

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS

kogumik gümnaasiumi kunstiõpetajale



Koostaja: Annelly Köster

Sisukord

- 5 **Väljundipõhine õppekava: õpitulemused ja hindamine**
Einike Pilli
- 14 **Tea! Mõttele! Loo!**
õppeprotsess gümnaasiumi kunstitunnis
Annely Köster
- 22 **Projekt „Kaasaegne kunst – mis see on?“**
Anastassia Kovõtška, Tallinna 53. keskkool
- 24 **Õppemetoodika kaasaegse kunsti õpetamisel**
Jane Remm
- 32 **Dispuut kaasaegse kunsti teemal**
Kristi Laanemäe, TLÜ Kunstihariduse osakond
- 34 **Nüüdiskunsti suunad. Tsiteeriv/tõlgendav kunst.**
Kadi Ehasalu, Lihula Gümnaasium
- 35 **Seoseid loov kunstiteose analüüs**
Anneli Porri
- 42 **Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?**
Annely Köster
- 53 **Visuaalne päevik**
Margot Kask, Vanalinna Hariduskollegium
- 58 **Vanaema tehtud ... kaitseb mind kurja ilma eest**
Anniko Puur, Tallinna Arte Gümnaasium
- 60 **Disainiprotsess**
Merike Rehepapp
- 64 **Kuusepuu ehtimine vanade esemetega (taaskasutus)**
Kersti Liivak, Albu Põhikool
- 66 **Moekollektsiooni loomine**
Tiiu Randmann-Mihkla, Haapsalu Wiedemanni Gümnaasium
- 67 **Disainerlik mõtlemine õppeprotsessis**
Anniki Kari, Sally Stúdio kunstikool
- 68 **Hariduslike erivajadustega õpilased**
Pille Priilinn-Türk
- 75 **Refleksioon: mis? kuidas? miks?**
Jane Remm
- LISAD**
- 84 **Lisa 1. Meetodite kaardid**
Koostaja Jane Remm
- 91 **Lisa 2. Küsitlusliinide tabel**
Koostaja Anneli Porri
- 94 **Lisa 3. Kunstikriitika neli etappi. Feldmani meetod**
Koostaja Anneli Porri

Väljaandja: Sally Stúdio 2013
ISBN 978-9949-33-469-8
Koostaja ja toimetaja: Annely Köster
Kujundaja: Irina Tammiss

Kogumik on ilmunud Euroopa Sotsiaalfondist rahastatava meetme "Kooli poolelijätmise vähendamine, haridusele juurdepääsu suurendamine ning õppe kvaliteedi parandamine" alamteema "Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikele õppekavadele vastav üldharidus" koolituse "Seoseid loov kunstiharidus" raames.

"Seoseid loov kunstiharidus"
kood 1.1.0706.11-0239



© Autoriõigused: Sally Stúdio, 2013

P.O. 3233 Tallinn 10505 Eesti
+ 372 641 8518
www.sallystudio.ee

Sally Stúdio ei vastuta kogumikus viidatud internetilinkide järjepideva toimimise eest.

Vähem on rohkem

Sissejuhatuse asemel

Annely Köster

Uus gümnaasiumi kunsti ainekava on eelkõige suunda näitav ja rõhuasetusi sätestav, jättes loovale ja iseseisvale õpetajale vabad käed õppetöö korraldamisel ja püstitet õpitulemuste saavutamisel. Iseseisvaks toimetulekuks vajab õpetaja selget arusaama uue õppekava üldosas väljatootud sihiseadest ja õppimise käsitlesest ning ta peab mõistma, miks pöörab uus kunsti ainekava senisest enam tähelepanu MIKS? küsimusele, jättes MIDA? ja KUIDAS? küsimustele vastuse leidmise enamasti õpetaja õlgadele.

Õppekava tasandil on toimunud põhimõtteline, paradigmaatiline muutus: peame suunama õppijaid senisest enam koostööle (senise võistlusliku, individuaalse pingutuse kesksuse asemel) ja lihtsatelt lahendustelt (korda ja vasta) enam keerukate, analüüsi nõudvate ülesannete poole. Täna kiirelt muutumas maailmas pole pelgalt faktiteadmised enam piisavad. Järjest olulisemaks muutub oskus vajalikud teadmised kiirelt üles leida, märgata seoseid esmapilgul seosetus informatsioonivoos, mõista kultuuri- ja sotsiaalmaandusliku konteksti mõju, käsitleda esilekerkivaid probleeme kui võimalusi loovaks, innovaatiliseks lahenduseks. Kunstiõpetuse instrumentaalset väärtust eelpoolkirjeldatud oskuste, teadmiste ja hoiakute arendamisel on raske ülehinnata. Samuti on muutunud õppetöö planeerimine – rõhuasetus on liikunud seniselt õpisisu keskselt mõtlemiselt (mida õpetada?) õpitulemusi (miks õpetada?) fookuses hoidvale. Täna valitseb meil uue õppekava rakenduses valmis lahendite nappus – nii peab ja saab õpetaja, kes õpetab loovaineid, olema ise aktiivne looja. Looja, kes loob koos oma õpilastega just neile sobiva ja inspireeriva õpisisu ning -olukorra, et jõuda õppekavas tähistet õpitulemuseni – loovate, ennastjuhtivate, kunsti mõistvate ja armastavate õpilasteni.

Käesolevasse kogumikku koondasin Sally Studio koolituse “Seoseid loov kunstiharidus” raames valminud abimaterjali gümnaasiumi kunstiõpetajale – koolitajate artiklid ja valiku koolitusel osalenud kunstiõpetajate koostatud õppematerjalidest. Loodan, et kogumik aitab mõista uue õppekava õppimise käsitlust, annab vajalikke praktilisi soovitusi ning inspireerib kunstiõpetajat tema loovas töös.

Esimesed kaks peatükki avavad uue õppekava ideoloogiat ja õppimiskäsitlust. Esimeses peatükis rõhutab Einike Pilli, et õppimine on olulisem kui õpetamine. Õpetajal soovitab ta õppetöö kavandamist alustada mõtlemisest selle üle, mis on kõige olulisemad teadmised, oskused ja hoiakud, mida õppijal tuleb omandada või edasi arendada ning valida õpitulemustele vastav õppesisu just sellest OLULISEST lähtudes.

Teises peatükis toon välja, miks ja kuidas on muutunud kunsti aine ning jagan praktilisi näpunäiteid Tea! Mