et kahjuks õpitakse enamikus koolides laule siiski veel ainult kuulmise järgi, mehaaniliselt ja ebateadlikult ja enamikul lastekooridel puudub kahehäälneline ettevalmistuskoor, mis annaks lauljaile esialgseid kogemusi mitmehäälses musitseerimiseks. Millega muidu seletada paljude kooride ebakindlust mitmehäälsuses (eriti ilmnes see 2. hääles) ja võimet õppida õppeaasta vältel ainult 4-5 koorilaulu? (Kaljuste 1964a).*

## TÄHENDUSRIKAS ISME 1964

ISME (International Society for Music Education) VI konverentsi peateemaks oli laste muusikalise kirjaoskuse arendamine. Tänu Zoltán Kodály väljatöötatud muusikahariduse kontseptsioonile oli Ungaris selles valdkonnas silmapaistvaid tulemusi saavutatud. Seda võisid koos ligi neljasaja delegaadiga näha kuulda seitse Eesti muusikapedagoogi, nende hulgas ka Heino Kaljuste. *Minu suurimaid muusikaelamusi on olnud ISME VI konverents, mis kestis 1964. aasta suvel terve nädala Budapestis. See vapustas mind jäädavalt ja jäädavalt. Sellest muusikaelamusest on välja kasvanud minu elu kredo: iga inimene on võimeline (ja kohustatud) osa saama oma üldhariduse raames ka muusikalisest kirjaoskusest, ilma milleta ei kujuta ma ette ka kõige üldisemat tegelemist muusikaga (ma mõtlen siin ka muusikakuulamist). Muusikat armastama õppida saab ainult aktiivse musitseerimise – laulmise, mängimise kaudu, mitte aga muusika ümberjutustamisega, lobisemisega muusikast (Kalmel 2005, 56).*

Kaljuste tutvus Kodály põhimõtetega ja nägi nende rakendamises avaraid võimalusi muusikalise kirjaoskuse arendamiseks Eestis.

*Milles seisnes siis selle kardinaalselt uue noodiõpetuse meetodi olemus? See ei seisnenud kaugeltki mitte ainult JO-LE-MI silpides, mida hakkasime kasutama kui astmesümbolikat, ka mitte käemärkides, mida hakkasime rakendama astmesilpide näitlikustamiseks. (Vahemärkusena olgu öeldud, et astmesümbolikana, nn. relatiivseks solfedžeerimiseks on Kodály meetodis kasutusel do-re-mi silbid, mis on meil Nõukogude Liidus tuntud kui absoluutsed noodinimed. Viimane tingiski uute, neutraalsete, JO-LE-MI silpide kasutusele võtmise.) Kodály meetodi puhul ei saa rääkida ainult noodilugemisest, selle printsiibid sisaldavad märksa enamat (Kaljuste 1984b).*

Lühidalt võib need printsiibid kokku võtta nelja punkti.

- 1. Noodilugemine peab toetuma helilaadilisele, n-ö relatiivsele mõtlemisele.** Nootide õppimine ei alga absoluutsetest noodinimedest ega helistikest, vaid helilaadidest ja nende astmetest. Helilaadid ja nende astmereal on helistike õppimisel (nii meloodiliselt kui ka harmooniliselt) kui valemid, mida noodilugeja saab endale ette kujutada.
- 2. Muusikalise kirjaoskuse õpetamine peab lähtuma eelkõige oma maa rahvamuusikast kui kõige lähemast, arusaadavamast.** Muusikalise helikeele tundmine ja kujundamine peavad algama kodustest intonatsioonidest ja siirduma samm-sammult maailma muusikakultuuri varamu suunas. Kodály näitas, et peale duuri ja molli eksisteerib hulgaliselt ka muid helilaade, mis pole vähem olulised.
- 3. Muusikaõpetuse alus, lähtepunkt peitub laulmises, lapse muusikalise kuuldekujutluse, fantaasia arendamises.** Et üldhariduskooli muusikaõpetuse tundide domineerivaks lõiguks on laulmine, see on endastmõistetav. Kodály rõhutab vajadust rakendada laulmist ka instrumentaalses muusikaõpetuses. Ta peab siinkohal silmas instrumentalisti seesmise muusikalise kuulmise väljarendamist, mis on muusikalise erihariduse lõppeesmärk. Ka pillimängu õppimisel peab Kodály solfedžotunde õpingute vajalikuks koostisosaks – ta soovib mitte lubada väikelast klaveri juurde enne, kui tema muusikalist kuulmist pole vähemalt aasta jooksul laulmisega arendatud.
- 4. Muusikaline haridus peab olema kohustuslik kõigile.** Muusika peab saama inimese eetilise ja esteetilise arengu nurgakiviks. Muusikalise kultuuri põhialus luuakse koolis.

Nagu eelöeldust selgub, ei piirdu Kodály muusikahariduse kontseptsioon mitte ainult solmiseerimisega, s.t noodilugemisega. Eesmärk on kujundada muusikaõpetuse abil haritud ja kultuurne inimene. Muusikalise kirjaoskuse väljaarendamist peab ta seejuures samaväärseks emakeelse kirjaoskuse kujundamisega.

22. mail 1965 avaldas Heino Kaljuste ajalehes Nõukogude Õpetaja artikli „Relatiivne noodilugemine meie koolimuusikas”, milles leiab, et kaasaegne koolimuusika on lahutamatu seotud laste muusikalise kirjaoskuse probleemiga. Ta väidab, et kogu teadliku muusikalise kasvatusaluseks on ja saabki olla ainult muusikaline kirjaoskus, praktilise väärtusega noodiõpetus. Vaadeldes üldiselt üldhariduslike koolide õpilaste võimeid noodilugemisel, tunnistab ta, et lapsed ei oska noodist laulda. Põhjuseks pole mitte see, et laulmisõpetajad oleksid saamatud. Ta leiab, et koolides kasutatav meetod on õpilaste jaoks liiga raskepärane. *Seesama meetod, kus on teoreetiliselt üle kolmekümne helistiku (mažoori ja minoori), igaüks neist isenimelise toonika, juhttooni, dominandi, subdominandi, ise arvu bemollide ja dieesidega, ongi põhiliseks piduriks, mis takistab üldharidusliku kooli laste juurdepääsu muusikalise kirjaoskuse maailma.*

*Aastasadade praktika on tõendanud, et inimestel, kes ei oma spetsiaalset muusikalist väljaõpet, on muusikalise noodikirja jälgimisega ja noodistlugemisega suuri raskusi.*

*Meie kaasaegne noodikiri on nii komplitseeritud, et suurem osa inimestest ei oma küllaldast ettekujutust meloodiast, rütmist, harmooniast, ega suuda neid noodipildi vahendusel endile praktiliselt elavalt ette kujutada.*

*Juba ammustest aegadest on püütud üleskirjutatud muusikat helisema panna võrdselt näiteks üleskirjutatud luuletusega. See ei ole aga andnud soovitud tulemusi. Miks me ei saa siis nii emakeelt kui ka muusikalist kirjaoskust taandada ühise nimetaja alla? Miks õpivad lapsed emakeelt lugema-kirjutama võrdlemisi hõlpsasti, noodist lugema-laulma aga peaaegu et üldse mitte?*

*Aabitsast lugema õppimisel õpib laps tundma kõigepealt üksikuid tähti, üksikute tähtede ühendeid. Õige pea on laps võimeline tähtede ühendeist, seostest välja lugema üksikuid sõnu, mõisteid. Nüüd ei ole üksik kirjatäht lapsele enam peamiseks vaatlusobjektiks; sõna, mille laps tähtede kokkuliitmisest välja luges, ei ole talle enam abstraktne, mõistmatu. Lugesdes kokku kolm erinevat häälikut E, M, A mõtleb laps juba konkreetsele, temale väga lähedasele inimesele, emale. Ikka uute ja uute sõnade*

*väljalugemisega kasvab lapses kogemus, vilumus, näha mitte enam üksikuid tähti, üksikuid häälikuid, vaid ühe pilguga haarata nüüd juba kogu sõna, lauset, mõistet. See kõik viib lapse mõtted lugemisel juba konkreetsetele kujunditele, konkreetsele tegevusele, mis hõlbustavad omakorda tema kirjaoskuse omandamist.*

*Kui kirjakeele väiksemaks üksuseks või osaks on t ä h t, siis muusikalise kirjakeele väiksemaks üksuseks on noot. Nootidest kokkuliidetud osi, motive võime vaadelda kui muusikalisi sõnu, nendest moodustunud tervikut kui muusikalist lauset, perioodi jne.*

*Eelpool öeldu tingib, et on tarvis leida tee, mis võimaldaks muusikalist kirjaoskust, muusikalist kuulmisõpetust laiadele hulkadele, eelkõige aga meie kasvavale noorsoole õpetada palju lihtsamate vahenditega, arusaadavama meetodiga kui kutselistele muusikutele.*

*Muusikalise kirjakeele õpetamisel peaks leidma selliseid vahendeid, võtteid, milledele toetudes tekiks lapsel juba kõige varajasemast koolieast temale eakohased muusikalised assotsiatsioonid, konkreetset muusikalised kujundid (Kaljuste 1965c).*

Uued mõtted olid leitud ja Heino Kaljuste asus täitma oma missiooni – töötama lastega. Tema initsiatiivil algas oluliste muutuste periood Eesti koolimuusika arenguloos, mille kulg ja saavutatud edu mõjutasid märkimisväärselt meie muusikaõpetust, samuti ka koorikultuuri.

## UUENDUSTE AEG

### MUUSIKAPEDAGOOGIKA

Heino Kaljuste on kirjutanud 35 artiklit muusikapedagoogikast – need sisaldavad meetodilisi juhiseid JO-LE-MI süsteemi rakendamiseks ja muusikaõpetuse tundideks, aga ka tema üldisi muusikapedagoogilisi töekspidamisi. Artiklite põhjal on võimalik jälgida relatiivse noodilugemismeetodi kujunemislugu, õppematerjalide arendamist ja tutvuda õpetaja professionaalsete oskuste järjekindla täiendamise protsessiga.

„Kust see laps need laulud õpib?“ – nii on Heino Kaljuste pealkirjastanud oma teadaolevalt esimese ajakirjanduses avaldatud artikli koolimuusikast. Selle rahvalaulust pärit värsirea valik osutus tähenduslikuks – sisaldab see ju tulevase tööperioodi olulisi võtmesõnu: laps – laulud – õppimine – kust? (ehk kuidas?).

Nimetatud artiklis võtab ta kokku esimese tööaasta tulemused relatiivse meetodi järgi töötanud Tallinna 22. keskkooli 1. klassis. Ta tõdeb, et tänu uutele, nüüdisaegsetele töövõtetele ja eelkõige relatiivse noodilugemismeetodi rakendamisele on lapsed lühikese ajaga saavutanud sellise noodilugemise vilumuse, mille üle võib kadedust tunda ükskõik milline solfedžoõpetaja lastemuusikakoolide nooremas astmes, ning väidab, et selline töö aitab kaasa ka laste üldiste võimete arengule. *Kogu möödunud õppeaastal ei olnud selles klassis ühtki mahajääjat õpilast. Kõrgendatud muusikalise kasvatuses kooli avamisega Tallinnas astuti laste muusikalise kasvatuses parandamiseks märkimisväärne samm. Jääb soovida, et nii Tallinna kui ka vabariigi lauluõpetajad senisest palju aktiivsemalt tunneksid huvi nende töömeetodite vastu, mida kasutatakse mitte ainult kõrgendatud muusikalise kasvatuses klassis, vaid kõigis 22. Keskkooli klassides (Kaljuste 1965b).*

Ilmuvad relatiivset meetodit puudutavad artiklid „Kromatism JO-LE-MI süsteemis“ (Kaljuste 1966a); „Modulatsioon JO-LE-MI süsteemis“ (Kaljuste 1966b).

Alates 1967/68. õppeaastast hakatakse koolides samm-sammult rakendama JO-LE-MI noodilugemismeetodit. Kuna sobiv õppematerjal oli alles loomisel, avaldati Nõukogude Õpetaja rubriigis „Kool ja Muusika“ konkreetseid juhtnõore tundide kaupa. Nende artiklite kaudu jõuab muusikaõpetajateni relatiivse noodilugemismeetodi meetoodika.

1967. aastal avaldatud artiklis „Abiks 1. klassi lauluõpetajale“ avab Heino Kaljuste selle süsteemi põhiolemuse.

*Muusikalise kirjaoskuse õpetamine toetub **JO-LE-MI noodilugemismeetodile**. Kuna nimetatud meetod on küllaltki uudne, eriti vabariigi algklasside laulmisõpetajatele, siis olgu siinkohal toodud JO-LE-MI meetodi läbilõikeline, kõige üldsõnalisem ülevaade. Selle eesmärgiks on anda õpetajaile peale praktilise töö juhendite ka kõige üldisem ettekujutus kõnesoleva meetodi kasutamise perspektiividest.*

*JO-LE-MI noodilugemismeetodi otseseks eeskujuks on Ungari Rahvavabariigis kasutusel olev nn. Kodály meetod.*

*JO-LE-MI meetod jaguneb põhijoontes kahte sisuliselt omavahel väga tihedas seoses olevasse ossa: meetodi kasutamise algetapis toimub noodiõpetus ainult relatiivsel alusel, meetodi järgneval etapil lisandub sellele ka absoluutne noodiõpetus, mis aga mingil juhul ei välista noodilugemismeetodi esimest, relatiivset osa.*



*Relatiivne noodilugemismeetod toetub täielikult heliastmete ja nende omavaheliste suhete praktilisele tundmaõppimisele nii kuulmise kui ka noodipildi järgi. Nii mažoor- kui ka minoorhelistikus omab iga heliaste kindla nimetuse ja on seejuures karakteriseeritud vastava käemärgiga. Viimane iseloomustab antud astme püsivust, püsimatust, selle tunglevust üles- või allapoole. Kõiki nimetatud heliastmeid õpitakse kõigepealt tunda kõlaliselt ja alles seejärel noodipildis, metoodiliselt põhjendatud, laste hääle intonatsioonide ringi arvestavas järjekorras. Pärast iga uue astme tundmaõppimist kinnistatakse see vastavate laulude abil, mis koosnevad õpitud astmeist. Alles siis, kui uus heliaste on täielikult omandatud, minnakse edasi järgnevat heliastmete juurde. Selleks, et iga heliaste saaks hästi põhjalikult kinnistatud, toimub nende õppimine üldhariduslike koolide laulutundides umbes kolme esimese õppeaasta jooksul.*

*Kirjutades heliastmeid noodijoonestikule või lugedes neid noodipildist, tuleb juhendada järgmisest printsibist: kui põhitoon JO (mažooris) või RA (minooris) asetseb mingil noodijoonel, siis asuvad ka toonika kolmkõla ülejäänud astmed MI-SO (mažooris) või JO-MI (minooris) joontel (vastavalt põhitoonist kõrgemal). Asetseb põhitoon mingis vahes, siis asuvad ka toonika kolmkõla ülejäänud astmed vahedes (Kaljuste 1967b).*

Sellega algas muusikalise kirjaoskuse arendamise põhialuste tutvustamine muusikaõpetajatele.

Relatiivse noodilugemismeetodi täiustamise eesmärgil avaldas Kaljuste samas rubriigis hiljem veel ka põhjaliku artikli „JO-LE-MI ja instrumendiõpetus” (Kaljuste 1976). 1980 ilmub ajakirjas Nõukogude Kool relatiivse meetodi põhialuseid selgitav artikkel „Mudellauludest ja nende kasutamisest muusikaõpetuse tunnis” (Kaljuste 1980).

Samas annab Kaljuste ka täpseid juhiseid JO-LE-MI noodilugemismeetodi rakendamiseks laulude õpetamisel.

## ÕPPEMATERJALID

Uue süsteemi rakendamiseks oli vaja õppematerjali – eakohaseid ja vastava raskusastmega laule, mis sobiksid JO-LE-MI noodilugemismeetodiga. Kaljuste avaldab ajakirjanduses põhjaliku pöördumise heliloojate poole – *Lapsed ootavad kaasaegseid laule*. Kaljuste on seisukohal, et üldharidusliku kooli muusikalises kasvatuses on heal ning hästi valitud lastelaulul lapse muusikaliste teadmiste ja

oskuste, muusikalise maitse ja kogu üldise vaimse arengu seisukohast väga tähtis koht. *On ju lastelaul see, mille vahendusel õpilased puutuvad esmakordselt otseselt kokku muusikaga, selle kirjaviisi saladustega; on ju hea lastelaul see, mis lapse tundeelu maailmaga tihedalt seotuna aitab tal sageli paremini kui miski muu mõista teda ümbritsevat elu, soodustab kõige paremini lapse emotsionaalse külje arengut* (Kaljuste 1964b).

Ta leiab, et sellega pole kõik korras ja toob peamise põhjusena välja asjaolu, et käibelolevad laulikud ei soodusta õpilaste noodilugemisoskuse arenemist, neis ei ole järjekindlalt rakendatud printsiipi – lihtsamast keerulisema poole. Sellest seisukohast lähtudes on näiteks Zoltán Kodály laulikud koostatud nii, et õpilane omandaks õpitavad laulud ainuüksi noodi abil. Ühtlasi leiab ta, et klassilaulikutes on puudus headest kaasajateemalistest lastelauludest, sellistest lauludest, mis võimaldaksid lauluõpetajal õpilaste muusikaliste teadmiste ja oskuste omandamise kõrval teha ka maailmavaatelist ja üldist kasvatustööd.

*Isiklikult pean selles küsimuses kõige enam vastutavaiks meie heliloojaid. ... Loodetavasti ei vaidle keegi vastu, et ka h e a, lihtsa laulukese loomiseks on vaja vastavaid oskusi ja teadmisi. Lastele luua tuleb aga ainult hästi. ... Ei teeks vist halba, kui lõpetuseks meenutaksin Zoltán Kodály minu arust väga tabavat ütlust oma kolleegidele, eriti sümfoonikutele: „Soovitan, et te võimalusel heidaksite mõne pilgu ka lasteaeda, kuna seal otsustatakse küsimus, kas kahekümne aasta pärast on kedagi, kes teie helitöid mõistaks.”* (Kaljuste 1964b).

Uusi õpikuid koos uudse repertuaariga vajasid eelkõige vastloodud muusika süvaõppega klassid. Heino Kaljuste koostatud laulik-õpikute nimistu on aukartustäratav:

**1965** – Laulik süvendatud muusikalise kasvatusega üldhariduskooli 1. klassile

**1967** – Laulik süvendatud muusikalise kasvatusega üldhariduskooli 2. klassile

**1968** – JO-LE-MI laulik I klassile (koostöös Riho Pätsiga)  
JO-LE-MI laulik I–II klassile. Käsiraamat õpetajale

**1969** – Laulik-õpik II klassile (koostöös Riho Pätsiga)  
Laulik kõrgendatud muusikaõpetusega üldhariduskooli III klassile

**1970** – Harjutused I klassi lauliku juurde (koostöös Riho Pätsiga)  
Laulik III klassile  
Laulik IV klassile

- 1971** – Laulik V klassile (koostöös Riho Pätsiga)
- 1972** – Laulik VI klassile (koostöös Riho Pätsiga)  
Laulik IX klassile (koostöös Tiia Loitmega)  
JO-LE-MI laulik IV klassile
- 1973** – Laulik I klassile (koostöös Riho Pätsiga)
- 1974** – Laulik X klassile. 1. vihik (koostöös Tiia Loitmega)
- 1975** – Laulik-õpik VIII klassile (koostöös Riho Pätsiga)
- 1976** – Laulik-õpik VII klassile (koostöös Riho Pätsiga)
- 1977** – Laulik-õpik XI klassile (koostöös Tiia Loitmega)
- 1984** – Laulik III klassile
- 1986** – Laulik IV klassile
- 1989** – Rahvaste lauliku käsikiri

Heino Kaljuste armastas uusi väljakutseid, selle ilmekaks näiteks oli otsus hakata 21. keskkooli 1. klassi lauluõpetajaks. Ta väitis, et soovib koolielu ka tegelikkuses tundma õppida.

Kahtlemata oli koolitööst saadud kogemus oluliseks kinnituseks tema pedagoogilistele ja metoodilistele tõekspidamistele, ka JO-LE-MI meetodi toimimisele üldhariduskoolis.

Koolitöö kogemusi analüüsis Kaljuste ajakirja Nõukogude Kool rubriigis „Koolimuusika“, jagades samas ka nõuandeid tööks uute laulikutega.

## ÕPPEJÕUNA KONSERVATOORIUMIS

Õppejõuna seadis Heino Kaljuste eesmärgiks valmistada ette koolitööle orienteeritud ja professionaalse ettevalmistusega muusikaõpetajaid. Ta suhtus erakordse põhjalikkusega nii loengutesse kui ka üliõpilaste praktikasse koolis, pidades loomulikuks, et üliõpilased saaksid hea erialase ettevalmistuse – pillimängu- ja dirigeerimisoskuse, teadmised muusikaajaloost ja -teooriast ning muusika-õpetuses tõhusalt toimiva metoodika. Tema erakordse põhjalikkusega ette valmistatud tunnikonspektid olid ka hilisemas töösituatsioonis õpetajatele abiks.

Metoodilisele käsitlusele otsis ta juurde lisamaterjale, illustratsioone, lindistas muusikat, viimastel aastatel kasutas ka videotehnikat. Kaljuste pidas väga oluliseks üliõpilaste koolikindlust – ta korraldas õppepraktika selliselt, et tulevane õpetaja kogeks reaalselt koolielu. Peale muusikatundide andmise nõudis ta neilt ka osalemist klassivälistes muusikategevustes – kooride ja ansamblike juhendamist, esinemiskavade koostamist, kontsertide korraldamist. Olulisel kohal oli ka kogemuste saamine klassijuhatajatöök.

Kaljuste õpilastesse on juurdunud tema metoodikaalased põhitõed, mis andsid kindla pagasi professionaalseks õpetajatöök.

*Konservatooriumis tegelesime palju muusika kuulamise repertuaariga. Kabalevski koostatud programmides valitses muusika kuulamine elava musitseerimise üle. Kaljuste leidis õige tasakaalu, ta koostas kuulamise repertuaari eesti ja maailma muusika paremikuks, ta isegi lindistas seda meie jaoks. Aga kuidas tunnis kuulatut tõlgendada, muusikast aru saada, selles ootas ta meiepoolseid arutlusi. Need arutlused ei puudutanud niivõrd muusikaajalugu kui just muusika vastuvõttu, tundeelamuse esilekutsumist. Kaljuste toonitas alati, et me ei õpeta muusikaajalugu, vaid muusikat. Ta rõhutas mõtte- ja tundeelamuse tähtsust, alles selle kaudu tuli faktide ja terminite juurde (Kalmet 2005, 98).*

Heino Kaljuste püüdis ka kultuuri avarama tunnetuse poole, mille mõistesse peale muusika kuulusid teisedki kunstid. Ta huvitus kunstide koostoimest ja muusikaõpetuse lõimumisvõimalustest teiste kunstiliikidega, muusika- psühholoogiast, muusika mõjust isiksuse kujunemisele. Ta märkmetest leiame ülestähendusi selle kohta, et ta tegeles 1988. aastal koos pedagoogikateadlase Ferdinand Eiseni ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduritega esteetilise kasvatusaine õppeprogrammide ühitamisega ja on viibinud haridusministeeriumis nõupidamisel, kus arutati kunsti- ja muusikaõpetuse integreerimise võimalusi (Kalmet 2005, 81).

## LAULUPIDUDE ÜLDJUHT

Heino Kaljuste oli aastatel 1960–1987 kõigil üld- ja koolinoorte laulupidudel lastekooride üldjuht. 1975. aastast kuulus Heino Kaljustele Üldlaulupeo Peakomisjoni liikmena lastekooride juhtimine. Ka Eesti Kooriühingus juhtis ta lastekooride sektsiooni. Tema tegevusväljas oli kõik lastekooridesse puutuv, sealhulgas repertuaari valimine.

Heino Kaljuste on kirjutanud 42 artiklit **laulupidudest** – nende põhjal on võimalik jälgida, millise imetusväärse järjekindlusega ehitab ta üles kogu laulupeo protsessi alates laulupeokavade koostamisest lastekooridele. Sellele järgneb iga laulu põhjalik analüüs koos detailsete juhtnööridega laulude õpetamiseks/õppimiseks ja esitamiseks. Seejärel antakse ka põhjalik ülevaade/analüüs eelproovide käigust, ja mis eriti väärtuslik – see analüüs on operatiivne, konkreetne ja personaalne. Suure lugupidamisega loetleb Heino Kaljuste koole, koore ja dirigente, samas tuletab ta meelde koorimuusika põhitõdesid ja annab sõbralikku nõu, aga jagab ka kriitikat.

1965. aasta üldlaulupeo eelproovide tulemusi käsitlevas artiklis kirjutab ta: *Tõsi küll, võidakse ju öelda, et vabariigi kõik koorid ei küündinud laulupeo repertuaari tasemeni. Osa koore pidi laulupeo ettevalmistustest seetõttu kõrvale jääma. See oli muidugi õige, kuid eks ole see alati nii olnud. Olgu repertuaar missugune tahes, pole sellega kunagi kõik lastekoorid hakkama saanud. Me ei saa ju ootama jääda, kuni kõik lastekoorid üldisele tasemele ükskord järele jõuavad (arvan, et kuni pole lõpuni lahendatud lauluõpetajate-koorijuhtide probleem vabariigi koolides, ei juhtu seda vist niipea). Aga üldine tase on kooridel märgatavalt kõrgem, kui me seda seni kujutleda oskaksime. Veelkord tasub ka siin meelde tuletada üldtuntud tõde: ei ole halbu koore (halbu lauljaid), on olemas ainult keskpäraseid (ja alla selle) koorijuhte, kellele repertuaar üle jõu käib. Ei ole õige ka see seisukoht, et valitud laulupeorepertuaar oli jõukohane ainult suure ja keskmise koosseisuga koolikoorigele. Ülevaatus näitas, et mitmed väga väikese lauljate arvuga koorid (17-25 lauljat) olid repertuaari omandanud palju kindlamalt ja emotsionaalsemalt kui mõnigi arvukas koorikollektiiv (Kaljuste 1965a).*

Heino Kaljuste kui üldjuhi pühendunud tööst laulupeorepertuaari ettevalmistamisel saame lugeda tema juhtnööridest Arvo Pärdi kantaadi „Meie aed“ õppimiseks. Äärmise detailsusega analüüsib ta teose ülesehitust, teksti ja selle artikuleerimist, intonatsioonilisi ja rütmilisi raskusi, dünaamikat, harmoonilisi keerukusi ning modulatsioone. Hoolikalt kirjeldab Kaljuste ka meetoodilisi võtteid raskustega toimetulekuks. Lisaks annab ta õpetajatele nõu, kuidas üht või teist kohta dirigeerida: *Selleks, et koor tabaks uue helistiku (Re-mažoor), tuleb rõhutada vahemängus eriti la-nooti. Järgnevat pikka vahemängu (mis sisuliselt kujutab võitlust umbrohuga), tuleb juhatada täpselt nii, nagu tegime esimeses osas – s.t. „kolmele“ alajaotustega. Repriis (a-osa) on analoogiline esimesele osale. Esimest lauset tuleb laulda fortes, teist lauset alustada mezzopianos (mitte fortes, nagu on noodis) ja teha osa lõpuni suur diminuendo. Tuleb tähele panna, et mõlemad laused oleksid oma pikkuselt õigesti välja peetud (Kaljuste 1967a).*

Järgmistes artiklites kirjeldab ta eelproovide käiku, jagab tunnustust ja viimaseid peoeelseid soovitusi – ikka selleks, et pärast laulupidu saaks kokkuvõtteid teha: *Ent ometi, enne kui teha plaane tulevikuks on mõnikord kasulik heita pilk ka mineviku kogemustele. Laulupeo kava koostamine on teatavasti olnud alati üks olulisemaid, ühtlasi aga ka kõige raskemaid probleeme. Samasuguseks probleemiks oli see möödunud koolinoorte laulupeo eel. Kas tasus laulupeole tulla sellise komplitseeritud teosega nagu Arvo Pärdi kantaat „Meie aed“?*

*Peo eel ja sellele järgnenud aruteludel leiti nii plusse kui miinuseid. Ometi julgen väita, et „Meie aia“ ettekanne ei olnud laulupeol siiski otse „lati alt läbijooksmine“, ehkki päris puhtalt me sealt ka „üle ei läinud“. Et aga laulupeol suupärastest lauludest puudus kätte tuli, on samuti selge (Kaljuste 1968).*

Muusikaõpetuse edusamme Eesti koolides tõestas **koolinoorte laulupidude** kui iseseisva nähtuse tekkimine 1962. aastal. Sellele panid aluse haritud muusikaõpetajate juurdekasv, muusikaõpetuse metoodika arenemine ja ka majanduslike võimaluste paranemine. Oluliselt mõjutas seda protsessi ka uue laululava valmimine Tallinnas.

## ELLERHEIN

Pärast 1964. aastal toimunud ISME konverentsi kujundas Heino Kaljuste Tallinna Pioneeride Palee Lastekoori tegevuse ümber, hakates kasutama relatiivset noodiõpetust. See oli Eesti koolimuusikas omamoodi muusikalise kirjaoskamatusse likvideerimise algus. See töö kujunes edukaks ja varsti anti näidistunde nii Eestis kui ka välismaal.

1969. aastal saab pioneeride palee lastekoor nimeks Ellerhein.

Nõukogude Liidu paremad lastelaulustuudiod käisid Eestis Ellerheinalt õppimas ja kasu oli mõlemapoolne – Kaljuste sai kinnitust, et ilma lauljate muusika-teoreetilise hariduseta poleks Ellerhein suuteline nõudlikumat repertuaari omandama. See oli ka kinnitus JO-LE-MI meetodi tulemuslikkusele.

Ellerheina esinemised koos teiste kooridega andsid ülevaate ka Eesti koolikoorigest, koolide suhtumisest muusikaharidusse. Kaljustele kui visionäärile ja muusikaelu edendajale, dirigendile ja metoodikule olid eriti väärtuslikud kohtumised muusikaõpetajatega. See oli vajalik tagasiside Eesti muusikahariduse arendamiseks ja selle tuleviku kavandamiseks.

Kaljuste on oma lektoritöös, käsitledes relatiivse noodilugemise vajalikkust ja eelseid, kasutanud nädistundides Ellerheina lauljaid. Esineti paljudes koolides, muusikaõpetajate kogunemistel, konverentsidel, heliloojate liidus, konservatooriumis, raadios ja televisioonis jm.

Nädisseminare on ta korraldanud ka kontserdireisidel väljaspool Eestit: Moskvas, Leningradis, Kiievis, Minskis, Riias, Vilniuses, Thbilisis, Uljanovskis, Olomoucis ja mujal.

Artiklis „Olomouc, laulud, kohtumised“ kirjeldab Kaljuste koolimuusika olukorda Tšehhimaal ja ka üht demonstratsiooniesinemist: *Mis puutub lastekooride festivalisse, siis peeti see tänavu kolmandat korda. Algatajaiks olid Olomouci Pioneeride Maja lastekoori juhid Jiři ja Karel Klimeš. Alates teisest festivalist on ühtaegu peetud ka seminare muusikaõpetajaile. Mind kutsuti nimelt seminarile tutvustama meie meetodikat ja kogemusi relatiivse noodilugemise rakendamisel. Tšehhoslovakkias on sel alal silmapaistvaid teoreetikuid, ent puudub ühtne meetod koolimuusikas ja (minu üllatuseks) pole laste noodilugemisoskus kuigi kõrgel tasemel. Ka paremate lastekooride dirigendid kinnitasid, et laulud on õpitud kuulmise järgi. Seevastu on meil õppida teiste vokaaltehnikast (Brno laste kooristuudio, Bulgaaria lastekoor).*

*Ettekande illustreerimiseks oli ette nähtud grupp lauljaid, kelleks valisin 20 Ellerheina tütarlast. Kaasa sõitis ka dirigent Tiia Loitme. Ent meie osavõtt festivalist ei piirdunud ainult seminariga – Ellerhein laulis kolmel kontserdil. Vastuvõtt publiku, orgkomitee ja festivalile sõitnud muusikute poolt oli väga soe. Seda kinnitasid ka ettepanekud terve Ellerheina koori osavõtuks tuleval aastal Olomouci festivalist ja ületuleval aastal festivalist Jugoslaavias.*

*Menükalt möödus ka seminar, kus minu ettekanne koos muusikanäidetega kestis ligi kaks tundi. Meetodi teoreetilisele tutvustamisele järgnesid 3–8-häälsed improvisatsioonid minu antud teemadel. Lõpuks palusin tavakohaselt anda mõne meile tundmatu mitmehäälse laulu, mille lapsed prima vista noodist esitaksid. Ettepanek tekitas pisut umbusku. Esialgu anti meile ühehäälneline meloodia, mille viisakalt tagasi lükkasime. Siis kirjutas üks helilooja tahvlile 3-häälse tšehhi rahvalaulu. Kui me selle 20-sekundilise tutvumise järel veatult maha laulsime, ei tahtnud 300 kuulaja aplaus lõppeda. Huvi ja küsimusi oli nii palju, et tundus isegi, nagu oleksid Tšehhoslovakkia lauluõpetajad saanud uue impulsi noodilugemise õpetamiseks (Kaljuste 1974).*

Heino Kaljuste käe all osales Ellerhein mitmetel koorifestivalidel ja konkurssidel, millest väljapaistvamad olid kahtlemata esikoha ja kuldmedali võitmine Celjes (tolleaegne Jugoslaavia) toimunud XII rahvusvahelisel noortekooride festivalil, samuti esikoha jagamine Espoo (Soome) noortekooriga Serena rahvusvahelisel koorifestivalil *Kathaumixw* Kanadas.

Kontserdireisid viisid koori veel ka Bulgaariasse ja Abhaasiasse, Tšehhoslovakkiasse ja Soome. Ellerheina kontserdist Soomes kirjutas kohalik helilooja ja dirigent Akos Papp ajalehes *Keskisuomalainen* muu hulgas:

*Kontserdi alguspoole kauneim pala oli Ernesaksa „Sinu aknal tuvid“. Koori toon oli sametpehme nagu kassi sammud vaibal. See sametine helin säilis ka laulu ainsas fortissimo kohas. Hiilgav vokaal!*

*Veljo Tormise viiest eesti lastelaulust koosnev tsükkel viis kuulajad iselaadsesse, paljudele seni tundmatusse kõlamaailma. Iga kooskõla kohta võiks öelda, et see oli tugevasti dissoneeriv, kuid nõnda puhtalt ja toredasti esitatud, et rangemadki akordid mõjusid kõrva paitavalt ja hästi.*

*Tormisel on õnnestunud luua oma imeline helimaailm, ja kes tahab sellest osa saada, võtku teejuhiks „Ellerheina“-väärne tõlgitseja.*

*Tormise teemakäsitlust võiks võrrelda kas või Bartoki „Mikrokosmose“ tsükliga.*

*Sellest paistab nimelt kõige selgemini, mida võib ühest päris vähenõudlikust teemast arendada ...*

*Eesti lastekoor on arenenud sedamööda, kuidas Veljo Tormis on arenenud heliloojana.*

*„Ellerhein“ ei oleks „Ellerhein“ ilma Tormise ega Ernesaksata ... (Kaljuste 1987).*

Ene Üleoja: *Aga kõige tähtsam Heino Kaljuste jaoks oli muusikaline kvaliteet, mille nimel ta tegutses kogu elu, täiustades ja lihvides saavutas ta oma kooriga ilusa kõlapildi, puhta intonatsiooni (Kalmet 2005, 278).*

## KOKKUVÕTTEKS

Heino Kaljuste tegevus oli laiahaardeline: **dirigent, laulupidude üldjuht ja koolinoorte laulupidude mõtte algataja, helilooja, konservatooriumi professor ja kateedrijuhataja, metoodik ja muusikaõpikute autor,**



**muusikaõpetaja, publitsist, organisaaator ja ühiskondlikult aktiivne kodanik.** Kõik need valdkonnad täiendasid üksteist, võimaldasid sügavamalt näha ja analüüsida muusikapedagoogika arengut tervikuna ning planeerida muutusteks vajalikke tegevusi. Muutused toimusid kõigis eelnimetatud valdkondades, mõjutades oluliselt muusikapedagoogika arengut Eestis.

Uue noodilugemismeetodi kasutamine edendas märkimisväärselt õpilaste noodilugemisoskust ja repertuaari omandamise suutlikkust. Kasvas koolikooride arv ja mis kõige olulisem – märgatavalt paranes kooride intonatsioonipuhtus.

Relatiivse noodilugemismeetodi järjekindla propageerimise tulemuseks oli süvaõppega klasside tähelepanuväärne areng, kõigepealt Tallinna 22. keskkoolis ja seejärel kogu Eestis.

1962. aastal toimunud I koolinoorte laulupidu läks ajalukku 14 000 esinejaga. See oli oluline muusikaõpetuse ja rahvuskultuuri traditsiooni algus, mille algatajaks oli Heino Kaljuste.

Nii Olomouci kui ka Celje festivalidel saavutatud edu tõstis Ellerheina Euroopa noortekooride esiritta. Heino Kaljuste saavutas tippdirigendi maine, tema arvamust hinnati.

Kaljustet iseloomustas tahe leida oma töös uut, katsetada ja eksperimenteerida. Tema energia oli ammendamatu, tema veenmisjõud erakordne. Kõigist tema tegevustest hoovas loovisikule omast sugestiivsust, siirast usku, entusiasmi ja vaimustust.

Ajakirjas Nõukogude Õpetaja avaldab artiklis Kaljustest teiste hulgas oma mõtteid ka üks Ellerheina laulja, tol ajal 11. klassi õpilane: *Kui peaks portreeterima Heino Kaljustet, tuleks sellesse panna tema nõudlikkus – nõudlikkus rohkem enese kui teiste vastu. Midagi ei jäta ta viimasele minutile, kõiges peab kindel olema. ... Tema viisakus, džentelmenlikkus on etalon, millisena tulevikus soovime näha oma sõpru ja abikaasasid. Aga ta nõuab ka meilt viisakust, head kasvatust, distsipliini. Ta ootab Ellerheina lauljailt intelligentsust* (Heino Kaljuste minu elus 1985).

Heino Kaljuste tegevuse mastaapsusest saab lugeja ülevaate tema kirjutatud artiklite põhjal. 2011. aastal ilmunud „Heino Kaljuste artiklite kogumik“ sisaldab pea kõiki tema kirjutisi, mis ilmusid aastatel 1962–1988 eri väljaannetes, kokku 110 artiklit laulupidudest, muusikapedagoogikast, Ellerheinast ja kooride problemaatikast laiemalt.

Artiklite temaatiline jaotus on kindlasti tinglik – pea kõigis neis peegeldub **olulisim teema Heino Kaljuste elutöös – see on muusikahariduse, eelkõige aga laste muusikalise kirjaoskuse arendamine.**

## KASUTATUD KIRJANDUS

*Heino Kaljuste artiklite kogumik* (2011). Koost. Ene Kangron.

Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia

Heino Kaljuste minu elus (1985). – *Nõukogude Õpetaja*, 16. november

Kaljuste, H. (1964a). Õpilane ja muusika. – *Sirp ja Vasar*, 15. mai

Kaljuste, H. (1964b). Lapsed ootavad kaasaegseid laule. – *Sirp ja Vasar*, 19. juuni

Kaljuste, H. (1965a). Lastekoorid üldlaulupeo eel. – *Nõukogude Õpetaja*, 24. aprill

Kaljuste, H. (1965b). Kust see laps need laulud õpib? – *Õhtuleht*, 6. mai

Kaljuste, H. (1965c). Relatiivne noodilugemine meie koolimuusikas. –  
*Nõukogude Õpetaja*, 22. mai

Kaljuste, H. (1966a). Kromatism JO-LE-MI süsteemis. –  
*Nõukogude Õpetaja*, 23. aprill

Kaljuste, H. (1966b). Modulatsioon JO-LE-MI süsteemis. –  
*Nõukogude Õpetaja*, 21. mai

Kaljuste, H. (1967a). Juhtnööre A. Pärdi kantaadi „Meie aed“ õppimiseks. –  
*Nõukogude Õpetaja*, 21. jaanuar

Kaljuste, H. (1967b). Abiks 1. klassi lauluõpetajale. – *Nõukogude Õpetaja*, 19. august

Kaljuste, H. (1968). Juubelilaulupidu läheneb. – *Sirp ja Vasar*, 19. mai

Kaljuste, H. (1974). Olomouc, laulud, kohtumised. – *Õhtuleht*, 11. oktoober

Kaljuste, H. (1976). JO-LE-MI ja instrumendiõpetus. – *Sirp ja Vasar*, 19. märts

Kaljuste, H. (1980). Mudellauludest ja nende kasutamisest muusikaõpetuse tunnis. –  
*Nõukogude Kool*, nr 10

Kaljuste, H. (1982). 1. klassi muusikaõpetuslikust tööst. – *Nõukogude Kool*, nr 1

- Kaljuste, H. (1984a). Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis. – *Nõukogude Kool*, nr 2
- Kaljuste, H. (1984b). Läbikäidud teed meenutades. – *Sirp ja Vasar*, 16. november
- Kaljuste, H. (1985). Nõuandeid 3. klassi uue lauliku puhul. –  
*Nõukogude Kool*, nr 2
- Kaljuste, H. (1986). Muusikaõpetus 4. klassi uue lauliku järgi. –  
*Nõukogude Kool*, nr 12
- Kaljuste, H. (1987). Sümpaatsel „Sympaatti“ festivalil. – *Nõukogude Kool*, nr 2
- Kalmet, M. (2005). *Heino Kaljuste kestev elu*. Tallinn: Lootsi Koda
- Lauristin, M., Vihalemm, P. (2013). Minu laulu- ja tantsupidu.  
Sotsioloogilise uuringu aruanne. <http://laulupidu.ee/uudised/laulu-ja-tantsupeo-sotsioloogilise-uuringu-jareldused/>  
(külastatud 28.11.2014)
- Päts, R. (2010). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Koolibri
- Törmäla, J. (1984). Eestin musiikinopetus – vankka perusta satavuotiselle laulujuhlaperinteelle. – *Kouvolan Sanomat*, 22.03
- Üleoja, E. (1985). Väsimatu Heino Kaljuste. – *Rahva Hääl*, 17. november



# II OSA

MUUSIKALISED  
TEGEVUSED  
ÜLDHARIDUS-  
KOO LIS

## 6. MUUSIKALISTEST VÕIMETEST

KRISTI KIILU, ANU SEPP

Muusikaõpetus üldhariduskoolis realiseerub hoolikalt kavandatud muusikaliste tegevuste kaudu, mille planeerimise üheks aluseks on lähtumine õpilaste muusikalistest võimetest. Õpetaja arusaam muusikalisest potentsiaalist ning muusikaliste võimete ja oskuste kujundamiseks soodsa õppekeskkonna loomisest avaldab otsest mõju nii muusikaõpetuse sisule kui ka lapse muusikalisele arengule.

Muusikapsühholoogilises kirjanduses kasutatakse muusikalise arengu kirjeldamiseks erinevaid mõisteid: musikaalsus, muusikalised võimed, muusikaline andekus ja võimekus. Need mõisted viitavad indiviidi seisundile, „muusikalisele olemisele”, mille all peetakse enamasti silmas muusikalisi oskusi ja/või kiindumust muusikasse.

Valdkonna ingliskeelses kirjanduses järgneb omadussõnale „MUUSIKALINE” (*musical*) täpsustus:

- ◆ VÕIME (*ability*), mida defineeritakse kui väge/jõudu/suutlikkust;
- ◆ VÕIMEKUS (*aptitude*) – kalduvus, võime;
- ◆ ERILINE ANDEKUS (*talent*) – andekus kindlas valdkonnas;
- ◆ POTENTSIAAL (*potential*) – eeldus, varjatult olemasolev, veel avaldumata võime (Hallam 2006a, 93).

Erialases kirjanduses leiavad kasutamist kõik eeltoodud mõisted, kuid on siiski tendents, et musikaalsust peetakse osaks inimeseks olemisest, mis viitab, et muusikalisel käitumisel on evolutsioonilised juured ning et muusikaliste oskuste arenemine on universaalne. Ülejäänud mõisted (muusikalised võimed, võimekus, talent) viitavad muusikaliste oskuste individuaalsetele erinevustele. Kahjuks ei ole kasutusel universaalset ja ühest terminit ning mõistete tähendusi on eri autorid loonud, toetudes kultuurilistele, poliitilistele, majanduslikele ja sotsiaalsetele faktoritele, mis lähtuvad ka kohast ja ajast (Blacking 1971). Käesolevas artiklis on neid mõisteid nimetatud originaaltekstidest lähtudes.

## MUSIKAALSUSEST

Tavapärasel keelekasutuses mõistetakse musikaalsust tihti vastandite *mitte-musikaalne* või *ebamusikaalne* kaudu. Põhjuse selliseks vastandamiseks on andnud eelmise sajandi muusikapsühholoogide arusaamad musikaalsusest. Näiteks Géza Révészil sõnul on musikaalsus vajadus ja võimekus muusika mõistmiseks ja kogemiseks ning sellele hinnangu andmiseks, pidades nii silmas just **muusika esteetilise sisu mõistmist** (Révész 1954, 136–137). Tema kaasaegne Boris Teplov mõistab musikaalsuse all muusikalisi võimeid kui individaalseid psüühilisi iseärasusi, mis võimaldavad edukalt muusikaga tegelda.

Musikaalsust käsitletakse kui muusikaliste oskuste väga head resultaati, mis baseerub neuropsühholoogilistel funktsioonidel ning on arenenud ja tugevnenud muusikalise kogemuse käigus (Hallam 2006a, 2006b; Welch 2006; Radocy, Boyle 2003; Flohr, Trevarthen 2007). *Homo sapiens*'il kui liigil on kalduvus muusikaliseks arenemiseks ja seda muusikalist potentsiaali võib pidada sama universaalseks kui keelelisi võimeid (Blacking 1971). Tõendus iga inimese muusikalise võimekuse kohta on asjaolu, et jagame samu ajustruktuure, mis reageerivad muusikale ja toetavad musikaalsuse arenemist (Peretz 2003). See loob eeldused kõikide inimeste muusikaliseks arenguks.

Musikaalsuse nüüdisaegne kontseptsioon, nagu ka intelligentsuse käsitlus (Gardner 1983) rõhutab musikaalsuse kompleksust ja mitmetahulisust. Flohr ja Trevarthen (2007) defineerivad musikaalsust kui inimaju väljendusüksuste suutlikkust reguleerida rütmilist liikumist ühtse ladusa süsteemina, vastata muusikalistele kujunditele ja emotsioonidele ning luua sotsiaalses tegevuses ülikeerukaid muusikalisi tähendusi. Kõnealusel käsitlusel rõhutatakse sotsiaalse konteksti tähtsust muusikaliste tähenduste loomisel ja edastamisel. Peale muusikaliste võimete juhitakse tähelepanu ka emotsionaalsusele ehk muusika läbielamisvõimele.

## MUUSIKALISEST VÕIMEKUSEST

Muusikalise võimekusest rääkides on hädavajalik eristada võimekust (*aptitude*) ja saavutust (*achievement*). Terminid „muusikaline võimekus“ all mõeldakse enamasti potentsiaali ehk võimekust muusika õppimiseks ja muusikaliste oskuste arenemiseks (Shuter-Dyson 1999, 627). Muusikaline saavutus on aga juba tulemus, milleni jõutakse õppides ning muusikalisi võimeid rakendades – näiteks meloodiat või rütmi reprodutseerides, laulu või instrumentaalpala esitades jne.

## MUUSIKALISTE VÕIMETE TESTID

Diskussioon muusikalisest võimekusest on kulgenud käsikäes muusikaliste võimete mõõtmisega. Esimesed sellised mõõtmised tegi Carl Stumpf juba 1883. aastal, kuid enam kõlapinda leidis Carl Seashore'i (1938) test „Measures of Musical Talents”. Seashore'i käsitluses on muusikaline võime pigem geneetiline ja minimaalsete arendamisvõimalustega kuulmisel baseeruv oskus. Hilisemad muusikaliste võimete testide loojad Arnold Bentley (1966), Raleigh Drake (1957) ja Herbert Wing (1981) jagavad Seashore'i seisukohta muusikalise võimekuse päriliku olemuse kohta, aga jäävad eriarvamusele selles, milliste näitajate kaudu oleks muusikalisi võimeid kõige täpsem mõõta. Näiteks Drake testib muusikalist mälu, Bentley aga heli eristamist, helilist mälu, akordide analüüsi ja rütmilist mälu.

Muusikaliste testide probleem seisneb aga asjaolus, et mõõtmistulemused annavad informatsiooni juba omandatud muusikaliste oskuste kohta, jättes tähelepanuta inimese muusikalise arengu potentsiaali. Eelnimetatud põhjus on tekitanud küsimuse selliste testide kasutamise otstarbekusest. Kui põhjendatud on lapse muusikaliste võimete testimine instrumendiõppe alustamisel? Kas testi tulemustest saadav informatsioon on piisav, et võtta vastu otsuseid lapse edasise muusikalise hariduse kohta? Sellised testid võivad anda teavet õpetajatele ja vanematele lapse muusikaõpingute valikuks (süva- või tavaõpe, muusikakool, huviharidus, instrumendi valik jne). Ja isegi sel juhul jääb õhku küsimus: kas meil on ikka piisavalt põhjalikku informatsiooni, et otsustada lapse tulevaste muusikaõpingute üle?

Päris kindlasti ei ole aga muusikaliste võimete testidel kohta üldhariduskooli muusikaõpetuses, sest riiklik õppekava näeb ette muusikahariduse andmist kõigile õpilastele ning nende muusikaliste võimete arenemiseks soodsate tingimuste loomist.

## MUUSIKALISTE VÕIMETE KONTSEPTSIOON

Tänapäevane käsitlus muusikalistest võimetest uurib individuaalse muusikalise potentsiaali ehk muusikalise võimekuse erisuste kujunemist muusikalisteks võimeteks sotsiaalses kontekstis, tuginedes kasvatusel, päritud soodumustele ja nendevahelistele seostele. Uuringud ei kinnita muusikaliste võimete ainult



pärilikku või ainult õpitud olemust, vaid väidavad, et see on mõlema resultaati (McPherson, Hallam 2009; Hallam 2006a, 2006b; Wallin, Merker, Brown 2000; Shuter-Dyson 1999).

Edwin Gordon lõi kontseptsiooni „arenevast“ muusikalisest võimekusest (*concept of „developmental“ musical aptitude*, 1979). Tema väitel ei ole võimalik tõsta muusikalise võimekuse taset, millega laps ilma sünnib, küll aga on oluline kaasasündinud, varjatult olemasolevat potentsiaali võimeteks realiseerida. Gordoni käsitluses arenevad muusikalised võimed kuni üheksanda eluaastani kiiresti, pärast seda aga stabiliseeruvad. Ta peab tähtsaks parima muusikalise kasvukeskkonnas loomist, mis on aluseks lapse muusikaliste võimete väljaarenemisele ja muusikalistele saavutustele (Gordon 1989).

Muusikapsühholoogide seisukohad muusikalise võimekuse väljakujunemise kohta esimese üheksa eluaasta jooksul on ka üheks põhjuseks, miks tänapäeval pööratakse kogu maailmas suurt tähelepanu imikute ja koolieelikute muusikakasvatusele (Kiilu 2010).

Ääretult tähtsa koha muusikalise võimekuse käsitluses on omandanud sotsiaalne kontekst. Susan O’Neill ja John Sloboda (2001) väiteil on muusikaliste võimete arenemiseks vaja kognitiivseid, motivatsioonilisi, sotsiaalseid ja kultuurilisi mõjureid, aga ka isiklike kogemusi, haridust ning pürgimust muusika ja õppimise poole. **Muusikalised võimed arenevad subjekti (lapse) ja (kasvu) keskkonna vastastikusel mõjul järjepideva muusikalise tegevuse käigus** (kodune kasvukeskkond, muusikaõpetus koolis, pilliõpe muusikakoolis, osalemine kooris/ansamblis jne). Muusikaga tegelemisel võivad eeskujudeks olla nii vanemad, sõbrad, õpetajad, tunnustatud muusikud kui ka meediakanalites kuulu-nähtu.

Lapse muusikaliste võimete arenemisel mängivad olulist rolli nii formaalne kui ka informaalne haridus. Näiteks üldhariduskooli muusikaõpetuse tunnis alustatud pilliõpe võib motiveerituse ja toetava keskkonna olemasolul päädida ühise musitseerimisega sõpradega ansamblis. Väljaspool kooli kooris laulev õpilane saab rakendada muusikatunnis oma laulmisoskust ja koorimuusikaalaseid teadmisi. Vastastikuse rikastamise printsiibist lähtudes innustab oma teadmiste ja kogemuste jagamine ka kaasõpilasi muusikaga tegelema (näiteks loominguline projekt või uurimistö). Võib väita, et mida mitmekesisemad ja komplekssemad on muusikalised interaktsioonid õpilase ja teda ümbritseva keskkonna vahel, seda suurem on võimalus muusikaliste võimete arenemiseks.

## MUUSIKALISE VÕIMEKUSE LÄHTEKS OLEVAD ALUSVÕIMED

Rosamund Shuter-Dysoni (1999) väiteil on muusikapsühholoogid jõudnud kokkuleppele, et enne kui käsitleda muusikalisi võimeid ja nende arengut, on oluline kõnelda heli- ja rütmimustrite ning struktuuride tajumise ja tunnetamise protsessidest. Viimased toimivad inimesele omaste fundamentaalsete võimete – **tunnetamise ehk kognitsiooni** ja **struktureerimise** kaudu, mida järgnevalt vaadeldakse muusikalise arengu kontekstis.

Edwin Gordon (1979) rakendab mõistet „kuulatlema“ (*audiation*), pidades silmas võimet anda kuuldule tähendus. Kuulatlemise protsessis eristatakse viit etappi: heli tajumine (1), helile tähenduse andmine (heli)kõrguslikest ja rütmilistest parameetritest lähtudes (2). Esimesed kaks etappi esindavad muusikalist võimekust (*musical aptitude*) – seda, mis Gordoni käsitluses on inimesel kaasa sündinud.

Järgmistes etappides analüüsitakse kuulatlemise käigus, mida kuuldi (3); kus on seda varem kuuldud (4); ja mis võiks kõlada järgmiseks (5). Viimased kolm etappi kuuluvad juba saavutuste (*musical achievement*) kategooriasse ning on õppimise tulemus.

Seega on kuulatlemine tunnetamise ehk kognitsiooni tuumfunktsioon, mis lisaks kuuldud muusikale tähenduse andmisele võimaldab ka korrastada ja mõtestada noodist lugemist või muusika üleskirjutamist, meenutamist ja isegi improviseerimist (Shuter-Dyson 1999, 631).

Kai Karma (1985) käsitleb muusikalist võimekust kui suutlikkust struktureerida akustilist materjali, väites, et helistiku-, rütmi- ja harmooniataju võib vaadelda kui üldise struktureerimisvõime kultuurispetsiifilist peegeldust. Struktureerimata materjali on raske meelde jätta ning just see on põhjuseks, miks muusikalist mälu käsitletakse kui kuuldud muusika struktuuride moodustumise resultaati. Seega on muusikalise mälu roll muusikaliste võimete seas ülimalt tähtis. Muusikalise mälu omadused on erinevad ja sõltuvad praktikast, mälu treeningu mitmekülgisusest ja intensiivsusest, meeldejätmise kiirusest ning kuuldekujutluste täpsusest (Sloboda 2001; Ross 2007).

Dina Kirnaskaya (2009, 51) vaatleb muusikaliste võimete alusena muusikalist kuulmist (*musical ear*), ning seda kahest erinevast perspektiivist lähtudes.

- ◆ Ekspressiivne kuulmine (*expressive ear*), mis on universaalne, võimaldades tajuda muusika emotsionaalseid ideelisi aspekte – kujundeid (muusikalisi žeste), tooni, liikumise suunda, üldist karakterit, mida igaüks omal moel mõistab. Ekspressiivset kuulmist võib mõista ka kui muusikalist enkultuuratsiooni, milles muusikaline arenemine toimub loomulikult moel ilma otsese õpetamiseta. Ekspressiivne kuulmine on sarnane Edwin Gordoni kuulatlemise kahe esimese etapiga.
- ◆ Analüütiline ehk eritlev kuulmine (*analytical ear*) on võime tajuda helisageduste erisusi ja määrata nende kestust. Analüütiline kuulmine ilmneb enamasti „relatiivse kuulmise“ kaudu, võrreldes ja kõrvutades eri helikõrgusi. Seda oskust on võimalik harjutades arendada. Analüütilise kuulmise abil toimub muusika ettekujutamine ehk sisemine kuulmine, ilma milleta ei ole sügavam muusikaline tegevus võimalik. Sisemine kuulmine on ülimalt oluline ka laulmisel, sest vähene laulmisoskus või viisipidamatus on otseses seoses ebastabiilse sisemise kuulmisega.

Seega võime öelda, et muusikalised võimed toetuvad tavapärastele neurosühholoogilistele funktsioonidele – tunnetamine ja struktureerimine –, milleks kõik inimesed on võimelised.

## MUUSIKALISED VÕIMED

Eelkirjeldatud alusvõimetest lähtuvalt kujunevad järgmised muusikalised võimed:

**HELILISED** (*tonal*) – helikõrguste taju, helilaadi taju, meloodiline ja harmooniline kuulmine; **RÜTMILISED**; **KINESTEETILISED**; ning nende pinnalt kujunevad **ESTEETILISED** ja **LOOVVÕIMED** (Shuter-Dyson 1999). Järgnevalt antaksegi ülevaade nendest muusikalistest võimetest.

**HELIDE ERISTAMISEGA** seotud võimete all vaadeldakse järgmist.

✱ **Helikõrguste taju** on oluline osa muusika tajumisest. Helikõrguslikke suhteid tajutakse motiividena, mitte üksikute isoleeritud helidena. Esmasel helide eristamisel toetutakse tämbriks ja helikõrgusele ning selle kinnistumisel moodustuvad kuuldekujutlused.

✳ **Helilaadi tajumine** ilmneb suutlikkuses eristada meloodias üksikute helide funktsioone helilaadist lähtudes, helide suhet üksteisesse, helide püsivust ja kulgevust, tunglevust, kokkukuuluvust ja ennekõike nende suhet põhitooni (Päts 2010, 16). Helilaadi tajumise arendamisega tegeldakse eriti intensiivselt nooremas koolieas ning see on aluseks hilisemale muusikalisele tegevusele (Dowling 1999).

✳ **Meloodiline kuulmine** toetub otseselt helilaadi tajumisele ja seda käsitletakse võimena tajuda meloodiat kui mõtestatud rütmilis-meloodilist tervikut (Dowling 1994; Teplov 1947). Meloodia kuulmisel eristatakse kahte astet: esmalt tuntakse ära ja reprodutseeritakse meloodilise liikumise üldsuund (helikõrguse tämbriline vastuvõtt) ning seejärel tuntakse ära ja reprodutseeritakse täpseid intervallilisi helisuhteid (helikõrguse eristamise tundlikkus) (Päts 2010, 16).

Soodsas muusikalises kasvukeskkonnas omandavad muusikalised motiivid ja lihtsad meloodiad lapse teadvuses funktsionaalse tähenduse ning nende tajumine kujunebki ettevalmistuseks laulmisvõime tekkimisele. Optimaalse arengu kindlustab see, kui musitseerides toetutakse lapse arenguastmele vastavatele kõlamudelitele, õppides juurde uusi mudeleid (Päts 2010, 22).

✳ **Harmooniline kuulmine** on võime tajuda helide kooskõla, nende dissonantsust ja ka kõlakarakterit. See eeldab kuuldelise tähelepanu jagamise oskust ning kindlustub vanuse kasvades ja muusikalise kogemuse lisandudes. Harmoonilise kuulmise arendamist alustatakse kõnekaanonitega koolieelses eas, kaanonite ja lihtsamate mitmehäälsete lauludega algklassides. Harmoonilise kuulmise arengu eelduseks on küllaldaselt arenenud meloodiline kuulmine (Päts 2010, 18–19).

**RÜTMILISED VÕIMED.** Oluline osa muusikalistest võimetest on seotud **rütmi tajumisega**, mis toimib tunnetuslikul alusel ega ole pelgalt kuuldeline, vaid on kuulde-liikumisprotsess (Päts 2010, 19). Rütmi tunnetamise aluseks on motoorika ja emotsionaalne liikumisreaktsioon, millest võtab osa kogu keha (pea, käed, jalad, aga ka hääleaparaat, kõne- ja hingamisorganid). Muusikas on rütmistruktuuri aluseks erinevad komponendid: tempo, meetrum ja meloodia või fraasi rütm, mis peavad kõik omavahel suhestuma. Rütmi vastuvõttu saadavad vahetult liigutusreaktsioonid, mis võimaldavad täpselt edastada muusika kulgemist ajas (Trehub 2001; Clarke 1999; Dowling 1999).

Rütmitude arendamisel läbitakse järgmisi etappe:

- ◆ kuuldeline eristamine;
- ◆ rütmi reprodutseerimine liikumismustrite kaudu;
- ◆ ühenduse loomine nähtavate rütmisümbolite ja kuuldavate mudelite vahel (Radocy, Boyle 2003, 194).

**KINESTEETILISED VÕIMED**, mis ulatuvad helilisest mälust (*tonal memory*) rütmiliste aspektideni ja keskenduvad kuulatava muusika väljendamisele liikumise kaudu. Janet Gilbert (1979, 1981) väidab, et kui pilliõppele lisada muusika väljendusvahendeid (tempo, rütm, meloodia jne) aluseks võtvaid rühmategevusi (näiteks rütmikatund) eesmärgiga väljendada oma keha abil muusikat (mitte ainult laulda või kuulata), kanduvad selle käigus täiustunud oskused üle ka pillimängule. John Baily (1985) rõhutab vajadust õppida muusikalisi elemente ka tunnetatud liikumismustrite, mitte ainult kuulatud helikujundite kaudu. Ta väidab, et sensomotoorsed mehhanismid peavad olema alati õppeprotsessi kaasatud.

Kinsteetilisi võimeid rakendatakse ka instrumendi mängimisel ja laulmisel. Mõlemal juhul on tähtis, et lapsel oleks juba koolieelses eas olnud positiivseid muusikalise liikumise kogemusi. Tunnetuslike oskuste kinesteetiline väljendamine ja visualiseerimine aitab kaasa lapse muusikalisele arenemisele. Eelnev seab väga olulisele kohale muusikalise liikumisega seotud tegevused ning nõuab õpetajalt ka liikumistegevuse selget eesmärgistamist (vt ka peatükke 12 ja 13).

Eespool kirjeldatud muusikalistele võimetele tuginevad esteetilised ja loovvõimed.

**ESTEETILISED VÕIMED** seonduvad tunnetuslike esteetiliste „vastustega” muusikale. Muusikaga seotud inimeste tavapärasel kõnepruugis kasutatakse väljendit „musikaalne esitus”, mis enamasti seisnebki indiviidi esteetilistes reageeringutes muusikale ning nende oskuslikus väljendamises – interpretatsioonis (muusika väljendusvahendite valimine, fraasi ja dünaamilise plaani kujundamine jne). Esteetilised reageeringud muusikale sisaldavad rohkelt muusika tunnetuslikku tegevust ja nendest sõltubki emotsionaalse kogemuse (nii vastuvõtu kui ka esitamise) intensiivsus ja kvaliteet (Swanwick 1973). Sloboda väitel on õpilase muusikalise võimekuse tõenduseks tema võime tabada õpetaja esitatud muusika nüansse pala taasesitamisel (Sloboda 2000). Seega tuleb muusikaliste tegevuste käigus pöörata tähelepanu esituse väljenduslikele aspektidele, mille käivitajaks on ennekõike õpetaja enda meisterlik interpretatsioon, julgustamaks ka õpilasi väljendusrikkalt musitseerima.

Viimasel aastakümnel on tähtsustunud arusaam **LOOVVÕIMETE** olulisusest muusikaliste võimete kontseptsioonis. Pirkko Paananeni (2007), Denise Guillbault' (2004) jt uurimused laste improviseerimisoskusest kinnitavad loovvõimete arenemise käigus vallanduvat positiivset mõju muusikaliste võimete arengule tervikuna. Peter Websteri väitel saavad loovvõimed areneda vaid teatud „vajalike oskuste“ olemasolul – „**piisaval hulgal muusikalisi võimeid**“, **konvergentne mõtlemine** (võime ära tunda rütmilisi ja helilisi mustreid ja muusikalist lauset) ja **divergentne mõtlemine** (ideede rohkus ja paindlikkus). Peale eelneva on vajalik motivatsioon loovtegevusteks, ideede originaalsus ja looja isikupära (Webster 1988, 2002; Burnard 2006; Ashley 2009).

Loovvõimete arendamisel on väga oluline toetav ja turvaline keskkond, sest loovprotsessi tulemuse – loomingu – vastuvõtt sõltub alati kuulajate-vaatajate (kaasõpilaste, õpetaja) reaktsioonidest. Kuulajate hinnangud sõltuvad aga kultuurikeskkonnas valitsevatest väärtushinnangutest ja tõekspidamistest (Csikszentmihalyi 1999).

Üldhariduskooli muusikaõpetuses tuleb loovvõimeid kujundades seada fookus pigem protsessile ja toetavale õppekeskkonnale, mitte niivõrd lõpptulemusele. Loovvõimete arendamise võimalused leiavad süvenenumat käsitlemist 9. peatükis.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et inimliigile omaselt on muusika ühenduses meie kõige sügavama olemusega ning sealtkaudu on kõik inimesed loomupäraselt musikaalsed, vajades oma muusikalise potentsiaali maksimaalseks realiseerimiseks mitmekülgseid ja inspireerivaid muusikalisi kogemusi ning toetavat keskkonda.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Ashley, R. (2009). Musical improvisation. In Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 413–421
- Baily, J. (1985). Music structure and human movement. In P. Howell, I. Cross, R. West (eds.). *Musical structure and cognition*. London: Academic Press, 237–258
- Bentley, A. (1966). *Measures of musical abilities*. Windsor, England: NFER-NELSON

- Blacking, J. A. R. (1971). Towards a theory of musical competence.  
In E. DeJager (ed.). *Man: Anthropological essays in honour of O. F. Raum*.  
Cape Town: Struik
- Burnard, P. (2006). The individual and social worlds of children's musical creativity.  
In G. McPherson (ed.). *The child as musician: a handbook of musical  
development*. Oxford: Oxford University Press, 353–374
- Clarke, E. F. (1999). Rhythm and Timing in Music. In D. Deutsch (ed.).  
*The psychology of Music. Second edition*. London: Academic Press, 473–500
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of systems perspective for the study of  
creativity. In R. Sernberg (ed.). *Handbook of creativity*.  
New York: Cambridge University Press, 313–333
- Cook, N. (2005). *Muusika. Kujutus. Kultuur*. Tallinn: Scripta Musicalia
- Dowling, W. J. (1994). Melodic contour in Hearing and Remembering Melodies.  
In R. Aiello, J. Sloboda (eds.). *Musical perceptions*.  
Oxford: Oxford University Press. 173–190
- Dowling, W. J. (1999). The Development of Music perception and Cognition.  
In D. Deutsch (ed.). *The psychology of Music. Second edition*.  
London: Academic Press, 603–625
- Drake, R. M. (1957). *Manual for the Drake Musical Aptitude Tests*. (2 ed.).  
Chicago: Science Research Associates
- Flohr, J. W., Trevarthen, C. (2007). Music learning in childhood early developments  
of a musical brain and body. In W. Gruhn, F. Rauscher (eds.).  
*Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 53–99
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books
- Gilbert, J. P. (1979). Assessment of motoric music skill development in young  
children: Test construction and evaluation procedures.  
*Psychology of Music*, 7(2), 3–12
- Gilbert, J. P. (1981). Motoric music skill development in young children:  
A longitudinal investigation. *Psychology of Music*, 9(1), 21–25
- Gordon, E. E. (1979). *Primary measures of music audiation*. Chicago: GIA
- Gordon, E. E. (1989). *Advanced measures of music audiation*. Chicago: GIA

- Guilbault, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. – *Journal of Research in Music Education*, Vol. 52, No 1, 64–76
- Hallam, S. (2006a). Musicality. In G. McPherson (ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 93–110
- Hallam, S. (2006b). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers
- Karma, K. (1985). Components of auditive structuring: Towards a theory of musical aptitude. – *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 82, 1–13
- Kiilu, K. (2010). *The development of the concept of music education in Estonian kindergartens, 1905–2008: a historical-critical overview*. Doctoral thesis. Research report 314. Helsinki: Yliopistopaino
- Kirnarskaya, D. (2009). *The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent*. Oxford: Oxford University Press
- McPherson, G., Hallam, S. (2009). Musical potential. In S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 561–567
- O'Neill, S., Sloboda, J. (2001). Musical ability. In S. Sadie, J. Tyrrell (eds.). *The new Grove dictionary of music and musicians*. (2nd ed.). London: Macmillan, XX, 554–558
- Paananen, P. A. (2007). Melodic improvisation at the age of 6–11 years: development of pitch and rhythm. – *Musicae Scientiae*, Vol. 11, No 1, 89–119
- Peretz, I. (2003). Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia. In I. Peretz, R. Zatorre (eds.). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press, 192–203
- Päts, R. (2010). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Koolibri
- Radocy, R. E., Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behaviour*. (4th ed.) Springfield, IL: Charles C. Thomas
- Révész, G. (1954). *Introduction to the psychology of music*. London: Longmans, Green
- Ross, J. (2007). *Kaksteist loengut muusikapsühholoogiast*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus



- Seashore, C. E. (1938). *The psychology of music*. New York: McGraw Hill
- Shuter-Dyson, R. (1999). Musical ability. In D. Deutsch (ed.).  
*The psychology of music*. Second edition.  
California: Academic press, 627–651
- Sloboda, J. A. (2000). *Muusikaline meel*. Tallinn: Scripta Musicalia
- Sloboda, J. A. (2001). Memory. In S. Sadie, J. Tyrrell (eds.). *The new Grove dictionary of music and musicians*. (2nd ed.). London: Macmillan, XX, 539–544
- Swanwick, K. (1973). Musical cognition and aesthetic response.  
*Psychology of Music*, 1(2), 7–13
- Теплов, В. (1947) = Теплов, Б. *Психология музыкальных способностей*.  
Москва: Избранные труды
- Trainor, L. J., Hannon, E. E. (2013). Musical development. In D. Deutsch (ed.).  
*The psychology of music*. Third Edition. California: Academic press, 423–497
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. In J. Zatorre, I. Peretz (eds.)  
*The biological foundations of music*. Vol. 930.  
New York: Annals of the New York Academy of Sciences, 1 16
- Wallin, N. L., Merker, B., Brown, S. (eds.) (2000).  
*The Origins of Music*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Webster, P. R. (1988). New perspectives on music aptitude and achievement.  
*Psychomusicology*, 7, 177–194.
- Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music advancing a model.  
In T. Sullivan, L. Willingham (eds.). *Creativity and music education*.  
Edmonton: Canadian Music Educators Association, 16–33
- Welch, G. (2006). The musical development and education of young children.  
In B. Spodek, O. W. Saracho (eds.). *Handbook of research on the education of young children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 251–267
- Wing, H. D. (1981). *Standardised Tests of Musical Intelligence*.  
Windsor: National Foundation for Educational Research

## 7. LAULMINE

KADI HÄRMA, ANU SEPP

Inimhäääl on kordumatu ning unikaalne fenomen: hääle järgi on võimalik määrata inimese sugu, vanust, rahvust, haridustaset, emotsioone, suhtumist ja veel palju muud. Öeldakse, et inimese häääl on tema hinge peegel. Teadlik hääle kasutamine nii kommunikatsioonis kui ka musitseerimisel on omane vaid inimestele ja väljendab ka olulist osa kogu inimkultuurist.

Hääle kasutamine muusikakasvatuses on kõigepealt seotud laulmisega. Uurimused on tõestanud, et juba emaüas reageerib loode ema häälele ja saab tema reageeringute kaudu osa muudest keskkonna häälestest ja helidest. Mõnenädalane beebi aga reageerib helidele ja oskab eristada hääli – eriti rahustavalt mõjub imikule ema häääl. Raske on ülehinnata just sel perioodil ema lauldud (rahva)laulude ning loetud liisusalmide olulisust lapse kõnele ja muusikalisele arengule. Kuigi laps ei mõista veel lausunud-laulnud sõnu, tunnetab ta meeleolu ja hääle kõla. Samuti lisab tuttavate, lihtsa teksti ja meloodiaga laulude kordamine turvatunnet.

Kuigi laulmine on eesti kultuuris väga olulise, lausa märgilise tähendusega fenomen, lauldakse tänapäeval kodudes kahjuks varasemast vähem. Seetõttu on kooli muusik tundidel (ja lasteaia muusikakasvatusel) täita väga oluline roll hääle kasutamise ja laulmisoskuse arendamisel. Tuleb silmas pidada ka laulmise olulisust nii lapse kognitiivses, psühhomotoorses kui ka afektiivses arengus.

Aastakümneid samastati üldhariduskooli muusikaõpetust laulmise kui tegevusega – nii oli õppeaine nimetuski „laulmine” ning see hõlmas tunnist olulisema osa. Tänapäeval on õppeaine nimetus küll „muusika”, kuid laulmine on jäänud selle kõige olulisemaks tegevuseks – nii ükski kui ka rühmas (klassina, ansamblina, koorina), sest häääl on instrument, mis meil kõigil olemas.

Ühislaulmise oluliseks põhimõtteks on rahvusliku kultuuritraditsiooni edasikandmine ja ühtekuuluvustunde tekitamine. Seetõttu on ainekavas kooliastmeti nimetatud ühislauluvara, mille omandamisel laieneb ühislaul klassi ja kooli piiridest kaugemale.

Koorilaulu kaudu säilib ja kandub edasi meie muusikatradsioon, saadakse esmane koorilaulu- ja laulupeokogemus. Lisaks arendatakse ühislaulmise ja koorilauluga

sotsiaalseid oskusi ning kujundatakse isamaa-armastust. Kooliastmeti on laulmisel erinevad eesmärgid ja rõhuasetused (vt muusika ainekava).

Oluline on kohe alguses juhtida tähelepanu õigele laulmisele, mille puhul on tähtis loomulik kehahoid ja hingamine, vaba toonitekitamine, kõlav hääl, ilmekus, selge hääldus ja võimalikult puhas intonatsioon. Laulu õpetamisele peaks eelnema hääle lahtilaulmine, mis nooremas kooliastmes on mänguline (õhupalli puhumine, loodushäälte matkimine jms), vanemates kooliastmetes juba teadlikum tegevus. Kindlasti on otstarbekas ettevalmistav (juba nt tunni alguses) laulmine relatiivsete käemärkide järgi – õpitava laulu helilaad, põhikolmkõla, raskemad meloodiahüpped – õpilaste oskustest ja vanusest lähtudes.

**Laulu õpetamisel on määrava tähtsusega repertuaari valik.** Eeskätt peaks tutvustama rahvalaulu, sest aastasadu püsinud looming on meie tunde- maailmale kõige lähemal ja omane ning pakub võimalusi nii laulmiseks, pillimänguks, improvisatsiooniks, liikumiseks kui ka kuulamiseks. Olulised on ka temaatilised ning muusikaloo illustreerimiseks ja tundeelu rikastamiseks mõeldud laulud.

Laulu õpetamiseks on **mitmeid meetodeid** olenevalt õpilase eest, laulu raskusastmest, õpetamise eesmärgist, laulu stiilist jm. Sageli sobib laulule lisada ka pillisaade (kaasmäng, *ostinato*, omaloominguline saade) ning eel-, vahe- ja järelmängud kehapiiril, plaatpillidel, väikekandelil, plokkflöödil, akustilisel kitarril, klaveril vm. Klaver ei ole ainuke ja alati sobiv saatepill!

Laule saab õpetada

- \* kuulmise järgi;
- \* käemärkide järgi;
- \* rütmistatud astmenoodi järgi;
- \* traditsioonilise noodi järgi;
- \* kasutades nimetatud võimaluste kombineerimist.

## MEETODITE RAKENDAMINE ETAPPIDE KAUPA

**I. LAULU ÕPETAMINE KUULMISE JÄRGI** on esimene ja lihtsaim võimalus laulu omandamiseks, samuti on see ettevalmistavaks etapiks käemärkide, rütmistatud astmenoodi ja traditsioonilise noodi järgi laulmisele. Seda võimalust saab rakendada keerulisemate või väga lihtsate laulude või lõikude omandamisel. Raskemaid laule õppides võib noot toeks ees olla.

**Etapid**

1. Laulu kvaliteetne esitus helikandjalt või õpetajalt
2. Arutelu laulu sisu, meeleolu jms üle
3. Laulu õppimine (pikemate laulude puhul lõikude kaupa)
4. Laulu autorite tutvustus (võimaluse korral)
5. Emotsionaalne ettekanne

**NOODINÄIDE 7.1. „KADRILAUL“ (REGILAU SUURE-JAANI KIHELKONNAST).**

I ( I I ) V I I I V

*eeslaulja* *koor* *eeslaulja*

Kad-ri o - li tul - lu kau-gelt maal-ta, kad-ri o - li tul - lu kau-gelt maal-ta

Läbi paksu pajumetsa,  
 läbi halli haavametsa,  
 läbi laia lauametsa,  
 läbi kalgi kasemetsa,  
 Kadri tõi talul karjaõnne:  
 põllen tõi ta porsaõnne,  
 linikun tõi lehmaõnne,  
 rätihännan härjaõnne,  
 Kadri tõi sukan lambaõnne,  
 kindan kirju talle õnne.

Rahvalaulu saab kasutada mis tahes kooliastmes, lähtudes tunni eesmärgist – iseseisva lauluna, lahtilaulmiseks, loovülesandena teksti loomiseks, teemale häälestudes.

**1.** Õpetaja esitab laulu (*a cappella*, väikekandle, akustilise kitarri või mõne rütmipilli saatel) ning palub õpilastel kuulamise ajal pöörata tähelepanu laulu sisule. Õpetaja esituse asemel võib kasutada ka heatasemelist salvestust.

**2.** Arutletakse laulu sisu üle. Kuna tegemist pole kirjakeelse tekstiga, tuleb murdesõnad „ära tõlkida“, et kõik saaksid igast sõnast aru. Hoiduda lihtsast

üंबरjutustamisest, pigem püüda leida sügavam sisu ja emotsionaalne tähendus.

**3.** Kuna tegemist on üherealise regilauluga, saavad õpilased kohe värsirea teistkordsel esinemisel kaasa laulda. Tähelepanu tuleb pöörata teksti õigele ja selgele hääldusele. Eksimuse puhul peaks värsirida kordama. Hoida kindlat meetrumit.

**4.** Kuna kindlat autorit regilaulul pole, siis korratakse õpetaja suunavate küsimuste abil selle olemust ja mõtet.

**5.** Kui on võimalus ja soov õpetada juurde pillisaade, siis saab seda teha pärast laulu õppimist (võib ka enne lauluga tegelema hakkamist valmistada ette iseseisva palana, millele pärast laul juurde õpitakse). Kuigi ehedam on esitada regilaulu ilma saateta, saab alati selgitada, et tehakse seade ja lisatakse nt väikekandlesaade. Samuti on võimalik lisada loovliikumine.

**6.** Laulu õppimine lõpeb selle emotsionaalse ettekandega, saate korral koos sellega.

**II. KÄEMÄRKIDE JÄRGI** õpetamine võimaldab tänu meloodia liikumise visualiseerimisele arendada sisemist kuulmist, astmesuhete ja -mudelite kinnistamist, raskemate hüpoteetide tabamist ning toetada intonatsiooni. Kasutatakse eeskätt nooremas kooliastmes, kuid abivahendina on rakendatav ka vanemates kooliastmetes.

- Etapid**
1. Õpetamine löikude kaupa kindlas meetrumis, täpses rütmis ja rahulikus tempos
  2. Terve laulu harjutamine käemärkidega
  3. Laulu esitus õpetajalt koos sõnadega
  4. Laulu sisu analüüs
  5. Laulu autorite tutvustus
  6. Laulu harjutamine
  7. Emotsionaalne ettekanne

## NOODINÄIDE 7.2. „VIVA LA MUSICA“ (M. PRAETORIUS).

Vi - va, vi - va La Mu - si - ca! Vi - va, vi - va La  
Mu - si - ca! Vi - va La Mu - si - ca!

1. Õpetaja jagab laulu loogilisteks osadeks, kõnealusel juhul moodustuvad need kahe takti kaupa. Algab meloodia õppimine lõikude kaupa kindlas meetrumis ja täpses rütmis ning selgete meloodia liikumist toetavate käemärkidega. Iga lõik õpitakse eraldi. Võib kasutada ka tähelepanu- ja mälutreeninguna – õpetaja näitab vaikuses kaks takti ette ja õpilased laulavad alles siis, kui õpetaja lõpetab või näitab juba järgmist kahte takti. Tempo ei tohiks olla liiga aeglane!

2. Harjutatakse laulu tervikuna, kuni saavutatakse võimalikult veatu tulemus.

3. Õpetaja esitab laulu ilmekalt sõnadega. Õpilased kuulavad ja püüavad tekstist aru saada.

4. Õpetaja selgitab sõnade tähendust. Koos korratakse sõnu.

5. Laulu autori ja lühike ajastu iseloomustus. Korratakse, mis on kaanon.

6. Laulu harjutamine kindlas meetrumis tekstiga ühehäälselt, siis kaanonis. Meloodiat võib toetada käemärkidega. Eksimuse korral lauldakse vigane koht uuesti käemärkide järgi.

7. Kui laulu esitada G-duuris, saab õppida meloodiat mängima ka plokkflöödil. See annab võimaluse ühel rühmal mängida kaanonis esitamise puhul oma partii pillil. Võimalik kujundada ka plokkflöödisaade pikemates nootides. Üks võimalikest variantidest:

## NOODINÄIDE 7.3. PLOKKFLÖÖDISAADADE.

8. Loo emotsionaalne ettekanne.

**III. RÜTMISTATUD ASTMENOOTIDEGA** laulmine on noodist laulmise ettevalmistav etapp, mida saab kasutada nii nooremas kooliastmes kui ka gümnaasiumis. Selle meetodi eeliseks on keskendumine rütmile, sest astmeid pole vaja välja mõelda. Saab rakendada sillana noodist laulmisele ning noodikirjaoskuse arendamiseks.

- Etapid**
1. Taktimõõdu ja rütmipildi analüüs
  2. Rütmi õppimine
  3. Astmete lugemine õiges rütmis (suuremate hüpete läbilaulmine)
  4. Astmetega laulmine
  5. Laulu esitus õpetajalt koos sõnadega
  6. Laulu sisu analüüs
  7. Laulu autorite tutvustus
  8. Laulu harjutamine
  9. Emotsionaalne ettekanne

NOODINÄIDE 7.4. „BRING ME A ROSE“ (TRADITSIONAAL).

4/4

J' J' J' R S N M L J S M S J' R  
 Bring me a rose in the win-ter-time, when it's hard to find.

J' J' J' R S N M L J M M N M L J L M N  
 Bring me a rose in the win-ter-time, I've got ro-ses on my mind. Well a

S J' R R S M S J' R  
 rose is sweet most a - ny-time and yet,

J' J' J' R S N M L J M L J J R<sub>1</sub> J  
 bring me a rose in the win-ter-time, how easi-ly we for-get.

1. Tutvutakse taktimõõduga, korratakse mõlema numbri tähendust. Vaadatakse üle esinevad rütmid ja pided. Korratakse pide ülesannet.
2. Rütm loetakse läbi rütmisilpidega meetrumi saatel, seejärel plaksutatakse/ koputatakse samuti koos rütmisilpidega mõõdukas tempos. Tähelepanu pöörata taktidele, kus esinevad pausid, pikad noodid ja pide, vajaduse korral katkestada ja harjutada mitu korda. Mitte unustada meetrumit!
3. Loetakse astmenimedega õiges rütmis ja kindlas meetrumis vabalt valitud (mitte liiga aeglases) tempos.
4. Harjutatakse meetrumis astmetega võimalikult veatu tulemuseni.
5. Õpetaja esitab laulu sõnadega (mõne sobiva kõlaga pilli saatel või *a cappella*).
6. Kuna tegemist on võõrkeelse tekstiga, tuleks see enne sisu üle arutlemist tõlkida. Teksti mõtte ühine analüüs ja lugemine.
7. Laulul puudub kindel autor – traditsionaal. Selgitatakse mõistet.
8. Laulu harjutamine tekstiga.
9. Pillisaate lisamise soovi korral selle õppimine.
10. Laulu emotsionaalne esitus õpitud saatega või ilma.

**IV. TRADITSIOONILISE NOODI JÄRGI** laulmise eelduseks on eespool nimetatud meetodite valdamine. Seda kasutatakse enim II ja III kooliastmes ning gümnaasiumis.

- Etapid**
1. Taktimõõdu, rütmipildi ja vormi analüüs
  2. Rütmi õppimine
  3. Helistiku (kuni ühe märgini) ja meloodia analüüs
  4. Vajaduse korral astmete lugemine õiges rütmis või nende kirjutamine nootide alla (suuremate hüpete läbilaulmine)
  5. Astmetega laulmine
  6. Laulu esitus õpetajalt koos sõnadega



7. Laulu sisu analüüs
8. Laulu autorite tutvustus
9. Laulu harjutamine
10. Emotsionaalne ettekanne

NOODINÄIDE 7.5. „SUR LE PONT D'AVINGON" (PRANTSUSE RAHVALAUL).

D A D D A D

1. 2. *Fine*

Sur le pont d'Avignon lon y dan-se lon y dan-se. tout en rond. Les

D A D A D *Da Capo al Fine*

beaux mes-sieurs font comme si, et puis en-co-re comme ca.

1. Tutvutakse taktimõõduga, korratakse mõlema numbriga tähendust. Vaadatakse üle esinevad rütmid, voltide ja mõiste *da capo al fine* tähendus.
2. Kuna tegemist on lihtsate rütmidega, siis võib seda harjutada kohe kehapiillil (nt „ti-ti“ rinnapatsud ja „ta“ plaksud). Tähelepanu pöörata voltide tähendusele, üleminekule 2. voldist edasi ja kordusmärgile. Vajaduse korral katkestada ja harjutada mitu korda.
3. Kuna ainekava järgi peavad õpilased teadma kuni ühe võtmemärgiga helistikke, siis helistikku ei määrata. Selle asemel ütleb õpetaja JO asukohta ja määratakse helilaad. Laudakse läbi duur-helilaad ja kolmkõla. Analüüsitakse meloodia liikumist.
4. Astmete läbivaatamine, vajaduse korral rütmis ütlemine või ülesmärkimine. Eraldi võib läbi laulda S-J ja L-S, käigud.
5. Laulu laulmine ja harjutamine astmetega võimalikult veatu tulemuseni.
6. Õpetaja esitab laulu sõnadega (mõne sobiva kõlaga pilli saatel või *a cappella*).
7. Kuna tegemist on võõrkeelse tekstiga, tuleks see enne sisu üle arutlemist tõlkida. Teksti ühine analüüs ja lugemine õiges rütmis.

8. Rahvalaulu mõiste kordamine.

9. Laulu harjutamine sõnadega, pöörates tähelepanu meeleolule.

10. D-duuris esitades on võimalik laulule lihtsate akordivõtetega akustilisel kitarril või D-väikekandelil saade õppida.

11. Sisust lähtudes saab lisada ka liikumise (nt A-osas liigutakse ringis, B-osas teevad õpilased esimest korda laulmise ajal kokkulepitud järjekorras liigutuse, mida ülejäänud kordamisel järele teevad).

12. Laulu emotsionaalne esitus.

**V. KOMBINEERITUD MEETOD** sisaldab endas eelnimetatud meetodite kombineerimist ühe laulu jooksul vastavalt vajadusele.

Põhiliselt õpitakse laulu kuulmise järgi, keerulisemate hüpote tabamiseks kasutatakse käemärke või astmenimesid.

1. Õpetaja esitab laulu klaveri saatel või kuulatakse kvaliteetset salvestust. Kuulamise ajal pööravad õpilased tähelepanu laulu meloodia liikumisele, sõnadele ja sisule.

NOODINÄIDE 7.6. „KEVAD“ (B. BACHARACH – S. LAANSOO).

1 2 3

Lan-geb mul pä-he vih-ma - tilk ja õ - hus ke-va-det on

4 5 6

tun - da. Veel üks tilk, til - ga jä - rel tilk, ning

7 8

hin - ges mul te - kib su - me, soe ke - vad - tun - ne.

2. Arutletakse laulu meloodia, meeleolu ja teksti üle. Ümberjutustamise asemel püüda leida sügavam sisu.

### 3. Enne kuulmise järgi õppima asumist harjutatakse käemärkide järgi selgeks

- ◆ raskemad hüpped: eellöögiga 5.–6. takt (analoogne koht taktides 25–26)
- ◆ eellöögiga 16.–17. takt

16 M R S S M 17 D R S M 18 L J M L

Su rips-meil vih - ma - til - gad, sil - mis päik - se - sä - ra.

- ◆ kaks viimast takti

31 J J R S J 32 M

õn - ne - ke - vad on käes!

- ◆ Kui käigud on astmetega selged, lauldakse need läbi sõnadega.

4. Õpitakse loogiliste löikude kaupa kuulmise järgi valdavalt *a cappella*, kuni saavutatakse võimalikult hea tulemus.

5. Laulu autorite tutvustus.

6. Emotsionaalne ettekanne.

Üskkõik millise võttega laul selgeks on saadud, peab sellele järgnema edu-elamust pakkuv emotsionaalne esitus. Peaaegu igale laulule saab kujundada instrumentaalsaate kehapillil, rütmipillidel, plaatpillidel, plokkflöödil, väikekandel, kitarril või klaveril. Rakendada saab ka muusikakoolis pilli õppivaid õpilasi.

## KASUTATUD KIRJANDUS

Gümnaasiumi riiklik õppekava. Kunstiained. Lisa 6

[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2\\_lisa6.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2_lisa6.pdf#)

Põhikooli riiklik õppekava. Kunstiained. Lisa 6

[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa6.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1_lisa6.pdf#)

Skuin, A., Sepp, K. (2013). *Muusikaõpik 9. klassile*. Tallinn: Avita

## 8. MUUSIKALUGU JA MUUSIKA KUULAMINE

ANU SEPP, KADI HÄRMA

Muusikalugu tähendab üldhariduskooli muusikakasvatuse kontekstis äärmiselt laia teemade ringi – tutvustatakse muusika väljendusvahendeid, peamisi stiiliperioode ja nende tunnusjooni, tähtsamaid žanre ja vorme, esituskoosseise, tuntumate heliloojate loomingut, muusikaterminoloogiat, eri maade ja rahvaste muusikat. Võimaluse korral tuleks siduda muusikaloo komponentide tutvustamine ja omandamine mitmesuguste muusikaliste tegevustega. Olenevalt kooliastmest tähtsustuvad erinevad teemad – oluline on silmas pidada õpilaste eeldusi, huvisid, eelkõige aga eakohasuse printsiipi. Muusika kuulamine on eelnimetatuga väga tihedalt seotud, olles tegelikult aluseks kogu muusikalisele tegevusele.

Muusikat kui kunsti saabki vahendada kuulamise kaudu, seega on muusika kuulamisoskuse arendamine üks olulisemaid muusikakasvatuse eesmärke kogu kooliaja jooksul (ja juba varemgi). Äärmiselt tähtis on mõista kahe kõlaliselt sarnase, kuid sisuliselt erineva termini tähendust: KUULMINE kui helide tajumine ja KUULAMINE kui kuulmissümbolitest aru saamine (dekodeerimine, hindamine, reageerimine). Kuulmine on eelduseks kuulamisele. Kuulamine on keeruline fenomen, mis kätkeb endas mitmeid füüsilisi ja psüühilisi protsesse. Kuulamisoskus pole n-ö kaasasündinud oskus, vaid arendatav ning süvendatav kogu õpiaja vältel. Selle kaudu kujundame ja arendame õpilase muusikalist maitset, silmaringi ja kuulamiskogemusi.

Muusika kuulamise puhul eristatakse helisid ja ideid ning antakse kuuldule tähendus. Muusika kuulamise kaudu areneb õpilasel MUUSIKALINE MÕTLEMINE – ainult muusikaõpetuse abil arendatav unikaalne nähtus kui kõige olulisem muusikaliste tegevuste võimendaja ja aktiveerija. Muusikaline mõtlemine on keeruline, emotsioonidel põhinev intellektuaalne ja sensoorne protsess, mis on suunatud muusikateose tajumisele, tundmaõppimisele ja hindamisele (Sloboda 2000, Muldma 2010).

Muusika kuulamist tuleb vaadelda ka kui sotsialiseerivat ning identiteeti kujundavat protsessi. Juba Confucius (551–479 eKr) mõistis muusika olulist rolli nii indiviidi kui ka kogu ühiskonna tasandil tervikuna: *Kui tahate teada, kuidas valitsetakse maad ning milline on selle kõlblus, kuulake selle maa muusikat.* Põhimõtteliselt väljendub sama idee ka Eesti muusikapsühholoogi prof Jaan Rossi mõttes: *Muusika struktuuri, vormide, helikeele tehnika, muusikalise tähendusõpetuse ja esteetika probleemid on vältimatult seotud ühiskonna praktilise toimimise ja seda iseloomustavate teguritega* (Ross, 2007).

Seega on äärmiselt vajalik tutvustada õpilastele muusika „keelt“ ning õpetada seda mõistma ja mõtestama. Eriti tähtsustub see tänapäeval, mil muusika kuulamine on kujunenud noorte igapäevaelu orgaaniliseks, identiteeti kujundavaks osaks. Oluline on tutvustada neile muusika kui kultuurilingu rikkalikku mitmekesisust, õpetada neid kuuldut mõtestama – mõistma ning suhtuma tolerantselt ja lugupidavalt muusika erinevatesse ilmingutesse.

Muusika on ajas kulgev kunstiliik, kus igas hetkes toimub midagi, helid korduvad, esinevad kord vaiksemalt, kord valjemalt, ühinevad kooskõladeks, vahelduvad vaikusega. Süstemaatiline muusika kuulamine arendab õpilases oskuse muusikas toimuvat märgata, mõista, tunda, mõtestada ja hinnata.

## ÕPETAJA ROLL

Õpetaja kui kogu õppeprotsessi juhtija ja õppekeskkonna kujundaja mõjutab väga olulisel määral muusika kuulamise korraldamist ning õpilaste suhtumise kujunemist. Seetõttu oleks vaja siduda muusika kuulamise võimalusi nii variõppekavaga (*hidden curriculum*<sup>1</sup>) kui ka koolivälise õppega (*informal learning*<sup>2</sup>).

Arvestada tuleb kindlasti ka õpilaste erinevate kasvukeskkondadega – missugust muusikat kuulatakse kodus, kuidas suhtuvad vanemad muusikasse, millised on sõprade muusikaelistused jpm.

---

<sup>1</sup> Variõppekava (*hidden curriculum*) – sotsiaalsed, poliitilised, kultuurilised jm mõjurid ühiskonnas, mis esindavad kehtivas õppekavas esitatud väärtushinnangutest erinevaid seisukohti või muudavad võimatuks kavandatud haridusuuenduse või toetavad seda (Läänemets 2013).

<sup>2</sup> Koolivälise õpe (*informal learning*) – igasugune õppimine, s.t teadmiste, oskuste, vilumuste, kogemuste omandamine, mis toimub väljaspool institutsionaalset õppimist.

Kuulamisprotsessi kujundamise kolm olulist lähtekohta muusikaõpetajale on:

- \* aktiivse üldise kuulamisoskuse arendamine kui kogu õppeprotsessi alus;
- \* kuulatava sisu ja konteksti eakohasus;
- \* kuulatava mõistmisest lähtuv loova tegevuse võimaldamine ja kujundamine (Ots, 2004).

Sii lisandub kindlasti veel iseseisva mõtlemise kujundamine ning õpilase oma arvamuse väljendamine ja selle põhjendamine.

Määrava tähtsusega on kuulamisrepertuaari valik: see peab olema tunni kui terviku teenistuses (vt 2. ptk) ja seotud tunni üldiste eesmärkidega. Olenevalt kuulamise eesmärgist võib sama pala kasutada eri kooliastmetes (vt praktikumi osa). Samal ajal ei tohi unustada, et eelkõige on oluline muusika emotsionaalne mõju, millele järgneb analüüs ja sisuline mõtestamine vastavalt õpilaste vanusele, varasemale kuulamiskogemusele ning muusikalise sõnavara ja väljendusvahendite valdamisele. Kuulatavad muusikanäited peavad olema väga heas ettekandes ja ka tehniliselt kvaliteetsed. Võimaluse korral tuleks pakkuda ka vahetut kuulamiskogemust arendavaid kontsertettekandeid kujundamiseks õpilastes oskusi kontserdil käituda ja keskendunult kuulata.

Tähtis komponent on eakohase ja mitmekesise metoodika kasutamine, kus arvestatakse õpilaste erinevate õpistiilidega (visuaalne, auditiivne, kinesteetiline, taktiline). Siin on oluline rakendada erinevaid muusikalisi tegevusi ning lõimida kuulatavat võimaluse korral teiste kunstiliikidega. Tervikliku maailmapildi kujunemiseks on äärmiselt tähtis seostada muusika kuulamist teistes ainetes (geograafia, füüsika, ajalugu, kirjandus jm) õpituga.

Muusika kuulamisel on vaja teadvustada AJA komponenti. Vastavalt vanuseastmele tuleb valida sobiva pikkusega palad või katkendid. Oluline on anda õpilastele piisavalt aega oma arvamuse väljendamiseks ja põhjendamiseks – eelduseks on vajaliku sõnavara valdamine ja selle tähenduse mõistmine. Seega on väga oluline, et õpilane tunneks ja mõistaks muusikaliste väljendusvahendite (mis on aluseks ka teistes muusikalistes tegevustes) – rütm, meloodia, tämber (kõla), tempo, vorm, harmoonia – tähendust konkreetses kooliastmes omandatu kohaselt.

Tänapäeva tehniliste lahenduste olemasolu võimaldab sageli toetada kuulamist ka visuaalselt – samas on vaja, et õpetaja otsustaks (olenevalt muusika kuulamise eesmärgist ning seatud ülesandest), millal on vaja muusika kuulamist „liikuvate piltidega” toetada, millal mitte. Liigne visualiseerimine hajutab tähelepanu kuulamiselt ning seeläbi võib süvenenud kuulamine kannatada.

## PRAKTIKUM

Vaatleme muusikanäidet, mida saab erinevate muusikalooliste teemade ja eesmärkidega seostatuna kasutada kõikides kooliastmetes: **Arvo Pärdi „Spiegel im Spiegel”** („Peegel peeglis”) harfi ja tšello esituses\*.

**I kooliaste** – teema „Muusika meeleolu kirjeldamine ja väljendamine”.

**ÕPETUSLIK EESMÄRK:** suunata õpilaste tähelepanu muusika meeleolule ja selle väljendamisele liikumise kaudu.

**KASVATUSLIK EESMÄRK:** arendada koostööoskust ja sallivust teiste loomingusse; rakendada loodusõpetuses õpitut liikumise loomisel.

**TEGEVUS:**

◆ Häälestus. Muusikapala ja autori tutvustus.

Muusika kuulamine.

Arutelu õpetaja esitatud küsimuste abil (nt: Kuidas iseloomustaksid muusika kulgemist? Mitu pilli seda pala mängib? Võrdle nende pillide esitatud meloodiaid.)

◆ Ülesanne. Mõttele mõne linnu või looma peale, kes võiks ühe ja teise partii iseloomuga sobida. Loo neile sobiv liikumine. Leppige pinginaabriga kokku, kumb liigub kõrgema, kumb madalama kõlaga pilli meloodia järgi.

◆ Esitus. Muusika esitatakse koos loodud liikumisega.

◆ Analüüs.

Kumma pilli meloodiale vastavat liikumist oli huvitavam/lihtsam luua? Põhjenda oma arvamust.

\* Sama teost on võimalik leida erinevates esituskoosseisudes.

**II kooliaste** – teema „Kuulab ja eristab muusikapalades muusika väljendusvahendeid: meloodiat, rütmi, tempot, dünaamikat, tämbrit ja vormi”.

**ÕPETUSLIK EESMÄRK:** juhtida õpilaste tähelepanu muusika väljendusvahenditele; seostada emakeelt (muusikat iseloomustavad omadussõnad) ja muusikat.

**KASVATUSLIK EESMÄRK:** äratada huvi ja lugupidamist kunstmuusika vastu; julgustada õpilasi arvamust avaldama ja oma seisukohti põhjendama.

**TEGEVUS:**

◆ Häälestus. Muusikapala ja autori tutvustus.

Õpetaja annab igale õpilasele kaardikesed iseloomustavate sõnadega (kui tundi saab korraldada arvutiklassis, võib kaardikesed asendada veebikeskkonda loodud töölehega).

Ühiselt sõnadega tutvumine (nt *väljapeetud, tormakas, mõtisklev, rahutu, helisev, õrn, marsilik, valsilik, polkalik, jutustav, rütmikas, kiire tempoga, muutuva dünaamikaga, 2-osalises taktimõõdus, esitajaks ansambel, pianos, salmilaul, sujuvalt liikuva meloodiaga, fortes, suured hüpped meloodias*).

◆ Ülesanne.

Leia teistkordse kuulamise ajal kaardid, kus on kirjas palaga sobivad sõnad ja aseta need enda ette lauale.

Muusikapala kuulamine (kaks korda) ilma pildita.

Õpilased valivad sõnad.

See tehtud, võrreldakse paarilisega valikut ja lauale jäävad vaid need kaardid, mis esinesid mõlemal.

Valitud omadussõnade põhjal luuakse oma pealkirjastatud muusikapala vabalt valitud pillidele.

◆ Omaloomingu esitamine ja teiste kuulamine.

◆ Arutelu.



### III kooliaste – teema „Muusika esituskoosseisud“.

ÕPETUSLIK EESMÄRK: osata määrata tämbri järgi muusikainstrumente ja esituskoosseisu.

KASVATUSLIK EESMÄRK: arendada koostöö-, mõtestamis- ja põhjendamisoskust, arvestavat, lugupidavat ja kriitilist suhtumist kaaslaste loomingulistesse ideedesse tööprotsessis ning töö resultaati; väärtustada Eesti tuntuima helilooja Arvo Pärdi loomingut.

#### TEGEVUS:

◆ Häälestus. Helilooja ja teose tutvustus.

Teost saab esitada erinevate pillidega. Meie kuulatavas versioonis on põnev koosseis, kus on selgelt kuulda meloodia- ja saatepill(id).

◆ Ülesanne.

Missugused pillid teost esitavad?

Missugustesse pillirühmadesse need kuuluvad?

Kas esituskoosseis on orkester või ansambel? Täpsusta.

Nimeta meloodia- ja saatepill(id).

Missuguseid meloodiakäike on helilooja kasutanud?

Miks on sinu arvates teose pealkiri „Spiegel im Spiegel“

(„Peegel peeglis“)?

◆ Kuulamisega seotud rühmatöö: luua teos, mis põhineks samuti kolmkõladel ja oleks kõlalt sarnane kuulnud teosele.

◆ Teoste esitus ja kaaslaste loomingut kuulamine.

◆ Arutelu.

**Gümnaasium** – teema „Postmodernism. Arvo Pärt ja *tintinnabuli*-stiil. Eri ajastute muusika väljendusvahendite võrdlemine”.

**ÕPETUSLIK EESMÄRK:** leida *tintinnabuli*-stiilile iseloomulikud väljendusvahendid ja võrrelda neid eri ajastutel loodud teoste omadega järgmistest aspektidest: tämber, meloodia, rütm, dünaamika, tempo, faktuur, esituskoosseis.

**KASVATUSLIK EESMÄRK:** arendada tähelepanu ja kuulamisoskust; arendada seostamis-, võrdlus-, arutus-, analüüsi- ja väljendusoskust; väärtustada Eesti muusikapärandit.

**TEGEVUS:**

- ◆ Häälestus. Heliloojate ja teoste tutvustus. Väljendusvahendite kordamine. Eri ajastutel loodud muusika väljendusvahendite võrdlemine.
- ◆ Ülesanne. Kolme eri sajanditel loodud teose kuulamine ja nendes kasutatud muusika väljendusvahendite võrdlemine.

	J. S. Bach, Brandenburgi kontsert nr 2 I osa	P. Tšaikovski, väikeste luikede tants balletist „Luikede järv”	A. Pärt, „Spiegel im Spiegel” („Peegel peeglis”)
esituskoosseis			
tempo			
dünaamika			
meloodia			
rütm			
faktuur			

- ◆ Tabeli põhjal essee kirjutamine, millele lisada isiklik aspekt: mis meeldis/ei meeldinud koos argumenteeritud põhjendusega, kasutades muusika oskussõnu.
- ◆ Esseede ettekanded.

## KASUTATUD JA SOOVITATAV KIRJANDUS

- Gordon, E. E. (2001). *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: a Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. Chicago: GIA Publications
- Gordon, E. E. (2011). *Roots of music learning theory and audiation*. Chicago: GIA Publications
- Кирнарская, Д. К. (2004). *Музыкальные способности*. Москва: Таланты – XXI век
- Kirnarskaya, D. (2009). *The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent*. Oxford: Oxford University Press
- Muldma, M. (2010). Muusikaline mõtlemine. Põhikooli valdkonnaraamat. Kunstiained.  
[http://www.oppekava.ee/index.php/Muusikaline\\_mõtlemine](http://www.oppekava.ee/index.php/Muusikaline_mõtlemine)
- Ots, E. (2004). *Muusika kuulamise osatähtsusest õpilase sotsialiseerimisel murde- ja noorukieas*. Magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool
- Päts, R. (2010). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Koolibri
- Ross, J. (2007). *Kaksteist loengut muusikapsühholoogiast*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Sloboda, J. (2000). *Muusikaline meel*. Tallinn: Scripta Musicalia
- Теплов, Б. (2005). *Психология музыкальных способностей*. Москва

## 9. OMALOOMINGU JA IMPROVISATSIOONI VÕIMALUSTEST MUUSIKATUNNIS

KADI HÄRMA

Kõik inimesed on loovad – mõni rohkemal, mõni vähemal määral – olenevalt kogemustest, teadmistest, oskustest ja ümbritsevast keskkonnast. Hea võimaluse loovuse arenguks koolis pakuvad kunstained, k.a muusika, kus avastamise, uurimise, loomise, õpitu praktikas järelproovimise, tunnetamise ja kogemise kaudu muutub õpilase mõtlemine ja tegutsemine loovamaks ning suureneb julgus ennast muusikalistes tegevustes loominguliselt väljendada. Lisaks õpitakse teistega arvestama, suhtuma kaaslaste loomingusse empaatiaga ning toetama iseenda ja teiste loomingulist eneseväljendust. Sellesuunalise arengu toetamiseks saab muusikaõpetaja luua tunnis keskkonna, kus õpilane tunneb end turvaliselt ning tema loomupärane loovus avaneb ja areneb. Eriti oluline on loomingulise isikupära toetamine ja esinemisvõimaluste pakkumine. Õpetaja peaks seejuures olema loomisprotsessi innustaja ja nõuandja.

Loovtegevuste õnnestumise tagatiseks on selge eesmärk, mille õpetaja on endale püstitanud ja mis on kooskõlas tunni üldise õpetusliku ja kasvatusliku eesmärgi ning teiste muusikaliste tegevustega koolis. Kindlasti peab arvestama, et loomiseks, harjutamiseks ja esituseks oleks piisavalt aega, et jõuda edu- ja kuulamiselamust pakkuva tulemuseni, mida üheskoos analüüsitakse. Ühtlasi peab rõhutama, et iga õpilase looming on väärtuslik ja sellesse tuleb suhtuda lugupidavalt.

Loovust arendatakse ja loominguga tegeldakse nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiastmes. Üldlevinud on arusaam, et muusikalooline materjal on väga mahukas ja selle kõrvalt jääb kõige muu jaoks, ka loovuse arendamiseks, vähe aega. Pigem on siin küsimus aja planeerimises ja prioriteetides, sest töö aluseks olev ainekava jätab õpetajale teemade käsitlemisel valikute tegemise õiguse, mis annab võimaluse rohkem praktiliselt musitseerida ja luua.


Didaktika põhimõte on lihtsamalt keerulisemale – eesmärgi ja ülesannet püstitades peab õpetaja olema veendunud, et see on sihtrühmale ea- ja jõukohane. Liiga lihtsa või liiga keerulise ülesande korral võib huvi kaduda. Väga oluline on anda õpilastele täpsed ja selgelt sõnastatud juhised – kindlate reeglite järgi on lihtsam tulemuseni jõuda.

Nagu teisigi muusikatunni koostisosi, saab loovust vaadelda osana tervikust, lõimituna teiste muusikaliste tegevuste ja õppeainetega.

Lähtudes lihtsamast keerulisemale põhimõttest, tuleks loomingu alustada kajamängudest ning küsimus-vastus lausetest nii keha-, rütmi- ja plaatpillidel kui ka astmetöös. Kajamängud ja vastuste loomine pillidel kinnistab õpitud rütme, astmetöös astmemudeleid ja astmetevahelisi suhteid, kus abivahenditena saab kasutada käemärke, astmemudelite kaarte, astmetreppi, rändnooti.

NÄIDE kajamängust, mida saab rütmikaarte kasutades visuaalselt teadvustada.

Õpetaja: 

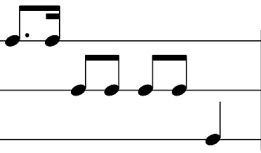
Õpilased: 

Mälutreeninguks võivad õpilased korrata kuulnud rütmi alles siis, kui on kõlanud järgmine.

Kajamängude mängulisemaks muutmiseks võib neid esitada kehapiilil.

Õpilasele saab anda ülesande korrata kuuldut täpselt või luua oma kordusele uus kõla, kasutades muid helitekitamise võimalusi.

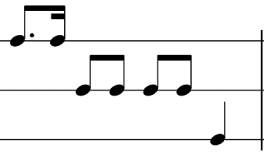
Õpetaja:

Sõrmenips 

Kõhupats

Jalamats

Õpilased:

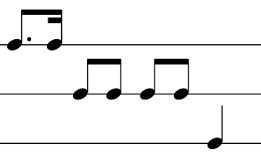
Sõrmenips 

Kõhupats

Jalamats

või

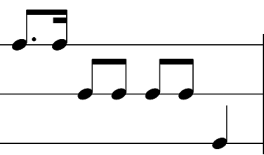
Õpetaja:

Sõrmenips 

Kõhupats

Jalamats

Õpilased:

Käteplaks 

Põlvepats

Sõrmenips

Kajamängus kasutatud rütmiharjutusi saab ka

✱ viisistada



✱ lisada sõnad



✱ lisada liigutused vastavalt teksti sisule.

Juba esimese nn käomotiivi õppimise järel saab moodustada rütmilis-meloodilisi küsimusi ja vastuseid. 3. klassi lõpuks on kõik astmed ja mudelid omandatud, kuid vajavad veel kinnistamist. Seda on hea teha algul lihtsaid ja lühemaid, hiljem pikemaid (8-taktilisi) meloodiaid luues. Loodud laulu võib esitada:

- ◆ ahellauluna, kus iga laps esitab oma meloodia;
- ◆ kajalauluna, kus looja on eeslaulja;
- ◆ vaheldumisi lauldes ja pilli mängides  
(plaatpill, väikekannel, klahvpill, plokkflööt);
- ◆ 2- või 3-osalise lihtvormina, liites kahe õpilase loomingu tervikuks.

Mida rohkem rütmifiguure ja helikõrgusi tuntakse, seda enam on „tööriistu” erinevate meloodiate loomiseks. Vastuse mõtlemisel tuleks tähelepanu juhtida põhihelil lõpetamisele.

Küsimus: 
  
S S R S S N M R S
  
Kas sul on te - le - fon hää - le - tu?

Vastus 1: 
  
S J
  
Jah, on

Vastus 2: 
  
S S R S M J
  
Ma po - le jõud - nud veel

Nii kajamänge kui ka küsimus-vastus lauseid saab praktiseerida erinevates vormides: õpetaja ja klassi dialoogina, paaristööna või rühmatööna. Kui loodu kirja panna, rakendatakse ja arendatakse omandatud muusikalist kirjaoskust.

**Kehapilli** saab kasutada mis tahes tunni faasis õpilaste aktiveerimisel, aga ka rütmi õppimisel või kinnistamisel lauludes, mille rütmipilt pole keeruline ega koosne liiga paljudest erinevatest rütmifiguuridest. Ka siin ei pea õpetaja helitekitamise võimalusi alati ise välja mõtlema – lapsed on nende leidmisel väga loovad.

Tagasihoidlikumate muusikaliste võimetega õpilaste julgustamiseks ei ole vaja iga kord rütmisilpidele mõeldes rütmitööd teadvustada – seda tasuks teha kogemuse kasvades. Eesmärgiks võiks seada uute kõlavõimaluste ja rütmikombinatsioonide otsimise ning õpitud teadmiste ja oskuste kasutamise. Õpetaja ülesandeks on jälgida õpilaste individuaalset arengut ja seda toetada.

## NOODINÄIDE 9.1. „KALAMEES NAERAB“ (G. ERNESAKS – J. SMUUL).

Me-ri tuu-le - ta on har-va, ka- la - mees-ki nae-rab har-va.

Põlvepats

Rinnapats

Jalamats

A - ga tä - na juh- tus see, vur- ru mui-gab ka - la-mees.

Ka „**kirjalik**“ rütmitöö võib olla loominguiline. Helivältuste tähistamiseks saab kasutada mitmes suuruses kivikesi (neid võib ka värvida), teokarpe, kastanimune, tammetõrusid, eri suurusega puulehti, vahtra „ninasid“, käbisid ning JO-võtme, takti- ja noodijoontena pikemaid ja lühemaid lehevarsi.



1. Klass jaotatakse 3–4-liikmelisteks rühmadeks. Igal rühmal on töövahenditeks suur leht paberit, tahvlinätsud või liim, eri suuruses kuivatatud puulehed, teokarbid, kivikesed, tõrud vms ja pikemad lehevarred. Lepitakse kokku, et suuremad esemed väljendavad pikemaid helivältsusi ja lehevarred taktijooni.
2. Valitakse taktimõõt, lepatakse kokku harjutuse pikkus ja asetatakse esemed paberile, et moodustuks rütmirida.
3. Kui esemed on lehele paigutatud, kinnitatakse need tahvlinätsu või liimiga ja õpitakse rühmaga kehapiilil esitama.
4. Loomingu esitus.
5. Arutelu.

Võimalik jätkutöö mõnes teises tunnis:

1. Klass jaotatakse võimaluse korral samadesse rühmadesse. Töövahendiks punased, sinised, rohelised, kollased ja mustad pliiaatsid/vildikad, gvašš- või näpuvärvid, värvilised kleepsud või värvitud kivikesed.
2. Valitakse duur- või moll-helilaad ning selle järgi värvitakse lõpunoot.
3. Arutelu tulemusel värvitakse ka teised esemed (või kirjutatakse värvipliiaatsitega alla astmenimed), et moodustuks jõukohane lauldav meloodia, ning harjutatakse see kogu rühmaga käemärkidega selgeks.
4. Loomingu esitus.
5. Arutelu.

Sama põhimõtte järgi võib meloodiad kõrgussuhteid arvestades värvilistes „nootides” noodijoonestikku kanda.

Sageli on **rütmipillide** hulk koolis kõige arvukam, sest need pole väga kallid ning neid on võimalik koolis koostöös tööõpetuse, käsitöö- või kunstõpetajaga valmistada (näiteks: jauram, vihapill, kõlapulgad, marakaa, kõlatoru). Klassis antud juhtnööride järgi saab pilli ka kodus meisterdada (nt: kaunistatud kivikesed, reisidelt kaasa toodud tugevamad teokarbid, pulga otsa kinnitatud nõör, mis

töötab vurri põhimõttel, erineva kõlaga kõristid ja teised kõla või emotsiooni väljendavad fantaasiapillid). Isetehtud pillide puhul lisandub praktilisele otstarbele ka emotsionaalne väärtus, mis õpetab hoolivalt suhtuma ka teistesse muusikariistadesse. Pille meisterdades võiks rõhutada ka nende esteetilise väljanägemise tähtsust.

Rütmipillidel rütmiridasid esitades võib kõlapildi mitmekesistamise ja kuulamisoskuse arendamise eesmärgil anda ülesande kasutada erinevaid kõlavärve. Väljendusvahendiks võivad olla nii keha- kui ka rütmipillid. Ka siin on oluline pöörata tähelepanu omandatud oskuste rakendamisele.

Rütmipillidel saab laulude kaasmängudeks ja *ostinato*'deks kasutada varem loodud rütmiharjutusi või luua uusi. Järgnevalt üks võimalus rütmitööks rühmas:

1. Klass jaotatakse 3-liikmelisteks rühmadeks.

2. Iga rühm koostab 2/4 taktimõodus 4-taktilise rütmiharjutuse, kus oleks kasutatud kõiki järgmisi rütme:



Lepitakse kokku, et lõppu jäetakse pikem helivältus.

Üks võimalik tulemus:



3. Rühm õpib oma harjutust kindlas meetrumis plaksutama. Rühma iga liige valib loodud harjutusest kaks enam meeldivat rütmifiguuri (ühele jääb teiseks valikuks paus). Harjutatakse selgeks. Harjutada saavad ühises meetrumis ka kõik rühmad koos. Tähelepanu tuleb juhtida sellele, et kõik alustavad ja lõpetavad ühel ja samal ajal.

4. Iga laps valib oma rütmide jaoks keha- või rütmipilli, harjutatakse selgeks.

**5. Loomingu esitus.****6. Arutelu.**

See harjutus sobib näiteks rahvalaulude või kaanonite ostinaatseks kaasmänguks keha- ja rütmipillidel. Pillisaadet võib kasutada ka eel-, vahe- ja järelmänguna.

Jätkutööna saab rütmile lisada astmed ja teksti. Sõnade väljamõtlemiseks võib ette anda teema („Loomad-linnud metsas“, „Koolitee“, „Akna taga“ vms), algustähe, algusvärsi või lünkadega salmid. Sobib nii individuaalseks kui ka paaristööks.



Tekste saab luua isetehtud rütmilistele või rütmilis-meloodilistele improvisatsioonidele, aga ka vastupidi – enne mõeldakse välja sõnad ning siis rütmistatakse ja/või viisistatakse.

**\* Liisusalm 2-osalises taktimöödus:**

Ribi-rabi romm  
Kips, köps, konn  
Pita-päta pomm  
Sips, saps, somm

Sõnadega sobivad rütmid leitakse meetrumis koos plaksutades.

Ribi-rabi romm



Kips, kõps, konn



Pita-päta pomm



Sips, saps, somm



### \* Regivärsiline salm:

Kust see laps need viisid võtnud,  
 viisid võtnud, laulud loonud?  
 Viisid vahvad vikerkaarest,  
 laulud lahked laasikusta.

Koos leitakse õpetaja antud meetrumis ja taktimöödus sobivad rütmid.

Kust see laps need viisid võtnud,



viisid võtnud, laulud loonud?



Viisid vahvad vikerkaarest,



laulud lahked laasikusta.



Viisi võib „laenata” olemasolevast regilaulust või ise luua. Liisusalvidele ja regivärsilistele lauludele liikumise loomine on heaks lähtekohaks teel rahvalike laulumängude ja rahvatantsude juurde.

\* **Lõppriimiline salm:**

Toa seinal on kalender  
 Erik veerib sealt: s e p t e m b e r.  
 Teab – see on tähtis kuu,  
 vennal algab siis ju kool!

Toa seinal on kalender	
Erik veerib sealt: s e p t e m b e r.	
Teab - see on tähtis kuu,	
vennal algab siis ju kool!	

Loodut saab esitada lihtsalt rütmis teksti lausudes, keha-, rütm- või plaatpillidel või väikekandlil improviseeritud *ostinato* saatel.

Sellisel või muul moel valminud rütm- ja meloodiaridu saab rakendada tempo ja dünaamika, polüfoonia ja homofoonia mõiste kinnistamisel, aga ka vormiõpetuses. Tempo mõiste on arusaadavam, kui rühmad kasutavad palu esitades üksteisest erinevaid esitamise kiirusi. Dünaamikaga „mängides” kujunevad isegi sama rütm- või meloodiaga palad erinevateks ja neid on kaaslastel põnev kuulata. Rondo vormi õppimisel on iga rühma loodud harjutus iseseisev episood, korduva osa võib luua klassiga ühiselt või valida mõne rühma oma. Väljendusvahendiks ei pea alati olema rütm- või meloodia, saab olla ka liikumine. Loovuse arendamise seisukohalt on hea anda iga kord veidi erinev ülesanne, kus tingimuseks on vigadeta esitus. Näiteks korraldada võistlus rühmade vahel: kes loob ABACA vormis vastavalt hetkemeelolule sobivaima loo või kõige vaimukama või originaalsema dünaamika, kõlavärvi või liikumisega A-osa.

Tegevuse teadvustamiseks ja õpitud oskuste rakendamiseks võib esitada tingimuse pillide valikuks: kui kasutatakse pikki helivältsusi, nt 2-, 3- või 4-löögilisi helisid ja rütmivorme, võetakse pillideks bongod, džembed, tamburiinid; kui kasutatakse lühemaid helivältsusi, sobivad pillideks marakaad või *shaker*'id; veerand- ja kaheksandiknoote mängitakse kõlapulkade või kastanjettidega. Kui põhikoolis tehtud rondod, eriti esimesed omaloomingulised katsetused, võivad olla sellised, kus alati rütmisilpide peale ei pea mõtlema, siis gümnaasiumis võiks õpilane teada, milliseid rütme ta kasutab.

Kui rütmirondoga saavad hakkama kõik õpilased, siis variatsioonivorm nõuab suuremat kogemust, julgust ja teadmisi. Jõukohaste ülesannete korral on ka selles vormis võimalik improviseerida. Näiteks teema varieerimine paarides või rühmades, kus eesmärgiks on katkematu ahel.

Sageli aetakse segi polüfooniline ja homofooniline mitmehäälsus. Polüfooniline muusika saab omasemaks, kui rütmiharjutusi kaanonis keha- või löökpillidel mängida ja hiljem meloodiakaanoneid renessansiajastule vastavalt laulda ja/või mängida. Eriti hästi sobivad plokkflöödid, lautot imiteeriv väikekannel, orel või klavessiini kõlaga süntesaator/digiklaver. Rütmiakaanoni saab lasta igal õpilasel üksinda või rühmas luua ja kirja panna, et rakendada õpitud muusikalist kirjaoskust. Kirjapandud harjutust võib hiljem mõne laulu kaasmänguks kasutada.

**Plaatpillidel** (metallofonid, ksülofonid, kellamängud, kõlaplaadid) soovib sõltumata vanusest mängida iga laps, sest nende mängimine on suhteliselt lihtne ja pakub kauni kõla tõttu ka kiiret eduelamust. Plaatpille saab rakendada *ostinato*'ks või kaasmänguks paljudes lauludes, kuid sel juhul tuleks silmas pidada, et need ei oleks liiga keerulised ega varjutaks laulu viisi. Kasutada saab ka varemloodud rütmilisi või meloodilisi küsimus-vastus lauseid.

Kõige lihtsam on luua kaasmäng pentatoonilisele laulule (mudellaulud, rahvalaulud, lastelaulud), sest selle puhul saab õpilane ise valida, missugust plaati viie hulgast millises järjekorras mängida. Tähtis on juhtida tähelepanu ülesandele: kas eesmärk on aidata laulul püsida meetrumis seda rõhutades, dubleerida laulu rütmi või luua täiesti uus partii, mis toetub ühisele meetrumile.

Loodud saateid liites ja teisi partiisid lisades kujunevad toredad omaloomingulised palad. Ka neid peaks õpilase loomingulise eneseväljenduse julgustamiseks ja muusikaga isikliku suhte süvendamiseks ette kandma ning nende kohta tagasisidet andma. Soovi korral võib kuulajatele anda ülesande lugu peal-

kirjastada, kirjeldada meeleolu või mõtteid, mida lugu tekitab. Suulise arutelu asemel võib paluda oma mõtted sõnades või pildis paberile panna. Samuti peaks juhtima tähelepanu muusika oskussõnade kasutamisele analüüsis.

Kui järgida ka siin lihtsamalt keerulisemale põhimõtet ja olla töös järjepidev, suudavad õpilased iseseisvalt üpris keerukaid rütmilis-meloodilisi improvisatsioone luua ning neid plaatpillil, plokkflöödil, klaveril, kitarril või mõnel muul pillil esitada. Muusikakoolis õppijad võiksid meloodiale kujundada ka harmooniasaate.

Rütmi- ja plaatpille koos kasutades tekivad põnevad kõlad, näiteks Indoneesia muusikast kõneldes saab moodustada gamelani kõlaga sarnase koosseisu:

1. Õpilastele jaotatakse (või valivad ise) rütmi- või plaatpilli (häälestatud pentatooniliselt).
2. Igaüks tutvub lühikese aja jooksul oma pilli kõlaga.
3. Ühiselt liigitatakse pillid kindla või ebamäärase kõrguse järgi rühmadeks.
4. Rühma sees toimub veel jaotumine pilli materjali järgi (metall, puu, kivi vm).
5. Määratakse dirigent (algul võib selleks olla õpetaja) ja lepitakse kokku tingmärkides, kuidas rühmale või kogu „orkestrile” nende mängimist näidatakse.
6. Dirigent annab meetrumi, millest kõik peavad kogu loo jooksul kinni pidama. Algab esitus: algul mängivad kõik koos, seejärel vastavalt kokkulepitud žestile üks rühm, siis teine, vahepeal jälle kogu koosseis. Dirigent peaks jälgima, et ühegi rühma paus liiga pikaks ei veniks ja ootamine tüütuks ei muutuks.

Kui löökpillidel musitseerimine pole väga keeruline, siis **plokkflöödi, väikekandle ja akustilise kitarr**i mängimine nõuab juba rohkem oskusi. Järjepideva õppimise ja õpitu rakendamisega võib ka pillimängus saavutada häid tulemusi ning õpitud loovtegevustes ära kasutada. Nimetatud instrumendid sobivad eeskätt laulude saateks, sest üldhariduskooli muusikatunnis pole solisti tasemeni jõudmine üldjuhul reaalne. Kui klassis on keegi muusikaliselt eriti andekas või muusikakoolis õppiv laps, saab neile pakkuda võimalust soolo-improvisatsioonideks. Lihtsamaid eel-, vahe- ja järelmänge suudavad luua ka teised. Tulemus võib olla väga lihtne, kuid väärtus pole mitte loodu keerukuses, vaid loomisrõõmus. Järgnevalt tutvustatakse mõningaid näiteid.

## „MU ISAMAA ARMAS“

NOODINÄIDE 9.2. „MU ISAMAA ARMAS“ (RAHVALIK VIIS).



1. Mu i - sa-maa ar - mas, kus sün - di-nud ma, sind  
 ar - mas-tan ma jär - jest ja kii - dan lau - lu - ga, sind  
 ar - mas-tan ma jär - jest ja kii - dan lau - lu - ga.

1. Arutluse tulemusel leitakse, et laul on duur-helilaadis salmilaul, kuhu sobiks lisada eel-, vahe- ja järelmäng D-väikekandl.

2. Lepitakse kokku, et kasutada võib kõiki 6 keelt.

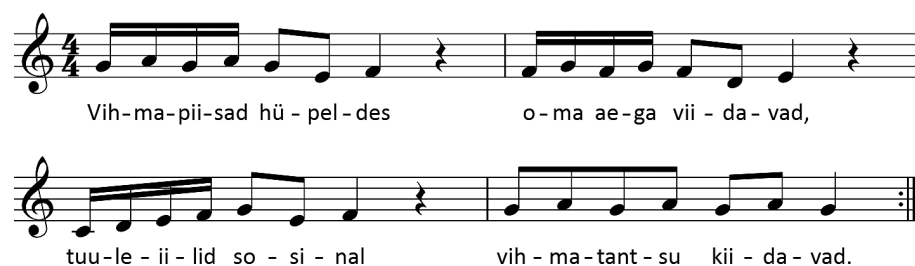
3. Iga õpilane loob vabalt valitud rütmis nimetatud helikõrgusi kasutades kokkulepitud pikkusega viisi. Tegevus on ajalises raamis.

4. Laulu esitades kannavad õpilased järjest oma meloodia ette kokkuleppe kohaselt kas eel-, vahe- või järelmänguna.

5. Arutelu.

## „VIHMAPIISKADE LAUL“

NOODINÄIDE 9.3. „VIHMAPIISKADE LAUL“ (K. LEVIN – M. TEIVERLAUR).



Vih-ma-pii-sad hü - pel-des o - ma ae-ga vii - da - vad,  
 tuu - le - ii - lid so - si - nal vih - ma - tant - su kii - da - vad.



1. Arutluse tulemusel leitakse, et laulu saateks sobiks kasutada klaverit ja plokkflööti.
2. Lepitakse kokku helikõrgustes C1–G1 ja rütmis:



3. Iga õpilane loob teatud aja jooksul plokkflöödil sellele rütmile meloodia.
4. Soovijad saavad oma viisi ette mängida. Ühiselt valitakse välja üks meloodia ja õpitakse üheskoos mängima. Valitakse koht (kohad) laulus, kuhu see partii sobiks.
5. Laulu klaveri saatel esitades mängib üks rühm saateks plokkflööti. Jälgima peaks, et igas tunnis ei esineks samad õpilased, vaid võimaluse saaksid kõik soovijad.
6. Arutelu.

### „SING, SING, SING”

1. Korratatakse kitarri akordid Dm, A7, C7 ja F ning mängitakse etteantud järjekorras.
2. Korratatakse moll-pentatoonikat lauldes, seejärel kitarri.
3. Harjutatakse rida mängima.
4. Lepitakse kokku kohad, kuhu saab lisada improviseeritud vahemängud.
5. Soovijad mängivad harmoonia saatel kokkulepitud kohtades oma meloodiaid.
6. Arutelu.

#### NOODINÄIDE 9.4. „SING, SING, SING” (L. PRIMA).

Dm A7 Dm A7 Dm A7 Dm A7

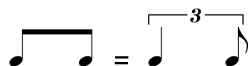
Sing, sing, sing, sing, ev - ry-bo-dy start to sing like...

Dm A7 Dm A7 A7 A7 Dm

dee, dee, dee, bah, bah, bah, dah. Now you're sing-in with a swing.

Õpitud pille saab laulude saateks ükshaaval kasutada, aga eriti võimsalt kõlab „orkester”, kui kasutada plokkflööti, väikekannelt ja kitarri koos keha-, rütmi- ja plaatpillidega.

1. Harjutatakse kehapillisaadet (ühelöögilised trioolid vabalt valitud kõlaga).



2. Harjutatakse rütmipillisaadet



3. Korratakse lauldes D-blues helirida või d-pentatoonikat (D, F, G, A, (As), C, D).
4. Korratakse kitarri akordid A7, E7 ja D7 ning harjutatakse selle järgnevuse järgi selgeks. A-, E- ja D-nootte dubleerivad bassiplaadid (või basskitarr).
5. Õpilased valivad mängimiseks ühe pillidest: plokkflööt, väikekannel, kitarr, trumm, tamburiin, kehapill, bassiplaadid, ksülofon, metallofon.
6. Improviseeritakse meloodiapillidel (plokkflööt, väikekannel, plaatpillid) D-blues helirea või pentatoonika nootidel kindlas meetrumis.
7. Õpitakse selgeks keha- ja rütmipillide partiid.
8. Kõik pillid esitavad oma partii eraldi.
9. Kogu orkestri esitus.
10. Arutelu.

Põhikoolis omandatud pillimänguoskusi saab rakendada gümnaasiumis ka näiteks *basso continuo*'t selgitades: bassihäält mängivad nt tenorüksülofon või bassiplaadid, harmooniat väikekanded või akustilised kitarrid. Kui klassis on mõni tšellot või fagotti õppiv noor, saab kasutada ka neid pille. Monoodia lisavad plokkflöödid. Uue loo aluseks võib olla kõige lihtsama laulu meloodia, mida mängida osatakse, nt „Poisid, ritta!” või „Hiiretips”. Süvendatult muusikat õppijad võivad meloodia ja harmoonia ise luua. Selle ülesande puhul on oluline, millised pillid mängivad ja milline on tekkiv kõla, mitte lugu, mida mängitakse. Samasugusel moel saab selgemaks ka barokktrio mõiste.

Loovtegevust kavandades peaks õpetaja alati andma muusikakooli lastele keerulisemad ülesanded, et ka nemad areneks ja neil igav ei hakkaks.

Võib tunduda, et tunnis pole piisavalt aega loovtegevusteks, ja tekkida küsimus, kas seda üldse on vaja, kuid sellele pühendatud aeg on kvaliteetaeg – õpitu jääb paremini meelde, kinnistub ja meeldib ka õpilastele, sest saab ise muusikat teha. Lisaks annab loovmusitseerimine vahendid võimalikuks elukestvaks harrastuseks ning pakub vaheldust loenguvormis seletatud teooriale.

Pole vahet, kas anda võimalus midagi ise luua algklassi lapsele või gümnaasistile, mõlemad teevad seda sama suure õhina ja pühendumisega.

## KASUTATUD JA SOOVITATAV KIRJANDUS

Aints, T. Loovus muusikatunnis. Kunstiained 2010.

[http://www.oppekava.ee/index.php/Loovus\\_muusikatunnis](http://www.oppekava.ee/index.php/Loovus_muusikatunnis)

Gümnaasiumi riiklik õppekava. Kunstiained. Lisa 6.

[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa6.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1_lisa6.pdf#)

Härma, K. (2010). Loovast eneseväljendusest ja loovusest muusikatunnis.

Põhikooli valdkonnaraamat. Kunstiained.

[http://www.oppekava.ee/index.php/Loovast\\_enesev%C3%A4ljendusest\\_ ja\\_omaloomingust\\_muusikatunnis](http://www.oppekava.ee/index.php/Loovast_enesev%C3%A4ljendusest_ ja_omaloomingust_muusikatunnis)

Härma, K. (2010). Loovus gümnaasiumiastmes.

Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Kunstiained.

[http://www.oppekava.ee/index.php/Loovus\\_g%C3%BCmnaasiumiastmes](http://www.oppekava.ee/index.php/Loovus_g%C3%BCmnaasiumiastmes)

Käo, K. (2013). *Kitarriõpik noortele või muidu tarkadele*. Tartu: Kitarrikooli Kirjastus.

[www.kitarrikool.ee](http://www.kitarrikool.ee)

Põhikooli riiklik õppekava. Kunstiained. Lisa 6.

[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2\\_lisa6.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2_lisa6.pdf#)

Pullerits, M., Urbel, L. (2012). *Muusikaõpik 2. klassile*. Tallinn: Avita

Pullerits, M., Urbel, L. (2013). *Muusikaõpik 3. klassile*. Tallinn: Avita

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

Roos, H. (2012). *Muusikaõpik 6. klassile*. Tallinn: Avita

Skuin, A., Sepp, K. (2013). *Muusikaõpik 9. klassile*. Tallinn: Avita

# 10. PLOKKFLÖÖT ÜLDHARIDUSKOOLI MUUSIKAÕPETUSES

ANNE ERMAST

## SISSEJUHATUS

*Flööti ei puhuta, flöödi sisse hingatakse.*

Samuel Saulus

Plokkflöödi puhul on tegemist õrna ja tundliku instrumendiga, mille kõla iseloom sõltub mängija hingamistundlikkusest. Seda väikest instrumenti võib nimetada hingega seotud pilliks, kus musitseerija, hingates pilli kaudu, kohtub ideaalis kõiksuse hingega. Sõna „flööti“ tuleb ladina keelest (*flatus* – puhuma, õhuvool, hingama, hingus) (ELS 1986, 289). Plokkflöödi nimetus eesti keeles tuleneb huuliku osalisest sulgemisest puuplokiga.

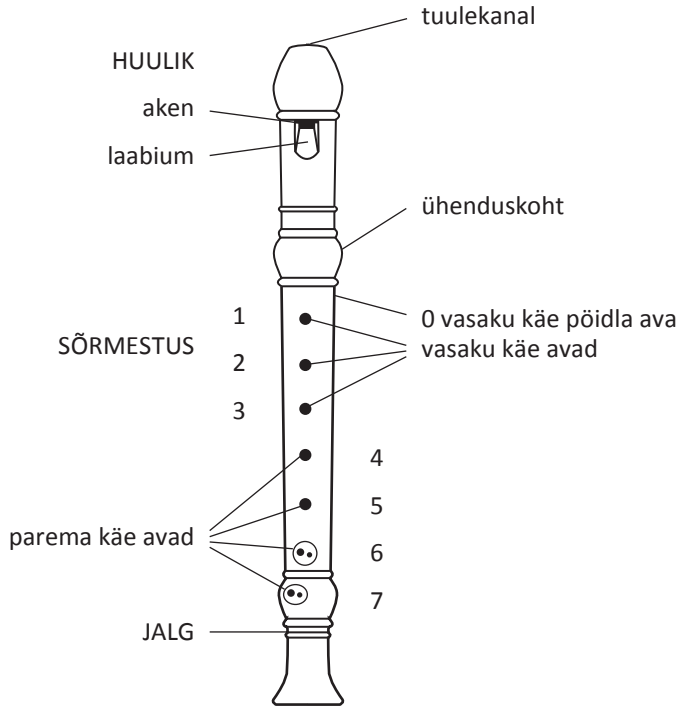
Barokiajastul oli plokkflööti kodusel musitseerimisel üks põhilisemaid instrumente, õitseajaks 16.–17. sajand. Klassitsismiajastul asendus plokkflööti põikflöödiga, millel olid avaramad tehnilised ja dünaamilised võimalused. *Kuigi põikflööti on säravama kõlaga, ülemtoonirikkam ja virtuoossemate mänguvõimalustega, paelub plokkflööti oma tagasihoidlikkuse ja kargusega, meenutades orelivilet. Eriti hästi avalduvad tema omadused renessanss- ja barokkmuusikas, aga ka rahvamuusikalistes palades, mis ei nõua liigtujukaid dünaamilisi muutusi* (Päts 2010, 93).

Paljude rahvaste muusikas olid plokkflöödilaadsetel pillidel oma rahvuslikud iseärasused: erinesid nii pilli kuju kui ka avade arvukus, suurus ja asukoht, materjal ning toruõõne suurus. Eestlaste flöödilaadset pillid olid vilepill või pajupill, mille valmistamiseks kasutati enamasti paju või leppa. Üldjoontes pärineb tänapäevane plokkflööti barokiajastust, mil kujunes välja plokkflöödi konstruktsioon ja kuju (vt lisa Baines 1957/1991, 72).

## PLOKKFLÖÖDI EHITUS

Sopranplokkflööti koosneb enamasti kolmest lahtikäivast osast:

- 1) huulik (millesse kuuluvad tuulekanal, plokk, aken, laabium ehk huul);
- 2) keskosa (kuhu kuuluvad sõrmestuse avad, ka tagaküljel 0-tähistusega pöidlaava);
- 3) jalg (vt joonis 10.1).



JOONIS 10.1. PLOKKFLÖÖT OTSEVAATES.

Joonisel 10.1 on kujutatud kolmeosalist plokkflööti, kuid leidub ka kahe- ja üheosalisi sopranplokkflööte.

## PLOKKFLÖÖDI KASUTAMISVÕIMALUSI ÜLDHARIDUSKOOLIS

Plokkflöödiõpet üldhariduskooli muusikatunni osana on rahvusvaheliselt praktiseeritud aastakümneid. Eestis tõi koolimuusikasse plokkflöödiõppe Riho Päts, kes 1930. aastatel juhendas 21. keskkooli 60liikmelist plokkflöödi- ja löökpilliorkestrit. 1970ndatel jätkas plokkflöödiõpet klassitunnis Heino Kaljuste koostöös Heino Jürisaluga. Seoses 2010. aastal rakendunud riikliku õppekavaga on plokkflööti saanud muusikaõpetajatele üheks oluliseks instrumendiks, mille abil muusikantundi mitmekesistada, mis omakorda seab tulevastele plokkflöödi juhendajatele nõudmised nii pillimänguuskustes kui ka metoodikas (vt RÕK 2010 lisa 6). Plokkflöödi klassitunnis õpetamise eesmärk on luua tingimused lapse igakülgseks loovaks arenguks, seejuures kujundada elementaarseid pillimänguuskusi ja väljendada neid lihtsate lastelaulude, instrumentaalpalade ja omaloomingu kaudu ning tunda rõõmu musitseerimisest, selle kuulamisest ja jagamisest.

*Õppimisel määrab saavutatud edusammude kiiruse õpilane ise, tema oskused ja motivatsioon. Nagu aia harimisel aednik, on õpetaja see, kes hoolitseb, kastab, kärbib ja suunab oma taime kasvu* (Sloboda 1994, 206). Õpetaja ülesanne on õpilastele eelkõige olla eeskuju alates eetilistest hoiakutest – suhtumisest ümbritsevasse, õpilastesse, kes on igaüks omal õpitasemel, kust saab toimuda areng. Väga oluline on ka õpetaja suhtumine instrumendi käsitusse, mis on lähtealus, asudes plokkflööti õppima. Õpetaja on suunaja, kujundaja. Innustamaks pillimängu paremini omandama, on vaja, et õpilased saaksid igas tunnis elamuse. Et areng saaks toimuda, vajavad õpilased piisavat, kuid mitte üle jõu käivat pingutust kas uue mängu-, artikulatsioonivõtte omandamisel või juba omandatud materjali kordamisel. Kergematelt mänguvõtelt järk-järgult keerulisematele üle minnes – vastavalt õpioskuste arenemisele – võib tegelda lihtsamate regi- ja lastelaulude mängimise ning sinna juurde kuuluva laulmisega, anda õpilastele võimalus mängida plokkflöödil omaloomingut. Arendades pillimänguoskusi, võib rakendada plokkflöödimänguga erinevaid pillikoosseise ja ansambleid. Õppides seostama absoluutseid helikõrgusi pillimänguga, võib mängida plokkflööti kaasmängudes ja/või *ostinato*'de ning ka iseseisvate paladena. Plokkflöödimäng pakub muusikalise omaloomingu ning muusikaliste ideede elluviimise võimalusi nii üksi kui ka grupitööna. Sellest lähtudes on igal plokkflöödiõpetajal võimalus oma oskuste ja loovuse kohaselt kujundada plokkflöödimäng põnevaks ja oodatuks.

Üldhariduskooli muusikatunnis käsitame vastavalt lapse käeulatusele valdavalt sopranplokkflööti in C. Lisaks on plokkflöödiansambelis levinud alt in F, tenor in C, bass in F. Ajaliselt võib plokkflöödiõppele planeerida ligikaudu 20 minutit tundi, kuhu saab vajaduse korral orgaaniliselt lõimida hingamisharjutused, liikumise, noodiõpetuse, laulmise vaheldumisi pillimänguga.

Plokkflöödimäng rikastab muusikatundi ja loob lisavõimalusi lapse mitmekülgsemaks arenguks.

Lähtudes laste erinevatest muusikalistest võimetest, lubab plokkflöödimäng minimaalse hääleulatusega õpilastel väljendada end muusikaliselt võimekalt, arendades nii sisemist kuulmist kui ka häälejuhtimist. Seega annab plokkflöödimäng muusikaliselt vähemvõimekatel õpilastel võimaluse kogeda senisest enam eduelamust. Kuulates ja analüüsides igas tunnis nii enese kui ka kaasõpilaste pillimängu, süveneb kontsentreerumisvõime ning areneb intonatsiooni kuulamis- oskus. Siinjuures peaks õpetaja võimaldama lastel mängida üksi, et eelmainitud oskused saaksid piisavalt areneda. Iga uue muusikateoreetilise ülesande

õppimine, olgu selleks siis nooditundmine, uus rütmifiguur vm, peaks toimuma praktiliselt musitseerides, mis pakub elamust ja kinnistab õpitut. Nii areneb ja süveneb nooditundmisoskus, rütmi-, fraasitunnetus. Plokkflöödi-mängus on fraasitunnetuse lähtealuseks hingamine – oskus jaotada õhku ühtlaselt nii fraasi alguses kui ka lõpus. Plokkflöödi kui teraapilise pilli mängimine aitab ühtlasi kaasa ka hingamissüsteemi arenemisele. Hingamise ja kuulamis-organitega on koostöös koordinatsioon, peale selle areneb pillimänguga sõrmede peenmotoorika ja taktiilsus ehk sõrmede puutetundlikkus, mis on oluline õpilase kognitiivses arengus.

Plokkflöödimängul klassitunnis on ka sotsiaalne roll. Kui klassis on introvertsete isikuomadustega õpilasi, võimaldab plokkflöödimäng neil õpilastel end julgelt väljendada, kommunikeeruda rühmamängudes, suhelda pillimängu kaudu kaaslastega mitmesuguste praktiliste ülesannete lahendamisel. Näiteks klassi- ja koolikontserdid annavad pillimängu näol võimaluse just introvertsete isikuomadustega ning ka väikese hääleulatusega õpilastel end julgelt väljendada ning pakuvad emotsionaalset rahulolu ja eduelamust. Sealjuures on kontsertide ettevalmistamisel oluline õpetaja pakutud repertuaarivalik, mille varal laieneb õpilaste repertuaaritundmine ja mis kaudselt mõjutab ka õpilaste muusikalist maitset.

**Plokkflöödi mängimisel tuleb eriliselt tähelepanu pöörata** sissehingamisele ja ühtlasele väljahingamisele, õigele kehaasendile, koordinatsioonile. Väga tähtis on töö artikulatsiooniga – milline on suukoopa asend pillimängul, kuidas liigub keel. Enne mängima asumist on koordinatsiooni arendamiseks vajalikud sõrmeharjutused. Eespool mainitud mängutehnika komponentide õige käsitamine loob eelduse puhta intonatsiooni tekkeks, fraasitunnetuseks ja musitseerimiseks.

## ETTEVALMISTUS PLOKKFLÖÖDIMÄNGUKS

Esimeses kooliastmes, kui laste õpihuvi on väga suur, tuleb seda plokkflöödiõpingutes rakendada. Nii Eesti kui ka enamikus Soome koolilaulikutes on plokkflöödiõpe üldhariduskooli muusikaõpetuses alates 3. klassist, kuid õpetaja ja õpilaste motivatsioonist olenevalt võib alustada õpingutega ka varem. On vaja jälgida, et sõrmed suudaksid ilma pingutuseta ja vabalt erinevaid pillivõtteid mängida. Õpilaste motiveerimiseks on mitmeid vahendeid alates

klassikaaslaste ja õpetaja tunnustusest, hindamisest, eri värvi lõngadest plokkflöödil (vt pilt 10.3). Viimase tunnustuse saab õpilane juhul, kui teatud mänguvõtte või pala on hästi omandatud. Õpilasi motiveerib positiivne, edasiviiv kriitika, s.t enne hindamist analüüsitakse alati, mida tehti hästi ja mis vajab parendamist (kehahoid, hingamisel põhinev tooni ühtlane intensiivsus, intonatsioon). Aktiivselt analüüsivad osapooled on nii pillimängija, klass kui ka õpetaja. On oluline, et iga õpilane saab eduelamuse ka väikeste edusammude eest. Sageli on suureks eduelamuseks ja tunnustuseks hästi omandatud lihtne lastelaul, mida avalikul kontserdil esitatakse, ning vanemate kaasaelamine õpingute kulgemisele ja edenemisele.

### **Plokkflöödi valik ja õppevahendid**

Enne plokkflöödiõpingute alustamist on soovitatav selgitada lapsevanematele plokkflöödimängu mõju lapse üldisele arengule, milliseid õppevahendeid tunnis kasutatakse ja anda soovitusi pilliostuks. Plokkflöödiõppest teadlikum lapsevanem oskab lapse pillimängu edusammudele kaasa elada, last toetada ja vajaduse korral motiveerida. On tähtis, et valitaks ühe ja sama süsteemi ning firma pillid, mis tekitavad koosmängul ühtse häälestuse. Soovitatav on kasutada inglise ehk barokksüsteemis plokkflööte. Eri süsteemi pillid ei häälestu omavahel ja tekitavad klassis kirju kõlapildi. Klassitöös sobivad algõppeks plastpillid, mida on lihtsam hooldada. Puidust pillid on võrreldes plastpillidega aga mahedama kõlaga ja tekitavad soojema tämbri. Sobivaimad on Saksa (Hohner, Mollenhauer, Moek) ja Jaapani (Aulos, Yamaha) plokkflöödid. Juhul kui pillid soetab kool, vastutab pillide hügieeni eest enne iga tunni algust õpetaja (vt plokkflöödi hooldamine).

Õppevahenditena on õpilastel plokkflöödi õppimisel kasutusel plokkflööd, noodivihik (spetsiaalselt plokkflöödi õppematerjali jaoks soetatud noodivihik, mida kasutatakse läbi aastate), harilik pliiats, värvipliiatsid ja kustutusumm.

**Eelhäälestuseks ja pillimängu innustamiseks** sobib tunni alguses pillimängule viitava sõnumiga lühike laul või laulumäng, kuhu võib põimida näiteks kehapilli kasutamise.



## Hingamine

Et helienergia tekiks, on vaja õhujuga suunata pillitorusse. Ekslikult arvatakse, et plokkflööti on mänguks „lihtne pill”. Plokkflööti on ülimalt tundlik instrument, mis on otseselt seotud hingamisel ühtlase õhujoa tekitamisega ja seepärast on hingamistehniliste aluste tundmine enne mängima asumist väga oluline. Hingamisoskusest sõltub tooni kvaliteet ja fraseerimine. Liiga intensiivsel väljahingamisel võib tekkida intonatsiooni tõus, samas õhuvaru ebapiisavuse korral jääb intonatsioon madalaks. **Fraseerides on vaja alati jätta väike õhuvaru, et säiliks kõla intensiivsus nii fraasi alustades kui ka selle lõpus.** Teadvustatud hingamine on iga pilliõppetunni alguse osa. Vajalikud on harjutused, mis baseeruvad erineva tempoga sissehingamisel ja võimalikult aeglasel väljahingamisel. See võimaldab mängijal pikemalt ilma katkestuseta fraseerida. Õpitavatele paladele on soovitatav tähistada hingamismärgid komadena või kokku leppida suuliselt, et tekiks oskus vajalikul määral õhku jaotada. Mida kiiremini hingatakse sisse, seda kiiremini on võimalik mängu jätkata. Aeglase tempoga palade puhul on parem ka rahulik sissehingamine. Selleks sobib rütmis sisse- ja väljahingamine. Harjutusi võib teha nii seistes, istudes kui ka liikudes.

Hingamisel peavad töötama erinevad hingamislihased. Lihaste ja hingamistoe tunnetamiseks kasutada näiteks mängu „Lille nuusutamine”. Oluline on taotleda võimalikult ühtlast ja aeglast väljahingamist, mida hiljem muusika fraseerimisel rakendada. Hingamistehnika arendamiseks sobivad laste loovusel ja kujundlikul mõtlemisel, samuti liikumisel põhinevad hingamismängud. Esmalt on aga vaja eesmärgistada, millist osa hingamistehnikast konkreetne mäng arendab. Mäng peaks olema seotud tunni teemaga, seda täiendama või olema sissejuhatuseks.

### TUULED LÄBI AASTAEGADE

Kaasa võtta värviline varre ja laia pinnaga sügisleht (vaher, kastan). Hingata välja võimalikult pikalt, pehmelt ja ühtlaselt lehe poole nii, et leht püsiks võimalikult paigal (kevadtuul). Jälgida lehe serva liikumist. Suvetuule puhul on hingamine ühtlaselt intensiivsem, sügistuul viib lehe puult. Talvel korjatakse lehed maast. Iga aastaaja tuule puhul kasutatakse silpi *thhh*. Harjutuse eemärk on võimalikult ühtlane õhujaotus, kiire sisse- ja aeglane väljahingamine, *detache* (vt mõistet lk 137) artikulatsioonivõtte rakendamine.

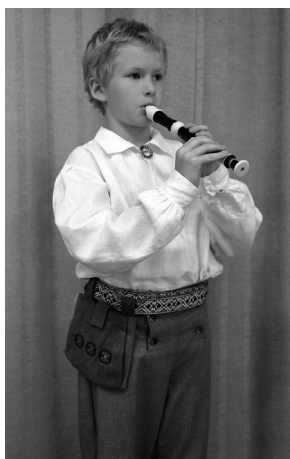
## SEEBIMULLIMÄNG

Vajalikud seebimullitajad. Võimalikult aeglaselt ja ettevaatlikult välja hingates puhuda suur seebimull. Selleks peab mängija seebimullide tekkeks kiiresti sisse, aga aeglaselt ja ühtlaselt välja hingama. Mulli pikka teekonda langemisel võib saata vaikselt sobival häälikul (*düü, mmm* vm), et harjutada ühtlast aeglast väljahingamist. Mängu eesmärk on pikkade fraaside mängimiseks võimalikult ühtlane õhujaotus aeglasel väljahingamisel.

Hingamisharjutused täidavad eesmärki, kui kiirele sissehingamisele järgneb võimalikult aeglane väljahingamine, et pillimängu fraseerimisel oleks olemas hingamistugi.

### **Keha asend**

Plokkflööti mängitakse kas istudes või seistes, viimase eeliseks on hingamislihaste vabam töö. Seistes tuleks tähele panna, et jalgade vahe oleks võrdne õlgade laiusega. Istudes pöörata tähelepanu, et jalad toetuksid kindlalt täistallal maha, selg oleks sirge ja seljatoest eemal ning pea otse. (Sageli kiputakse pead allapoole hoidma, mis on tingitud plokkflöödi sõrmestuse jälgimisest.) Pilk suunatud otse (mitte avadele), küünarnukid kehast veidi eemal, õlad vabalt all. Keha peab tundma end hästi, pingeta. Plokkflöödi nurk keha suhtes on 45 kraadi. Huulikust pool suus nii, et hambad ei toetu vastu huulikut (vt pilt 10.1).



PILT 10.1. KEHA ASEND PLOKKFLÖÖDIMÄNGUL.

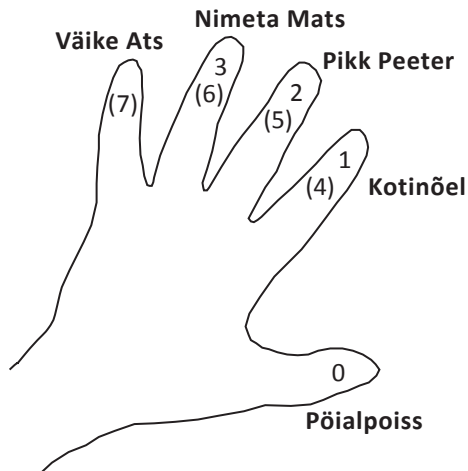
## Sõrmede asetus instrumendil

Nagu mainitud, jagunevad instrumendid süsteemilt kaheks, sellest on tingitud ka erinev sõrmestus: inglise ehk barokksüsteemis ja saksa süsteemis instrumendid (vt lisa Baines 1957, 73).

Soovitavad on inglise ehk barokksüsteemis instrumendid, mis häälestuvad omavahel paremini.

Enne plokkflööti mängima asumist tutvume sõrmestusega. Selleks et sõrmede asetust pillil paremini omandada, on üks võimalus joonistada käelaba kuju vihiku esimesele leheküljele. Seejärel märkida joonisele sõrmede eesti rahvapärased nimetused ja ka igale sõrmele vastav number, millega plokkflööti mängitakse.

VASAK KÄSI: 0 – Pöialpoiss (katab plokkflöödi tagumist ava), 1 – Kotinõel (katab plokkflöödi esimest ava), 2 – Pikk Peeter (katab plokkflöödi teist ava), 3 – Nimeta Mats (katab plokkflöödi kolmandat ava), Väike Ats (on passiivne ega ole kasutusel). PAREM KÄSI: 0 – Pöialpoiss (toetuspunkt u 4–5 sõrmeava taga), 4 – Kotinõel (katab plokkflöödi neljandat ava), 5 – Pikk Peeter (katab plokkflöödi viiendat ava), 6 – Nimeta Mats (katab plokkflöödi kuuenda ava(d), 7 – Väike Ats (katab plokkflöödi seitsmenda ava(d) (vt joonised 10.1 ja 10.2).



JOONIS 10.2. ÕPILASE KÄELABA KUJU SÕRMENUMBRITE JA RAHVAPÄRASTE NIMEDEGA. SULGUDES PAREMA KÄE SÕRMESTUS.

Kui sõrmestus on tuttav, tuleb alustada pilli ja käehoiu tasakaalu leidmisega. Selleks asetada pill lõuale – võte, mida rakendatakse suuremas klassitunnis. Väiksemas rühmatunnis asetatakse pill alumisele huulele, mis on pilli üheks tugisambaks. Lisada parema käe 4. sõrm (Kotinõel) neljandale avale (vt joonis 10.1) ja parema käe 0-sõrm (Pöialpoiss) pilli tagumisele küljele, seejärel parema käe Väike Ats ehk 7. sõrm kumeralt seitsmendale avale (3-osalise pilli puhul keerata pilli jalg veidi paremale, et sõrmel oleks mugav toetuda). Plokkflöödi tasakaalus püsimiseks leiab pöial sobiva koha u 4. ja 5. sõrmeava vahel. Parema käe eelnimetatud sõrmede asetusega võib sooritada harjutusi, suunates pilli ette, kõrvale, üles (nn põleva küünla harjutus), mille eesmärgiks on kontrollida pilli tasakaalu. Sõrmede õige asendi puhul püsib instrument tasakaalus. Järgnevalt asetada vasaku käe 0-sõrm ehk Pöialpoiss tagumisele avale ning vasaku käe 1. sõrm ehk Kotinõel pilli esimesele avale. Seejärel lisada kumeralt ja õrnalt ülejäänud sõrmed (v.a vasaku käe Väike Ats), kattes pilli avad sõrmepeadjakestega, mitte sõrmeotstega. Oluline on, et käsi ei oleks plokkflööti hoides pinges ja sõrmed asetseksid plokkflöödil kumeralt. (Sõrmede kumera asendi leidmiseks võib mängida nn binoklimängu.) Liigtugeva sõrmesurve tagajärjel tekib sõrmepeadjadele ring, seda tuleb vältida. Vasaku käe pöidlaava täieliku avatuse mänguvõtte korral (nt D2) kasutatakse võtet nii, et pöial eemaldub avast u 1 cm täielikult. Avatusest sõltub intonatsioon. Poolkaetud ava puhul on osa tagumisest avast kaetud pöidlaga. Et pill püsiks tasakaalus, areneks sõrmede koordinatsioon ja minimaalsete sõrmeliigutustega tagada maksimaalne sõrmede liikuvus, on vaja enne teha sõrmetöö mängulisi harjutusi.

## Harjutused sõrmedele

Peenmootorika, mängutehnika ja kontsentreerumisvõime arendamiseks on vajalikud sõrmeharjutused, mida võib mängida nii vabalt kui ka rütmiseeritult. Mõned näited:

### VIHMASADU

Õpilane jäljendab õpetaja sõrmede asetust pillil ja liigutab vastavat sõrme pilliaval võimalikult kiiresti. Nii võivad liikuda sõrmed alguses järjest, seejärel üle ühe ava või läbisegi õpetaja nimetatud sõrmenumbrite või -nimedele järgi (vt pilt 10.2, kus liikujaks on 4. sõrm ehk Nimeta Mats), hiljem õpitud nootide järgi. Samal ajal kuulab heli omadusi nii pilli mängiv õpilane kui ka kogu klass. Sageli võib koosmängitud heliomaduste tõttu

nimetada pilli kokkukõla vihmasajuks või mõneks muuks samasugust kõla tekitavaks nähtuseks.

### VÕIDUJOOKS

Kõik sõrmed on plokkflöödil. Samal ajal liiguvad korraga üle ühe kaks sõrme korraga. Näiteks 5. ja 7. sõrm koos (vt pilt 10.2), seejärel 4. (vt pilt 10.3) ja 6. jne (ülejäänud sõrmed jäävad pilli avadele paigale). Sõrmed liiguvad nii kiiresti kui võimalik. Oluline, et sõrmed liiguksid vabalt, pingeta. Eesmärk on arendada koordineerimist ja sõrme võimalikult vaba liikumist.



PILT 10.2. SÕRMEHARJUTUS,  
KUS LIIGUVAD 7. JA 5. SÕRM EHK  
PIKK PEETER JA VÄIKE ATS.



PILT 10.3. SÕRMEHARJUTUS  
4. SÕRMELE EHK KOTINÕELALE.

### Sõrmevõtete märgistamine noodipildis

Kuna klassitunnis on lühikese aja vältel vaja saavutada mänguvõtete omandamises võimalikult hea ja kiire tulemus, siis kasutatakse abivahendina sõrmenumbreid, mis kirjutatakse noodijoonestikul nootide kohale. Selleks pakuvad eri maade plokkflöödiõpikud algastmes mitmeid võimalusi (nt Bardez, Valibouse 1974, 4). Eestis on samuti praktiseeritud erinevaid sõrmenumbrite meetodeid. Toaksin siinkohal välja ühe variantidest, mille eeltingimuseks on sõrmenumbrite tundmine.

## NOODINÄIDE 10.1. SÖRMESTUS ERINEVATE NOODIVÖTETE MÄNGIMISEL.

Number noodi kohal tähistab sõrmede arvu plokkflöödi eeskülje avade katmisel (vt noodinäide 10.1, esimese noodi C puhul on kaetud kõik seitse ava, lisaks tagumine ava).

+ tähistab vaid selle sõrmeava katmist (ülejäanud sõrmeavad ei ole kaetud, v.a tagumine ava).

- tähistab katmata sõrmeava (ülejäanud avad on kaetud).

0 tähistab tagumise ava täielikku avatust. Juhul kui 0 puudub, on tagumine pilliava täielikult kaetud.

Uut nooti ja mänguvõtet omandades märgime vihikusse plokkflöödi joonise lahtiste avadega. Täidame plokkflöödi joonisel avad, mis on sõrmedega vastava noodi õppimisel kaetud, ja lisame vastava(d) sõrmenumbri(d), millist nooti omandati. Samuti kirjutame õpitud noodi noodijoonestikule plokkflöödi joonise kõrvale (vt joonis 10.3).

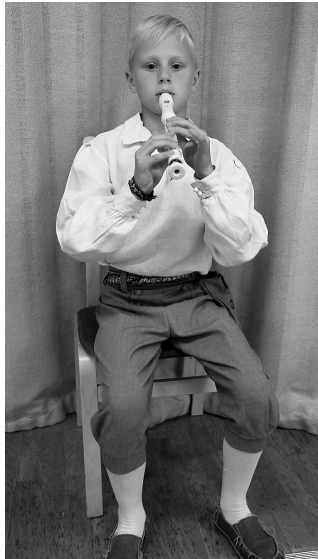
JOONIS 10.3. PLOKKFLÖÖDIVÖTTE A MÄRGISTUS PLOKKFLÖÖDIL JA NOODIJONESTIKUL.

## PILLIMÄNG, MÄNGUVÕIMALUSED

**Rühmatunni toimimiseks on vaja kokku leppida reeglid**, mis on abiks nii õpilastele kui ka õpetajale. Enne mängima asumist on vaja õpilastele selgitada, miks üks või teine nõue tunnis kehtib, ja aeg-ajalt vajaduse korral need üle korrata. Õpilased võtavad tunni nõuded kiiresti omaks ja toimivad meeleldi nende järgi. Reegli rikkumise puhul korrigeeritakse tegevust, tahtlikul rikkumisel (nt reegel 6) võib kokku leppida, et plokkflöödi asemel õpitakse mänguvõtteid lõual pliatsiga. Seda mänguvõtet lapsed üldjuhul ei soovi kasutada ja täidavad selle asemel meelsasti reegleid, et aktiivselt osaleda ja õpitud paremini aru saada.

REEGLID:

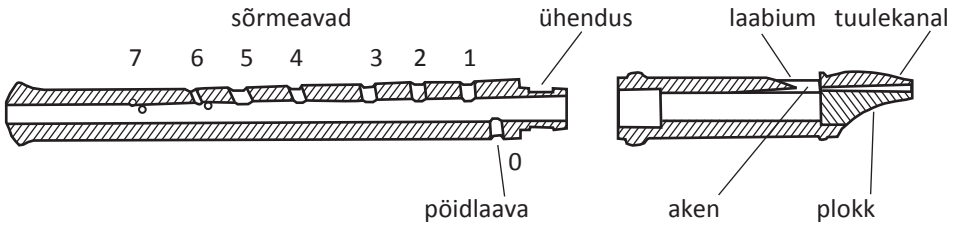
- 1) istu sirgelt;
- 2) toeta jalad täistallal maha;
- 3) hoia küünarnukid kehast veidi eemal;
- 4) hoia pea otse (lõug ei tohi olla liialt üleval ega all);
- 5) tunneta avasid sõrmpadjakestega, ära vaata silmadega;
- 6) pilli võib mängida vaid õpetaja loal.



PILT 10.4. ÕPILASE ISTUMISASEND PLOKKFLÖÖDIMÄNGUL.

## HELI TEKITAMINE

Heli tekib, kui õhujuga pörkab hingamisel vastu huult ehk laabiumi. Õhk juhatakse läbi tuulekanali, mis on toru otsast osaliselt plokiga suletud (vt joonis 10.4).



JOONIS 10.4. PLOKKFLÖÖT KÜLGVAATES.

Õpetaja tutvustab õpilastele plokkflöödi koostisosi: huulik, keskosa ehk sõrmestus ja jalg, ning nende funktsioone mängimisel. Koos võetakse pill osadeks, tutvutakse.

### MÄNG ERI PILLIOSADEL

Õpetaja annab õpilastele praktilise võimaluse tunnetada pilli eri osi (mäng sõrmeavadel, hingamine läbi instrumendi jala või huuliku, kõla leidmine mingil muul viisil). Idee kõlapildist võib pealkirjastada. Mäng antakse üle ühelt õpilaselt teisele. Seejärel pannakse instrument taas kokku tagasi. Jälgitakse, et pilli jalg oleks algasendisse tagasi pannes pisut paremale pööratud. Kuulamiseks võiks tuua näiteid tänapäeva plokkflöödimängu tehnikast (vt soovitatav kuulamine).

**Kõik harjutamisvõtted tehakse varem klassitunnis lõual** (vt pilt 10.2) või individuaal-/väikses rühmatunnis alumisel huul. Alles siis kui võtted omandatud, mängime plokkflöödil, et paremini fookustada tähelepanu ja vältida liigset kõlamüra.

### Artikulatsioon

Heli tekitamise protsessist võtavad osa huulelihased, suukoobas ja keelelihased, hingamislihased, sõrmelihased. Artikulatsioon ehk keeletöö annab muusikale karakteri. Et mängida erineva iseloomuga plokkflöödipalu, on vaja omandada erinevaid artikulatsioonivõtteid.



**Kõige aluseks mängima asumisel on artikulatsioonivõtte *detache***, mille puhul mängitakse kõik noodid keelelöögi abil (keel õrnalt kurgulael esimeste hammaste juures, üteldes esmalt silpi **th**, siis **dü**). (Keele asendi võivad määrata õpetaja juhendamisel ka õpilased ise.) Igat nooti eraldi mängides liigub keel: **dü, dü, dü...** Oluline, et silbi alguses on **d**, nii võib silpe ka varieerida **de, di, du**. Noodipildis märgitakse *detache* puhul kriips \_ noodi alla või peale, sageli aga ei märgistata *detache*'d. Seega mängitakse kõik ilma märgistusega noodid *detache*'s (vt noodinäide 10.2).

*Staccato* – hüplevalt. Mängija suukoopas liigub keel vastu kurgulage ja ülemisi hambaid, üteldes **düt**, nii iga uue noodi puhul eraldi. Noodipildis on noodil punkt (vt noodinäide 10.2).

*Legato* – siduvalt, ühe hingamisega. Mängitakse keelelöögiga **düüüüüü**, kus keelelök toimub vaid esimese noodi ees. Noodipildis ühendatakse noodid omavahel sidekaarega (vt noodinäide 10.2).

*Frullato* – keelelöögi ja silbiga **drrrrr** võib kasutada näiteks lastelaulus „Tii-tii-tihane” sõnal **vurrr**.

Nii *staccato* kui ka *legato* strihhid omandatakse alles siis, kui õpilane valdab täielikult *detache*'d.

#### NOODINÄIDE 10.2. ARTIKULATSIOONIVÕTTED.

Detache



Staccato



Legato



Kuigi õppetund on piiratud, tuleb leida aega üksi mängimiseks eesmärgiga kuulata ennast ja kaasõpilasi, arutleda, mida vajaduse korral artikulasioonis, intonatsioonis või mänguasendis mängu arendamiseks parendada. Õpetaja eesmärk on anda õpilaste kaasabil võimalikult palju positiivset, edasi- viivat kriitikat. Nii kaob õpilastel hirm eksida, säilima peab aga kriitiline kuulmine. Metoodilise võttena võib kasutada mitmesuguseid kujundlikke improvisatsioonilisi lugusid, et arendada õpilastes kuuldekujutlust, fantaasiat, et pillimäng oleks põnev. Oma nimi jutustuse ja pillimängu kontekstis aitab peale mängutehnika omandamise kaasa ka eneseteadvustamise ja enese- hinnangu tõusule.

**Kuna laste sisemaailm on mänguline, siis saavad uued pillimänguvõtted paremini omandatud lastele omase mängu ja loovuse kaudu.** Olgu lugudeks siis improvisatsioon, klassimuinasjutt, loodus, sõprus vm. Võimalik on vastavalt tunni eesmärgile põimida tunni teemasse mõni lühilugu, kus lapsed on ise tegelased ja rakendavad oma loovust. Tegelaskujudele võib anda klassi õpilaste nimed, et fookustada tähelepanu ja aidata kaasa individuaalse mängutehnika arendamisele.

Muinasjutu või loo kasutamise eesmärk on õppida või kinnistada uut mängu- ja/või artikulasioonivõtet. Tuleb silmas pidada, et artikulasioonivõte peab olema seostatud muinasjutu tegevusega. Näiteks võib loo ainestikuks valida loodusnähtuse või tegevuse, mis tekitab õpituga sobiva artikulasiooni kõlapildi, vajaduse korral võib lisada liikumise, visualiseerimaks kujutletavat.

Artikulasioonivõtte *detache* puhul nn hakkimise või puude raiumise kõla ärahoidmiseks on vaja tuua kujundlikke näiteid. *Detache's* mängitakse iga noot eraldi *dü*, kuid siiski *legato*-tunnetusega, mis on hiljem abiks fraseerimisel. Eri artikulasioonivõtete puhul võib vahetekstina kasutada ühiseid liisusalmes, näiteks rondo vormis, eesmärgiga läheneda õpilasele individuaalselt ja kinnistada õpitud mängu ning artikulasioonivõtteid. Mõned näited: Eestimaa jõgede *vool*, teemaks *legato* (vt noodinäide 10.10), *kurgede lend* – H- ja A-noodil vaheldudes – *legato*; *vihmapiisad, rahe* – *staccato*. On vaja, et õpilased ise tunnetaksid ja looksid seoseid artikulasiooni ja looduse või muude ümbritsevate helide vahel.

## Meetodeid pillimängu alguses

Soovitav oleks plokkflöödimänguga alustada siis, kui esimesed rütmid ja astmed on omandatud. Oluline, et käte asend pillihoiul ei oleks pinges, vaid sõrmed haaraksid plokkflööti võimalikult vabalt.

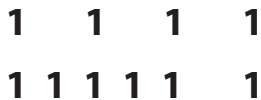
*Rütmijooned:* Uue mänguvõtte omandamiseks võib kasutada alguses vajaduse korral rütmijooni.

NÄITEKS on kujundiks tuulepuhang: hingame *dü-*, mängime lõual *dü*-silbil.



(Oluline on *dü* iga rütmivormi alguses.)

Kui sõrmestus selge, siis jätkata samas rütmis sõrmestusega. H-võtte puhul mängib 1. sõrm (Kotinõel) koos kaetud pöidlaavaga.



(Mängime koos, eraldi lõual sõrmenumbrite järgi ja silbiga *dü*.)

Sama rütmi võib tähistada tähtnimedega.

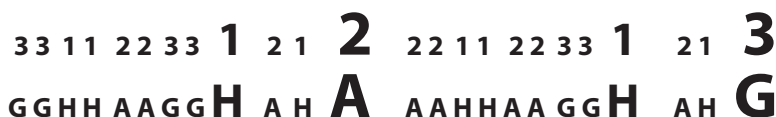


(Mängime koos, eraldi lõual tähena ja silbiga *dü*.)

Erinevate suurustega numbrite (sõrmevõtete) ja tähtnimede abil on võimalik omandada lihtsamaid lastelaule. Selleks laulame näitena eesti rahvalaulu „Vihmakõnõ, vellekõnõ“ kõigepealt astmetega, kui rütm on kehapillil omandatud (astmenimede algustähed on paigutatud vastavalt helikõrgustele).



Seejärel numbrite (sõrmede arvu järgi) ja tähtnimedega, plokkflööti löual. Kui õpetaja märkab, et artikulatsioon ja sõrmevõtted on klassis omandatud, mängitakse instrumendil. Õpitakse taktide ja/või fraaside kaupa.



Märgime õpitud noodi(d) ja sõrmevõtte numbri(d) noodijoonestikule (vt noodinäide 10.3). **Plokkflööti kõlab noodis märgitud oktaavi võrra kõrgemalt**, seetõttu kasutatakse viiulivõtme kohal märges 8. Sageli aga see märgistus puudub.

NOODINÄIDE 10.3. „VIHMAKÕNÕ, VELLEKÕNÕ“ (REGILAU PAISTU KIHELKONNAST).

3 3 1 1 2 2 3 3 1 2 1 2 2 2 1 1 2 2 3 3 1 2 1 3  
JJ MM LL JJ ML LL LL MM LL JJ ML LM JJ GG HH AA GG HA HA GG

Kui pillimäng omandatud, laulda salmiosad sõnadega vaheldumisi pillimänguga (rühmas, soolodena, erinevate koosseisudega, lisada võib ka muid instrumente).

## Mänguvõtete õpetamise järjestusest

Plokkflöödi õpetamise eri koolkonnad soovivad alustada instrumendi mängu erinevalt.

Praktikas on otstarbekas alustada pillimängu H-mänguvõttega (sõrmevõte 1), mida on lihtne omandada ning mis aitab ka kaasa eduelamusele. Seda on praktiseerinud Heino Kaljuste, Heino Jürisalu ning paljud koolimuusikaõpikute autorid nii Eestis kui ka mujal Euroopas.

*Katke vasaku käe 1. sõrmeava ja pöidlaava hoolikalt ning puhuge vaikselt ja rahulikult keelega tõugates, nagu hääldaks dü-silpi* (Kaljuste 1992, 11). Kaljuste on lisanud noodijoonestikule ka tähtnimed, tutvumaks plokkflöödi õpetamisel absoluutse süsteemi ehk tähtnimedega.

Selleks et pill püsiks H-, A-, G-mänguvõtete omandamisel tasakaalus ja käehoid oleks pingeteta ning vaba, on vajalikud enne mängima asumist sõrmeharjutused (vt sõrmeistus), aga ka harjutused pilliga (nt küünlamäng).

Esimesel poolaastal on soovitatav omandada võtted H, A, G, C2, teisel D2, F1, E1, D, C1, seejärel F#1, Bb1, C#2 ning (E2). (Õpetamisel pöörata tähelepanu võtetele C2 ja D2, mida nende tundlikkuse tõttu on võimalik kergelt üle puhuda.) Omandamise tempo oleneb õpetaja metoodikast, kuid ka klassi vastuvõtu-võimest. Liiga kõrges tessituuris (E2–...) mäng on sopranplokkflöödi puhul kokkukõlana klassis terav ning seetõttu võib klassiõppes piirduda mängu-võttega kuni D2, äärmisel juhul kuni E2.

Riho Päts pakub plokkflöödiõppes võimalust alustada juba tuttavatest astmemudelitest lähtudes:

*Mängu on lihtsam alustada SO-MI (g-e) meloodilisest käigust, mis on mugavalt tabatav ja mida algklassides või koguni lasteaiaski hästi seostada elementaarse astmetabamismotiivi ja käemärkidega. Sellest meloodilisest motiivist lähtudes tuleb heliruumi järjekindlalt avardada. Niisiis järgnebki SO-RA-SO-MI (g-a,g-e), edasi liitub LE (d), siis astmerida SO-RA-DI-JO (g, a, h, c) ja lõpuks ka alumine JO (c)* (Päts 2010, 95).

Kindlasti aitab selline õpetamismeetod kaasa astmemudelite kinnistamisele ja relatiivse süsteemi sidumisele absoluutse süsteemiga, mida on soovitatav praktikas rakendada.

Eesti koolilaulikutes on esitatud valdavalt kas saksa või inglise ehk barokk-süsteemis mänguvõtete tabelid. Kahtlemata on oluline, et mõlemad süsteemid oleksid esindatud, vältimaks intonatsioonilisi ebatäpsusi ja hõlbustamaks õpilaste tööd pilliga.

## Pikad noodid

Hingamis- ja artikulatsioonivõtete tundmine loob eeldused heaks pillitooni tekkeks. Hingamissüsteemi arendamisele, kõla ühtlasele intensiivsusele ja pilli soojaks puhumisele aitavad kaasa pikad noodid, mida mängida enne harjutama asumist. Oluline on meenutada, et **õhujuga on mängimise ajal võimalikult ühtlane nii pikka nooti alustades kui ka selle lõpus**. Pikk noot tuleb lõpetada enne, kui õhuvaru lõplikult lõpeb, et säiliks ühtlane kõla ja puhas intonatsioon, mis hiljem avaldub palade mängimisel. Igat nooti mängitakse silbialgusega *düü*, juhul kui noodis pole muid artikulatsioonimärke (vt lisaks noodinäide 10.4). Iga uue noodi õppimisel on oma lugu vastavalt tunni teemale ja eesmärgile.

### NOODINÄIDE 10.4. PIKAD, ÜHTLASE HINGAMISINTENSIIVSUSEGA MÄNGITAVAD NOODID.

H 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1  
 dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü,

A 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2  
 dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü, dü,

H ja A vaidlevad  
 1 2 1 2 1 1 1 1 2 1 2  
 M L M L M M M M L M L  
 H A H A H H H H A H A

Ühtegi uut mänguvõtet ei õpita nn kuivalt, vaid seostatakse see tunni teemaga, looduses toimuvaga, improviseeritud muinasjutu või mõne looga, loa korral klassi õpilaste nimedega.

Uue õpitud võtte puhul kasutada ka individuaalset lähenemist *tutti* ja *solo*ga (vt noodinäide 10.5), et analüüsida ja vajaduse korral korrigeerida mänguvõtteid.

Õppeprotsessi noodinäide 10.5: a) omandatakse mängu- ja sõrmevõte H pillil, noodijoonestikul; b) õpetaja esitab näite; c) mängitakse harjutuse rütm kehapillil; d) mängitakse rütmiseeritult, pill lõual, või väiksemas rühmas huulel *dü*-silbil nr 1 sõrmevõttel H; e) mängitakse pillil; f) lauldakse rütmiseeritult tekstiga; g) lauldakse ja mängitakse pillil *tutti-solo*'dena. (Iga osa puhul analüüsitakse ja viimistletakse vajaduse korral tegevust.)

NOODINÄIDE 10.5. H-MÄNGUVÕTE (A. ERMAST).

H Tutti Solo

Siin on H, kuu-la-ta, män-gi kaa-sa mei-e-ga: dü - dü - dü-dü-dü.

### Intonatsiooni mõjutavad tegurid

Selleks et plokkflöödimängu oleks nauditav kuulata, on oluline puhas intonatsioon, mis on saavutatav hingamise aluste tundmise, artikulatsiooni, õige keha- ja käehoiu, kuulamis- ning analüüsi oskuse koosmõjul, millest oli eespool juttu.

Pillimängu intonatsiooni mõjutavad veel mitmed tegurid:

- ◆ Temperatuurimuutused. Enne mängima asumist on vaja pilli käte vahel soojendada, eriti talvel, mil välistemperatuurid on madalad. Kui plokkflööt on viibinud kaua madalal temperatuuril, muutub selle intonatsioon madalamaks. Suvel tuleb vältida plokkflöödi lauspäikese kätte sattumist, mis on mõjutavaks teguriks pilli intonatsiooni tõusul. Lisaks käte vahel soojendamisele on pillimängu alustamisel oluline plokkflööt pikkade nootidega soojaks puhuda. Intonatsiooni madalamaks muutmiseks võib pillitoru ühenduskohast veidi pikendada.
- ◆ Madala intonatsiooni üheks põhjuseks võib olla liigvähene õhuvool pillitorus. Seevastu intonatsioon tõuseb, kui pillitorusse liiga tugevalt hingata. Mõnikord tehakse seda aga sobiva mängutehnika saavutamiseks. Seda nimetatakse ülepuhumiseks ja kasutatakse plokkflöödi mõeldud tänapäeva heliloomingus.

## PLOKKFLÖÖDI REPERTUAAR

Plokkflööti sobib nii soolo- kui ka ansambliinstrumendiks. Samuti võib pilli kasutada saateinstrumendina.

Et juba esimeste pillimängu saavutuste üle rõõmu tunda, on võimalik rakendada lihtsaid võtteid, demonstreerimaks oma pillimänguoskust kas või ühel noodil. Mitmesugused kajamängud aitavad arendada tähelepanu ja kontsentreerumist.

### 1. Mäng ühel noodil

Näiteks on klass omandanud artikulatsioonivõttega *detache* esimese noodi H. Õpilased on omandanud *ostinato*-motiivi H-noodil (1. sõrmvõte), teades, et see asub noodijoonestiku 3. joonel, õpetaja saadab klaveril või mõnel muul pillil.

- ◆ Ühel noodil (nt A) mängitakse kokkulepitud rütmis saadet mõnele tuntud lastelaule (nt eesti rahvaviisi „Lõikuse laul“ 1. osa, eeldades, et laul algab D-noodist).
- ◆ Õpetaja improviseerib ja õpilased saadavad mängu kokkulepitud *ostinato*'s ühel noodil, nt mänguvõttel H (vt noodinäide 10.6 kus ülemist partiid esitab plokkflööti ja alumist klaver). Mängitakse rühmade kaupa ja üksi.

NOODINÄIDE 10.6. IMPROVISATSIOON „TUULEKELLAD“ (A. ERMAST).

Kuulata, et pillimängu toon oleks ühtlase intensiivsusega edasiviiv ja iga noodi puhul kasutatakse artikulatsioonivõtet *detache* (*dü*). Seejärel analüüsitakse mänguoskusi.

- ◆ Ühe-noodi-lugu võib mängida erinevates rühmades, kus peale ühtlase intensiivsusega tooni saavutamise on eesmärk rühmakaaslaste mängu kuulamis- ja analüüsi oskuse täiendamine.



## 2. Kajamängud

Kajamängud aitavad arendada tähelepanu. Mängida nii rühmas kui ka üksi. (Nootide kohal on sõrmenumbrid juhul, kui klass veel seda vajab.) Varieerides on õpilased eraldi ettemängijad, klass on kaja. Erilise tähelepanu all on kõla ühtlane intensiivsus ja *dü* noodi alguses.

NOODINÄIDE 10.7. TREPIST ÜLES-ALLA.

3 2 1 +2 1 2 3  
G A H C2 H A G

## 3. Improvisatsioon

◆ Kajamängu varieeritud osa (küsimus-vastus), kus õpetaja mängib ühel või mitmel õpitud noodil. Näiteks küsimuse puhul liikudes nootidel üles, vastuse puhul alla. Kasutada erinevaid rütme. Kui on tegemist tekstiga, siis mängida vastavalt tekstirütmile õpitud noodil (nootidel). Peale mänguuskuse lihvimise on siin eesmärk arendada ka vormitaju. Küsimus ja vastus peavad olema ühepikkused. Kasutada artikulatsioonivõtet *detache*. (Enne pillil mängima asumist mängida, pill lõual, silbil *dü*).

NOODINÄIDE 10.8. „SÜGIS” (A. ERMAST).

Koosmäng Improvisatsioon  
G Bm/F# Em7 D7 G  
Sü - gis käes kas sa näed? Leh - ti lan - geb i - ga päev.

◆ Kehapilli lisamine plokkflöödimängule (klass kehapillil, soleerija improviseerib). Peale mänguuskuse on eesmärk kuulata erinevaid kõlavärve ja nende kokkusobivust.

## NOODINÄIDE 10.9. IMPROVISATSIOON RONDO VORMIS (A. ERMAST).

Soolo improvisatsioon

Improvisatsioon  
plokkflöödil  
õpitud nootidel

Käteplaks

Jalamats

## ◆ Retsiteerimine ja improvisatsioon.

*Tutti* osas retsiteerimine, *solo's* improvisatsioon *legato's*, imiteerides jõe voolamist. *Tutti's* nimetatakse Eesti jõgesid, *solo's* mängitakse noodi järgi või improviseeritakse õpitud nootidel. *Tutti-* ja *solo*-osad võib ka vahetada.

## NOODINÄIDE 10.10. „EESTIMAA JÕED VOOLAVAD“ (A. ERMAST).

Tutti

Solo

3 2 1 +2 1 2 3 2 1 2 3 2 3

jo le mi na mi le jo le mi le jo le jo  
dü - - - - -  
G A H C2 H A G A H A G A G

Õppeprotsessist. Õpetaja selgitab artikulatsioonivõtet *legato*, õpilased loovad seoseid loodusega. Näiteks jõgede voolamine – voolavus muusikas.

Räägitakse Eestimaa loodusest, jõgedest.

- 1) Lauldakse astmenimedega *solo* koos.
- 2) Õpetaja esitab *solo legato's* pilliga, õpilaste ülesanne on jälgida ühtse õhujoa liikumist *legato's* ning mänguvõtteid.
- 3) Seejärel matkitakse õpetajat ja mängitakse lõual artikulatsiooniga *düüü* sõrmenumbritega, vajaduse korral taktide kaupa. Oluline on sooritada sõrmevahetus kiiresti, et ühelt noodilt teisele üleminek ei kõlaks mustalt (H–C2).
- 4) Kui sõrmenumbritega on mäng omandatud, mängitakse tähtnimedega.
- 5) Järgnevad soolod koos klassis pakutud jõgede nimedega *tutti's*. *Solo-* ja *tutti-*osa aitavad õpilastel kuulata ja neile eraldi tähelepanu juhtida. Oluline on *legato's* ühtlase õhujoa saavutamine ja silbi algus *düüüü*. Tähelepanu pöörata fraasi lõpetamisele, et intonatsioon ei vajuks.

◆ Muinasjutt või oma lugu. Muinasjutu loomiseks on mitmeid võimalusi. Näiteks põimib õpetaja tuntud muinasjutu konteksti klassi õpilaste nimed. Vastavalt õpilase nimele mängitakse tunnis õpitud uut mänguvõtet kokkulepitud rütmi-*ostinato*'l.

Samuti võib õpetaja improviseerida loo, mille teemaks on igapäevasündmused: sünnipäev, koolitee, aastaajad jne, tegelasteks klassi õpilased. Vastavalt loo sisse põimitud nimele on igal õpilasel võimalus oma õpitud mänguvõtet teistele esitleda. Järgneb arutlus pilli kõla ja mänguasendi üle. Analüüsivad kaasõpilased õpetaja toetusel. Pilli kõla ja pillimänguasendit tuleb korrigeerida pärast tagasisidet. Ka soovitused on hea improviseeritud loo sisse põimida. Õpilast motiveerib positiivne, edasiviiv kriitika.

#### 4. Omalooming

Omaloomingu eesmärk on arendada õpitud mänguvõtete abil loovust, kujundlikku mõtlemist. Õpilased loovad lühikese 2-, hiljem 4-taktilise pala, pealkirjastavad, omandavad lõual mänguvõtted ja esitavad teose. Õpetaja võib saata pala põnevate saateakordidega klaveril või mõnel muul instrumendil.

## 5. Regilaulud, rahvaviisid

Kuna regilaulud koosnevad sageli 3–6 astmest, siis sobivad nad eriti plokki-flöödimängu õppe algetapil, aga ka hiljem. Laulda astmetega. Õpitud võtteid mängida algul lõual, seejärel koos tooniga. Kui pillimäng on viimistletud, lisada laul (nt eesti rahvalaul „Kiigelaul” või „Linnud toovad ilmad”. Mängu diapason G–H, helistik G-duur).

## 6. Kaanon

Mitmehäälse arendamisel on heaks vahendiks kaanonid, mille valiku võib teha õpitud nootide põhjal tuntud ja lauldud lastelaulu kaanonitest (nt Carl Orfi „Tulge meie tantsuringi”). Laulda astmetega, sõrmevõtetega lõual, tähtnimedega, sõnadega vaheldumisi mänguga. Mängida rühmade kaupa, duona, triona jne (diapason G–D2, helistik G-duur). Lisada Orffi instrumente.

## 7. Lastelaulud

- ◆ Õpitud lastelaulu saatmine ühel või mitmel õpitud noodivõttel (nt F. Metzgeri „Laulgem kõik koos” saade G1-, C2-noodil, eeldades, et helistikuks on C-duur).
- ◆ Eel-, vahe- või lõpumäng lastelaule. Algõppes, kus mänguvõtteid on veel vähe omandatud, sobivad hästi lastelaulude eel-, vahe- ja järelmängud. Mängida koos, eraldi ja vaheldumisi.

Pöörata tähelepanu ühtlase intensiivsusega toonile ja õpilase mänguasendile. Vajaduse korral korrigeerida. (Nt K. A. Hermanni „Süda tuksub” eelmäng, imiteerides pillil südametukseid G- ja E-noodil, eeldades, et helistikuks on C-duur.)

- ◆ Lastelaulude mängimine, laulmine vaheldumisi. Lihtsamaid lastelaule (nt eesti rahvalaul „Kägu”) omandatakse esmalt rütmiliselt, lauldakse astmetega, seejärel sõrmevõtetega lõual ja tähtnimedega (G, A, H). Lauldakse, mängitakse vaheldumisi rühmadena.

Esimeste mänguvõtete omandamiseks sobivad veel eesti lastelaulud „Kus on minu koduke”, „Poisid ritta”, „Hiiretips”, eesti rahvalaulud „Laula-laula, suukene”, „Tiiu talutütrekene”, inglise lastelaul „Meeril oli talleke”.

## 8. Liisusalmid rondo vormis

Eesmärk on anda võimalus mängida õpilastel üksi, kinnistada õpitud mänguvõtteid (noodinäide 10.9 kehapilli asemel kasutada *tutti's* liisusalmi).

## 9. Plokkflööti koosmängus erinevate pillikoosseisudega

Kaasmänguna plokkflöödile võib kasutada erinevaid pillikoosseise, mida instrumentide valik koolis võimaldab: trumm, triangel, kannel, alt-, tenor-plokkflööti (plokkflöötide puhul mängida vastavalt käeulatusetele), sopran-, alt-, tenor-, bass-, kontrabasssülofonid, metallofonid. Mitmekesine kõlakooslu rikastab nii mängijate kui ka kuulajate fantaasiat.

Kodused tööd kinnistavad alati tunnis õpitut.

## PLOKKFLÖÖDI HOOLDAMINE

Õpetaja peaks tegema selgitustööd pilli hooldamisest enne mängima asumist. Ammustel aegadel usuti puhkpilli olevat püha instrumendi, mille sisse hingates pill elustus. Nii võib tutvustada õpilastele ka pilli kui kaaslast, mis (kes) vajab erilist hoolt.

Plokkflööti on ehituselt õrn instrument, eriti aga huuliku osa, mistõttu ei tohi tugeva esemega puhastada huult ehk laabiumi ega ka kanalit (vt joonis 10.1). Huuliku puhastamiseks sobib niiskust imav paber, samuti võib liigse niiskuse puhul puhuda kiiresti ja intensiivselt läbi kanali, asetades vasaku käe sõrme õrnalt vastu laabiumi. Otstarbekas on puhuda vaid üks kord lühidalt ja intensiivselt, vastasel juhul naaseb niiskus huulikusse. Pärast mängimist tuleb pilli toruõõs kuivatada selleks ettenähtud harja või pulga külge kinnitatud väikese niiskust imava riidetükiga.

Koduse hooldusena võib plastmaterjalist plokkflööti osadena pesta voolava vee all, seejärel lasta kuivada ja hiljem kokku panna. Et pilli ühenduskoht oleks õhutihe ja sujuvalt kokkupandav, tuleb ühenduskohti aeg-ajalt määrada spetsiaalse määrdega. Juhul kui pilliga määret kaasas pole, sobib määrdeks steariin või vaseliin.

Enne ja pärast mängu tuleb pill hoida pillikotis, et vältida laualt kukkumist. Kui kool on soetanud klassis kasutatavad pillid, on vaja plokkflööte regulaarselt desinfitseeriva vahendiga puhastada ja voolava vee all pesta. Samuti on vaja enne iga tunni algust huuliku osa desinfitseerida. Puidust plokkflöödi hooldamine aga erineb plastpillide hooldamisest (vt lisa Jürisalu 1974).

## KOKKUVÕTTEKS

*Muusikas tähendab varane motivatsioon sageli soovi jäljendada enda ümbruskonnast pärit helisid. Sagedamini, kui oletatakse, võib ainuüksi muusikainstrumendi olemasolu anda lapsele tõe teha mingil talle omasel moel – valida välja tuttavaid või huvitavaid kõlakombinatsioone (Sloboda 2007, 207). Plokkflöödimäng aitab avastada, tunnetada ja rikastada lapse sisemaailma, rakendades tegevusse eri meelesüsteemide kanalid: auditiivse (kuulamine ja kuulmine), visuaalse (noodikirja vaatamine) ja kinesteetilise (sõrmeharjutused, koordineerimine hingamise toel).*

*Õpetaja ülesanne plokkflöödi mänguvõimaluste avastamisel on olla motiveerija, tunni kavandaja ja looja. Lapse areng toimub tema sisemise aktiivsuse mõjul mõõdukalt väljakutset pakkuvas arengukeskkonnas. Mõõdukalt väljakutset mootorsete ja vaimsete skeemide kujunemiseks saab pakkuda vaid selline arengukeskkond, millele laps või nooruk on võimeline reageerima... (Krull 2000, 129).*

Kui õpetaja eesmärk on õpilase terviklik areng pillimängu õppides, siis on esmane ülesanne luua sobivad tingimused vajaliku õpikeskkonna tekkeks. Õpetaja ise on suurim eeskuju õppeprotsessis ja õpilaste saavutused on suures osas õpetaja õpetamismeetodite peegeldus. Õppeprotsess on alati kahepoolne, mis tähendab õpetaja oskust märgata, kuulata, suunata ja innustada õpilasi vastavalt nende võimekusele, et saaksid tekkida oodatud tulemused, mis pakuvad muusikalist elamust nii musitseerijatele kui ka kuulajatele.

Plokkflöödimängu mitmekesise repertuaariga tutvumiseks ja muusikalise maitse kujundamiseks on soovitatav lisaks tundides mängitule kuulata professionaalsete plokkflöödimängijate kontserte, eelistades elavaid ettekandeid. Plokkflöödimäng klassitunnis annab õpilastele suurepärase võimaluse avastada helidemaailma ning ennast selles.

## PLOKKFLÖÖDI MÄNGUVÕTTED INGLISE EHK BAROKK- JA SAKSA SÜSTEEMIS

- = Pilli tagumine ava avatud
- = Pilli tagumine ava suletud
- ◐ = Pilli tagumine ava poolsuletud

- b = Barokksüsteemis mänguvõte
- d = Saksasüsteemis mänguvõte

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Baines, A. (1957). *Woodwind instruments and their history. Woodwind instruments – the woodwind today baroque designs.*  
New York: Norton and Company, 72–73
- Bardez, J., Valibouse, J.-F. (1974). *Le code de la flûte à bec- en 6 cahiers progressifs.*  
Paris: Alphonse Leduc Editions Musicales, 4
- Jürisalu, H. (1974). *Plokkflöödi õpetus 1.* Tallinn: ENSV Haridusministeerium, 23
- Kaljuste, H. (1992). *Üldhariduskooli muusikaõpetuse eriklassi laulik.*  
Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus, 3, 11
- LES (1986) = Kleis, R., Torpats, Ü., Gross, L., Freymann, H. *Ladina-eesti sõnaraamat.*  
Tallinn: Valgus, 289
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Õpilaste kognitiivne areng ja koolipraktika.* Tartu: TÜ kirjastus, 129, 130
- Mönkermeyer, H. (1988). *Das spiel auf der sopran-blockflöte.* (tab) Hamburg: Moek
- O'Connor, J., Seymour, J. (2002). *Sissejuhatus neurolingvistilisse programmeerimisse.*  
Tlk. Ehte Puhang. Tallinn: Tänapäev, 48
- Päts, R. (1989/2010). *Plokkflöödi ansambel. Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis.*  
Tallinn: Valgus/Koolibri. 129–137; 93–99
- Sloboda, J. A. (2007). *Muusikaline meel. Kognitiivne psühholoogia.*  
Tlk. Allan Vurma, Liina Fjuk, Anne Lange. Tallinn: Scripta Musicalia, 207
- Wade-Matthews, M., Thompson, W. (2002). *Muusikaentsüklopeedia.*  
Anness Publishing Limited. [Tlk Marja Liidja.] Tallinn: Sinisukk 2006. 148, 149
- Vikat, M. (2008). *Riho Pätsi heliloomingut* (CD annotatsioon).  
Tallinn: R. Pätsi Koolimusikafond

## SOOVITATAV KIRJANDUS

- Baines, A. (1957/1991). *Woodwind instruments and their history.*  
New York: Norton and Company



- Jürisalu, H. (1974). *Plokkflöödi õpetus 1*. Tallinn: ENSV Haridusministeerium
- Kuivits, M., Jukk, T. (2005). *Mäng ja pillimäng*. Põltsamaa: OÜ Vali Press
- O'Kelly, E. (1999). *The Cambridge Companion to the recorder. The recorder in education*. New York: J. Mansfield Thomson Cambridge Companions to Music, Cambridge University Press. 184–195
- Sepp, T. (1995). *Plokkflöödi õpik I klass*. Tallinn: Koge
- Thomson, J. M. (1999). *The Cambridge Companion to the recorder education*. New York: J. M. Thomson Cambridge Companions to Music, Cambridge University Press
- Vaabel, H. (1981). *Repertuaari plokkflöödimängu õppimiseks*. Tallinn: ENSV Haridusministeerium, ENSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut
- Wade-Matthews, M., Thompson, W. (2002). *Muusikaentsüklopeedia*. Anness Publishing Limited. [Tlk. Marja Liidja.] Tallinn: Sinisukk 2006. 148, 149

## SOOVITATAV KUULAMINE

Plokkflöödi ajalugu:

Medieval music. 1300 Dance tune

King Henri VIII (1491–1547). Two compositions for recorders

John Dowland (1563–1626). The Earle of Essex Galiard

Johann Sebastian Bach (1685–1750). Brandenburg concerto no 4

Näited nüüdisaegsest plokkflöödi mängutehnikast:

Music for seven n1 *Cycles* for 7 tenor recorders in memory of Jose Maceda.

K. Serocki. *Arrangements 1975/76*

Näited plokkflöödist koolimuusikas:

Vikat, M. (2008). *Riho Pätsi heliloomingut ( CD 1–2)*. Tallinn: R. Pätsi Koolimuusikafond



# III OSA

MUUSIKA-  
ÕPETUSE  
MEETODITEST

## II. ZOLTÁN KODÁLY MUUSIKAHARIDUSKONTSEPTSIOON

MALL NEY

Zoltán Kodály (1882–1967) oli Ungari helilooja, õpetaja, rahvamuusika-teadlane ja kultuuripoliitik. Ta õppis Budapestis Ferenc Liszti nim Muusika-akadeemias heliloomingut ja töötas seal hiljem heliloomingu ning muusika-teoreetiliste ainete professorina. Paralleelselt Liszti akadeemiaga omandas Kodály haridust Budapesti Ülikoolis, õppides seal ungari ja saksa keelt. Teda huvitasid eelkõige kirjandus ja keeleteadus – ta uuris häälikuid ja eri keelte intonatsioone –, aga ka filosoofia, kultuuriajalugu ja kunstiajalugu.

1905. aastal alustas Kodály koos sõbra ja õpingukaaslase Béla Bartókiga (1881–1945) ungari rahvalaulude ja rahvatantsude kogumist ja uurimist. Soovides leida nn talupojafolkloori, korraldasid nad pikki ja põhjalikke kogumisretki Ungari küladesse, sh Transilvaaniasse. Nende südameasjaks kujunes eheda rahvuslikkuse otsimine ungari kultuuris. Kodály ja Bartók tegelesid rahvaviiside kogumisega aastakümneid (Kodály kuni 70ndate eluaastateni, kogudes kokku u 5100 laulu) ning kogu nende enda looming sai ungari muusikast kantud. Tekkis nn Kodály ja Bartóki koolkond, mis mõjutas paljusid heliloojaid maailmas üles leidma oma rahvamuusikat ja seda loomingus kasutama. Neid peetakse rahvamuusikale tugineva kunstmuusika rajajateks. Bartók on öelnud, et *kodumaine muusikakeel peab saama heliloojale sama loomulikuks nagu ta emakeel* (Kas tahame 1994, 156. Bartók). Eesti heliloojatest on Kodályd enda eeskujuks nimetanud näiteks Eduard Tubin ja Veljo Tormis.

1920. aastatel pööras Zoltán Kodály oma elus uue lehekülje, pühendades kogu jõu ja tarkuse muusikakasvatuse reformimisele Ungaris. Tema tegevus tipnes laiahaardelise pedagoogilise programmi loomisega, mida tuntakse kui Kodály kontseptsiooni. Ulatuslik ja laiapõhjaline muusikahariduskontseptsioon sündis murest muusikalise üldhariduse madala taseme, rahva primitiivse muusikamõistmise ja rahvusliku kultuuri teisejärgulisuse pärast tolleaegses Ungari ühiskonnas. Ta kirjeldas muusikakultuuris valitsenud olukorda järgmiselt: *Ungaripärasus ja muusikaline haritus justkui välistaksid teineteist, nad justkui ei mahuks ühe katuse alla. Haritus on võrdväärne võõrapärasusega, ungaripärasus*

*harimatusega* (Kas tahame 1994, 170. Kodály). Kodály soovis ühelt poolt tutvustada muusikaliselt haritutele ungari muusikat ning juhatada kogu rahvas ungari muusika juurde, teiselt poolt anda laiadele rahvamassidele muusikalist haridust, avardada rahva muusikalist mõtlemist ja õpetada orienteeruma erinevates muusikakeeltes. Ta soovis muusikahariduse taseme tõstmise kaudu kaotada vastuolu ungari muusika ja klassikalise muusika vahel.

Kodály sõnul peab suutma haarata muusikat ka mõistusega sama palju kui emotsioonidega. Ta muretses, et *keskmine ungarlane ei suuda mõista ega tähelepanuga jälgida muusikalist kompositsiooni, mis on ulatuslikum lühikesest laulust* (Kas tahame 1994, 168. Kodály). Muusikast arusaamiseks on vajalik muusikaline kirjaoskus, mille andmine peab Kodály arvates olema kooli ülesanne. Ta uskus, et kui muusika elementaarsete tõdede järkjärguline omandamine algab juba mänguliselt lasteaias ning jätkub süsteemselt koolis, on võimalik muusikat teadlikult mõistma ja armastama õpetada kõikidele rahvakihid ning kasvatada seeläbi kontserdisaalidesse haritud publik.

Muusikalise kirjaoskuse parandamiseks töötas Zoltán Kodály koos kolleegide ja õpilastega välja ajaloolisele relatiivsele solmisatsiooniprintsiibile tugineva tervikliku ja süsteemse noodiõpetusmeetodi, mida maailmas tuntakse Kodály meetodi nime all. Kodály ise oli ideede generaator, tema sõnastas ja formuleeris põhimõtted, tema kolleegid ja õpilased olid need, kes teooria süstematiseerisid ja ellu viisid. Üheskoos töötati välja muusikaõpetuse põhjalikult läbimõeldud sammsammuline tööprotsess lasteaiast muusikaakadeemiani, juuretasandilt kõrgeima tipuni.

Muusikalise materjali lähtealuseks muusikahariduses peab Kodály sõnul olema igale rahvale oma näo andev pärimuskultuur, rahva enda laulud ja tantsud. Oma maa rahvamuusikale tuginedes jõutakse teiste rahvaste muusikakultuuri tundmaõppimiseni ning meistriteosteni kunstmuusikast. Ta rõhutab, et *traditsioonideta pole toitvat pinnast. Kuid traditsioonid üksi, ükskõik kui elavad nad ka poleks, ei loo veel kõrgemat kompositsioonivormi* (Kas tahame 1994, 165. Kodály) ning *eemalejäämine, harimatus mõjuvad pärssivalt ka rahvuslikele joontele* (Kas tahame 1994, 167. Kodály).

Kuigi Kodály reformid olid seotud eelkõige 1920.–1930. aastate Ungari sotsiaalsete ja kultuuriliste probleemidega, leidub neis palju üldinimlikku, tuttavat ja õpetlikku paljudele rahvastele tänapäevalgi.

## TÄHTSAMAD ZOLTÁN KODÁLY MUUSIKAHARIDUSKONTSEPTSIOONI PÕHIMÕTTED

### \* Muusika kuulub kõigile

Selles kuulsas Zoltán Kodály ütluses väljendub kogu tema kontseptsiooni peamine põhimõte ja eesmärk. Muusika on ühisvara, kogu maailma ilu kuulub igaühele. Vaid muusikaline haridus koolis võimaldab kõik lapsed juhtida muusikani, muusikaga tegelemine ei ole vähemuse privileeg, vaid enamuse õigus. Kodály peab väga tähtsaks arendada lapses muusika kaudu emotsionaalset intelligentsi, kujundada hinge ja vaimu. Muusikaga tegelemine loob tasakaalu, avab meeled ja kanalid ning aitab lapsel seeläbi koolis toime tulla ka teiste ainetega.

### \* Muusikaharidus peab põhinema laulmisel

Kodályle kuulub mõte: *Kui laulab kool, laulab kogu rahvas*. Kodály sõnul viib muusika mõistmiseni ja hindamiseni vaid aktiivne musitseerimine. Lauldes jõuavad muusika juurde kõik, inimhäääl on ainuke igaühele kättesaadav instrument. Kodály on öelnud: *Kui proovida väljendada muusikahariduse sisu ühe sõnaga, siis oleks see laulmine ... Ainult muusika kuulamisest ei piisa* (Kodály Instituut 2014).

Kodály peab võrdselt oluliseks nii ühehääälset kui ka mitmehääälset laulu. Ta taunib laulude õpetamisel klaveri kasutamist – meloodiaid tuleb tutvustada lauldes, mitte klaveril mängides. Samuti hoiatab ta klaverisaatega liialdamise eest – see jätab lapsed ilma iseseisva laulmise rõõmust ega too mingit kasu ... *Kes alati käib karkudega, see ilma nendeta ei suudagi* (Kas tahame 1994, 195. Kodály). Tema sõnul ei aita tempereeritud pill kaasa puhtale laulmisele, vastupidi, võib tekitada intonatsioonilist lodevust. Kodály eelistab laulmist *a cappella* või saadetuna laste endi mängitud rahvapillidel, rütmipillidel või kehapillidel.

Kodály leiab, et ka instrumendil mängima õppimisele peab eelnema kindlasti laulmine, sest lauldes tekivad muusikalised kuuldekujutlused, areneb sisemine kuulmine, avaneb muusika olemus. Tema sõnul peavad instrumenti õppivad lapsed suutma nooti lugeda ka ilma oma pillita ehk suutma noodist laulda instrumendi abita. Kodály on öelnud: *Heal muusikul juhivad kõrvad sõrmede tööd* (Szönyi 2012, 15).

### \* **Tähtsaim on õpetamisel kasutada oma maa rahvamuusikat**

Zoltán Kodály sõnul on rahvalaul lapsele kui muusikaline emakeel. Nagu emakeel, on ka muusikaline emakeel kõige lähedasem, ilusam ja väärtuslikum. Ja nagu emakeelt, peab ka muusikalist emakeelt hakkama omandama varajases lapsepõlves. Ta on öelnud: *Olen juba ammu ja palju rääkinud, kuidas lapsele tuleb koos emapiimaga sisse anda ka ungari muusikat* (Kas tahame 1994, 170. Kodály).

Kodály peab muusikaõpetuse lähtealuseks just oma rahva pärimust, põhirõhk on oma maa rahvalauludel, laulumängudel ja rahvatantsudel. Ta kinnitab, et ka rahvalaulule on omane kindel väljenduslaad ja selge vorm ning et igal rahval leidub hulgaliselt laule, mänge ja tantse, mille varal edukalt kõikvõimalikke uusi muusikaelemente õpetada.

Peale rahvalaulude laulmise peab Kodály väga oluliseks laulumängude mängimist ja rahvatantsude tantsimist koolis. Ta muretseb, et *endisaegne side muusika ja kehalise liikumise vahel on tsivilisatsiooni arenedes oluliselt vähenenud* (Breuer 1999, 54).

### \* **Lastele on hea vaid parim muusika parimas kvaliteedis**

Kodály järgi on laps kõige vastuvõtlikum eluperioodil 6–16 eluaastat. Ta lisab: *See on aeg, kus piisab ühest suurepärasest kogemusest, mis võib avada lapse silmad, avada noore inimese hinge muusikale. Seda võimalust ei tohi jätta juhuse hooleks, selle andmine on kooli kohus* (Breuer 1999, 40).

Hoiduda tuleb ühetaolisuse eest muusikahariduses. Laps peab osa saama kogu muusikamaailma mitmekesisusest, talle peab tutvustama maailmapärandit, õpetama teda orienteeruma eri ajastutes ja stiilides. Klassikalise muusika meistriteostel ja eri rahvaste muusikal on Kodály õpetuses võrdne tähtsus. *Naabreid tuleb tunda ja parim vahend selleks peale keele on laul* (Kas tahame 1994, 191. Kodály). Eri rahvaste muusikakeeled õpetavad uusi karaktereid, intonatsioone ja rütme muusikas. Kodály peab oluliseks rahvalaulude laulmist nende originaalkeeles.

Kodály hoiatab äärmuseni lihtsustatud, rahvusetu muusikakeele eest. Kui kunstiliselt küündimatu muusika jääb ainsaks muusikaks lapsepõlves, *ei jõuta täiskasvanuks saades kõrgemale kõige viletsamatest lööklauludest* (Kas tahame 1994, 185. Kodály).

### \* **Muusikaõpetajatele parim haridus**

Zoltán Kodály peab väga oluliseks tõsta muusikaõpetajate staatust ja anda neile parim haridus. Ta rõhutab, et kõigepealt tuleb treenida häid õpetajaid, kes oskaksid arendada õpilaste muusikalisi võimeid ja anda neile elementaarsed muusikalised teadmised – alles siis võib loota muusikaõpetuse paranemisele koolides. Ka peab ta väga oluliseks tulevaste muusikaõpetajate endi muusikaliste ja vokaalsete oskuste arendamist nii kõrgele tasemele kui võimalik.

### \* **Muusikaline kirjaoskus on iga inimese õigus**

Üldistavalt võib öelda, et tervikliku muusikalise kirjaoskuse aluseks on muusikalised võimed (muusikaline kuulmine, rütmitunne, muusikaline mälu, muusika vastuvõtuvõime), teadlikkus muusikalistest väljendusvahenditest ja muusikaline vilumus. Kodály arvamuse kohaselt on kõik lapsed võimelised, nagu lugemise ja kirjutamisegi, omandama ka elementaarse muusikalise kirjaoskuse. Muusikalise kirjaoskuse andmine, nagu lugemise ja kirjutamise õpetaminegi, on aga iga kooli ülesanne.

### \* **Relatiivse solmisatsiooni kasutamine**

Muusikalise kirjaoskuse andmine peab kindlasti olema metoodiline ja süsteemne. Tutvunud mitmete noodiõpetusmeetoditega Euroopas, otsustas Kodály relatiivse solmisatsiooniprintsiibi kasuks – ta leidis selle olevat parima laste muusikalise kuulmise arendamiseks ja noodilugemise õpetamiseks. Kodály arvamust mööda peab laps õppima nooti lugema lauldes ning selleks annab parima võimaluse relatiivne solmisatsioon. Ta sidus relatiivse solmisatsiooni repertuaariga folkloorist ning lõi tervikliku ja süsteemse helilaadilise noodiõpetusmeetodi. Kodály komponeeris ka ise igale vanuseastmele – kuueaastastest kuni üliõpilasteni – suurel hulgal noodilugemisharjutusi (nii ühe-, kahe- kui ka kolmehääelseid) ning oli paljude solfedžovihikute koostaja.

### \* **Hea muusiku iseloomustus**

Zoltán Kodály muusikahariduskontseptsioon on üldiselt tuntud kui õpetus üldhariduse jaoks, kuid muusikaakadeemia professorina mõtles ta ka muusikatudengitele ja tulevastele professionaalidele. Kirjeldades head muusikut/instrumentalisti, rõhutab ta muusikalise kuulmise, mõtlemise, südame ja käe võrdse treenituse tähtsust – kõik neli peavad arenema koos ja pidevas tasakaalus. Samuti peab ta noorele muusikule oluliseks kogemust erinevates koosmusitseerimisvormides – näiteks mängimist kammeransambelis ja laulmist kooris.



## RELATIIVNE SOLMISATSIOON

### OLEMUS JA EESMÄRGID

*Relatiivne kuulmine on võime teadlikult tabada kõlalisi seoseid ning neid määratleda. Arenenud relatiivne kuulmine ongi suurel määral muusika mõistmise tähtsamaks aluseks (Päts 2010, 17).*

Relatiivne solmisatsioon sõnastab diatoonilised helilised suhted tingmärkidega ehk silpidega. Printsii bi olemus seisneb nende silpide kasutamises relatiivses ehk astmelises tähenduses kõikides helistikes võrdseina – ükskõik millises helistikus saab laulda samade nimedega. Heliastmeid ei õpita tundma mitte üksteisest isoleeritutena, vaid omavahelistes suhetes mudelitena. Relatiivse solmisatsiooni peamine õpetuslik tegevus on laulmine. Teadlikult õpitud ja kinnistatud kuuldekujutlused arendavad muusikalist mälu ja sisemist kuulumist, mis on eelduseks noodi lugemisele ning kirjutamisele. Relatiivse solmisatsiooni abil õpib laps teadlikult oma häält juhtima ja intonatsiooni kontrollima. Relatiivne solmisatsioon aitab eri helistikes nii kuuldeliselt kui ka visuaalselt orienteeruda (transponeerimisel, kaldumistes ja modulatsioonides) – see aitab kohe õpetuse alguses kohaneda kõikide vajalike helistikega ja võimaldab vältida keerukat helistike süsteemi teoreetilist seletust. Kui relatiivsele õppele lisandub absoluutne süsteem, oskab ja suudab laps helikõrgust tajuda nii relatiivse astme kui ka absoluutse kõrgusena.

Relatiivset solmisatsiooniprintsiipi peetakse parimaks vokalistide õpetamisel, kuid ka instrumenti õppivad lapsed peavad suutma muusikat lugeda lauldes, väljaspool oma pillimängu.

### RELATIIVSE SOLMISATSIOONI AJALOOST, ZOLTÁN KODÁLYD MÕJUTANUD MUUSIKAÕPETUSMEETODID EUROOPAS

Relatiivsele solmisatsiooniprintsiibile pani aluse 11. sajandil Põhja-Itaalias Arezzos tegutsenud benediktiini munk ja muusikateoreetik **Guido**. Tema lõi praktilise võtte noodikirja lugemiseks ehk relatiivse solmisatsiooni, ilmse eesmärgiga muuta noodist laulmine ladusamaks ja efektiivsemaks. Ta kasutas selleks pühale Johannesele pühendatud ladinakeelset hümnit „Sancte Joannes”, mille meloodia

on kirjutatud nii, et iga järgmine fraas algab diatoonilise astme võrra kõrgemalt. Ridade algussõnadest moodustused järjekorras silbid *ut, re, mi, fa, sol, la*. Nii kujunesid välja diatoonilise heksahordi esimesed 6 astet. 7. aste *si* lisandus 16. sajandil ning silp *ut* muudeti *do*'ks 17. sajandi lõpul. Guido olla näitlikustamiseks kasutanud ka juba teatud sorti käemärke.

16. sajandil, renessansiaja lõpus, kui helisüsteem rajati uutele alustele, hakkas Guido solmisatsiooni populaarsus tasapisi taanduma. Relatiivses kasutuses olnud silpnimed omandasid paljudes maades absoluutse tähenduse, sealhulgas Itaalias, Prantsusmaal, Venemaal.

19. sajandi Inglismaal sündis relatiivne solmisatsiooniprintsiip uuesti. Kõigepealt võttis selle kasutusele pastori tütar **Sarah Ann Glover** (1785–1867). Tema kasutas õpetades nn Gloveri redelit (vastab oma põhimõttelt astmetabelile Eestis). Uue populaarsuse tippu viis solmisatsiooniprintsiibi aga **John Curwen** (1816–1880), kirikuõpetaja Birminghamist. Curweni täiendatud ja edasiarendatud relatiivne solmisatsioonimeetod sai nimeks toonika sol-fa. Lisaks traditsioonilisele noodipildile kasutas John Curwen noodist laulmise hõlbustamiseks spetsiaalset sol-fa notatsiooni – noodijooned puuduvad ja solmisatsioonilbid on kirjutatud rütmimärgete alla (vastab oma põhimõttelt rütmistatud astmenoodile Eestis). John Curwen võttis kasutusele ka tänapäevani käibel olevad käemärgid, erinevus seisnes vaid fa-käemärgis. 20. sajandi alguses lõi pianist ja lauljatar **Agnes Hundoeffer** (1858–1927) nn Curweni Saksamaa adaptiooni, mis sai nimeks toonika do. Saksamaalt jõudis meetod Soome ja sealt omakorda Eestisse.

Kodály meetodit oluliselt mõjutanud õpetustega seostatakse veel kahe mehe tegevust: **Émile-Joseph-Maurice Chev ** (1804–1864) Prantsusmaalt ja **Émile Jaques-Dalcroze** (1865–1950) Šveitsist. Chev 'lt kaasas Kodály oma meetodisse r tmisilbid *ta, ti-ti, ti-ri-ti-ri* jne ning noodistlaulmise treeninguteks nn liikuva kepi (vastab oma põhimõttelt r ndnoodile Eestis). Cheve kasutas relatiivse kõrgusega helide t histamiseks numbreid. Jaques-Dalcroze'i teatakse eelkõige kui rütmika – keha liigutamine muusika mõjul – rajajat (vt ka 13. ptk). Elemendid, mida kasutas ja pidas tähtsaks Dalcroze, leidsid tee ka Kodály meetodisse – liidetuna laulmisega. Kodály võttis solfed zo treeningutes kasutusele ka nn Dalcroze'i astmiku –  hest ja samast noodist heliridade tõusvas ja laskuvas suunas laulmise, kasvatades või kahandades dieeside ja bemollide arvu. Kodály meetodis lauldakse astmikku edasiarendatud kujul. Dalcroze'il t histasid silbid do, re, mi... absoluutse kõrgusega helisid.

## ZOLTÁN KODÁLY MEETOD EESTIS EHK JO-LE-MI MEETOD

1930. aasta suvel tutvus Riho Päts (1899–1977) Soomes muusikaõpetajate suvekursusel viibides muusikapedagoog Vilho Siukoneni relatiivse noodilugemise baasil kujundatud õppemeetodiga. Päts oli varemgi, Berliinis viibides, juba silbilise relatiivse süsteemiga kokku puutunud. Nii Soome kui ka Saksa relativistid toetusid Agnes Hundoeggeri loodud toonika do meetodile. Pätsi sõnul avas just Siukonen talle uued perspektiivid alustamaks relatiivse solmisatsiooniprintsiibi rakendamisega ka Eestis. Kuna Eestis olid silbid do-re-mi juurdunud absoluutkõrguste tähistena, ei leidnud Pätsi idee heakskiitu, küll aga algasid Eesti muusikaõpetajaskonnas relatiivsuse teemadel väga vajalikud diskussioonid.

1962. aastal käis Veljo Tormis Budapestis Zoltán Kodály 80. aasta juubelpidustustel. Muu hulgas viidi seal külalised ka kooli muusikatundidesse, kus neile näidati uue meetodi rakendamise praktilisi tulemusi. Vaimustunud Ungari kooli muusikaõpetuse kõrgest tasemest, korraldas Tormis hiljem Eestis selleteemalise seminari muusikaõpetajatele/koorijuhtidele. Ja kui 1964. aastal toimus ISME (International Society for Music Education) kongress Budapestis, sõitis sinna Nõukogude Liidu delegatsiooni koosseisus juba hulk muusikaõpetajaid ja koorijuhte Eestistki, nende hulgas Heino Kaljuste. Konverentsi peateema oli „Uus muusika ja muusikaline kasvatus“. See konverents kujunes pöördeliseks sündmuseks tervele Eesti muusikaõpetusele. Heino Kaljuste abikaasa Lia Kaljuste meenutab: *Heino viskas konverentsilt saabununa juba ukSELÄVEL portfelli käest ja enne, kui jõudis tervitada, hüüdis tormiliselt: „Nüüd ma tean, mida tuleb teha! Nüüd ma tean, missugust teed minna!“* (Kalmet 2005, 57). Ungari eeskujul avati 1964. aasta sügisel 22. keskkoolis (praegu Jakob Westholmi gümnaasium) esimene muusika süvaõppega klass Eestis. Õpetajana asus tööle Ene Üleoja, algas uue meetodi praktiseerimine Eestis. Alternatiivina silpnimedele do-re-mi-fa-so-la-ti mõtles Kaljuste välja silbid JO-LE-MI-NA-SO-RA-DI. Üldhariduskooli tavaklassides mindi uuele meetodile üle 1967. aastal. Üksteise järel, koostöös Riho Pätsiga, hiljem Ene Üleojaga, ilmusid laulikud ja õpikud nii muusikaõpetuse eriklassidele kui ka tavaklassidele kõikides vanuseastmetes, samuti JO-LE-MI meetodi käsiraamatud õpetajatele. Kaljuste avaldas hulgaliselt publitsistikat: retsensioone, meetodilisi artikleid, kirjutisi kooridest, laulupidudest, lastekoorist Ellerhein. Oma lastekoori Ellerhein viis ta noodilugemise tasemes vilumuse tippu, koor muutus JO-LE-MI meetodi näidiskooriks.

Niisiis võib öelda, et JO-LE-MI meetod on Riho Pätsi algatatud ning Heino Kaljuste poolt Eesti oludele kohandatud ja edasiarendatud Zoltán Kodály meetodil põhinev noodiõpetusmeetod.

Ungaris ja mujal tähistatakse relatiivse kõrgusega helisid silpidega do-re-mi-fa-so-la-ti (algne silp *sol* asendati silbiga *so* seetõttu, et kõik silbid lõpeksid täishäälikuga ning silp *si* asendati silbiga *ti* seetõttu, et kõik silbid algaksid erineva kaashäälikuga) ning absoluutse kõrgusega helisid tähtedega c, d, e, f, g, a, h; Eestis vastavalt relatiivse kõrgusega helisid silpidega JO-LE-MI-NA-SO-RA-DI ning absoluutse kõrgusega helisid tähtedega c, d, e, f, g, a, h või silpidega do, re, mi, fa, sol, la, si.

Helikõrgusel on kaks nime: astmenimi (relatiivset kõrgust tähistav) ja noodinimi (absoluutset kõrgust tähistav). Astmete asukohad on ebapüsivad ja noodijoonestikul määratud astmevõtme ehk liikuva JO-võtmega, nootide asukohad on püsivad ja noodijoonestikul määratud noodivõtmega (viiulivõtme või bassi-võtmega). Astmenimed märgitakse versaalidega ja tööprotsessis tavaliselt vaid ühe tähega (v.a õpetuse algetapis), näiteks J (JO) või S (SO), alteratsioonid terve silbina, nt SI (SO kõrgendus) või DU (DI madaldus), välja arvatud I (JO kõrgendus).

JO-LE-MI meetod ei sisalda ainult relatiivset õpetust. Õpetus vaid relatiivsel alusel toimub meetodi I etapis, II etapp lisab relatiivsele absoluutsüsteemi ning edasine õpetus käib nende kahe süsteemi koostöös.

Kõike õpetatakse aktiivselt musitseerides – lauldes, liikudes, tantsides ja kehapillidel, rütmipillidel või mitmesugustel meloodiapillidel mängides.

Kogu õpetus lähtub põhiprintsiibist **enne (kõlaline) kogemus, seejärel (teoreetiline) teadmine**. Ülesannete koostamisel järgitakse printsiipi **lihtsamalt keerulisemale**.

## I ETAPP: ÕPETUS RELATIIVSEL ALUSEL

Selles etapis õpitakse nii kuulmise kui ka noodipildi järgi tundma heliastmeid ja nende omavahelisi kõrguslikke suhteid ning arendatakse helilaaditaju.

Zoltán Kodály peab muusika algõpetuse aluseks pentatoonikat. Üheks põhjuseks on kindlasti ungari rahvaviiside põhinemine peamiselt pentatoonikal, kuid pentatoonikaga alustamisel on ka puhtalt õpetuslikud põhjused: astmeid on kergem tabada, kuna neid on seitsme asemel viis, helireas puuduvad pooltoonid

ja astmete kooskõlades ei teki teravaid dissonantse. Pätsi sõnul väidab Kodály, et *helilist teadlikkust ja võimet helisid õigesti tabada saab kõige paremini just pentatooniliste meloodiate kaudu, kus astmeline liikumine ja hüpped soodsalt segunevad. Tema kinnitusel pentatoonika teritab kõrva, köidab tähelepanu ja arendab puhast laulmist* (Päts 2010, 122).

### \* Heliastmete õpetamine

Astmed õpitakse/õpetatakse **kindlas järjekorras**, *arvestades laste hääle intonatsioonide ringi* (Kaljuste 2011, 30). Kõiki astmeid ei õpita korraga, vaid üksteise järel sisestatud ja kinnistatud mudelitena. Kõigepealt omandatakse pentatoonilised astmed SO – MI – RA – LE(JO) – JO(LE) – alumine RA<sub>1</sub> – alumine SO<sub>1</sub> – ülemine JO<sup>1</sup>, seejärel lisanduvad diatoonilised astmed NA ning alumine DI<sub>1</sub> ja DI. Kodály sõnul algavad paljude rahvaste lastelaulud väikese tertsiiga ülevalt alla (SO-MI) – see on lapsele kõige mugavam laulda –, Eestis näiteks rahvalaulud „Tii-tii-tihane” ja „Lepatriinu, lenda...”.

### Uue astme õpetamise protsess:

1. Uue astme ettevalmistamiseks ja kinnistamiseks mudellaulu laulmine (kuulmise järgi ja saateta).
2. Uue astme leidmine laulus, talle nime andmine ning võrdlemine varem õpitud astmetega.
3. Uue astme näitlikustamine: käemärk, astmetrepp, värvimine, isikustamine.
4. Uue astme näitamine noodipildis (asetamine noodijoontele, traditsiooniline noot ja rütmistatud astmenoot).
5. Uue astme kinnistamine (kajamängud, laulud, laulumängud, harjutused, improvisatsioonid).

Väga oluline on käsitleda astmesuhteid võimalikult mitmekülgsest – töötada need läbi **erinevates kõrgusasendites kõigepealt kuuldeliselt, seejärel noodipildis**. Soovitud mudel kinnistub seda kindlamini, mida rohkem seda mitmesugustes kombinatsioonides korratakse.

## \* **Mudellaul**

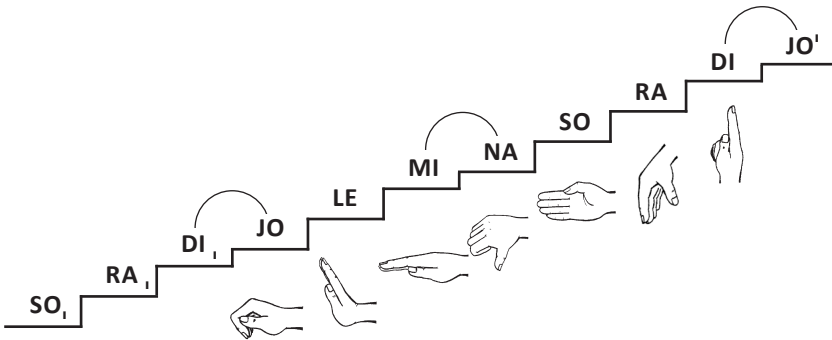
Mudellauluks nimetatakse laulu, mille abil õpitakse ja kinnistatakse mingi rütmiline või meloodiline teadmiste ja oskuste komponent. Mudellaul on lihtsa ja selge ülesehitusega kergesti meelde jääv sõnadega laul. Hästi sobivad folkloorse või improvisatsioonilise päritoluga viisistatud mängu- ja liisusalmid ning üherealised regilauluviisid.

Kõigepealt laulab õpetaja laulu ette. Koos arutatakse, millest laul räägib. Seejärel õpitakse laul motiivide või fraaside kaupa sõnadega selgeks, kindlasti kuulmise järgi ja saateta. **Enne kuula, siis laula** – see on üks Kodály meetodi printsiipe nii kuulmise järgi kui ka hiljem noodi järgi (kasutades sisemist kuulmist ja kuulamist) õppimisel. Kui laul on selge, otsitakse ja analüüsitakse juba tuttavaid rütmilis-meloodilisi elemente meloodias ning koos leitakse uus rütm või heliaste. Kui õpitav komponent on leitud ja teadvustatud, kaasatakse mudellaul üldisesse musitseerimistegevusse – lisatakse saated keha-, rütmi- või meloodiapillidel ning liikumine, mäng või tants.

## \* **Näitlikustamine**

Pildiline kujundlikkus loob seosed visuaalse ja kuuldelise vahel ning aitab seeläbi õpitavaid elemente paremini meelde jätta. Väikeste laste õpetamisel kasutatakse pildilise kujundlikkuse loomiseks **astmete värvimist** ja **astmete isikustamist**. Pentatoonilistele astmetele on kokku lepitud järgmised värvid: SO – punane, MI – sinine, RA – roheline, LE – kollane, JO – must. Diatoonilistel astmetel NA ja DI kindlad värvid puuduvad. Isikustatult kujutatakse astmeid näiteks päikestena, lilledena jne. Sageli antakse astmetele inimeste nimed, näiteks **Sonja**, **Minna**, **Raili**, **Leon** jne. Mida väiksem laps, seda rohkem kasutatakse mängu ja fantaasiat. Relatiivse solmisatsiooni lahutamatuks näitlikustamisvõtteks on **käemärgid** (joonis 11.1). Iga astme jaoks on kindel käemärk, mis näitab ühtlasi heliastme iseloomu ning tunglevuse suunda. Käemärgid muudavad kuuldelised kõrgused nähtavaks, areneb relatiivne ruumitaju muusikas. *Käemärgid on algõpetuses parim vahend astmete ettekujutamiseks ja tabamiseks enne noodikirjale üleminekut* (Kaljuste 2011, 56). *Õhukirjas kasutatuna on need väikelapsele esialgu palju kergemini mõistetavad kui nootidena kokkusurutud kitsas noodijoonestik* (Kaljuste 2011, 19). Käemärkide järgi laulmine kui õpetuslik vahend parandab intonatsiooni, aitab häälestumisel, arendab sisemist kuulmist ja muusikalist mälu. Käemärkide järgi laulmist rakendatakse kogu õppimisaja jooksul.

Samuti oluline ja laialt kasutatav näitlikustamisvõte on **astmetrepp** (joonis 11.1) – joonistatud trepiastmetele on kirjutatud vastavaid heliastmeid tähistavad silbid. Astmete nimetused – algõpetuses värvilistena ja sageli karakterselt isikustatutena – lisatakse trepile astmete õppimise järjekorras. Astmetrepi ülesanne on anda kujundlik visuaalne tervikpilt heliastmete järjestusest üksteise suhtes. NA- ja DI-astme lisandudes määratletakse kindlasti pooltoonid MI-NA ja DI-JO vahel. Astmetrepilt laulmine on nii nagu käemärkidega laulminegi ettevalmistavaks protsessiks üleminekul noodist laulmisele.



JOONIS 11.1. ASTMETREPP KOOS KÄEMÄRKIDEGA.

Astmetreppiga samasugust ülesannet täidab **astmetabel** (joonis 11.2). Astmetabeli järgi hakatakse laulma siis, kui kõik astmed on õpitud. Tabelis on peale diatooniliste astmete märgitud ka nende kõrgendused ja madaldused. Astmetabelilt laulmist rakendatakse kogu õppimisaja jooksul, see on abistavaks õpetuslikuks vahendiks nii noodist laulmisel kui ka noodi kirjutamisel.

LE'	LE'
b JO' #	LU JO' I
DI	DU DI
b RA	RU RA SI
b SO #	SO NI
NA	NA MI
MI	MU LE LI
b LE #	LU JO I
b JO #	DU DI,
b DI,	RU RA', SI
b RA,	SO,
b SO,	

JOONIS 11.2. ASTMETABEL.

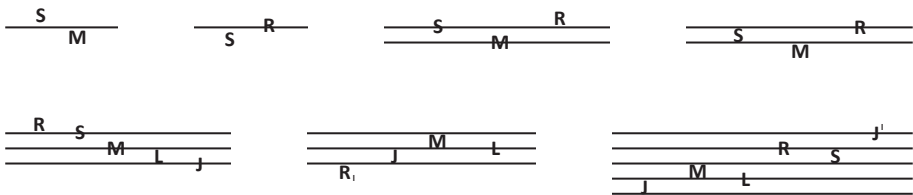
## \* Noodi lugemine ja kirjutamine

Relatiivses solmisatsioonis kasutatakse kahte tüüpi notatsiooni: rütmistatud astmenoot ja traditsiooniline noot. **Rütmistatud astmenoodis** puuduvad noodijooned, astmesilbid kirjutatakse rütmikujundite alla. Lauldes astmeid „välja arvutama” ei pea, küll aga peab teadma nende paigutust üksteise suhtes ning suutma nende kõla ette kuulda. Rütmistatud astmenoodi järgi laulmine sunnib keskenduma teadlikule helikõrguste tabamisele, selline noot annab lapsele selge signaali kõlamudelite ja kuuldekujutluste vajalikkusest. Rütmistatud astmenooti peetakse heaks ettevalmistuseks üleminekul traditsioonilise noodi järgi laulmisele. Kasulikuks ja laste mõtlemisvõimet arendavaks ülesandeks on lasta rütmistatud astmenoodis kirja pandud meloodiat kirjutada nootidega joonestikule ehk traditsioonilisse nooti ja vastupidi. Sellist moodust praktiseeritakse terve õppimisperioodi jooksul, ka absoluutsüsteemi lisandudes helistike õppides.

**Traditsiooniline noot.** Juba esimeste astmete (SO-MI) õppides asetatakse need noodijoonestikule. Astmed paigutatakse kohe erinevatesse kõrgusasenditesse ja neid lauldakse kohe erinevates kõrgustes. Astmed SO-MI ei tohi jääda ainult joontel näidatuks – SO-MI tuleb kohe asetada nii joontele kui ka vahedesse.

Astmete paigutamispõhimõtte paremaks selgitamiseks kasutatakse enne viiejoonelisele noodijoonestikule üleminekut vahel ka vaid üht, kaht või kolme joont.

### NOODINÄIDE 11.1. ASTMETE ERINEVAD PAIGUTUSVÕIMALUSED JOONESTIKUL.



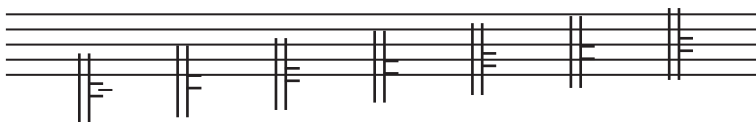
Kui kasutada joonestikul astmete märkimiseks tähti (noodinäide 11.1), on mõttekas need kirjutada värvilistena (vt näitlikustamine lk 166). Tähtedega märkimiselt tuleb aga kindlasti ja üsna ruttu üle minna nootidega märkimisele (samuti alguses pigem värvilistena). Nii algab visuaalne relatiivne orienteerumine ja astmenoodid ei lähe segamini absoluutväärtusega nootidega. *Noodijoonestik on täiesti neutraalne aluspõhi relatiivsete astmete kirjapanekuks* (Kaljuste 2011, 31). Varakult alustatud *relatiivse nägemise* arendamine aitab kaasa hilisemale vajalikule oskusele visuaalselt orienteeruda erinevates helistikes ja võtmetes.



Võttes kasutusele viiejoonelise noodijoonestiku, tuleks näidata ja kindlasti ka laulda õpitavaid astmeid mudelitena vähemalt kolmes positsioonis (C-, F- ja G-duuri järgi). Nii saavad lapsed kohe õpetuse alguses vajaliku audiovisuaalse kogemuse edaspidiseks toimetulekuks relatiivses süsteemis. **Vilunud relatiivne nägemine seotuna vilunud relatiivse kuulmisega** on peamiseks eelduseks noodi lugemisel ja kirjutamisel.

Võtmeks relatiivses solmisatsioonis on **JO-võti** (õpitakse koos JO-astmega), mis määrab JO asukoha noodijoonestikul. JO võib asuda joonestikul mis tahes joonel või vahes, ülejäänud astmed paigutuvad JO-astme järgi.

#### NOODINÄIDE 11.2. JO-VÖTME ERINEVAD ASUKOHAD NOODIJONESTIKUL.



JO-võtme kasutamisel tuleb jälgida, et astmete asukohti noodijoonestikul ei seostataks absoluutsete nootidega, mis asuvad samades kohtades. Kui koos JO-võtmega pannakse ette ka noodivõti, tuleb kindlasti jälgida noodijoonestikule paigutatud astmete vastavust samas asuvate nootide absoluutväärtustega ning vajaduse korral kasutada alteratsioonimärke võtmes või nootide ees.

Populaarseteks ja mängulisteks vahenditeks on kujunenud **värvilised magnetnoodid ja sõrmejoonestik**. Mängud tahvil magnetnootidega sobivad väikestele lastele, kes noodivihikut kasutavad väga vähe või ei kasuta üldse.

Sõrmejoonestikul laulmine tähendab laulmisega samal ajal viite noodijoont kujutavatel sõrmedel meloodia liikumise (astmete) kaasanäitamist. Seda võtet saab kasutada kogu õppeperioodi jooksul.

Noodist laulmise harjutamiseks (relatiivses etapis ja ka absoluutsüsteemi lisandudes) on väärtuslik õpetuslik vahend **laulmine rändnoodi järgi** – õpetaja näitab tahvil oleval noodijoonestikul rändnoodiga erinevaid kõrgusi ja lapsed laulavad vastavalt kas relatiivsete astmenimedega või hilisemas etapis absoluutsete noodinimedega. Nii treenitakse helikõrguste tabamist, arendades samal ajal (ülesandeid varieerides) sisemist kuulmist, muusikalist mälu, reageerimiskiirust, intonatsiooni. Hilisemas etapis on rändnoot kasulik kaldumiste ja modulatsioonide harjutamisel.

*Prima vista* laulmises vilumuse saavutamiseks peab palju ja sageli noodist solfedžeerima (nii relatiivses etapis kui ka absoluutse süsteemi lisandudes). Peale laulikute ja solfedžonootide kasutatakse treeningutes **kaarte** ehk väikseid tabeleid, millele on kirjutatud erinevad muusikalised motiivid/fraasid ning mida õpetaja järjest lastele näitab. Lapsed peavad iga uue kaardi ilmudes seal oleva meloodia (kohe) ette laulma. Tempo ja meetrum lepatakse enne kokku. Motiivid/fraasid võivad olla kirjutatud nii rütmistatud astmenoodina kui ka traditsioonilise noodina, samuti ka vaid rütmidena (sel juhul sooritavad lapsed ülesande plaksutades või mõnel muul rütmilisel viisil). Sellised kiiret reageerimist nõudvad harjutused on hasartsed, arendades samal ajal lapse tähelepanu- ja keskendumisvõimet.

Noodist laulmisega pöördvõrdeline on **diktaat**. On suulised ja kirjalikud diktaadid. Suulisi diktaate (näiteks kajamänge, kus õpetaja laulab ette mingi motiivi/fraasi sõnadega või vabalt valitud silbil ja lapsed vastavad astmenimedega) praktiseeritakse nii üldhariduse muusikaõpetuses, muusika süvaõppega klassides kui ka kooristuudiotēs, kirjalikke diktaate valdavalt vaid muusika süvaõppega klassides. Diktaat – suuline ja kirjalik – on oluline osa õppeprotsessis (nii relatiivses etapis kui ka absoluutse süsteemi lisandudes). Diktaat – suuline ja kirjalik – õpetab **aktiivset kuulamist**. Kui õpitakse parasjagu mingit muusikalist elementi, rakendatakse seda kohe ka diktaadis. Igas tunnis on soovitatav kas või natukene muusikat kirjutada. Esialgu võib tähendada kuulmise järgi üles vaid astmesilbid (astmediktaat), hiljem lisada rütmid (rütmistatud astmediktaat) ja alles siis noodistada meloodia traditsioonilisel kujul noodijoontele. Diktaatidena kasutatakse varem suuliselt õpitud lihtsaid lastelaulukesi, üldtuntud laule (või lühikesi löike nendest), muusikalisi teemasid klassikalistest teostest või spetsiaalselt komponeeritud meloodiaid. Diktaatide kirjutamiseks on hulgaliselt variante: nt astmete/nootide kirjutamine etteantud rütmile ja vastupidi; mäludiktaadid; osaline meloodia kirjutamine ehk tühjade taktide täitmine; vigade leidmine ja parandamine valmiskirjutatud meloodias jne. Diktaatide koostamisel tuleb kindlasti lähtuda printsibiist lihtsamast keerulisema suunas. Terviklike meloodiate üleskirjutamine vajab (samal ajal ka arendab) teadmisi ja oskusi juba komplekselt: sisemist kuulmist, muusikalist mälu, kiiret orienteerumist noodijoontel, rütmide ja taktimõõtude tundmist ning muidugi koordineerimist kõrva, silma ja käe vahel.

Nii noodist laulmisel kui ka noodi kirjutamisel on väga oluline **rütmiline kindlus** – oskus rütm kiirelt ja ladusalt siduda helikõrgustega. *Meloodiat ei tajuta kui*

*abstraktset helide rida, vaid kui mõtestatud rütmilis-meloodilist joont tervikuna* (Päts 2010, 16). Rütmiõpetusele peab kogu õppeprotsessi jooksul pöörama suurt tähelepanu: koostöös noodiõpetusega tuleb arendada rütmitunnet, meetrimitaju, koordinatsiooni, anda teadmised/oskused rütmivältustest ja taktimõõtudest.

Kui laulude või solfedžeerimisharjutuste meloodiad on relatiivsete astme-silpidega omandatud, tuleb neid kindlasti lõpuks laulda sõnadega või mingil vabalt valitud silbil – eesmärgiga luua **emotsionaalne muusikaline tervik**. Relatiivne JO-LE-MI on vaid tööriist, abivahend *muusika kiiremaks elluäratamiseks noodijoontelt* (Kaljuste 2011, 55).

### \* Sisemise kuulmise arendamine

Sisemise kuulmise arendamine algab kohe õpetuse alguses esimeste astmete-vaheliste kõlamudelite ja erinevate meloodiliste kuuldekujutluste loomisega ning kestab terve õppimisperioodi, aidates luua sidet kuuldelise ja visuaalse vahel. Üheks sisemise kuulmise arendamise õpetuslikuks vahendiks on **laulmine hääletult** (mõttes).

NÄIDE. Lapsed laulavad laulu ning õpetaja näitab aeg-ajalt neile varem kokkulepitud märguandeid, mille tulemusel vahetavad lapsed häälega laulmise hääletu laulmise vastu ja vastupidi. Selleks et laulu meloodia püsiks meeltes aktiivne, võib aidata kaasa kas rütmijoonise/meetrumi plaksutamise/sammumisega, käemärkide näitamisega või sõnade/astmenimede huultega artikuleerimisega. Kui laps näitab hääletult lauldes õigeid käemärke ja häälega lauldes jätkab meloodiat õigelt kõrguselt, on tal õnnestunud laulu vaikuses ette kujutada ehk sisemiselt kuulda. Nii saavad laps ise ja ka õpetaja väärtuslikku tagasisidet. Sellel põhimõttel lauldakse laule, solfedžoharjutusi, heliridu, hiljem ka intervale ja akorde; seda nii käemärkide, astmetabeli, rändnoodi, aga kindlasti ka noodipildi järgi. Meloodia laulmine hääletult samal ajal rütmi ja/või meetrumit plaksutades/sammudes/koputades arendab ühtlasi ka meetrimitaju (hoides laulu tempot) ja rütmitunnet. Hääletult lauldes keskendab laps kogu tähelepanu sisemisele kõrvale.

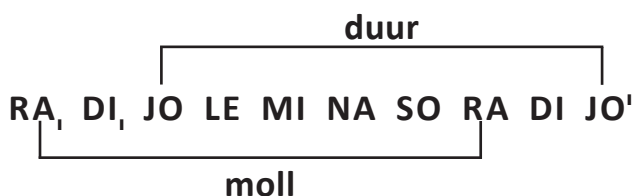
Tulevaste muusikute, nii vokalistide kui ka instrumentalistide, koolitamisel on sisemise kuulmise arendamine ülitähtis – nad vajavad seda nii partituuri lugemisel, peast mängimisel kui ka noodi üleskirjutamisel. *Õige muusik näeb, mida kuuleb, ja kuuleb, mida näeb* (Kodály).

### \* Heliread ja helilaadid

Helilaad on helikõrguste süsteem. Helilaadide teadlikule käsitlemisele eelneb **heliridade laulmine**. Heliridu hakatakse laulma kohe, kui õpitud on kõik pentatoonika astmed. Pentatoonilises helireas puuduvad pooletoonised vahed, astmeid on 7 asemel 5. Iga aste võib olla helirea algusastmeks. Sellest tulenevad erinevad pentatoonikad rikastavad lapse helilaadilist kõlakujutlust.

Diatoonilisi heliridu laudes pöörata kindlasti tähelepanu pooltoonidele, mis on alati MI-NA ja DI-JO vahel olenemata, millisest astmest alustatakse. See teadmine teeb hiljem lihtsamaks erinevate diatooniliste laadide käsitlemise. Niisiis, pentatoonilised heliread valmistavad ette diatoonilisi heliridu, need omakorda diatoonilisi laade. JO-st ja RA-st algavate heliridadega luuakse duurile ja mollile kõlamudelid, JO-astmerida kuulub duurhelilaadi, RA-astmerida mollhelilaadi. Üldhariduse muusikaõpetuses võib piirduda JO-st ja RA-st algavate heliridadega.

**Helilaade (duur ja moll)** käsitletakse kahest printsiibist lähtudes: paralleelsusprintsiip ja iseseisvusprintsiip. Paralleelsusprintsiip (joonis 11.3) näitab laadide lähedast sugulust, sujuvat üleminekut ühest laadist teise. Hiljem, helistikke õppides, on paralleelhelistikas orienteerumine kiire ja ladus. Iseseisvusprintsiip (joonis 11.4) nummerdab astmed, määratleb toonika (duuris JO, mollis RA), juhtheli (duuris DI, harmoonilises mollis SI) jne. Numbritel rajaneb edaspidi kogu akordika. Lisaks heliridadele laulda ja tutvustada kohe ka kolmkõlasid – alguses toonika kolmkõla (duuris JO-MI-SO, mollis RA-JO-MI), hiljem kõiki põhikolmkõlasid.



JOONIS 11.3. PARALLEELSUSPRINTSIIP.

duur: JO LE MI NA SO RA DI JO'  
 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.(1.)

moll: RA, DI, JO LE MI NA SO RA  
 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.(1.)

JOONIS 11.4. ISESEISVUSPRINTSIIP.

Laade käsitletakse sisuliselt mõlema printsiibi järgi korraga – paralleelsust näidates astmed ühtlasi ka nummerdatakse.

### \* **Mitmehäälsuse arendamine**

Mitmehäälsuse arendamine algab **koostöös rütmiõpetusega**: lauludele saateks meetrumi sammumine/plaksutamine, meloodiajoonise sammumine/plaksutamine, rütmi-*ostinato*'d kehapiididel või rütmipiididel; kahehäälsete rütmiharjutuste ja rütmikaanonite koputamine/plaksutamine – ka rütmiline mitmehäälsus on mitmehäälsus. Kui esineb vähemalt kaks aktiivsust korraga ja tähelepanu tuleb jagada, siis ongi juba mitmehäälsus.

Kodály õpetuses on võrdselt tähtsal kohal nii kaunikõlaline ühehääline saateta laul kui ka puhas **a cappella mitmehääline laul**. Mitmehäälse laulmise aluseks on arendatud harmooniataju. Esimesed kogemused harmoonilistest kooskõladest tuleb Kodály õpetuse järgi lastele anda nii vara kui võimalik: juba õpetuse algastmel pannakse käemärkide abil korraga kõlama erinevad heliastmed (nt SO ja MI), luuakse lauludele lihtsaid burdoonsaateid või meloodilisi *ostinato*-saateid. Kahe-, hiljem ka kolmehäälsuse arendamisel on suur abi **käemärkide** järgi laulmisest: lapsed jagatakse kaheks (või kolmeks) grupiks ja õpetaja näitab kahe käega korraga erinevate meloodiate liikumist eri gruppidele. Selline näitamine nõuab õpetajalt väga head harmoonilist (ette)kuulmist, samuti koordineerimist kahe käe vahel.

Tänuväärne õpetuslik vahend harmoonia- ja laaditaju arendamisel on **kaanonite** laulmine. Polüfoonilise kaanoni kõikide häälte koos kõlades joonistub välja selge ja korduv harmooniline plaan. Meloodiline materjal on kaanonis tavaliselt lihtne, kuid kokkukõlav harmoonia sageli ootamatult põnev. Kaanonit kui võtet rakendatakse kogu õppimisaja jooksul nii erinevate heliridade ja akordide laulmisel kui ka rütmiharjutuste sooritamisel.

### \* **Improvisatsioon**

Improvisatsioon õpetab varem omandatud teadmisi ja oskusi praktiliselt kasutama ja aitab kaasa parasjagu õpitava muusikalise elemendi kinnistumisele. Improviseerimine annab julgust ja enesekindlust; õpetab keskendumist; avardab (muusikalist) mõtlemist ning toob esile improviseerija isikupära. Improvisatsiooni kaudu areneb iseseisvus, kujutlusvõime, loominguilulisus, laieneb muusikaline eneseväljendus.

Improviseerima saab hakata kohe, kui esimesed muusikalised elemendid on selged. Last ei tohi sundida improviseerima, kui vaja, tuleb julgustada. Et improviseerimine täidaks õpetuslikku eesmärki ja tooks lapsele rõõmu õnnestumisest, peavad ülesanded olema selgelt eesmärgistatud, lapsele jõukohased ja kindlasti progresseeruvad ehk suunaga lihtsamalt keerulisemale. Oluline on anda ette raamistik ning leppida kokku reeglites – näiteks määratleda taktimõõt, taktide arv, helilaad või teatud astmed ja rütmid, mida kasutada. Esialgu pühenduda vaid ühele eesmärgile ning alles pärast selle eesmärgi saavutamist lisada ükshaaval juurde uusi.

Kodály meetodis kasutatakse nii rütmiimproviseerimise kui ka meloodiaimproviseerimise – eraldi ja kombineeritult, kuuldeliselt ja kirjepildis. Improviseerimisülesandeid esineb lõpututes variantides ja eri kombinatsioonides. Järgnevalt mõned näited Kodály meetodis enim levinud tüüpülesannetest.

**Suulistes kajamängudes** ehk küsimus-vastus mängudes rakendatakse matkimist (kajana kordamist) ja ka improviseerimist, seda nii rütmiliselt kui ka meloodiliselt. Meloodilised küsimus-vastus mängud arendavad peale meloodia- ja rütmitaju ka harmoonia- ja vormitaju (dominant – avanev, toonika – sulguv). Väikeste lastega piiritleda meloodilises improviseerimises esialgu rütmi kasutust – vastuse rütm peab kopeerima küsimuse rütmi (noodinäide 11.3). Järgmises etapis võib vastuses muuta juba ka rütmi (noodinäide 11.4).

#### NOODINÄIDE 11.3. SUULINE KAJAMÄNG (DUURIS).

küsimus	vastus
	
S N M N S S	S N M L J J

#### NOODINÄIDE 11.4. SUULINE KAJAMÄNG (MOLLIS).

küsimus	vastus
	
M L J L M M	M M L J D <sub>1</sub> R <sub>1</sub> R <sub>1</sub>

Levinud on **meloodiaimprovisatsioon etteantud rütmile** – nii etteplaksutatud rütmile kui ka ettekirjutatud rütmile. Ettekirjutatud rütmipildis võib alguses osa meloodiast olla astmetes samuti ette antud, kuid mida edasi, seda rohkem jätta ruumi lapsele improviseerimiseks. Ka siin arendatakse harmoonia- ja vormitaju (dominant – avanev, toonika – sulguv).

#### NOODINÄIDE 11.5. MELOODIAIMPROVISATSIOON ETTEANTUD RÜTMILE.

2/4

S M N R S S S M N R J J

(Dominant) (Toonika)

Eelmisele vastupidine on **rütmiimprovisatsioon etteantud astmetele**.

Antud on taktimõõt, taktide arv ja astmete jaotus taktides. Huvitav on rütmistada samad astmed erinevasse taktimõõtu. Improviseeritud tervikmeloodia tuleb ette kanda lauldes.

#### NOODINÄIDE 11.6. RÜTMIIMPROVISATSIOON ETTEANTUD ASTMETELE.

2/4

S M R S M L M S S N M L M J L J

3/4

S M R S M L M S S N M L M J L J

Keerulisem variant annab ette vaid astmete rea ning improviseerija peab ise suutma neid vastavalt kokkulepitud taktimõõdule ja taktide arvule rütmide ja taktide vahel jaotada.

Improviseerimisele tuleb alati kaasata terve klass, et kõik lapsed saaksid üksteise järel oma variandid esitada (ka küsimus-vastus mängus, kus küsimus on üks, kuid vastuseid saab palju). Lõpuks võib üheskoos esituse analüüsida.

Vahvad on nn **ahelimprovisatsioonid** – nii rütmilised kui ka meloodilised. Näiteks kõik lapsed improviseerivad järjekorras ühe motiivi/fraasi, alustades heliastmelt, millega eelmine laps lõpetas – tulemuseks ühisteos. Või näide rütmilisest ahelimprovisatsioonist: kõik lapsed improviseerivad plaksutades või

koputades järjekorras ühises meetrumis ühe fraasi (pikkus 2 takti, taktimõõt 2), kus iga lapse 1. takt kopeerib eelmise lapse viimast ehk 2. takti.

Improviseatsioon on hetkelooming, ettevalmistuseks aega ei anta. Üksteise järel laulmine peab toimuma sujuvalt ühist meetrumit hoides. Kohaneda ja reageerida tuleb kiiresti, kuid loogiliselt ja arukalt. Improviseerimist saab praktiseerida kogu õppimisaja jooksul, ülesannete koostamisel (ja ka teostamisel) tuleb lähtuda printsiipidest **üks eesmärk korraga** ja **pigem lihtsalt kui keeruliselt**. Stéphan Nicolay on öelnud: *Tund, kus tegeletakse improviseerimisega, ei tohi olla improviseeritud* (Nicolay 2014).

## II ETAPP: ABSOLUUTSÜSTEEMI LISANDUMINE JA ÜHENDAMINE RELATIIVSEGA

Absoluutsüsteem lisandub relatiivsele õppele noodivõtme(te) ja absoluutseid kõrgusi tähistavate noodinimedega õppimisega. Võrreldakse JO-võtiti ja noodivõtmeid, nende tähendusi ja ülesandeid. Absoluutsüsteemi tutvustamisel võetakse appi mitmed instrumendid (kõige levinum on klaver – klaveriklahvistik).

**Sidusust** kahe süsteemi – relatiivse ja absoluutse – vahel saab hakata looma kohe pärast (esimeste) nootide õppimist, näidates neid kahe võtme – viiulivõtme ja JO-võtme – kaudu vastavalt nii absoluutsete nootide kui ka relatiivsete astmetena.

NÄIDE (noodinäide 11.7). Asetada fraas rahvaviisist „Kaera-Jaan” noodijoontele kolme positsiooni: JO = G, JO = F, JO = C (kui õpitud on vaid kolm nooti, siis esialgu vaid ühte positsiooni, teised kõrgusasendid lisanduvad aga kohe, kui vajalikud noodid on juurde õpitud). Kõigepealt laulda melodiat relatiivsete nimedega, seejärel absoluutnimedega ning mängida pillil. Pöörata tähelepanu sellele, et astmenimed jäävad kõigis positsioonides samaks (ehk meloodia jääb samaks), kuid noodinimed muutuvad. Õpetaja poolt etteantav JO-astme kõrgus peab selles ülesandes vastama noodi absoluutväärtusele. Meloodiaid noodinimedega lauldes tuleb alati järgida nootide absoluutseid kõrgusi.

NOODINÄIDE 11.7. „KAERA-JAAN” (EESTI RAHVAVIIS).





**Helistike** õpetamisega algab tõsine kahe süsteemi koostöö. Koostöö eesmärk on ühendada laaditunnetus ja absoluutsed kõrgused. Seetõttu kasutatakse alguses, esimesi helistikke üles kirjutades mõlemat võtit, nii noodivõtit kui ka astmevõtit (viiluvõti ja JO-võti) ning noodid tähistatakse nii astmenimedega kui ka noodinimedega. Hiljem, kui relatiivne orienteerumine helistikes muutub automaatseks, ei ole JO-võtme ja astmenimedega kirjutamise järele enam tarvidust.

#### NOODINÄIDE 11.8. C-DUUR.

JO = C

Paralleelmoll leitakse paralleelsusprintsibiist lähtudes. Tuletada kindlasti meelde, et JO-võti ei näita toonikat (1. astet), vaid JO-astet ja võtme ülesanne on aidata noodijoontel relatiivsed astmed üles leida, samuti näidata duuri ja mulli paralleelsust. Hiljem, kui relatiivne solmiseerimine on muutunud automaatseks, ei ole JO-võtme kirjutamise järele enam tarvidust.

#### NOODINÄIDE 11.9. a-moll.

RA = a

**Võtmemärkide leidmisel** uuele helistikule kaasatakse lapsed aktiivsesse tööprotsessi. Tulemuseni peavad nad jõudma ise.

NÄIDE võtmemärgi leidmise protsessist G-duurile.

1. Õpetaja kirjutab tahvlile viiulivõtme ja teisele joonele JO-võtme (JO = G). Seejärel kirjutab G-duuri heliredeli, kuid ilma võtmemärgita. Nootide kohale kirjutab astmenimed, alla noodinimed (fis asemel f).
2. Ülesanne lastele: selles kirjepildis ei kõla G-duur õigesti, kirjutatud helireas on midagi valesti. Kuulake, vaadake ja leidke kuulmise järgi viga (oluline on lapsed panna kuulama, mis õpitud kõlamudelis ja selles noodipildis kokku ei klapi).  
  
Nüüd mängib õpetaja klaveril g-noodist heliredeli, kasutades vaid valgeid klahve (täpselt kirjutatud noodipildi järgi).
3. Lapsed, kujutades kuuldelselt ette varem treenitud duurhelilaadi kõlamudelit (JO-astmerida), leiavad astme/noodi, mis kõlab klaveril valesti – see on DI-aste f-noodil.
4. Ülesande lahendus lastelt: selleks et DI kõlaks õigesti, tuleb f-nooti kõrgendada, sellele diees ette panna.
5. Algul pannakse diees f-noodi ette helirea sisse, kirjutatakse nimeks fis ning seejärel suunatakse diees võtmesse. Selgitada võtmemärgi asukohta.

Õppides järjekordse uue helistiku, jäävad eelmised märgid võtmesse alles, leida tuleb uus, lisanduv märk. Sama on bemollidega helistike puhul.

NOODINÄIDE 11.10. G-DUUR.

JO = G

J L M N S R D J'

g a h c d e fis g

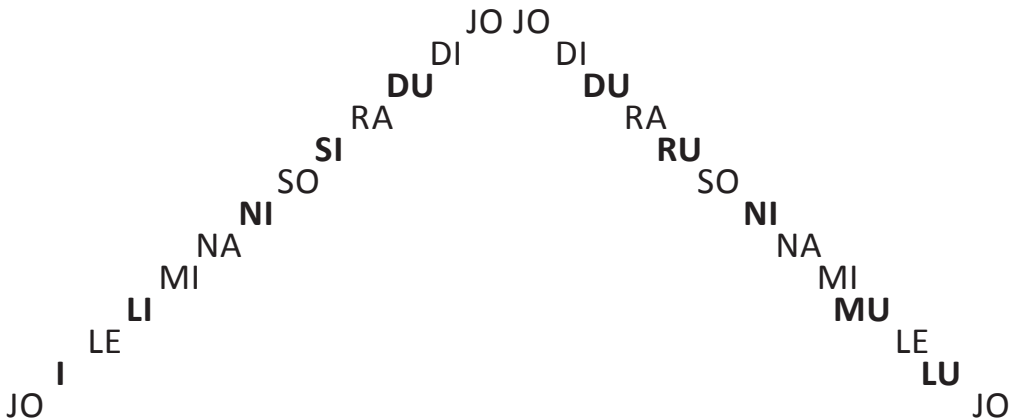
Helistikke lauldakse muusika süvaõppega klassides nii astme- kui ka noodinimedega, üldhariduse muusikaõpetuses ja kooristuudiotēs võib piirduda astmenimedega. Sama kehtib ka laulude ja lauluharjutuste puhul – muusikalises üldhariduses ja kooristuudiotēs piisab laulmisest astmenimedega (mis ei välista laulmist noodinimedega), kuid muusikalises süvaõppes peab kindlasti laulma ka noodinimedega. Kui astmenimedega lauldes ei pea kinni pidama helistiku absoluutsest kõrgusest, siis noodinimedega lauldes tuleb kindlasti järgida nootide absoluutseid väärtusi.

## RELATIIVSETE ASTMETE ALTEREERIMINE JO-LE-MI MEETODIS

Üksikute alteratsioonidega võib noodist laulmisel kokku puutuda juba varakult, enne kromaatilise duuri ja molli õppimist. **Kõrgendused** annavad astmesilbi täishääliku asemele i-tähe: JO-**I**, LE-**LI**, NA-**NI**, SO-**SI**. MI- ja DI-astmeid kõrgendada ei saa ning RA-astme kõrgendus Eestis puudub, selle asemel lauldakse DI madaldust **DU**. **Madaldused** annavad astmesilbi täishääliku asemele u-tähe: DI-**DU**, RA-**RU**, MI-**MU**, LE-**LU**. JO- ja NA-astmeid madaldada ei saa ning SO-astet madaldada ei tohi, selle asemel kasutatakse NA kõrgendust **NI** (vt ka astmetabelit joonisel 11.2).

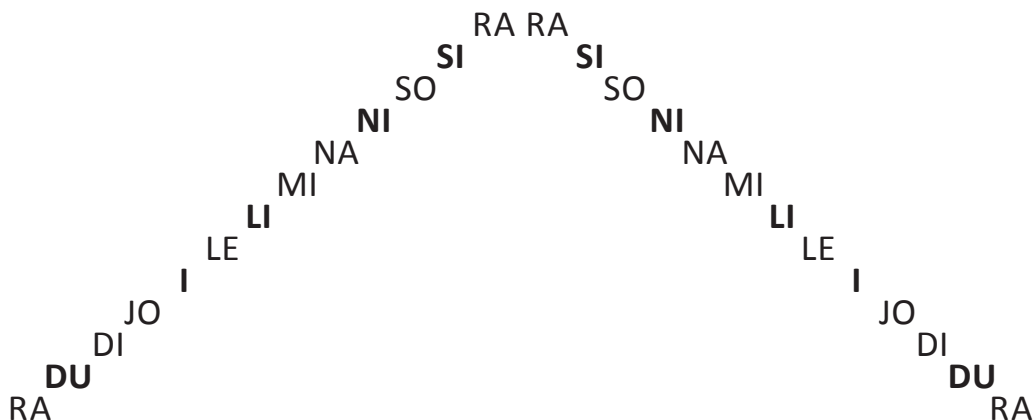
### Kromaatiline duurhelilaad

Vastavalt kromaatilise duuri reeglile lauldakse helirida tõusvas ja laskuvas suunas järgmiselt:



## Kromaatileine mollhelilaad

Vastavalt kromaatilise molli reeglile lauldakse helirida tõusvas ja laskuvas suunas järgmiselt:



Kromaatilisi heliridu laudes korrigeeritakse intonatsiooni I kolmkõla astmetel, laskuvas suunas ka 6. astmel.

Kromaatilisi duuri ja molli heliridu lauldakse kindlasti kooristuudiotēs (peamiselt vaid astmenimedega) ja ka muusika süvaõppega klassides (nii astme- kui ka noodinimedega). Üldhariduse muusikaõpetuses lauldakse kromaatilisi käike juhul, kui neid lauludes esineb (vaid astmenimedega).

## DIATOONILISED LAADID JO-LE-MI MEETODIS

Diatoonilisi laade käsitletakse Kodály meetodis modaalsete laadidena (paralleelsusprintsiiibil tuletatavad) ja teisendatud laadidena (võrdluses loomuliku duuri ja molliga).

### **Modaalsed laadid** (paralleelsusprintsiiibil tuletatavad)

Modaalsedel laadidel põhineb valdavalt vanamuusika ja eri rahvaste arhailine rahvamuusika.

Kodály meetodis lauldakse neid relatiivsete astmenimedega järgmiselt:

◆ **Joonia:**

JO – LE – MI – NA – SO – RA – DI – JO

◆ **Dooria:**

LE – MI – NA – SO – RA – DI – JO – LE

◆ **Früügia:**

MI – NA – SO – RA – DI – JO – LE – MI

◆ **Lüüdia:**

NA – SO – RA – DI – JO – LE – MI – NA

◆ **Miksolüüdia:**

SO – RA – DI – JO – LE – MI – NA – SO

◆ **Eoolia:**

RA – DI – JO – LE – MI – NA – SO – RA

◆ **Lokria:**

DI – JO – LE – MI – NA – SO – RA – DI

Laadide kõlaline erinevus tekib pooltoonide (MI-NA ja DI-JO) ümberpaiknemisest.

**Teisendatud laadid** (võrdluses loomuliku duuri ja molliga).

Loomuliku duuri ja molliga võrdlevalt käsitletakse laade rohkem uuemas rahvamuusikas ja kunstmuusikas.

Duurikõlalised (mažoorseid) ehk duurigruppi kuuluvad:

◆ **Lüüdia:** võrreldes loomuliku duuriga on lüüdias 4. aste kõrge.

Lauldakse **JO** – LE – MI – **NI** – SO – RA – DI – JO.

◆ **Miksolüüdia:** võrreldes loomuliku duuriga on miksolüüdias 7. aste madal.

Lauldakse **JO** – LE – MI – NA – SO – RA – **DU** – JO.

Mollikõlalised (minoorsed) ehk molligruppi kuuluvad:

- ◆ **Dooria:** võrreldes loomuliku molliga on doorias 6. aste kõrge.

Lauldakse **RA** – DI – JO – LE – MI – **NI** – SO – RA.

- ◆ **Früügia:** võrreldes loomuliku molliga on früügas 2. aste madal.

Lauldakse **RA** – **DU** – JO – LE – MI – NA – SO – RA.

Eesti regilauluviisides esineb vähe täies ulatuses laade. Sageli on meloodiad 5-astmelised, omades laaditunnust vaid poolikult. Ette tuleb ka segalaade, kus esindatud on elemendid erinevatest laadidest. Puhast laadilist muusikat leiab aga mitmete teiste rahvaste kultuurist, nt Balkanimaadest.

Diatoonilisi laade lauldakse kindlasti muusika süvaõppega klassides (nii astmekui ka noodinimedega) ja kooristuudiotēs (peamiselt vaid astmenimedega).

## KALDUMINE JA MODULATSIOON JO-LE-MI MEETODIS

Pikema kaldumise või modulatsiooni korral kasutatakse relatiivses solmisatsioonis õpetusliku vahendina **astmete võrrutamist** – astmete ümberpaigutamist vastavalt uuele tonaalsusele. Ümberarvestamine ehk võrrutamine noodipildis tehakse modulatsioonipiirkonnas (ehk mõni hetk enne uut helistikku) kohas, kus on vähemalt kaks ühel kõrgusel nooti või üks pikema vältusega noot. Välditakse võrrutamist altereeritud astmetel.

Kaldumiste ja modulatsioonidega noodist laulmisele eelneb nn ettevalmistav laulmine **käemärkide järgi** ja tahvlilt **rändnoodi järgi**. Käemärkide järgi ühest tonaalsusest teise liikudes vahetab õpetaja tonaalsuse muutudes kätt, võrrutades vastavalt astmed. Rändnoodi järgi suundutakse lauldes sujuvalt taktist takti, kus igas taktis on helistiku muutus näidatud uute võtmemärkidega ja uue JO-võtmega ning kus astmed tuleb lastel endil võrrutada. Modulatsioonides liikumiseks peavad laaditaju ning erinevad astmesuhted olema väga hästi välja arendatud.

Õpetaja võib meetoodilise abi (sealhulgas ka võrrutamised) alati noodipilti sisse kirjutada. Iseseisev astmete ümberpaigutamise oskus eeldab lastelt juba kogu helistikesüsteemi tundmist ja harmoonia-alaste teadmiste olemasolu.

Kaldumisi ja modulatsioone lauldakse kooristuudiotēs ja üldhariduses (juhul, kui neid lauludes esineb) ainult astmenimedega, muusika süvaõppega klassides ka noodinimedega.

## LÕPETUSEKS

Muusikaõpetuses peab olema igasuguse meetodi lähtepunkt ja lõppeesmärk muusika. Meetod, samuti metoodiline materjal, on abivahend. Kodály meetodi abil õpivad lapsed muusikat kuulma ja muusikat kuulama, muusikat lugema ja muusikat kirjutama, muusikat vastu võtma ja iseseisvalt musitseerima. Meetodi eesmärk ei ole treenida virtuoose, vaid õpetada ja suunata lapsi muusikat mõistma, väärtustama ja nautima.

Ükski meetod ei õpeta kedagi, õpetab õpetaja – õpetaja, kes on veendunud meetodi kasulikkuses ning vajalikkuses. Oluline on vastavalt sihtgrupile õpetus eesmärgistada (miks?) ning teha valikud (mida? kuidas? kui palju?). Mis lastele mäng, see õpetajale teadus – vaid tark, süsteemne ja põhjalikult läbimõeldud õpetus viib tulemuseni.

Igasugune õppimine eeldab mingil hetkel pingutamist. Ka tervikliku muusikalise kirjaoskuse saavutamiseks vajalikud mõtte- ja kõrvatreeningud nõuavad lastelt pingutust. Kui aga õppimise eesmärk on väärtustatud ning õppimine ise seotud emotsionaalsete ja intellektuaalsete õnnestumistega, on lapsed nõus ka pingutama. Õppimise algimpulss on emotsioon ning emotsioon juhib intellekti vastuvõtuvõimet.

*Olen veendunud, et inimkond saab õnnelikumaks, kui ta õpib musitseerima. Ja need, kes sellele arengule kaasa aitavad, ei ole niisama elanud (Kodály).*

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Australian Music Education Information and Resources (2014).  
[www.australian-music-ed.info/Curwen/HistO`view.html](http://www.australian-music-ed.info/Curwen/HistO`view.html)
- Breuer, J. (1999). *Zoltan Kodály*. Budapest: Magus
- Ernits, T. (2009). Relatiivse astmesümboolika kasutuselevõtust Eestis ja Voldemar Tammani osa selles. – *Muusikalise kontegelikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga*. Koost. ja toim. Airi Liimets. Tallinn: Tallinna Ülikool
- Kádár, G. (2008). Lihtsustamine viib kaotusteni. – *Õpetajate Leht, 11. jaanuar 2008*
- Kaljuste (2011) = *Heino Kaljuste artiklite kogumik*. Koost. Ene Kangron. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia
- Kalmet, M. (2005). *Heino Kaljuste kestev elu*. Tallinn: Lootsi Koda
- Kas tahame (1994) = „*Kas tahame iseseisvuda ka kultuuriliselt...*” (Z. Kodály): *valimik ungari mõtlejate kultuuri iseseisvumise alaseid artikleid*. [Tlk E. Hiedel, V. Klaus, I. Sinimets.] Koost. György Kádár. Tallinn: Haridustöötajate koolituskeskus
- Kodály Instituut (2014). [www.kodaly-inst.hu/balszoveg1.html](http://www.kodaly-inst.hu/balszoveg1.html)
- Kuuda, A. (2012). *Klassikud – Zoltán Kodály 130*. Klassikaraadio, 16. detsember
- Nicolay, S. (2014). *Developing creativity and musical sense through improvisation*. International Symposium on Singing in Music Education (23.–27.04.2014)
- Päts, R. (2010). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Koolibri
- Ramul, P. (1930). Üldise muusikaajaloo põhialused. Tallinn
- Riho Päts sõnas ja pildis* (1981). Koost. Leelo Kõlar. Tallinn: Eesti Raamat
- Sloboda J. A. 2007. *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia



Szönyi, E. (2012). *Kodály's principles in practice*. Budapest: Editio Musica

Tormis, V. (2000). *Lauldud sõna*. Tartu: TÜ kirjastus

*Veljo Tormis: Jonni pärast heliloojaks* (2000). Koost Priit Kuusk.  
Tallinn: Prisma Prindi Kirjastus

## 12. ORFF-PEDAGOOGIKA

MONIKA PULLERITS

### CARL ORFFI ÕPETUSE KUJUNEMISEST

Saksa helilooja ja muusikapedagoogi Carl Orffi (1895–1982) õpetuslikud ideed on kujunenud mitme aastakümne jooksul. Orffi huvi hariduse ja muusika kui kunstiliigi seoste vastu sai alguse 1924. aastal, kui ta koos koreograaf Dorothee Güntheriga (1896–1975) asutas Münchenis liikumis- ja tantsukooli Günther-Schule. Selle kooli asutamise eesmärk oli leida tee, mis taastaks inimesele loomupärase ühenduse muusika, liikumise ja tantsu vahel. Töö kooli muusikaosakonna juhatajana võimaldas Orffil uurida hariduse ja kunsti seoseid ning erinevaid pedagoogika suundi. Õppetöö põhimõtteks sai kõikide liikumisainete sidumine muusikaõpetusega. Eesmärk oli viia kõik õpilased niikaugele, et nad ise suudaksid kas või tagasihoidlikumaski vormis muusikat luua ja esitada. See eeldas spetsiaalset õppematerjali, milleks tuli seada ja ümber töötada olemasolevat või luua päris uut repertuaari.

Orff loobus senisest, peamiselt klaverikesksest muusikaõpetusest ja viis raskuspunkti üle rütmilisele alusele. Oma õpilasi püüdis ta aktiveerida nii, et nad ise musitseeriksid, ning suunas neid improvisatsiooni ja omaloomingu juurde. Orffi sõnul veenis teda kogemus, et *ei või kohata täiesti ebamusikaalseid lapsi, sest igäühe jaoks võib leida talle omase tee, igäühelt võib välja kutsuda vastukaja ja sel moel kaasa aidata varjatud võimete arenemisele. Abitu pedagoog kuivatab tihti võhiklikkusest elavad allikad, takistab talentide arengut* (Keetman 1970, 63).

Siit sai alguse idee rakendada Günther-Schule kogemusi laiemalt muusika üldhariduses. Idee teostumiseni kulus veel paarkümmend aastat. Sellele aitas algusest peale kaasa Gunild Keetman (1904–1990), üks andekamaid Orffi õpilasi Günther-Schules, hilisem pedagoog ja pikaajaline Orffi koostööpartner. Üheskoos loodi ka 1961. aastal Salzburgis rahvusvaheline Orffi Instituut, kus koolitatakse õpetajaid tänapäevalgi. Sellest ajast alates on Orffi õpetuslikud põhimõtted levinud ja edasi arenenud paljudes riikides, sealhulgas Eesti muusikapedagoogikas.

## ORFF-PEDAGOOGIKA OLEMUS JA ORFF-SCHULWERK

Carl Orffi eeskujuks pedagoogikas oli Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), kelle põhimõtteid järgis ka 20. sajandi teise poole reformpedagoogika. Pestalozzi tõstis esile kasvatust kui loomuliku kasvamise toetamist. Oma nn elementaarhariduse idee järgi pidas ta iga õpetaja ülesandeks kõigi lapses peituvate antropoloogiliste põhidimensioonide mõjutamist ja selle kaudu arenemist. Süda, pea ja käsi – afektiivne (emotsionaalsed tundmused), kognitiivne (vaimne tegevus) ja psühhomotoorne (füüsisega seotu) – on pidevas vastastikuses sõltuvuses, kus ühe arenemine on lahutamatult teisega seotud. Seejuures on oluline, et õpetatava käsitlus oleks kindlalt vastavuses lapse arengu seaduspärasustega (uuri lisa: Piaget', Eriksoni, Vögotski teooriad). Orff-pedagoogika järgi on muusikaõpetuse aluseks *elementaarne muusika* ja *elementaarne muusikaõpetus*, mille tähenduseks pole algeline ega ka mitte algõpetus (ingl *elementary*), vaid algelemente puudutav (*elemental*) õpetus. See on muusika, mis on seotud muusika kui kunstiliigi alglatetega – inimhääle, inimkeha rütmilise liikumise, pillimänguga. Sellest tulenevalt põhineb elementaarne muusikaõpetus rütmil tugineva kõne, muusika ja liikumise ühtsusel.

Lähtudes maailma muusikakultuuri arengust, oli Carl Orffil õpetuse algidee: „alguses oli trumm“. Erinevate kõlavärvidega trumme kasutas Orff oma töö algetapil. Otsides pidevalt uusi võimalusi, lisandusid teisedki rütmipillid. Kagu-Aasia ja Aafrika ksülofoni taoliste pillide eeskujul arendas ta koos pillimeister Karl Maendleriga (1872–1958) välja plaatpillid, mis koos rütmipillidega on tänapäeval tuntud Orff-instrumentariumina. Rohket kasutamist leidis ka üks vanimatest meloodiapillidest – plokkflööt. Et kõlapilti veelgi täiustada, lisati orelipunkti ja burdoonsaate mängimiseks keelpillid gamba, fidel, viiul, tšello ning näppepillidest lauto ja kitarr. Hiljem lisandus pille veelgi.

Praktilise töö tulemusel instrumentariumi pillidele kujunenud repertuaari on Orff ja Keetman koondanud õppematerjalide kogumikuks „ORFF-SCHULWERK – Musik für Kinder“, mis koosneb viiest põhiosast ja lisamaterjalidest. Põhiosade materjal (kõnemängud, rütmiharjutused, vokaal- ja instrumentaalpalad) on süstematiseeritud raskusastmete järgi. Lisamaterjalideks on mitmesugused teemavihikud: kõnekoorid, plokkflöödpalad, ksülofonilood jms.

Elementaarsete muusikaharjutuste abil juhatab „Schulwerk” muusika alglatete ja esialgsete vormide juurde. Elementaarset muusikat on vaja ise luua, osaleda selle muusika tekkimises, ja seda suudab igaüks, sest igas inimeses on talle loomuomane muusikaline potentsiaal. „Schulwerki” alusmaterjaliks on folkloor, milles hääle, pillimängu ja liikumise loomulik ühtsus pole veel lammutatud. Tegemist on omamoodi muusikalise aabitsaga, kus üksikelementide kaudu jõutakse keerukamate struktuuride valdamiseni. Elementaarsuse põhimõtte järgimine eeldab materjali kohandamist omakultuurse muusika ja muusikaõpetuse konteksti. „Schulwerk” on siinjuures eeskujuks ja muusikaliseks „mudeliks”. Oma olemuselt on „Schulwerki” palad kirja pandud improvisatsioonid, mis on mõeldud kasutamiseks uute improvisatsioonide alusmaterjalina. Carl Orffile (1965, 227) kuulub mõte: *Elementaarne tähendab alati uut algust. ... Mitte niivõrd „Schulwerk”, vaid hoopis idee on see, mis on leidnud laia leviku maailmas.*

„Schulwerk” on tervikuna tõlgitud või selle eeskujul õppematerjale loodud paljudes riikides. Eestisse jõudsid need ideed Riho Pätsi ja Heino Kaljuste vahendusel. Sellekohaseid näiteid võib leida 1960. –70. aastatel koostatud kooliõpikutest, kus „Schulwerki” põhimõtteid on kohandatud meie oma kultuuri ja hariduse traditsioonidest lähtudes. Järgnevate aastate jooksul on „Schulwerki” eeskujul loonud eri sisuga kogumikke nimetusega „Koolimuusika” Veljo Tormis (1981), Heino Jürisalu (1982), Monika Pullerits (2004), Tuuli Jukk (2008).

Kuigi „Schulwerk” on muusika üldhariduse teljeks, on õpetus ise eri kultuuri- ja hariduskontekstides aastate jooksul teinud läbi muutusi. Samuti on õpetust ennast nimetatud erineval moel (süsteem, metoodika, õpetus jm). Carl Orffi õpilase ja kauaaegse Orff-Instituudi juhataja prof Herman Regneri sõnul *pole olemas Orff-Schulwerk-õpetust. See õpetus sünnib iga õpetaja individuaalsest tööst „Schulwerkiga”, tema loomingust, tema tugevatest ja nõrkadest külgedest. „Schulwerk” pole vaid ksilofonimäng. Need on pedagoogilised alustalad, tendentsid, hoiakud, mis tuleb „Schulwerkis” leida ja tänapäeva sobitada* (Jukk 2002, 14). Nii on ka nimetust „Orff-Schulwerk” kasutatud kahes tähenduses: 1) elementaarne muusika (sks *Elementare Musik*, ingl *elemental music*); 2) elementaarne muusika- ja liikumisõpetus (sks *Elementare Musik- und Bewegungserziehung*, ingl *elemental music and movement education*). Kui õppematerjalina on „Schulwerk” süsteemne tervik, siis õpetuslike põhimõtete tähenduses kasutatakse ka mõistet „lähenemisviis” (sks *Orff-Ansatz*; ingl *Orff-approach*). Praktikast enamasti ei rakendatagi Orff-Schulwerki süsteemse tervikuna, vaid lõimitakse mitmesuguseid

ideid ja muusikalisi mudeleid erinevatesse kontekstidesse (muusika- ja liikumis-õpetuse kõrval ka draamaõpetus, muusikaterapia, sotsiaalpedagoogika). Sellepärast ei tähista Orff-Schulwerk ainult kogumiku pealkirja, vaid Orff-Schulwerkist on saanud Orffi pedagoogilise lähenemisviisi üldnimetus.

Orffi kunagine õpilane, emeriitprofessor Barbara Haselbach (2012, 27) kinnitab: *Kõik sai alguse C. Orffi huvist hariduse vastu, mis polnud kantud vajadusest tervikliku õppesüsteemi järele, vaid veendumusest, et oma olemuselt on inimene loominguline ja oma potentsiaali piirides on kõigil inimestel võime ise luua.* Seetõttu kasutame Eestiski kunagi nimetatud „Orffi süsteemi” asemel tänapäeval laiemat nimetust „Orff-pedagoogika”.

## ORFF-PEDAGOOGIKA PÕHIMÕTTED

Carl Orffi õpetuslikest ideedest on kujunenud didaktiline kontseptsioon loomingulise eneseväljenduse ja improvisatsioonioskuse arendamiseks. Õpetajal on võimalik rakendada mitmeid meetodilisi lahendusi, mis tuginevad järgmistele põhimõtetele:

### \* **Õpetus lähtub õpilaste erinevatest võimetest ja arengutasemest.**

Orff-pedagoogika tegeleb musikaalsusega kõige laiemas tähenduses – s.t pole piiritletud kindlate normidega. Omal moel on musikaalsus igaühele omane. Keskmes on õppija, mitte õppeaine või õpetaja, ja eesmärgiks on nii individualiseerimine kui ka koostöö. See tähendab, et õpetaja peaks suutma anda ühise tegevuse käigus igale õpilasele just temale vajaliku kogemuse. Vahendiks on erinevad meetodid, muusikaliste tegevuste mitmekesisus ja loomingulisus.

### \* **Igasugune teadasaamine toimub vahetu kogemuse kaudu.**

Muusika õppimist ei alustata noodipildist, sest laps kogub muljeid meelte abil. Siin võib tuua paralleeli keeleõpetusega: esmalt õpitakse ennast väljendama ja alles seejärel lugema-kirjutama. Inimloomusele omane väljendusvajadus otsib erinevaid vorme. Seetõttu on oluline teoreetilise omandamise kõrval enam aktiveerida tunnetustegevust ja loomingulisust. Sel moel jõuab arusaamine õpilasteni mitte niivõrd meeldejätmise, vaid seoste kujundamise teel.

**\* Aktiivne musitseerimine on aluseks improvisatsioonioskuse kujunemisele.**

Improvisatsioonil on Orff-pedagoogikas keskne koht, sest see loob primad eeldused oskuste esiletulekuks. Muusikalisest eneseväljendusest saadakse kogemusi ja kujunevad oskused. Improvisatsioon võimaldab neid oskusi kasutada ning suunab iseseisvalt ja loominguliselt mõtlema. Seda küll vaid siis, kui õpetaja improvisatsiooni kui loomingulist õppemeetodit pidevalt kasutab ja õpilasi nende tegevuses toetab.

**\* Kõikides vanuseastmetes on rakendatav rühmatöö kui ühine loominguline protsess.**

Rühmatöö (sh paaritöö) täiendab õppimist suurtes klassides või individuaal-tundides ning aitab vältida isoleeritust. Erinevate võimetega õppijad saavad jagada oma kogemusi ja nii harjutakse toetuma mitte ainult õpetajale, vaid ka iseendale ja kaaslastele. Õpetaja roll selles protsessis on olla suunaja, vahendaja ning kujundada õpilastes empaatiat ja tolerantsust.

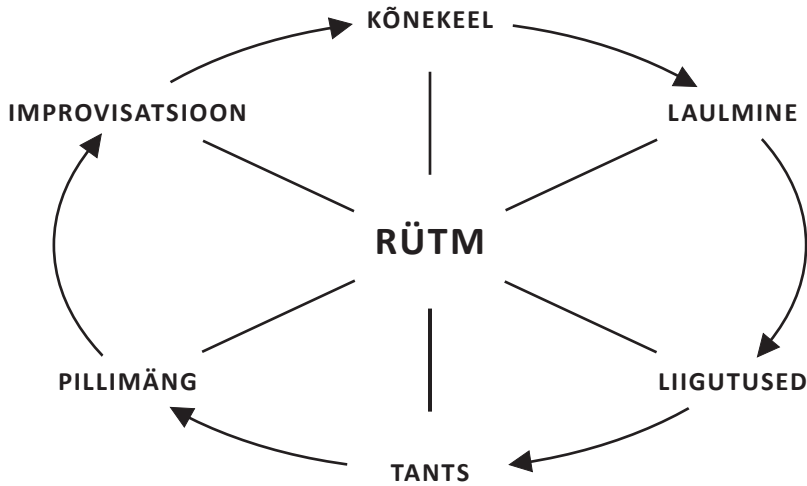
**\* Muusikalised tegevused on suunatud tervikliku õppeprotsessi loomisele.**

Esindatud on muusikalise tegevuse neli kõige olulisemat komponenti: esitamine, loomine, kuulamine ja analüüs. Ka omaloomingut väljendatakse esitades, selle kuulamise ja kuuldu hilisema analüüsi tulemusel liigutakse edasi üha keerukamate ülesanneteni. Tulemuse saavutamisel on esmatähtis just protsess ehk see, kuidas lõpptulemuseni jõutakse – mitte kunagi passiivse kuulaja, vaid aktiivse osalejana. Head tulemust ei taga Orff-Schulwerk, vaid õpetaja käsitlus, tema pedagoogilised oskused ja loomingulisus.

RÜTMITUNNE  
KUI MUUSIKALISE  
ENESEVÄLJENDUSE ALUS

**Rütmitungne** on võime tajuda ja väljendada helide rõhulisust ja vältusi. See on muusikalise tegevuse alus ja enamasti kõigil inimestel arenev võime. Takistuseks võivad olla tugevad motoorika- ja koordinatsioonihäired, sest rütmitaju ei ole vaid kuuldeline protsess. Rütmi tajumine on seotud nii auditivse, visuaalse kui ka kinesteetilise tajuga ning kõik kolm on olulised rütmiliseks

eneseväljenduseks vajalike oskuste kujunemisel. Muusika rütmilisus kutsub lapses esile kehalise liikumise, mis alguses on ebakorrapärane, kuid mootorika ja koordineerimise arenedes muutub muusika meetrumit ja rütmi järgivaks. Seega on rütmi tunnetamine aktiivne protsess, kus peale kuulamise peab rütmi kaasa tegema, sellele kaasa elama. Nii puudutab musitseerimine rütmiga inimeses eri tasandeid: emotsionaalset, füüsilist ja vaimset. Orff-pedagoogikas on rütm muusikaõpetuslikke elemente siduv komponent ja sel moel ka õpilaste muusikalise mõtlemise alus.



JOONIS 12.1. RÜTM JA MUUSIKALINE ENESEVÄLJENDUS.

Esitatud joonis kirjeldab, kuidas võime muusikat läbi elada ja reprodutseerida toetub rütmile: kõnekeelt ja liikumist kaasates jõutakse välja rütmitundel põhineva improvisatsioonini. Sel kombel on muusikalise rütmitunde puhul tegemist tervikliku sensoorse võimega, mille areng saab võimalikuks vaid muusikalises tegevuses. Tegevuste mitmekesisus ja suunatus eneseväljendusele on õpikeskkonnaks, mis toetab inimese olemusele iseloomulikke mitmekülgsust. Praktika tõendab, et õpilasi paeluvad tegevused rütmiga, kus omavahel on seotud kõnekeel, liikumine ja muusika.

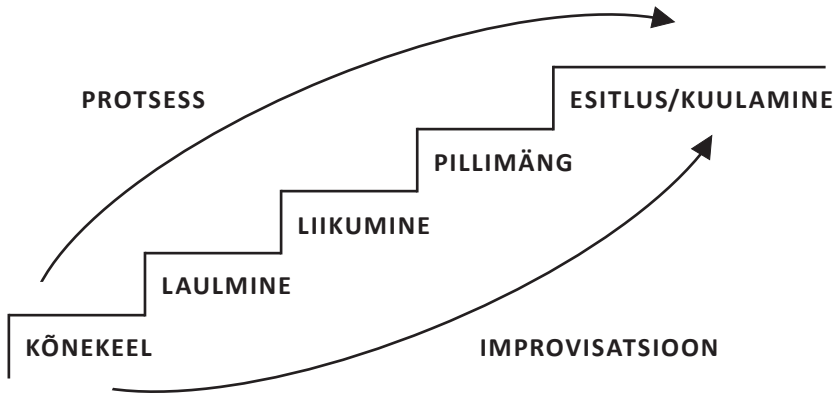
## ÕPETUSLIKUD ELEMENDID

Muusikalise arengu protsessis moodustavad hääl, liikumine ja pillimäng terviku, kuid pedagoogikas saab neid kasutada nii omavahel kombineerituna kui ka eraldi.

Orff-pedagoogikas on õpetuslikud elemendid üksteisega lahutamatu seotud:

- \* kõnemängud;
- \* laulmine;
- \* liikumine (liigutustest tantsuni);
- \* pillimäng (instrumentaariumi pillidel);
- \* muusika kuulamine (seotud kõikide muusikaliste eneseväljendustega).

Õppeprotsessist saab järk-järgult kujunev tervik siis, kui üksikud elemendid kasvavad üksteisest välja selliselt, et moodustub pidev loominguine protsess.



JOONIS 12.2. ÕPPEPROTSESS.

Terviku saavutab see protsess mitte oma ülesehitusega, vaid eelkõige selles osaleja tervikliku teostamisega. Pidev protsess eeldab millegi uue juurdetulekut, mis lähtub eelnevast. Alati ei pea olema protsessi kaasatud kõik joonisel esitatud üksikosad, sest protsessi ülesehitus sõltub tulemusest, milleni soovitakse jõuda. Oluline on aidata õppijal luua seoseid olemasolevate ja uute kogemuste vahel ning seeläbi jõuda uute oskuste ja teadmiseni. Wilenius (1992, 19) toob välja tähtsaima teadmisenähtuse *tunda õpetatavat materjali ning selle tähendust kasvustiimulina* ehk küsimuse, kuidas õpetatav materjal saab arengut toetada. See sõltub konkreetsete õppijate potentsiaalidest. Näiteks õpilane, kes ei suuda laulmisel intoneerida täpseid helikõrgusi, võib olla suuteline väljendama sama meloodilist motiivi plaadpillil, sest see võimaldab visualiseerida ehk „näha“ helikõrgusi. Sel moel saab muusikaline eneseväljendus võimalikuks



ka õpilasele, kes ühekülgse tegevuse korral (näiteks ainult lauldes või ka vastupidi – pillimängus) ei suudaks seda saavutada. Seega pakuvad erinevad muusikaõpetuslikud elemendid palju võimalusi, mille abil saab igaüks jõuda nii muusikaliste väljendusvahendite mõistmiseni kui ka praktilise kasutamise oskuseni.

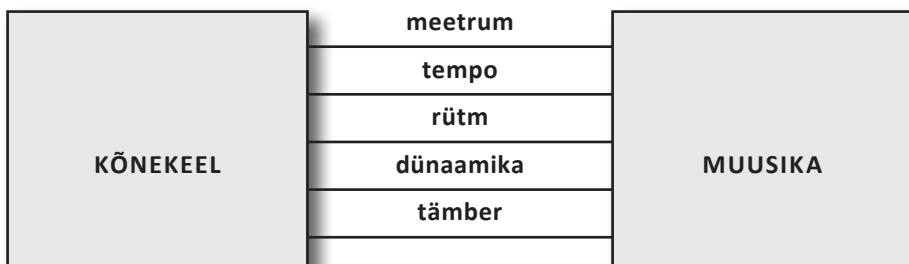
Orff-pedagoogika tähtsustab nii õpilaste kui ka õpetaja loovust. Õpetaja peaks suutma korraga mõjutada nii õpilase mõtlemist kui ka emotsioone. Looval õpetajal on ka loomingulised õppeprotsessid, mida iseloomustavad

- ◆ paljude metoodiliste võtete kasutamine;
- ◆ ea- ja jõukohane käsitlusviis;
- ◆ elamuslikkus, emotsionaalsus.

Kuigi terviklikku õppeprotsessi iseloomustab eri elementide omavaheline seotus, on siiski ka igal üksikelemendil oma kindel ülesanne, eesmärk ja lisaks veel loominguline mõõde.

### KÕNEMÄNGUD MUUSIKAÕPETUSE VAHENDINA

Kõnekeele ja muusika seosed on keeruliseks uurimisvaldkonnaks muusika-teaduses, kus näiteks uuritakse keele seost rahvamuusikaga. Lapse muusikalise tunnetuse aluseks on emakeel oma erinevate intonatsioonide ja väljenduse ilmekusega. Kõnemängud saavad olla aluseks muusika väljendusvahendite tundmaõppimisele, sest muusikal ja kõnekeelel on sarnased väljendusvahendid.



JOONIS 12.3. KÕNEKEELE JA MUUSIKA VÄLJENDUSVAHENDID.

Mitmesugused kõnemängud saavad olla aluseks meetrumi, tempo, rütmi, dünaamika, tämbrite väljendamisele. Selle kaudu õpitakse leidma samu vasteid ka muusikas. Peale selle aitavad kõnemängud tunnetada oma hääle väljendusvõimalusi. Muutes kõnemänge mitmehäälseteks ja lisades saateks rütmi- ja/või plaatpille, võib kujundada erinevaid kõnekoore.

## **KÕNE JA MEETRUM**

Kõnekeeles on värsimõõt, muusikas aga meetrum (rõhuliste ja rõhuta taktiosade jaotus, vaheldumine). Mängides kõnemängule saateks meetrumit, tunnetatakse paremini tempot ja areneb meetrumitaju.

### **Praktilisi võimalusi:**

- ◆ meetrumi kaasmäng patsutades/plaksutades;
- ◆ meetrumis kaasa liikumine;
- ◆ meetrumi kaasmäng kõlažestidega ehk kehapiiril – toetab mootorikat ja koordinatsiooni kujunemist;
- ◆ meetrumi kaasmäng rütmipillidel;
- ◆ meetrumi kaasmäng plaatpillidel;
- ◆ kõnekaanonid.

## **KÕNE JA RÜTM**

Kõnekeelest võetud rütmiliste mudelite kasutamine muusika rütmielementide õpetamiseks ja meeldejätmiseks on laialdaselt kasutatav meetodiline võte (samm/ta, jook-sen/ti-ti, hüp-pan/ta-i-ri jms). Eriti vajalik on see vanuses, mil helide vältussuhete abstraktne matemaatiline süsteem ei ole õpilastele veel ealiselt mõistetav (nt helivältuste tähendused, nagu pool-, veerand-, kaheksandiknoot, saavad mõistetavaks alles siis, kui matemaatikas õpitakse murdarve).

Kõnetekstide rütmistamisel on kaks lähenemiskiisi.

### 1. Sõnade silbiline rütmistamine ehk skandeerimine



sobib laulmisel, ei sobi kõnemängule, sest sõnade välted pole keeleliselt õiged.

### 2. Lähtumine keele väldest ehk sõna loomuliku rütmi esitamine



sobib kõnemängule ja ka laulmisele.

Sõnade silbiline skandeerimine (1) moonutab sageli sõna kõla ja isegi tähendust. Samas on see kasutatav laulude üleskirjutamisel ja esitamisel. Sõna loomuliku kõla rütmistamine (2) võib mõnikord osutada liialt keeruliseks, sest täpne rütmiline vaste ei ole alati üheselt leitav. Mõlema variandi puhul on tegemist teatud kokkuleppelise kohaldamisega, kuid lähtumine väldest on siiski sobilikum. Kahjuks on õppematerjalides sageli kasutatud skandeerimist, mis pole keele kõlale omane. Laulmiselgi järgitakse enamasti välteid. Seetõttu tuleks siiski eelistada ja leida rütmiõpetuseks selliseid sõnamudeleid, mis lähtuvad võimalikult täpsest keelerütmist ning on sobivad ka muusika noodivältuste õppimiseks ja esitamiseks. Kui see pole võimalik, oleks sobilikum asendada skandeerimine laulmisega 2–3-helilisel motiivil, millekohaseid näiteid leiab ka „Schulwerkist“.

Rütmi õppimiseks valitud kõneteksti mudel peab olema lihtne, loogiline ja meeldejääv, sest selle omandamine ei tohi muutuda eesmärgiks omaette. Sõnamudelid on vaid vahendiks rütmi esitamisel. Samas on õpilased võimelised sobilike sõnamudelite kasutamisel esitama ka sellist rütmi, mida teoreetiliselt pole veel omandatud.

### Praktilisi võimalusi:

- ◆ kõneteksti esitamine koos rütmi patsutamise/plaksutamisega – rütmiliste kuuldekujutluste loomine kõnerütmi abil;

- ◆ kõneteksti lugemine mõttes ja rütmi esitamine – rütmimudelite omandamine;
- ◆ rütmi esitamine kehapillil, rütmi- ja/või muudel pillidel – rütmimudelite kinnistamine;
- ◆ kõnemängudele ja/või rütmile saate loomine;
- ◆ rütmikaanonid.

## KÕNE JA DÜNAAMIKA, TÄMBRID

Lugedes sõnu, salme, kõnemänge erineva intonatsiooniga, häält paisutades ja kahandades, s.t erinevat dünaamikat ja kõlavärve kasutades, saame muusikale lähedasema kõlapildi ja nii võib õppida kasutama neid muusika väljendusvahendeid, mida lauldes või pilli mängides ei pruugita veel osata.

### Praktilisi võimalusi:

- ◆ erineva dünaamika kasutamine (*p; f; cresc.; dim.*);
- ◆ erinevate tämbrite kasutamine (madal/kõrge; hele/tume);
- ◆ teksti esitamine mitmesugustes karakterites (lõbus, mõtlik, vihane jms);
- ◆ rütmisaate lisamine erinevate tämbritega rütmipillidel (nt bongo, džembe);
- ◆ teksti osade jagamine rühmade vahel – tähelepanuoskus, mälu.

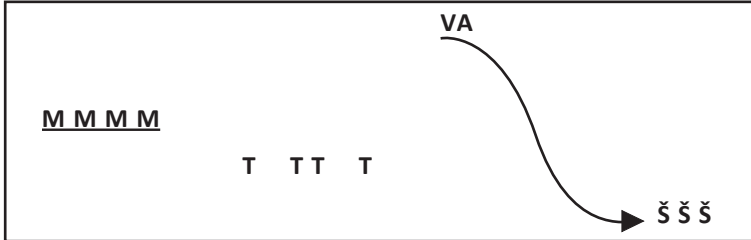
## KÕNEMÄNGUD JA IMPROVISATSIOON

Kõnehääl, tema üksikud häälikud, silbid saavad olla aluseks improvisatsioonile ja sealt edasi omaloomingule.

### Praktilisi võimalusi:

- ◆ joonistades mitmesuguseid kujundeid, mustreid või võttes „noodipildiks“ mõne abstraktse kunstiteose (nt Vassili Kandinsky loomingu), saab neid erinevate hääleintonatsioonide ja silpidega imiteerida;
- ◆ üksikute häälikute ja tähtede vältused, kõrgused võivad olla piltlikult kirja pandud ja esitatud. Visuaalne pilt on siin nn noodipildiks. Selliste harjutustega

saab korruga näha ja kuulda. Peale selle võimaldavad need loomingulist eneseväljendust ning loovad omapäraseid kuuldekujutlusi, millele võib leida sarnaseid vasteid tänapäeva kunstmuusikast.



JOONIS 12.4. HÄÄLEMÄNG.

- ◆ riimide jätkamine/lõpetamine ja seejärel nende rütmistamine;
- ◆ sõnade esitamine mitmel eri moel – erineva dünaamika, isesuguste tämbrite ja/või karakterite kasutamine, tempode muutmine, mitmesuguste rütmistuste loomine;
- ◆ häälekompositsioonide loomine ja esitamine;
- ◆ kõnemängudele viisi loomine – alustada võib paarist noodist ja vastavalt oskuste edenemisele saab ulatust laiendada.

## LAULMINE ÕPETUSLIKU ELEMENDINA

Laululiste võimete ja meloodiataju kujundamist alustatakse nii Carl Orffi kui ka Zoltán Kodály järgi lihtsate 2–3-astmeliste, seejärel pentatooniliste ja lõpuks diatooniliste viisidega (loe lisa Zoltán Kodály meetodist Eestis lk 163). Selline laulumaterjali järjestus arvestab lapse arengule loomupäraseid tajumisfaase, mis on vajalikud muusikaliste kuuldekujutluste, helilaaditaju ja mälu arenemisel. Metoodikas rakendatakse õppimist 1) kuulmise järgi, 2) algetapil relatiivseid ja seejärel 3) absoluutseid noodinimetusi kasutades. Laulurepertuaaris on olulisel kohal rahvalaulud (kui omakultuurne lauluvara), kaanonid (esmane mitmehäälsuse vorm, millega on tutvunud juba kõnemängudes) ning seejärel ka keerukamad vormid (mitmehäälsed laulud, instrumentaalsaatega laulud jms).

Orff-pedagoogikas on laulmine tihedalt seotud teiste õpetuslike elementidega: laul, mis on saadetud *ostinato* või kaasmänguga; laul, mille vahemänguks on rütm

kehapillil või instrumentariumi pillidel; laul, mille saateks on liigutused, liikumine või tants jms. Eesmärk on aktiveerida ja mitmekesistada õppeprotsessi. Nii on võimalik juba 2–3-helilistest motiividest kokku panna lihtsamaid mitmehääle saatega viise.

Laule õpitakse ilma klaverisaateta – õpetaja ettelaulmist meelde jättes. Abiks võivad olla kujundlikud liigutused, käemärgid jms. Hiljem lisandub ka jõukohase noodikirja iseseisev jälgimine. Tähtis on, et õpitaks teadlikult oma häält juhtima ja kuulama. Hääle juhtimist saab siduda kujundlikkuse ja liigutuste/liikumisega, meloodiat ja helistikku saab toetada plaatpillidega.

Sidudes laulmist teiste tegevustega, tuleb jälgida, et ei kannataks laulmise kvaliteet. Eri raskusastmetes eeldab see teadvustatud tähelepanu ja kontsentratsiooni, mis nooremas koolieas ei ole veel täielikult välja kujunenud. Samuti ei saa hästi laulda, mängides samal ajal kehapilli. Siin saab abiks olla tegevuste jagamine rühmade vahel – ühed laulavad, teised esitavad saadet jne.

### **Praktilisi võimalusi:**

- ◆ laulu saatmine meetrumit plaksutades/patsutades kehapillil, rütmi- ja/või plaatpillidel;
- ◆ laulu saatmine rütmi-*ostinato*'ga kehapillil, rütmipillidel;
- ◆ laulu saatmine *ostinato* või kaasmänguga plaatpillidel;
- ◆ laulmine ja liikumine – liigutused/liikumine kui vahend laulusõnade meeldejätmiseks; meloodiajoonise – tõusev, laskuv, astmeline liikumine – imiteerimine liigutustega;
- ◆ laulmine ja vormiõpetus – eri osade illustreerimine liigutustega;
- ◆ laul ja tants – folkloorsed laulumängud;
- ◆ laulu sidumine rütmiliste/meloodiliste vahemängudega – rondo vormi rakendamine;
- ◆ laulmine ja improviseerimine – sõnade improviseerimine, meloodia lõpetamine või uue loomine, saate loomine vms;
- ◆ omalooming, mis võib alata 2–3-helilistest motiividest ja edaspidi areneda lauludeks.

## MUUSIKALINE LIIKUMINE

Muusika on pidevas liikumises ja seda saab ka tajuda liikudes. Muusika-pedagoogikas on oluline teadvustada, et lapsed tajuvad loomuomast muusikat ja liikumist ühtse tegevusena, sest muusikal ja liikumisel on sarnased väljendusvahendid. Erinevus seisneb selles, et muusika kasutab vahendina helisid, liikumine aga keha.



JOONIS 12.5. MUUSIKA JA LIIKUMISE VÄLJENDUSVAHENDID.

Muusikalise liikumise puhul lähtutakse Rudolf von Labani (1879–1958) liikumisteooria elementidest (keha, ruum, aeg, jõud/energia) ning Émile Jaques-Dalcroze'i (1865–1950) rütmika põhimõtetest:

- \* kogu keha kasutamine – kaasab eri lihasgruppe ja tagab kujundlikuma ja ilmekama rütmiesituse, kui rütm lihtsalt plaksutades, patsutades;
- \* keha koordineerimise arendavad metrorütmilised liigutused – kujundavad koordineerimise ja areneb motoorika;
- \* liikumine kui rütmisümbolite kujutamine – nii saab rütm tähenduse füüsilise kogemuse ja tunnetuse kaudu;
- \* kuulamisoskuse arendamine liikudes – oskus samastada kuuldot sellega, mida väljendatakse;
- \* keha, mõtlemise ja emotsiooni koosmõju – õpilane on tegevusse haaratud kogu oma olemusega;
- \* väljendusvabadus – stimuleerib loomeimpulssi ja mõjutab neid kõigis muusikaõpetuse valdkondades;

\* õppimine kui rõõm – tegevus saab tähendusrikkaks ja muutub naudinguks siis, kui see tuleneb inimlikust vajadusest – liikumisvajadus, vajadus loova eneseväljenduse järele jm (loe lisa Jaques-Dalcroze'i rütmikast ptk 14).

Muusikalise liikumise kaudu saab toetada muusikaliste põhivõimete arenemist, loovust ja improvisatsioonioskust, koordinatsiooni ja eneseväljendusoskust. Oma keha tunnetamine on nii laulmise kui ka pillimängu oluline eeldus. Ka kujundab muusikaline liikumine emotsionaalset suhtumist muusikasse kui kunstileiki.

Kuigi meie muusikapedagoogikas on liikumist rakendatud suhteliselt vähe (enamasti on põhjuseks sobilike ruumide puudumine), peaks õpetaja siiski olema teadlik muusikalise liikumise liikidest, nende eesmärkidest ja püüdlema selle rakendamise poole.

**Rütmiline liikumine** muusikaõpetuse vahendina on alguse saanud Dalcroze'i põhimõttest, et pilliõpetusele peaks eelnema rütmiopeetus liikumise toel, sest rütmiline teadlikkus ja muusikaline kogemus on omavahel seotud mootorika ja kinesteetilise mälu kaudu. Pillimäng arendab koordinatsiooni ja mootorikat. Peaks olema aga vastupidi – et koordinatsioon ja mootorika toetaksid pillimängu vilumust. Nii areneb lisaks rütmitundele ka enesetunnetus. See on aga iseseisva muusikalise eneseväljenduse alus mis tahes valdkonnas (laulmine, pillimäng, tants).

Rütmilise liikumise alla kuuluvad ka kõlažestid ehk „kehapill“. See eeldab meetrumitunnetust, toetub koordinatsioonile ning lisaks omab iga liigutus ka kõlavärvi. *Ostinato*'de mängimine kehapillil annab võimaluse diferentseerida tegevusi, nt I – rütmimängijad, II – lauljad, ning osaleda õppeprotsessis kogu klassil. Ka on kehapilliharjutused ettevalmistuseks mängimisele instrumentaariumil.

**Tants** on oluline element folklooris. Lähtudes sellest, et Orff toetub oma õpetuses folkloorile, on tantsul kindel koht ka Orff-pedagoogikas. Rahvatantsudes peitub suur rütmiline jõud ja tasakaal. Selle rütm, erinevad tempod aktiveerivad liikuma, andes taas tuge rütmitundele. Uute liigutuste ja liikumiste omandamine tantsu kaudu kujundab aga enesetunnetust ja liigutuste repertuaari. Tantsuline liikumine on tähtis komponent ka vormiõpetuses. Lihtsate tantsudega saab illustreerida muusika erinevaid osi – ABA, ABACA vms.



**Improvisatsiooniline liikumine** on alguse saanud 20. sajandil tekkinud loovtantsust. Pedagoogikas pole selle eesmärk kunstiline resultaat, vaid loomingulisuse ja eneseväljenduse arenemine. Muusikaõpetuses on improviseeriv liikumine seotud muusika kuulamise ja eneseväljendusoskuse kujundamisega. Õpitav materjal elustub ja kinnistub paremini, kui eri meelte koostööd on piisavalt. Sageli pole verbaalne eneseväljendus kõige täpsem, selgem või õpilastele mõistetav. Sellest tulenevalt kasutabki Orff oma õpetuses kõrvuti teooriaga ka kehalist eneseväljendust.

### **Praktilisi võimalusi:**

- ◆ meetrumi ja taktimõõtude tunnetamine ja väljendamine liigutuste ja/või liikumisega;
- ◆ rütmi-*ostinato*'de ja -harjutuste seadmine kehapiilile;
- ◆ rütmi jt muusika väljendusvahendite esitamine liigutuste ja/või liikumisega;
- ◆ lauludele, muusikapaladele liigutuste ja/või liikumise loomine;
- ◆ rahvatantsud kui folklooriõpetuse osa;
- ◆ tantsuline omalooming.

## PILLIMÄNG JA ORFF-INSTRUMENTAARIUM

Orff-pedagoogikas on pillimäng ja laulmine võrdse tähtsusega. Heliline kuulmine ja lauluoskus pole alati omavahel seotud. On inimesi, kes on suutelised eristama helikõrgusi, kuid pole võimelised esitama neid enda häälega. Sellegipoolest on neil võimalik mängida meloodiaid pillidel. Tavapäraselt eeldab pillimäng pikemaajalist harjutamist. Näiteks selleks, et osata lihtsamatki pala klaveril, viiulil vms, on vaja omandada teatud vilumus, mis on harjutades kinnistatud. Orff-pedagoogika võimaldab mitmesuguste muusikaliste tegevuste varal (rütmilised kõnemängud, laulmine, liikumine) omandada piisavalt kogemusi pillimänguks lihtsamatel rütmi- ja plaatpillidel.

Orff-instrumentariumiks on rütmi- ja plaatpillid, mis Orff spetsiaalselt muusikaõpetuseks koondas ja kohandas. Nende tootmiseks asutati Münchenis pillifirma Studio'49, kus valmistatakse siiani kõige kvaliteetsemaid Orff-instrumente. Pillid jagunevad kõlalistele eripäradele vastavalt järgmiselt:

## Rütmipillid

### *puust pillid* –

kõlapulgad, kõlakarp, guiro, kastanjetid, kõlatoru, puust agogo jm;

### *metallist pillid* –

triangel, metallist agogo, kuljused, taldrikud jm;

### *membraanpillid* –

võrutrumm, tamburiin, bongo, konga, timpanid jm.

## Plaatpillid

### *ksülofonid* (puust või puidu imitatsioonist plaatidega) –

sopran-, alt-, bass- (SKS, AKS, BKS);

### *kellamängud* (terasest vm metallivalust plaatidega) –

sopran-, alt- (SKM, AKM);

### *metallofonid* (alumiiniumist plaatidega) –

sopran-, alt-, bass- (SM, AM, BM);

### *kõlaplaadistik* (nii metallist kui ka puidust plaadid) –

üksikutest kõlaplaatidest koosnev komplekt.

Plaatpillide eripäraks on äravõetavad plaadid, mis võimaldavad mängija ette jätta vaid vajalikud noodid. See annab mängujulgust ja aitab õpilasel ennast kindlamalt tunda. Rütmi- ja plaatpillid on oma kõlalt väga mitmekesised ja neid võib kasutada nii saate- kui ka sooloinstrumentidena ning lisada neile teisigi pille, nt plokkflöödi, keelpillid jm.

Orff-instrumentariumi pille ei õpita mängima noodist. Pillimängu eelduseks on rütmitunne ja koordineerimine, mida kujundatakse kõnemängude, liigutuste, rütmilise liikumise ja kehapilli abil, järgides põhimõtet „sammhaaval tuttavalt ja lihtsamalt uue ja keerukama poole“. Pillimänguoskuse kujundamine algab lihtsatest *ostinato*-motiividest, mille aluseks on kõnekeelest võetud rütmimudelite mängimine. Alles siis, kui rütmi- ja meloodiamudelid on kuuldelisel alusel kindlalt omandatud, asutakse rütmi- ja noodipildi juurde, et tunnetus baseeruks ka visuaalsel pildil ja areneks muusikaline kirjaoskus.

Pillimängu meetodikas kasutatakse mitmeid viise: 1) imiteerimist – õpetaja ettenäitamisel; 2) mängimist kuulmise järgi; 3) mälu toetamist rütmistatud

noodinimedaga ja vajaduse korral sealt edasi noodijoonestiku kasutamist. Meloodiate ja saadete loomisel on eeskujuks „Schulwerk“, kus pillipartiid on üles ehitatud kindlate reeglite järgi:

- ◆ algetapil lähtumine pentatoonikast – pentatoonilise helirea nootidel mängides ei kõla dissonantse ning see sobib nii laulude saateks kui ka meloodiate loomiseks;
- ◆ *ostinato*'de kasutamine – korduvmotiividel mängimine kinnistab rütmi- ja meloodiamudelid ning tagab esituse harjumuspärasuse;
- ◆ toetumine burdoonile (muutumatu bassi kvint) – burdoon kui saatepartiide alushääl kinnistab helistikku ja annab tuge meloodiatajule (loe lisa „Schulwerk“ I, lk 100; 109).

Pillipartiide loomisel tuleb arvestada iga pilli kõlalist spetsiifikat, häälte omavahelist tasakaalu, samuti õpilaste rütmitunnet ja oskust pilli käsitseda (nt plaatpillidel kaks kätt korraga, vahelduvate kätega).

Pillimängus on oluline algetapist alates õpetada pillide õiget käsitsemist, mitmesuguseid mänguvõtteid ja kuulama ilusat kõla. Kui pille kasutatakse saatepartiide esitamiseks, peab saatefaktuur olema lihtne, kõlalt läbipaistev, et ei summutaks laulu või soolopilli. Ka võib siin mängimisel kasutada pehmemast materjalist nuiadega pillipulki või mängida tagurpidi pulkadega, mis annavad mahedama ja summutatud kõla ning lasevad laulul või viisil esile tulla. Õpetaja saab rakendada pillimängu, lähtudes õpilaste oskustest ja olemasolevatest pillidest.

### **Praktilisi võimalusi:**

- ◆ erinevate häälte, kõlade leidmine ja esitamine, kasutades muusika väljendusvahendeid;
- ◆ *ostinato*'d ja kaasmängud – esitamine ja/või loomine;
- ◆ rütmiharjutuste esitamine pillidel;
- ◆ mitmesuguste meloodiate esitamine ja/või loomine – etteantud rütmil, nootidel vms;
- ◆ meloodiaharjutused ja instrumentaalpalad;
- ◆ improviseerimine;

- ◆ rütmilis-meloodiliste kõlakompositsioonide loomine;
- ◆ omalooming, mis võib alata väikestest motiividest ja edaspidi areneda pillilugudeks.

## MUUSIKA KUULAMINE

Muusika kuulamine ei eelda erilist muusikalist võimekust, küll aga on vaja kogemusi, mille varal kujuneb oskus muusikat kuulata. Orff-pedagoogikas algab muusika kuulamine sellest, mida ise on loodud, omandatud ja esitatud. Muusikaliste tegevuste kaudu (laulmine, liikumine, pillimäng) kujuneb oskus eristada mitmesuguseid muusika väljendusvahendeid, struktuure ja vorme.

Muusika kuulamine on seotud nii tundeelu kui ka intellektiga. Sloboda (2000) toob välja, et kuulamisprotsesside uurijatel on peaaegu võimatu leida mooduseid mõttetgevuse jälgimiseks muusika kuulamise ajal. Pedagoogikas on aga oluline teadvustada, et esitamisoskus ja kuulamisoskus on omavahelises seoses – s.t et muusika kuulamise oskus areneb koos isikliku muusikalise väljendusoskusega. Siit liigutakse järk-järgult edasi muusika poole, mis on keerukam sellest, mida ise esitatakse. Et kuulamisoskuse kujunemine on tihedalt seotud muusikalise maitse arenemisega, siis on esmatähtis, et õpilastele pakutav oleks tõepoolest väärtuslik muusikalooming. Viimast on meie muusikapedagoogikas rõhutanud Riho Päts, pidades siinjuures oluliseks õpetaja vastutust, tema isiklike omadusi ja väärtushinnanguid (loe lisa muusika kuulamisest ptk 8).

## IMITEERIMINE JA IMPROVISEERIMINE KUI KESKSED ÕPPEMEETODID

Orff-pedagoogikas on õpetajale oluline küsimus: kuidas korraldada tegevusi nii, et oskused kujuneksid kogemise ja kordamisega?

**Imiteerimine** ehk matkimine, jäljendamine on inimese arengus mis tahes uute oskuste kujunemise oluline vahend. Lapsele on see loomupäraselt omane, sest mõistete kujunemise ja omandamise perioodile eelneb matkimine. Ühtlasi ei ole imiteerides õppimine kuidagi piiritletud kindla vanusega seda – võib kasutada mis tahes vanuseastmes. Pedagoogikas saab rakendada mitmeid metoodilisi võtteid.

✳ **Otsene jäljendamine** (ingl *simultaneous imitation*) ehk peeglimäng – korruga jälgitakse ja matkitakse eeskju. Siin saab imiteeritav vastus teoks samal ajal mudeli esitamisega. Esmatähtis on tähelepanu, mis teebki võimalikuks samaaegse jälgimise ja kordamise.

✳ **Mälul põhinev imiteerimine** (ingl *remembered imitation*), järeletegemine ehk kajamäng – matkitakse küsimuse ja vastuse vormis ehk ettenäitamise ja vastusena seda täpselt korrates. Oluline roll on mälu. Kui imiteeritav tegevus on keeruline, siis on tõenäoline, et kordamisel tekib vigu ja jäljendatakse vaid ligilähedaselt. Seepärast peab olema piisavalt võimalusi korrata ja selle varal nähtut-kuuldu harjutada. Alles seejärel saab edasi minna täpsuse ja viimistlemise suunas. Väide, et mingile tegevusele kulutatud puhas aeg on vilumuse taseme üks kindlaim tagatis, on praktikas lugematu arv kordi kinnitust leidnud. Seejuures on oluline jälgida, et harjutamine ei muutuks „treeninguks“, vaid oleks tähelepanu, mälu, kujutlust kaasav ja kordamisel põhinev loominguine tegevus. Järk-järgult kujuneb vilumus iseseisvaks eneseväljenduseks. Seejärel saab juba igaüks ise olla teistele mudeliks, kelle kogemusest õpivad nüüd juba teised.

✳ **Ajalise nihkega imiteerimine** (ingl *overlapping imitation*) ehk kaanon – üht tegevust imiteeritakse samal ajal uue jälgimisega. Kaanoni tüüpi imitatsiooni kõne- ja rütmiharjutustes rakendades kujuneb mitmehäälsus. Meloodiakaanonite puhul hõlbustab tegevust pentatoonilise helirea kasutamine. Kui oskused lubavad, saab kasutada ka diatoonilist helirida. Kaanonimängud annavad tuge mitmehäälsuse tunnetamisele ja ka seesmisele muusikalisele mälule.

Need erinevad imiteerimise meetodid ei ole liigendatud õppijate vanust arvestades. Kõiki rakendatakse mis tahes vanuseastmetes, välja arvatud kaanonit, mille esitamine eeldab väljenduse iseseisvust, tähelepanuvõimet ja kontsentratsiooni.

**Improviseerimine** ühendab endas nii loomingu kui ka mängu. See on loomingu siin ja praegu. Üldistavalt saab improviseerimist defineerida kui eneseväljenduslikku tegevust, milles sisaldub korruga nii loomine kui ka esitamine. Seejuures ei pea tulemus kohe ja alati vastama kunsti kriteeriumidele, sest loominguine mõte realiseerub ilma varasema ettevalmistuseta ja esmatähtis on protsess ise. Improvisatsioonile on suurt tähelepanu osutanud Päts (1968), sest *kordaläinud improvisatsioonid tugevdavad alati teostaja usku oma võimetesse ja kasvatavad väljenduse sundimatust.*

Õpingute algastmel tuleb improvisatsioonilist tegevust alustada muusikaliste lühilauseste kordamisest (kajamängud – üks improviseerib, teised kordavad), poollauseste täiendamisest, küsi- ja vastuslauseste laulmisest ja mängimisest ning sekventsielementide kasutamisest.

### **Praktilisi võimalusi:**

- ◆ rütmimotiivide lõpetamine;
- ◆ etteantud rütmile meloodiate loomine;
- ◆ alustatud meloodiate jätkamine, lõpetamine;
- ◆ *ostinato*'de ja kaasmängude loomine;
- ◆ rütmi- ja meloodiaimprovisatsioonid;
- ◆ muusikale liigutuste/liikumise loomine;
- ◆ liigutustele/liikumisele muusika loomine.

Need on vaid mõned näited praktilistest võimalustest, sest eelnevatel lehekülgedel on kõikide õpetuslike elementide juures ka viited improvisatsiooni rakendamiseks (loe lisa improvisatsioonist Kodály meetodis lk 173).

Improviseerimise puhul on tähtis teadvustada, kui oluline on, et õpetaja stimuleeriks õpilasi. Ettevalmistus selleks seisneb sobivate teede ja vahendite leidmises, mis kutsuksid õpilastes esile püüde ennast spontaanselt ja loominguliselt väljendada. Psühholoogid toovad loomingut iseloomustades paralleele mänguga, mis toetub teatud kogemustele ja nende taaskasutamisele uue loomisel. Seega iseloomustab nii imiteerimist kui ka improviseerimist mängulisus. Laste tasandil näibki see mänguna, mis tegelikkuses on muusika ja iseenda avastamise protsess, milles puudub eksimise hirm. Noorte jaoks on see eelkõige väljakutse, mis paneb oma võimed proovile. Täiskasvanutele on see loominguline tegevus, mis toetab tunnetuslikke protsesse ning on eelduseks ja aluseks omaloomingule.

Mida enam teadmisi ja leidlikkust, seda sisukam ja loomingulisem on õpetamine/õppimine. Siinjuures peab õpetaja säilitama tasakaalu teoreetiliste teadmiste ja loomingulise lähenemisviisi vahel. Teoreetiliste teadmiste ja noodilugemise oskuseni jõutakse isetegemise ja praktilise musitseerimise käigus. Õpetajal on oluline teadvustada, et õppimisel/õpetamisel eelneb kogemus teadmisele,

praktika teooriale. Sealt edasi saab omandatud teooriat rakendada praktikas juba teadlikult ja täiustada ka muusikalise eneseväljenduse kvaliteeti.

## KOKKUVÕTE

Orff-pedagoogika põhineb muusika ja liikumise ühtsusel ning ühendab rütmilisel alusel kõnekeele, liikumise ja muusika. Õpetus on oma olemuselt mitmekesine, sest kaasab erinevaid musitseerimisviise: tegevused rütmiga, laulmine, pillimäng, liikumine. Oluline vahend ja ühtlasi ka eesmärk on improviseerimine, mis aitab kujundada muusikalist eneseväljendust, loomingulist võimekust ning võimaldab oskustel esile tulla.

### ORFF-PEDAGOOGIKA ALUSED:

- \* lähtumine elementaarsuse põhimõttest – muusikast, mis on seotud tema algletetega – häälega, rütmiga, inimkeha liikumisega, pillimänguga;
- \* kõnekeelest võetud rütmiliste mudelite kasutamine muusika rütmielementide tundmaõppimiseks;
- \* instrumentariumi pillide kasutamine;
- \* suunatus loomingulisusele ja improvisatsioonile;
- \* „Orff-Schulwerk” – Carl Orffi ja Gunild Keetmani koostatud õppematerjal, mis annab mudelid õppeprotsesside loomiseks.

### ORFF-PEDAGOOGIKA EESMÄRGID:

- \* muusikalise eneseväljenduse ja loomingulise võimekuse kujundamine;
- \* muusikaliste põhivõimete arenemine;
- \* elementaarse muusikalise kirjaoskuse omandamine, mis algab rütmilisel baasil ja läheb üle lihtsateks meloodilisteks motiivideks. Algetapil toetub relatiivsele ja hiljem absoluutsele noodiõpetuse meetodile;
- \* instrumentariumi pillide mitmekülgne valdamine;
- \* muusika kuulamiseks vajalike oskuste kujundamine, seostatuna loomingulise ja emotsionaalse suhtumisega muusikasse.

Ei ole olemas metoodikat, mis annaks võrdselt hea tulemuse kõigi muusikaõpetajate ja õpilaste puhul. Valik on alati õpetaja otsustada. Oluline on metoodika valiku põhjendatus ning õpetaja suutlikkus kohandada teadlikult metoodikat õpilastele, mitte aga vastupidi. See on oluline mis tahes vanuses õppijate puhul.

Orff-pedagoogikas on õppimise üheks oluliseks eelduseks kogemisvõimekus, mille kujundamisel on suur osa õpetajal, kes suunab õpilasi leidma ilmingutele tähendusi ja seoseid. Palju on rõhutatud, et õpilaste endi avastatud seosed toimivad väga tõhusalt.

Orff-pedagoogikat iseloomustab mitmekesisus. Erinevatele tegevustele suunatud õpetus võimaldab kasutada ühte tegevust teise õppimisel, olemasolevat kogemust uue kogemisel. Näiteks kõnekeele väljendusvahendite teadvustamisest liigutakse muusikaliste väljendusvahendite tundmaõppimisele, kõnemängude rütmid kantakse üle pillidele nii, et tekivad muusikalised struktuurid jne. Sellele kõigele peaks õpetaja tähelepanu pöörama, kui kavandab õppeprotsessi eesmärgistatult.

Õpetajalt eeldab õpetamine tarkust kui oskust oma teadmisi rakendada mis tahes situatsioonides, mitte aga niivõrd konkreetseid instruksioone, kuidas toimida. See, kes soovib Orff-pedagoogikast teada saada enamat, kui meie koolimuusikas praktiseeritakse, leiab lisa teoreetilisest kirjandusest (vt lisa: Soovitatav kirjandus). Praktikast kannab Orff-pedagoogika edasi laiemalt humanistlikke väärtusi, ehk nagu Carl Orff (1932/2011, 66) ise on öelnud, *saab muusika alguse inimese sisemisest olemusest ja peab nii olema ka tutvustatud – „seestpoolt väljapoole“*.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Haselbach, B. (2012). The Artistic aspect of Orff-Schulwerk – an attempt at an interpretation. – *Orff Schulwerk Informationen*, nr 87. Salzburg: Orff Institute, 27–31
- Jukk, T. (2002). Tunnis sünnib muusika. – *Kooruke ja iva*, I, Avatud Meele Instituut, 13–16
- Keetman, G. (1970). *Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*. Stuttgart: Klett



- Orff, C. (1932/2011). Thoughts about Music with Children and Non-professionals. In B. Haselbach (ed.). *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*, Volume 1. Mainz: Schott, 66–76
- Orff, C. (1963/2011). Orff-Schulwerk: Past & Future. B. Haselbach (ed.). *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*, Volume 1. Mainz: Schott, 134–160
- Pullerits, M. (2004). *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. TPÜ. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. Tallinn: TPÜ kirjastus
- Päts, R. (1968). Improvisatsioon muusikalise mõtlemise aktiveerimise vahendina. – *Nõukogude Kool*, II, 846–899
- Sloboda, J. (2000). *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia
- Wilenius, R. (1992). *Kasvatuse eeldused*. Tallinn: TPÜ kirjastus

## SOOVITATAV KIRJANDUS

- Text on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*. (2011). Volume I. Basic Texts from the Years 1932–2010. B. Haselbach (ed.). Mainz: Schott
- Fraze, J., Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff*. New York: Schott
- Keetman, G. (1970/1974). *Elementaria. First acquaintance with Orff-Schulwerk* (English Translation by M. Murray). London: Schott
- Lindgren, H. C., Newton Suter, W. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ
- Saarinen, E., Lonka, K. (2004). *Muutumised*. Tartu: Fontese kirjastus

### 13. ÉMILE JAQUES-DALCROZE'I RÜTMIKA JA PEDAGOOGILISED PÕHIMÕTTED

#### KAJA KAUS

Émile Jaques-Dalcroze'i rütmika on muusikapedagoogika meetod, mis lähtub arusaamast, et rütm on muusika põhielement ja kõikide muusikaliste rütmide läte peitub inimese keha loomulikus liikumises. Meetod tervikuna koosneb kolmest komponendist: rütmikast, solfedžost ja improvisatsioonist, kombineerides omavahel kuulmist, laulmist ja lugemist-kirjutamist ning nende kehaga väljendatavaid vasteid (Choksy, Abramson, Gillespie, Woods, York 2001). Instrument on õpilane ise, mitte klaver, viiul, flööt, hääl või trumm. Alustades lihtsamate rütmiliste vastetega ja jätkates järk-järgult keerulisematega, arendab see tegevus õpilase rütmilist võimekust läbi tema enda keha, millest saab muusikaline instrument.

Dalcroze-rütmika meetod tugineb järgmistele põhimõtetele:

- \* elav rütmiline kogemus keha rakendamise ja eri lihasgruppide kaasamisega;
- \* koordineerimisharjutuste abil areneb võime kontrollida oma liikumisi teistes muusikalistes tegevustes – eriti instrumendiõppes, kus koordineerimine on keerukas ja spetsiifiline;
- \* keha liikumine on vasteks rütmivälistele ja -kombineerimistele, mis saavad tähenduslikeks, kui neid õpitakse eredama rütmilise kogemuse kaudu;
- \* lapse kuulamisharjumusi arendatakse liikumistegevustes, mis kinnistavad kuuldot;
- \* rütmilisse väljendusse on kaasatud keha, meeled ja emotsioonid;
- \* väljendusvabadus arendab muusikalist loovust;
- \* õppimine on mänguline ja mõtestatud ning seostatud õpilase igapäevaeluga (Findlay 1971, 2).

## ÉMILE JAQUES-DALCROZE'I ELU JA PEDAGOOGILINE TÖÖ

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), kelle nimi kuni 1888. aastani oli Emile-Henri Jaques, sündis Viinis šveitslaste perre. Oma esimesed muusikatunnid sai ta muusikaõpetajast emalt. Jaques-Dalcroze'i armastus laulmise, mängimise, liikumise, näitlemise ja loomingu vastu jäi püsima kogu eluks. Just need tegevused said tema pedagoogilise meetodi filosoofia ja praktika tõukejõuks (Choksy jt 2001, 41).

Kui Émile Jaques-Dalcroze'ist sai 27aastaselt Genfi muusikakonservatooriumi harmoonia ja solfedžo professor, märkas ta suuri puudusi oma õpilaste oskustes: olles oma instrumendil tehniliselt väga heal tasemel, puudus neil oskus muusikat sügavalt tunnetada ning ennast muusika kaudu väljendada. Jaques-Dalcroze pani tähele, et isegi kui õpiti oma instrumenti hästi mängima, ei peetud oma esitust isikupäraseks (Comeau 1995). Talle sai selgeks, et traditsioonilised pedagoogilised meetodid ei võimaldanud õpilastel kogeda muusika elemente piisavalt varases eas ning nad keskendusid mõistusele, jättes kõrvale meeled. Sestpeale asus Jaques-Dalcroze otsima võimalusi, mis aitaksid õpilastel arendada võimet muusikat kuulda ja luua; tunnetada ja ette kujutada; seostada, meelde jätta, lugeda ja kirjutada; esitada ja esineda.

Émile Jaques-Dalcroze'i ideed on kantud arusaamast, et muusikalise rütmi väljendamine sõltub motoorsest teadlikkusest, mille esmane eesmärk on kunstiline teostus, mitte pelgalt tehniline meisterlikkus. Muusikaõpetuse eesmärk on muusikaliselt haritud inimeste kasvatamine, mitte pianistide, viiulimängijate, lauljate „tootmine“. Seega peaks muusikaõpe algama õpilase muusikaliste võimete arendamisega, mitte instrumendiõppega (Jaques-Dalcroze, Sadler 1917, 36).

Dalcroze-rütmikat nimetatakse maailmas väga erinevalt: Euroopas *Le Rythme*, Aasias *Dalcroze-Rhythmics*, Suurbritannias ja Põhja-Ameerikas *Eurhythmic*. Nimi *Eurhythmic* on kasutusel ingliskeelsetes maades ning seda seostatakse eelkõige eestikeelse sõnaga „eurütmi“, mis võib assotsieeruda Rudolf Steineri<sup>1</sup> pedagoogikaga.

<sup>1</sup> Rudolf Steiner (1861–1925) oli Austria filosoof. Steineri eurütmi puhul on tegemist tema antroposoofiast (vaimsest liikumisest) lähtuva kasvatusõpetusega, mille eesmärk on vabastada inimene nii sise- kui ka välissõltuvusest ning arendada igakülgset tema võimeid. Tunde, tahte ja mõtlemise aktiveerimise kaudu õpetatakse mõistma asja või nähtuse olemust ja avaldumisviise (fenomenoloogiline õpetusprintsip) (EE 8 1995, 645–646).

Jaques-Dalcroze'i meetodis eristuvad kolm olulist komponenti: rütmika, solfedžo ja improvisatsioon.

## RÜTMIKA, SOLFEDŽO JA IMPROVISATSIOON

**RÜTMIKA** on muusikaline tegevus, mis seab eesmärgiks leida harmoonia keha, emotsioonide ning mõistuse vahel, arendades keha ja aju koostööd. Füüsiline reaktsioon peab vastama muusika tunnetamisele ning mõtlemise ja selle tagajärjeks oleva tegevuse vahele jääv ajavahe peab muutuma üha lühemaks. Teisalt on eesmärk luua selgust lapse spontaansetesse liigutustesse. Rütmikatundides juhitakse lapsi spontaanselt demonstreerima oma arusaamist muusikast, kuid muusika improviseeritud väljendus peab näitama õpilaste teadlikkust liikumiselementide kasutamisest ning liikumise ja muusika struktuuri vahelistest seostest. Rütmi peamine omadus seisneb nelja komponendi seose taotlemises:

1. kontsentratsioon – õpilased peavad „salvestama” kõike, mida nad kuulevad;
2. taiplikkus – õpilased peavad kuuldu mõistma ja analüüsima;
3. tundlikkus ja vastuvõtlikkus – õpilased peavad olema muusika vastuvõtmisel avatud ning lubama rütmil endasse imbuda;
4. tähelepanu, arusaam ja muusika tunnetamine liikumise abil.

Liikumine Dalcroze-rütmikas erineb suuresti tantsimisest, sest muusika annab esmaimpulsi liikumiseks, selle asemel et olla selle toetuseks.

NÄITEKS Õpetaja palub õpilastel matkida jalgadega rütmi, mida ta klaveril või mõnel muul instrumendil mängib. Seejärel palub ta rütmile vastata sel moel, et liigutataks pead, puusi, õlgu vm vastavas rütmis. Lõpptulemusena saavad lapsed ise valida, millise kehaosaga rütmile vastata.

**SOLFEDŽOÕPE** järgneb rütmiõppele ning nende õppimist tuleks edaspidi jätkata koos. Vastupidi laialt levinud arvamusele, et Jaques-Dalcroze'i meetod on keskendunud ainult rütmiõppele, pidas ta helikõrguste õppimist väga vajalikuks. Mitmed solfedžoharjutused koosnevad rütmikaharjutuste kohandamisest häälele ja kõrvale.

Greg Ristow' (2008) väitel on Dalcroze-rütmikast lähtuva solfedžo eesmärk arendada sisemist kuulmist ja vokaalset väljendusoskust. Jaques-Dalcroze'i meetodis põhineb solfedžo võimel mõista erinevust terve ja pooltoonini vahel. Ta leidis, et kui õpilane on võimeline mõistma seda erinevust endas kahtlemata, ei tekita ühelt helirealt teisele liikumine probleemi. Kui õpilane on saavutanud võime eristada terveid ja pooltoone, jätkub töö erinevate helistikega. Dalcroze-solfedžos kasutatakse C-duuri alguspunktina. Kui 1. oktavi C on õpilaste tonaalses mälus fikseeritud, õpetatakse neile C-duuri laulmist ja kuulmist ning selle tonaalsete suhete mõistmist. Seejärel tutvustatakse teisi heliridasid. Õpilased laulavad, kasutades diatoonilisi ja kromaatilisi astmenimetusi (do, re, mi) ning toovad välja tonaalse funktsiooni Rooma numbritega (I, II, III jne).

Seega alustatakse kõikide helistike laulmist mitte helistiku põhitoonist, vaid C-noodist, tunnetades seeläbi paremini astmelist funktsiooni.

Émile Jaques-Dalcroze'i „do'st do'ni” heliread:

NOODINÄIDE 13.1. B-DUUR DALCROZE'I HELIREAS.



NOODINÄIDE 13.2. d-moll DALCROZE'I HELIREAS.



Jaques-Dalcroze'i eesmärk oli panna õpilasi helistikke kuulma mitte laadide, vaid heliridadena, alustades mitte toonikast, vaid mõnelt teiselt astmelt. Kuigi B „do'st do'ni” helirida, mis on ära toodud ülal, on justkui C-dooria, õpiks Dalcroze'i õpilane kuulama B'd kui selle helirea toonikat (Ristow 2008).

Noodiõpetusega alustatakse alles siis, kui õpilased on avatud muusika tunnetamisele ja kuulamisele. Üksnes pärast rohkeid ja mitmekesiseid teadvustatud muusikalis-rütmilisi tegevusi tutvustatakse neile visuaalseid sümboliteid. Rütmilise noodikirja õppimine järgneb rütmilistele harjutustele,

meloodilist noodikirja õpetatakse süstemaatiliselt solfedžotundides. Jaques-Dalcroze'i lähenemises ei ole muusikaline kirjaoskus küll primaarne, kuid on tervikliku muusikahariduse saamiseks vajalik. Õpilased peavad aga kindlasti omandama visuaalsele kujundile eelneva kehalise ja häälelise kogemuse.

**IMPROVISATSIOONIL** on Émile Jaques-Dalcroze'i õpetuses oluline roll ja õpilase loomupärane soov ennast loominguliselt väljendada on selle keskmes. Õpilastel lastakse igas tunnis teha liikumise, kõnehääle, laulmise ja pillimängu improvisatsioone, mille käigus omandatakse spontaanse eneseväljenduse ning muusika loomise oskusi. Järk-järgult muutub improvisatsioon keerulisemaks ja kasutusele võetakse ka instrumendid – klaver, viiul, flööt jne.

Muusika on Jaques-Dalcroze'i rütmikatundides enamasti improviseeritud ja see võimaldab õpetajal tutvustada ühte elementi või mis tahes elementide kombinatsiooni sobivas järjekorras (Choksy jt 2001, 49). Õpetaja muusikaline improvisatsioon peab arvestama lapse vanuse ja füüsilise arenguga. Näiteks klaveril kõnnitempot mängides tuleb meeles pidada, et nooremate õpilaste sammud on lühemad ja seega kiiremad kui vanemate õpilaste sammud.

Klaveriimprovisatsiooni kujundamisel võib aluseks võtta mõne lihtsama tuntud meloodia. Näiteks sobivad marsi saateks Sergei Prokofjevi „Marss” (op. 65 „Lastemuusika”), lastelaul „Poisid ritta” või mõni muu teos, mille tempot, dünaamikat, registrit saab vastavalt vajadusele varieerida.

Väga tervitatavad on õpetajate klaveriimprovisatsioonid mõnele lihtsale harmooniajärgnevusele, näiteks I-IV-V-I. Omaloominguline meloodia võib saata marsiliikumist, varieerimisel ka jooksu või hüplemist (galoppi). Improvisatsiooni mängimisel tuleks kasutada erinevaid helistikke, et harjutuses säiliks värskus. Järgnevuse võib lõpetada näiteks nii, et viimasest I astme kolmkõlast saab järgmise helistiku V astme septakord:

**NOODINÄIDE 13.3. HARMOONILINE JÄRGNEVUS IMPROVISATSIOONI ALUSEKS.**

$\frac{4}{4}$  C | F | G | C C<sup>7</sup> || F | B<sup>b</sup> | C | F F<sup>7</sup> || B<sup>b</sup> ...jne. |

Dalcroze-rütmikas ei ole välistatud ka salvestatud muusika kasutamine, mida rakendatakse tihti näitena, vahendina või saatena liikumiskompositsiooni esitamisel. Õpilastele tutvustatakse tuntud heliloojate muusikat ning õpetatakse heliteose väljendusvahendeid kuulama, mõistma ja väljendama liikumise abil.

Gilles Comeau (1995) väitel komponeeris Émile Jaques-Dalcroze rütmikatundideks üle 600 lastelaulu, kuid neid kasutatakse tänapäeval harva. Õpetaja ülesanne on leida laulurepertuaar, mis sobiks kokku õpilaste vanuse ja vajadustega. Lastele tuleb anda võimalus tajuda erineva karakteriga muusikapalu, et neil areneks loomulik, vaba liikumine.

## DALCROZE-RÜTMIKA MUUSIKAÕPETUSES

Lapse varane kokkupuude muusikaga on puhtalt sensoorne. Tema teadmine piirdub sellega, mida ta näeb, kuuleb ja katsub. Muusikaõpetaja ülesanne on lapse loomuliku rütmilise väljendusvõime arendamine ja tähelepanu suunamine rütmilistele elementidele. Õpilase spontaansetele liigutustele tuleb anda rütmilised vasted: motoorne tegevus peab olema seotud tugevate rütmiliste aktsentidega, et see muudaks ülekande muusikalisse rütmi efektiivseks.

Näiteks kõnnirütm võrdub neljandikvältusega, jooksurütm kaheksandikvältusega jne. Samuti peab olema liikumiskogemus elamust pakkuv ja meelde jääv. Kui laps suudab oma liikumist muusikaliste mustritega samastada, saab muusikast lapsele kergesti arusaadav keel.

## LAULU-, DRAAMA- JA LOOVMÄNGUD DALCROZE-RÜTMIKAS

Laulumängude ja tantsude varal õpib laps oma liikumisi saatemuusikaga sünkroniseerima. Ka on nende abil võimalik õpilastele tutvustada mitmesuguseid instrumente, tantsude taktimõõte, muusikapalade vormi, rahvapärimusi jms.

NÄITEKS Labajalavalsi õppimisel I kooliastmes saab lastele enne tutvustada kõnnirütmi põhjal 3/4 taktimõõtu. Lapsed liiguvad muusika saatel ruumis ringi nii, et nende sammud vastavad muusika meetrumile. Seejärel rõhutavad nad taktimõõdu esimest lööki plaksuga, patsuga põlvel, rinnal või siis juba rõhutatud jalamatsuga. Kindlasti tuleb tähele panna, et valitud

saatemuusika oleks lastele eakohane ja liikumiseks sobiv. Liikumistegevusi ja -improvisatsioone võimaldab lihtne rahvalaul „Targa rehealune”. Peale esitatud näite leiab sobivat repertuaari ka muusikaõpikutest. Labajalavalsi õppimise võib lõpetada tantsimisega kolonnis, kus käest kinni liikudes juhatab rühma õpetaja või mõni õpilane, moodustades ruumis erinevaid kujundeid (spiraal, ring, uss, viirg, look, värav jne).

II kooliastmes võib eri rahvaste muusika teemat käsitledes tutvustada ka nende laulumänge.

NOODINÄIDE 13.4. „EKPE-EKPE” (KIVI EDASIANDMISE MÄNG GHANAST, K. GBOLONYO).

Mängujuht (hõige)

EK-PE EK-PE EK-PE EK-PE

Koor (kivi rütm)

Mängujuht

EK-PE EK-PE EK-PE EK-PE

Koor

Mängujuht

KPOK - PO- TRIK - PO KPOK - PO- TRIK - PO

Koor KPO!

Mängujuht

KPOK - PO- TRIK - PO KPOK - PO- TRIK - PO

Koor KPO! KPO!



Mängujuht

Koor

KPO!

*Anna kivi paremale edasi*

Löökpill

Mängujuht

Koor

KAMB-GBE - RRR - BE!

*anna, võta jne.*

Löökpill

Mängujuht

Koor

BE!

KAMB-GBE - RRR - BE!

Löökpill

*Ekpe* tähendab tõlkes kivi.

*Kpokpotrikpo* on heli, mida teeb kivi maad puudutades.

## MÄNGUJUHEND

Õpilased istuvad ringis, igaühel oma kivi käes. Õpetaja (või mängujuht) hõikab: „Ekpe! Ekpe!” ja õpilased vastavad kiviga sõnarütmi vastu maad koputades: „Ekpe! Ekpe!” sõnarütmiga (4 korda). Seejärel hõikab õpetaja: „Kpokpotrikpo!” ja õpilased vastavad: „Kpo,” samal ajal kiviga vastu maad lüües. Seejärel lausub õpetaja: „Kitikambgbe,” ja õpilased vastavad: „Kambgerrrbe!” samal ajal kivi esimesel löögil paremal käel istuvale õpilasele edasi andes, teisel löögil uut kivi vastu võttes jne. Edaspidi saab mängule lisada tempot ning varieerida hõigete arvuga tähelepanu arendamiseks. Seda sobib mängida ka õuesõppe raames kevadel või sügise algul.

**DRAAMAMÄNGUS** ja tõsielu olukordade ümberjutustamisega väljendab õpilane ideid spontaansete liigutustega, mille puhul rütmid on vabad ja varieeruvad.

NÄITEKS Reisimäng klaveril improviseeritud muusika saatel.

Hoogsa muusika saatel väljendatakse tegevusi, kui ollakse reisile hilinemas ja asjad on veel pakkimata. Erinevad signaalid väljendavad lennujaama kutsungit lennule ja rahulik muusika on taustaks lennusõidule.

Reisi sihtpunktiks võib valida näiteks maa, mille muusika haakuks tunni teemaga.

**LOOVMÄNGUD** annavad õpilasele võimaluse mängu edasist kulgu ise otsustada, juhtida ja varieerida. Loovmängu, nagu ka improvisatsiooni puhul tuleks mängu paremaks õnnestumiseks määrata selle piirid või reeglid koos õpilastega.

NÄITEKS Mitmesuguste õppevahendite tutvustamine I ja II kooliastmes.

Enne trummimänguga alustamist palub õpetaja õpilastel mõelda, mis ese võiks veel trumm olla (söögikauss, autorool jne), ja seda liikumisega väljendada. Loovmängule järgneb mõne trummiloo või trummisaate õppimine.

Kunstniku ja skulptuuri mäng on sobilik igale vanuseastmele. Õpilased jagatakse paardesse, kus üks on kunstnik ja teine skulptuur, mida kunstnik voolima hakkab. Kunstnik „loob” skulptuuri oma soovi järgi. Tegevust saadab muusika ning erineva karakteriga muusikapalad inspireerivad kunstnikke looma erineva iseloomuga kunstiteoseid. Mõne aja pärast „ärkavad” skulptuurid ellu ja liiguvad oma poosi säilitades ruumis ringi. Liikumise võib asendada ka n-ö kunstinäitusega. Kunstnikel on seejuures võimalus käia seisvate skulptuuride keskel ringi ja teiste kunstiteoseid

imetleda. Mängu käigus vahetavad paarilised rolle. Sama tegevus sobib ka suurematele gruppidele, kus kunstnik voolib mitut kuju või mitu kunstnikku voolivad üht kuju.

## RÜTMIELEMENID JA TEMPO

Dalcroze-rütmika muudab rütmide õpetamise hõlpsamaks ning võimaldab lastel neid paremini tajuda (Findlay 1971, 4). Näiteks on kõndimine kindlaks määratud neljandiknoodina, jooksmine kaheksandikuna. Hüplemist väljendatakse olenevalt tempost punkteeritud rütmiga (tai-ri või ta-i-ti).

NÄITEKS Õpilased kõnnivad klaveriimprovisatsiooni saatel. Õpetaja mängib neljandiknooti. Kindlasti tuleks jälgida, et igal lapsel oleks liikudes n-ö „oma tee“, see võimaldab õpilastel kasutada ruumi täies ulatuses ning keskenduda omaenese liikumisele. Mõne aja pärast mängib õpetaja klaveril kaheksandiknooti, millele õpilased vastavad kerge jooksuga. Pausi muusikas väljendavad õpilased paigalseisuga („kivikuju“). Kui need liikumised on kinnistunud, tutvustab õpetaja rütmikaartide abil neljandik- ja kaheksandikvältuse visuaalset pilti. Seejärel annab õpetaja igale õpilasele ühe rütmikaardi ja palub osalejatel liikuda vaid siis, kui klaveril mängitakse nende kaardil olevat rütmivältust. Mängu edenedes palub õpetaja lastel silte omavahel vahetada. Seda harjutust saab varieerida mitmel moel. Näiteks mõnes järgmises tunnis vastab kaheksandikvältustele kõrge register ja neljandikvältustele madal register klaveril. See võimaldab esitada erinevaid rütmivältusi korruga ning tajuda nende sünkroniseeritust.

Tempo ja dünaamika on need väljenduslikud elemendid, mis annavad muusikale elu ja uue nüansi. Tempo on teose esituskiirus. Teose esitaja lähtub teose iseloomust ja/või seda kirjeldavatest itaaliakeelsetest sõnadest, nagu näiteks *andante*, *presto*, *lento*. Need sõnad on sissejuhatuseks teose iseloomu tunnetamisele. Kui paljud õpilased üldse teavad, et *andante* tuleb itaaliakeelsest sõnast *andare*, mis tähendab „kõndima“? Sel viisil saab laps õppida põhitemposid liikumise kaasabil ning seostada neid itaaliakeelsete terminitega.

Aeglane kõnd	<i>Lento</i>
	<i>Adagio</i>
Keskmine kõnd	<i>Andante</i>
	<i>Allegretto</i>
Jooks	<i>Allegro</i>
	<i>Presto</i>

Kuigi sõna „tempo” on muusikalise mõistena tuttav, tuleb selle tähendust õpilastele avada tõsielu näidete kaudu. Tempot leidub meie kehas kõikjal: südamelöökides, hingamises, igasuguses mootorikas (Findlay 1971, 5). Tempomuutused tulevad esile kas haiguse või mõne muu segava faktori tõttu. See segab organismi loomulikku rütmi. Tempomuutusi tuleb ette ka muudes situatsioonides. Näiteks mees läheb rongijaama, vaatab kella ja näeb, et on hilinemas, ning hakkab kiirustama. See on argieluline vaste muusikalisele *accelerando*’le, mille dramatiseering annab õpilastele kogemuse sellest, mis *accelerando* on.

Ilmekaks näiteks tempomuutuse käsitlemisel on rongimäng. Kui rong hakkab liikuma, käivad rattad ringi aeglaselt, varsti aga hakkavad ruttama, saades üha hoogu juurde. Lõppkiirus säilitatakse, kuni rong peab aeglustama ja peatuses pausi tegema. Dramatiseeringut peab aga saatma muusika, et liikumine ja heli oleksid kogemuses seotud.

Tempomuutused peaksid olema järkjärgulised, et mitte saada takistuseks liikumise abil muusika iseloomu väljendamisel. Väikestel lastel on väga keeruline sünkroniseerida liikumist oma loomulikust rütmist kardinaalselt erinevas tempos. Seetõttu harjutatakse aeglasel tempos liikumist näiteks loomi imiteerides (karud, elevantid jne) – see aitab säilitada õpilaste tähelepanu ja kutsub esile füüsilise koordineerimise (Findlay 1971, 6).

## TAKTEERIMINE DALCROZE-RÜTMIKAS

Émile Jaques-Dalcroze arendas välja omapärase takteerimise meetodi, mis võimaldab matkida jalgedega samal ajal klaveril või mõnel muul instrumendil mängitud rütme. Takteerimine sarnaneb paljuski üldtuntud skeemidele, kuid iga löök on konkreetsemalt välja näidatud. See takteerimise viis aitab meeles pidada keerulisemaid diktaate ja hiljem neid ka üles kirjutada.

**2-osaline taktimõõt**

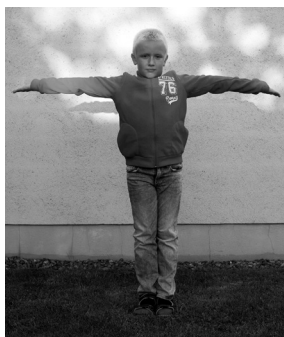
1. löök



2. löök

**3-osaline taktimõõt**

1. löök



2. löök



3. löök

**4-osaline taktimõõt**

1. löök



2. löök



3. löök



4. löök

NÄITEKS Õpilased takteerivad 2-osalist taktimöötu. Õpetaja mängib klaveril saksa lastelaulu „Lumemees“ meloodiat kahe takti kaupa. Lapsed matkivad meloodia rütmi jalgadega, samal ajal kätega takteerides. Seejärel mängib õpetaja juba pikemaid fraase ja õpilased matkivad jalgadega rütmi. Seejärel lisatakse rütmile sõnad ja meloodia, mida lapsed laulavad, samal ajal rütmi marssides ja kätega takteerides. Seejärel küsib õpetaja, milliselt astmelt laul algab, ning laul esitatakse JO-LE-MI astmenimedega. Kui see on kinnistatud, saavad lapsed laulu üles kirjutada kas rütmiseeritud astmenootidega või juba JO-võtme märkimisel noodijoonestikule astmenimedega.

### DALCROZE-RÜTMIKA TUNNI ÜLESEHITUS

Dalcroze-rütmikat sobib kasutada kas tunni ühe osana mõne elemendi õpetamiseks või ka terve muusikatunni ülesehitamiseks ning seda saab hõlpsasti seostada nii Orff-pedagoogika kui ka Kodály metoodikaga. Nagu iga muusikatund, nii lähtub ka Dalcroze-rütmika ühtsest tunnitemaatikast. Üldjoontes võib tunni ülesehitus olla järgmine:

- \* sissejuhatus: sissejuhatavad liikumismängud, tunni teemaks vajalike elementide tutvustamine, tunni alguslauluks ettevalmistamine;
- \* tunni alguslaul;
- \* soojendus: takteerimine, rütmiharjutused, meetrumi tunnetamine, relatiivsete astmete kordamine;
- \* põhiosa ettevalmistus: tunniteemalise laulu õppimine, rütmikompositsiooniks vajalike elementide õppimine, ettevalmistus improvisatsiooniks või pillimänguks;
- \* põhiosa: laulu esitamine, rütmikompositsiooni koostamine, esitamine, viimistlemine, improvisatsioon, pillimäng;
- \* tunni lõpetamine: tunni lõpulaul ja/või lõdvestusharjutused.

**Sissejuhatus** on oluline tunniks vajaliku meeleolu loomiseks. Selleks et liikumistegevuste juhendamine oleks õpetajale hõlpsam ja laste liikumisvajadus saaks piisaval määral rahuldatud, tuleb enne määrata tunni pidamiseks vajalikud

piirid. Näiteks kui ruum, kus rütmikatund toimub, on väga suur, saab seda piirata ruumielementidega (nt toolidega) või tõmmata maha piirjooned.

Laste tähelepanu hoidmiseks ja liigse sõnalise juhendamise vältimiseks on mõistlik kokku leppida signaalid, mida tegevustes kasutatakse. Näiteks pikk kolmkõla klaveril annab märku sellest, et õpilased koguneksid ringi, triller on märguandeks, et tuleb leida paariline jne. Signaale võib ise välja mõelda, kuid oluline on, et nad peavad üksteisest selgelt eristuma. Signaalide tutvustuse saab sujuvalt lõpetada nii, et lapsed võtavad asendi (näiteks ringi), milles alustavad tunni alguslaulu. Rütmikatunni vähemliikuvad tegevused toimuvad enamasti ringis, kuna see võimaldab õpilastel üksteist jälgida, ringis näevad kõik õpilased õpetajat ning tekib sõbralik avatud atmosfäär ja emotsionaalne tagasiside on suurem.

**Tunni alguslauluks võib leida** sobiva mõnest laulikust, kuid kindlasti tuleb arvesse võtta eakohasust. Vanemates kooliastmetes võib kasutada ka muukeelseid tervituslaule või hoopis rütmimängu. Väga tervitav on omaloomingu kasutamine. Eriti sobilik oleks alustada tundi lauluga, millele on lisatud liigutused. Näiteks allolev laul:

#### „TERELAULU” JUHEND

Lapsed seisavad ringis. 5. taktis ühendavad lapsed käed ja 7. taktis nõksutavad natukene puusi paremale-vasakule. 9. taktis lapsed kükitavad ja asetavad seotud käed põrandale, 10. taktis tõusevad püsti ja tõstavad seotud käed üles, 11. taktis tõusevad kikivarvule. 13. taktis langetavad seistes käed ning lasevad sõbra käest lahti. 16. takti sõna „sinul” ajal osutavad sõbra peale, sõna „minul” ajal enda peale.

Laul sobib hästi ka tunni lõpulauluks kus sõnad muutuvad nii, nagu noodis on antud 2. salmina. 2. salmis muutub meloodia rütm vastavalt tekstile. Sama laulu võib laulda erinevate meeleoludega (kurb, vihane, rõõmus) või näiteks mõne tegelaskujuna (rokkstaar, ooperilaulja jne). Laulu liikuvat meloodiat võib varieerida vajadust mööda. Laulu võib kasutada ka laulumänguna, nii et õpetaja laulab ja lapsed teevad ainult liigutusi.

## NOODINÄIDE 13.5. „TERELAUL“ (E. PEDERSEN – K. KAUS).

D D/A G G/D A<sup>7</sup> A<sup>7</sup>/E

1. Te - re, te - re, sul - le üt-len ma hak - ka-me laul - ma ja

D D/A ~~S~~D D/A G G/D

tant - si - ma. Käest kin - ni võ - tan ma,

A<sup>7</sup> /E D /A D G

nõk-su-tan puu-si nüüd na-tu-ke-ne ka. Käed põ-ran-da-le ja

D/F# E<sup>7</sup> A

käed kõr-ge-le, rut - tu, rut - tu var-vas-te-le tõu - se - me.

D D/F# G E<sup>7</sup>/G# A<sup>11</sup>

Ah, kui to - re on oli tä - na meil laul - da koos. \_\_\_\_\_

D Lõpp D /A

— Si - nul, mi-nul ka. 2. Nä - ge-mist, head ae - ga, ai-

G /D A<sup>7</sup> /E D /A ~~S~~

täh üt - len ma, to-re o - li laul - da ja tant - si - da.



**Soojenduseks** sobivad takteerimisharjutused, mille puhul õpilased peavad jalgadega matkima klaveril või mõnel muul instrumendil mängitud rütmi, samal ajal takteerides ette antud taktimõõtu. Nooremas kooliastmes tuleks esialgu rütmi kuulamine kinnistada kajameetodil: õpetaja mängib rütmi, lapsed marsivad meetrumit, samal ajal taktimõõtu takteerides, seejärel matkivad mängitud rütmi jalgadega, samal ajal takteerides vaid ühel korral. Vanemas kooliastmes, kui kajameetod on kinnistunud, võib kasutada viisi, kus õpetaja mängib rütmi, mida õpilased mõne aja möödudes matkivad ning samal ajal kuulavad juba ka uut rütmi, mida õpetaja mängib. Viimane tööviis nõuab erilist tähelepanu ja on heaks ettevalmistuseks mitmehääle diktaadi üleskirjutamiseks.

Soojenduseks sobivad ka lihtsamad vältuste harjutused, nagu klaveril mängitud neljandik-, kaheksandik- ja punkteeritud rütmide matkimine liikumisega ning reaktsiooniharjutused.

**Põhiosa ettevalmistusel** tuleb aluseks võtta eelkõige õpitav materjal.

Vastavalt vajadusele võib kinnistada näiteks laulu rütmi või esitatava liikumiskompositsiooni rütmi. Liikumiskompositsiooni puhul saab tutvustada õpilastele kompositsiooni meeleolu, arutleda teose ülesehituse üle, määrata esitatava teose liikumisvormid ja esitajate grupid ning kinnistada põhiliikumisi.

NÄITEKS Edvard Griegi „Mäekuninga koopas“  
liikumiskompositsiooni õppimine.

Tunni ülesehituse soojenduse osa võib lõpetada teoses esinevate rütmikombinatsioonide matkimisega. Õpilased liiguvad ruumis ringi ja matkivad klaveril mängitud rütme algul lühikeste, hiljem pikemate fraaside kaupa. Kui meloodiat on paar korda kuulatud, tunnetatud rütmi ja meeleolu, asutakse tutvuma originaalteosega. Seejärel arutletakse, milline on liikumiskompositsiooni sisu, meeleolu, tegelased jne. Sellest lähtudes selgub üleüldine gruppide liikumine ja kompositsiooni vormi moodustamine.

**Põhiosas** keskendutakse põhjalikumalt tunni teemale, vastavalt sellele kas kinnistatakse laulu, lisatakse esitusele instrumente vms. Liikumiskompositsiooni puhul saab juba põhjalikumalt tegelda selle ülesehitusega.

NÄITEKS Edvard Griegi „Mäekuninga koopas“ liikumiskompositsiooni viimistlemine.

Kui õpilastel on liikumine, vorm ja rütmid omandatud, tuleks lisada liikumisele ka muusika dünaamilisi aspekte. Kuidas lugu areneb? Kuidas seda väljendada? Griegi teos annab rohkelt võimalusi improviseerimiseks, kuid nõuab ka oma reegleid. Reeglid tuleb kehtestada õpilaste abiga, et neil endil oleks nendes piirides mugav liikuda. Kindlasti tuleb leppida kokku ka kompositsiooni algus- ja lõpp-punkt – kuidas õpilased lavale liiguvad ja kuidas liikumise lõpetavad. Järgmistes tundides viimistletakse etteastet.

**Tunni lõpetamiseks** võib kasutada nii sobilikku lõpulaulu kui ka lõdvestusharjutusi. Tunni lõpulaulu võib siduda alguslauluga ning võimaluse korral lihtsalt muuta alguslaulu sõnu (vt noodinäide 13.5).

Tundi lõpetades tuleb kindlasti silmas pidada, millise meeoluga soovitakse õpilastel tunnist lahkuda. Kui taotlus on säilitada laste tarmukus, võib tunni lõpetada mõne energilise harjutusega. Kui aga pärast rütmikatundi on ootamas ainetund, osutub mõistlikuks lõpetamine mõne rahulikuma lõdvestusharjutusega.

NÄITEKS Peegliharjutus: Õpilased on jaotatud ruumis hajutatult paaridesse, seistes, näod vastamisi. Üks paarilistest on peegel, teine see, kes seisab „peegli ees“. Peegel hakkab muusika saatel matkima peegli ees oleva isiku liigutusi. Tegevus toimub rahuliku muusika saatel, seega on õpetaja ülesanne suunata õpilasi sooritama liikumisi rahulikus tempos.

Juhi-järel-harjutus: Õpilased on jaotatud paaridesse ja seisavad ruumis hajutatult, näod vastamisi. Üks paarilistest sirutab käed enda ette, peopesad ülespoole – temal on silmad lahti. Teine asetab oma käed paarilise peopesa, nii et saaks omavahel sõrmed siduda, ning sulgeb silmad. Seejärel juhatab üks paarilistest „pimedat“ rahuliku muusika saatel ruumis ringi nii, et nad ei pörkaks kokku ruumis olevate esemete ega teiste osalejatega.

Rütmikatunniks on vajalik avar, liikumist võimaldav ruum. Samuti ei tohi õpilaste riietus saada takistuseks harjutuste sooritamisel. Kui ruum võimaldab, on hea

teha harjutusi paljajalu, see väldib kiiremate liikumiste puhul libisemist ja sellega kaasnevaid vigastusi.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie A., Woods D., York F. (2001).  
*Teaching Music in the Twenty-First Century*. Second edition.  
New Jersey: Prentice-Hall Inc., Engelwood Cliffs
- Comeau, G. (1995). *Comparing Dalcroze, Orff and Kodály*. Translated from French  
by Cover, R. Canada: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
- Gerts, M. (2011). *Dirigendi kolm võimalikku mõtlemismudelit ansamblimängu  
toetamiseks orkestris*. [Doktoritöö.] Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia
- Eesti Entsüklopeedia (EE 8)*. Peatoimetaja Varrak, T. (1995).  
Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus
- Eesti keele seletav sõnaraamat (EK SS 5)*. Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T.,  
Veskis, L., Viks, Ü., Voll, P. (2009). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement. Applications of Dalcroze Eurhythmics*.  
New Jersey: Summy-Birchard Music
- Jaques-Dalcroze, É., Sadler, M. E. (1917). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*.  
Second and revised edition. London: Constable & Company LTD
- Ristow, G. (2008). *An Introduction to the Solfege Pedagogy of Emile Jaques-Dalcroze*.  
<http://www.musicalmind.org/dalcroze/solfege.pdf>

## SOOVITATAV KIRJANDUS

- Bachmann, M.-L. (1991). *Dalcroze today: an education through and into music*.  
Oxford: Clarendon
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie A., Woods D., York, F. (2001).  
*Teaching Music in the Twenty-First Century*. Second edition.  
New Jersey: Prentice-Hall Inc., Engelwood Cliffs
- Comeau, G. (1995). *Comparing Dalcroze, Orff and Kodály*. Translated from French  
by Cover, R. Canada: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
- Dalcroze International Congress. Geneva 2007*. (2007). [Film.] UK: Meerkat Films

- Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement. Applications of Dalcroze Eurhythmics*. New Jersey: Summy-Birchard Music
- Jaques-Dalcroze, É., Sadler, M. E. (1917). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Second and revised edition. London: Constable & Company LTD
- Kaus, K. (2012). É. Jaques-Dalcroze'i ja G. von Bülowi rütmika põhimõtted 5–6-aastaste laste loovuse arendamisel. [Magistritöö.] Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia
- Kull, E. (2008). *Dalcroze – rütmika kui lähenemisviis muusikakasvatuses*. [Magistritöö.] Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia
- Ristow, G. (2008). *An Introduction to the Solfege Pedagogy of Emile Jaques-Dalcroze*. <http://www.musicalmind.org/dalcroze/solfege.pdf>

# 14. SHINICHI SUZUKI PILLIÕPPE METOODIKA

KARMEN KÄÄRAMEES

Shinichi Suzuki oli viuldaja, õpetaja, filosoof ja omanimelise metoodika rajaja. Ta sündis 17. oktoobril 1898 Nagoyas, Jaapanis ja suri 26. jaanuaril 1998. Tema isale Masakichi Suzukile kuulus 1900. aastate alguses Jaapani suurim viiulitehas. Shinichit huvitas rohkem viiulimäng kui pilliehitus. Ta õppis esmalt Ko Ando juures (Johann Joachimi õpilane). 1921. aastal kolis ta Saksamaale Berliini ja temast sai Karl Klingeri õpilane. 1929. aastal naasis ta Jaapanisse ja asutas koos vendadega keelpillikvarteti. Ühes kvartetiproovis 1933. aastal ütles Shinichi oma vendadele: *Kõik jaapani lapsed räägivad jaapani keelt*. Ta mõistis, et igasugust pilli saab õppida, toetudes kuulmisele, mitte noodikirjale. Just nii nagu lapsed õpivad üsna kergelt selgeks oma emakeele, viibides palju keele keskkonnas ning matkides ja korrates sõnu, mida nad kuulevad. Suzuki ise nimetas oma pilliõpetamise põhimõtteid „emakeele meetodiks”. Ta oli veendunud, et muusikaline anne pole kaasasündinud, vaid seda mõjutab kasvukeskkond – see tõekspidamine oli eelmise sajandi kolmekümnendatel aastatel väga uudne. Klassikalisi pille ja muusikat õpiti tol ajal ainult noodikirjale tuginedes.

Shinichi Suzuki alustas tööd õpilastega 1930. aastatel. Suzuki pilliõpetamise ideed hakkasid üle maailma levima siis, kui kuuekümnendate algusaastatel sõitsid paljude maade õpetajad tema tunde vaatlema. Tema esimene kontsertturnee Ameerikasse 1964. aastal võeti hästi vastu. Suzuki filosoofia ja pedagoogilised ideed levisid kiiresti. Järgnes kontsertturnee ja metoodika tutvustamine Euroopas 1973. aastal. Esiialgu viiuli õppimise metoodikaks mõeldud, aga tänapäeval paljudele pillidele ja ka häälele kui instrumendile kohandatud ning täiustatud metoodika on maailmas hästi vastu võetud ja tunnustatud. Suzuki metoodikas ei määratleta ega kontrollita lapse muusikalisi eeldusi enne õppima asumist, vaid võetakse õppima kõik soovijad. Metoodika peamine eesmärk pole lastest professionaalseid muusikuid koolitada, vaid *armastusega kasvatada lapsi muusikaõpetuse kaudu täiuslikumateks ja harmoonilisemateks inimesteks*. Samas kätkeb Suzuki metoodika ka võimalust hoida üks avatuna nendele lastele, kes soovivad muusikaõpinguid jätkata. Tänapäeval on rohkem kui 8000 Suzuki pedagoogika õpetajat töötamas umbes veerand miljoni lapsega paljudes riikides üle kogu maailma.

## OLULISEMAD PÕHIMÕTTED

Suzuki metoodika tähtsaimad põhimõtted pillimängu õpetamisel on järgmised:

- \* pillimängu õppimise alustamine varases eas;
- \* õpitava repertuaari salvestuste rohke kuulamine;
- \* lapsevanema aktiivne roll õppeprotsessis;
- \* julgustav ja positiivne õppekeskkond;
- \* pädev, spetsiaalse koolitusprogrammi läbinud õpetaja;
- \* kauni ja puhta tooni tähtsustamine ja sihikindel arendamine;
- \* ühtne repertuaar, mida õpivad kõik Suzuki õpilased üle kogu maailma.

Jaapanis, kus Suzuki metoodika on laialt levinud, planeerivad lapsevanemad oma lapse haridusteed juba siis, kui laps sünnib. Mitu aastat enne tegeliku pillimänguga alustamist mängitakse lastele nii sageli kui võimalik nende tegevuse taustaks lugusid Suzuki repertuaariga CD-lt. Samuti külastatakse kontserte ning vaadeldakse pillitunde. Pilliõppega alustavad Jaapanis juba kahe- kolmeaastased lapsed.

Eestis alustavad lapsed pillimängu õppimisega kolme-, nelja- või viieaastaselt. Enne seda vaadeldakse tunde ja kuulatakse kodus lugusid Suzuki CD-lt. Õpitavaid palu on vaja palju kuulata, et tekiks muusikast väga hea kuuldeline ettekujutus. Repertuaari kuulates õpivad lapsed selgeks pilli kauni kõla, dünaamika, tempo, intonatsiooni ja noodid ning püüdleval selle reprodutseerimise poole. Pillimängu õpitakse alguses ainult kuulmise ja matkimise teel. Kui laps oskab matkida CD-lt kuulatud mängumaneeri, siis edasi aitab õpetaja lapsel kujundada iga loo isikupärast interpretatsiooni, varieerides dünaamikat ja tempot. Nooditundmist õpetatakse siis, kui tal on juba piisavalt kogemusi pillimängus ja ta on võimeline õppima sümboleid. Tavaliselt juhtub see samal ajal, kui lugema õpitakse. Ka hilisemal, noodikirja järgi lugude omandamisel jääb CD kuulamisele oluline roll.

Suzuki metoodika tugevus seisneb kolmnurga – laps, lapsevanem ja õpetaja – mõtestatud ja järjepidevas koostöös.

## LAPSEVANEMA ROLL

Lapsevanema rolli tähtsustamine ning tema teadlik kaasamine on Suzuki metoodikas väga olulisel kohal. Selleks et laps saaks alustada pillimängu õppimisega, läbib kõigepealt lapsevanem mõnenädalase kursuse. Selle jooksul õpivad nad mängima Suzuki esimesest vihikust pala „Sära, sära täheke“, loevad ja arutavad Suzuki pedagoogiliste seisukohtade üle raamatu „Armastusega kasvatatud“ põhjal ning saavad esimesed nõuanded lapse harjutamise abistamisel ja toetamisel.

Samuti õpib vanem pilli häälestama, mõningast nooditundmist, mõisteid „üles“ ja „alla“, „kiire“ ja „aeglane“ ja mitmeid muusikalisi termineid. Lisaks ka teadmisi, kuidas olla lapsele heaks publikuks kontsertidel. Lapsevanemast saab „koduõpetaja“, kellel on pillimängu kogemus, sest ainult siis suudab ta kodus last juhendades saavutada hea pilli- ja poognahoiu ja mõtestatud harjutamise.

Lapsevanem osaleb pillitundides, aidates last praktilistes toimingutes, nagu näiteks pilli ja poogna kastist välja võtmine ja tagasi panemine. Lapsel on turvaline olla tunnis, kui ema või isa on tema juures. Peale selle saab vanem kohal olles teada, milliseid uusi võtteid, lugusid ja muusikalisi oskusi peab kodus harjutama. Uus oskus või võte õpitakse lapsevanema juuresolekul tunnis selgeks ja nüüd teab ta mudelit, kuidas kodus töötada. Suzuki metoodika eeldab, et lapsevanem leiab vajaliku aja kodus lapsega harjutamiseks.

Väikelapsel ei olegi algul mingeid muid kohustusi peale koostöö tegemise oma vanema ja õpetajaga. Õpingute jätkudes võtab laps vastutuse harjutamise, tunnis kohalkäimise ja repertuaari kuulamise eest enda peale. Vanem jääb lapse ja tema muusikaõpingute innustunud toetajaks ja abistajaks kogu õppeprotsessi jooksul.

## SUZUKI ÕPETAJA

Suzuki metoodika järgi töötav õpetaja peab olema läbinud rahvusvahelise koolituse ja sooritanud eksami. Õpetamisel lähtub ta Suzuki metoodika põhimõtetest ning on kohaliku Suzuki ühingu liige. Ühing korraldab õpetajatele jätkukoolitusi, õpilastele laagreid ja kontserte, lapsevanematele loenguid ja koolitusi. Suzuki õpetaja koolitus koosneb viiest tasemest ning see saab teoks mitme aasta jooksul. Esimesel tasemel (ingl *level 1*) keskendutakse Suzuki

metoodika pedagoogilistele ideedele ja õpetatakse, kuidas alustada pilliõpet väikelapsega ning kuidas juhendada lapsevanemaid.

Samuti analüüsitakse Suzuki esimene repertuaarivihik lugu loo haaval läbi, selgitades, kuidas tehnilisi võtteid õpetada. Õpitakse selgeks esimesele vihikule eelnevad harjutused ja palad, aga ka lisaharjutused mitmesuguste tehniliste võtete õpetamiseks ning analüüsitakse seoseid lugude vahel.

Oluline on ka teada, et õpetajal on õigus õpetada tasemeni, milles ta on läbinud koolituse ja sooritanud eksami. Näiteks selleks, et õpetada teist Suzuki vihikut, peab õpetaja olema läbinud teise taseme koolituse (teise taseme all mõeldakse teist ja kolmandat Suzuki vihikut), sest igas vihikus on lugudel väga selge metoodiline ülesehitus ja eesmärk. Sellest hoolimata pole õpetaja töö kunagi lihtne ega mugav, sest metoodika üksi ei taga õpetamisel kiiret edu. Suzuki metoodika eeldab analüüsivõimelist, tarka ja arukat õpetajat ning mitmekülgeid teadmisi viiulipedagoogikast ja repertuaarist (Kääramees 2012, 10).

## REPERTUAAR SUZUKI PILLIÕPPES

Shinichi Suzuki koostas kümne aasta jooksul kümme repertuaarivihikut. Kõik palad nendes vihikutes on metoodiliselt järjestatud. Repertuaar on ühtsete vihikutena välja antud ning ka salvestatud. Õppimisel on tähtis põhimõte, et ühtegi lugu ei jäeta vahele. Vastavalt võimetele ja saavutatud oskustele mängitakse lisaks ka muud repertuaari ja harjutusi, mida iga õpetaja võib ise valida õpilase vajaduste järgi. Suzuki repertuaari palad õpitakse peamiselt kuulmise teel ja esitatakse peast. Õpitud lugusid on tähtis korrata, et oskused ei ununeks, vaid kinnistuks. Taotluseks on, et Suzuki õpilane oskaks mängida kõiki varem õpitud lugusid.

Palu Suzuki metoodika vihikutes võib võrrelda etüüdidega, kus igal etüüdil on oma eesmärk. Lugudes õpitu ehitub üles nagu telliskividest maja. Esimese vihikuga rajatakse vundament: omandatakse korrektne pilli- ja poognahoid (klaveriõpingutes kätehoid) ja esmased mänguoskused.



## INDIVIDUAALTUND

Igale õpilasele võimaldatakse üks individuaaltund ja üks grupitund nädalas. Koolieelses eas lapse pillitunni reegliks on, et keskendutakse ühele uuele võttele korraga. Õpilane ei ole võimeline ühel ajal jagama oma tähelepanu mitmele uuele tegevusele.

Õpingute jätkudes õpitakse uusi mänguvõtteid juba varem õpitud ja hästi omandatud repertuaari baasil. Näiteks uut positsiooni õppides mängitakse esmalt juba omandatud lugu uues positsioonis. Suur osa tunnist korratatakse ja tehakse tööd juba selgeks õpitud lugudega. Eesmärk on saavutada täielik mänguvabadus ja tagada, et oskustest saaksid vilumused. Erilist tähelepanu pööratakse pilli tooni kuulamisele ja kujundamisele ning palade muusikalise sisu mõtestamisele. Keerulisemad kohad uutes lugudes õpitakse selgeks spetsiaalsete harjutuste abil juba mitu nädalat enne loo tegelikku mängimist. Tunnid on alguses lühemad, 20–30 minutit. Kooliealise lapse tunni pikkuseks on 45 minutit.

## GRUPITUND

Grupp moodustatakse ühesuguse pillimänguoskusega lastest. Õpetaja töötab lugudega, mida õpitakse erialatundides, ning tegeleb õpitud lugude kordamisega, lihvides juba õpitud oskusi ja kujundades pala muusikaliselt kauniks. Lisaks õpetab ta ka teisi pillimängu jaoks tähtsaid oskusi, nagu noodist lugemine, heliredelite ja kolmkõlade mängimine ja ansambli lugude omandamine. Õpetaja kujundab grupis mängimisel ühtset kõla, suunates õpilaste tähelepanu üksteise kuulamisele ja kauni, balansseeritud ansambli loomisele. Iga õpetaja lähtub oma töös just oma grupi laste mänguoskuste kujundamisest.

Grupitunnis koosmängimine on väärtuslik osa õppeprotsessist. Määravaks saab siin koosmängu tahe ja soov ühiseks muusikaliseks eneseväljenduseks. Lapsed naudivad koos mängimist ning grupitunni positiivne mõju nende arengule on tohutult suur. Luuakse innustavaid ja toetavaid sõprussidemeid ning tekib pilliõpinguid toetav sõpruskond, kellega sama harrastuse jagamine on aga oluline tugi teismelisea jooksul.

## LÕPETUSEKS

Suzuki metoodika järgi õppivate õpilaste vanemad ja õpetajad on mõistnud, et pillimängu kaudu õpib laps ka teisi eluks vajalikke oskusi, nagu keskendumisvõime, pühendumine, kannatlikkus, püüdlikkus, töökus, hakkama saamine pettumuse, tusatuju ja vihaga, julgus, hea koordinatsioon, suhtlemisoskus, kuulamisoskus, meeskonnatöö ja teistega arvestamine, täpsus, detailide märkamine, mälu arendamine, aja planeerimine, oskus julgustada ning lasta end julgustada, järjepidevus, eneseusaldus, enesedistsipliin, rutiinitaluvus, analüüsivõime, oskus oma mõtteid väljendada, intuitsioon. Nimekiri pole kindlasti veel lõplik ja igaüks võib siia lisada uusi oskusi.

Confucius on öelnud juba 5. sajandil eKr järgmist: *Tark inimene juhib õpetamisel oma õpilasi, kuid ei vea neid alt; ta õhutab neid edasi liikuma ega suru neid maha; ta teeb teeotsa lahti, aga ei vii neid kohale ... heaks õpetajaks saame inimest pidada siis, kui ta julgustab oma õpilasi iseseisvalt mõtlema* (Fisher 2004, 116).

Suzuki arendas Confuciuse ideed edasi ning lisas õpetajale ja õpilasele lapsevanema. Ühise kolmnurgana koos toimides areneb laps muusikaõpingute kaudu harmooniliseks isikuks. Armastusest muusika ja pillimängu vastu saavad mõnedest professionaalsed muusikud, teistest aga harrastusmuusikud ja heast muusikast ning teistest inimestest lugu pidavad inimesed.

## KASUTATUD KIRJANDUS

Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: Kirjastus Atlex

Kääramees, K. (2012). *Lapsevanema roll väikelapse viiulimängu õpingutes Suzuki metoodika põhjal ja Suzuki metoodika rakendusvõimalustest Eestis*.

Pedagoogiline lõputöö. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia

<http://www.europeansuzuki.org/History.asp> 8.12.14

## SOOVITATAV KIRJANDUS

Starr, C., Starr, W. (1983). *To learn with love.*

Florida: Summy-Birchard Inc. Warner Bros. Publications Inc.

Suzuki, S. (2001). *Armastusega kasvatatud.*

Tallinn: Eesti Suzuki Ühing ja Akadeemia trükk

Sprunger, E. (2005). *Helping parent practice.* Volume 1. Missouri: Yes Publishing

## AUTORID

**ANNE ERMAST**, MA – lõpetanud Tallinna Riikliku Konservatooriumi 1992 (muusikaõpetaja ja koorijuht). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudi lektor, Kivimäe põhikooli muusikaõpetaja. Muusikaõpikute ja töövihikute retsensent, juhendmaterjali „Loovtöö üldhariduskooli 3. kooliastmes“ üks autoritest, samuti muusika näidistöökvade autor (2. kooliaste). Avaldanud laulukumikud „Imede aeg“ ja „Laulud Linnuteele“.

**KADI HÄRMA**, MA – lõpetanud Tallinna Riikliku Konservatooriumi 1989 (muusikaõpetaja ja koorijuht). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudi lektor, Keila Kooli muusikaõpetaja; muusikaõpikute ja -töövihikute autor. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekvade muusika ainekavade töörühma liige, üleriigiliste ja rahvusvaheliste muusikaolümpiaadide töörühma ja žürii liige. Eesti Muusikaõpetajate Liidu esimees.

**ENE KANGRON**, MA – lõpetanud Tallinna Riikliku Konservatooriumi 1972 (koorijuht ja muusikaõpetaja). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia dotsent, täienduskoolituskeskuse juhataja; rahvusvaheliste koorikonkursside laureaat. Euroopa Koolimuusika Assotsiatsiooni (EAS) juhatuse liige ja rahvuslik koordinaator Eestis; Eesti Muusikaõpetajate Liidu asutajaliige; üleriigiliste ja rahvusvaheliste muusikaolümpiaadide korraldustoimkonna juht.

**KAJA KAUS**, MA – lõpetanud Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia 2012 (muusikapedagoogika). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudi lektor, Jakob Westholmi Gümnaasiumi muusikaõpetaja ja Jakob Westholmi Muusikakooli juhataja.

**KRSTI KIILU**, PhD – lõpetanud Eesti Muusikaakadeemia 1998 (koorijuhtimine) ja Helsingi Ülikooli 2010 (kasvatusteadused). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudi juhataja, dotsent. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava muusika ainekava töörühma liige. Eesti Muusikaõpetajate Liidu laiendatud juhatuse liige.

**KARMEN KÄÄRAMEES**, MA – lõpetanud Eesti Muusikaakadeemia 1995 (viiliõpetaja) ja Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia 2012 (interpretatsiooni-pedagoogika). Suzuki metoodika viiliõpetaja (2002, *level 5*, European Suzuki Association), Vanalinna Hariduskolleegiumi Muusikakooli Suzuki metoodika viiliõpetaja ja viiliõpetajate koolitaja Eestis.

**URVE LÄÄNEMETS**, PhD – lõpetanud Tartu Ülikooli 1970 (inglise filoloogia) ja 1979 (saksa filoloogia), 1989 kandidaativäitekiri. 1994–1995 lektor Londoni Ülikoolis. Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia ja Tallinna Tehnikaülikooli dotsent, loengud õppekavateooriast ja praktikast, haridusteadustest, keeledidaktikast ja hariduspoliitikast.

**MALL NEY**, MA – lõpetanud Tallinna Riikliku Konservatooriumi 1989 (muusikaõpetaja ja koorijuht). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudi lektor, Tallinna Muusikakeskkooli solfedžoõpetaja, Rahvusooper Estonia poistekoori solfedžoõpetaja.

**MONIKA PULLERITS**, PhD – lõpetanud Tallinna Riikliku Konservatooriumi 1985 (muusikaõpetaja ja koorijuht) ja Tallinna Pedagoogikaülikooli 2004 (kasvatusteadused). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudi ja Tallinna Ülikooli dotsent, Orff-pedagoogika õppejõud. Laste Loomingu Studio muusikaõpetaja; koostanud õppematerjale, sh üldhariduskoolide õpikuid ja töövihikuid.

**INGE RAUDSEPP**, PhD – lõpetanud Tallinna Pedagoogilise Instituudi 1974 (üldhariduskooli muusikaõpetaja ja koorijuht) ja Tallinna Ülikooli 2013 (kasvatusteadused). SA Innove kunstiainete peaspetsialist, juhtinud Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava muusika ja kunsti ainekava arendamist ning olnud üleriigiliste muusikaõpetuse olümpiaadide töörühma liige. Eesti Muusikaõpetajate Liidu asutajaliige ja selle vastutav sekretär 1990–2008.

**ANU SEPP**, PhD – lõpetanud Tallinna Riikliku Konservatooriumi 1986 (muusikaõpetaja ja koorijuht) ja Helsingi Ülikooli 2014 (kasvatusteadused). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia koolimuusika instituudi dotsent; muusikaõpikute ja -töövihikute autor; Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklike õppekavade muusika ainekavade töörühma liige. On Eesti Muusikaõpetajate Liidu asutajaliige.



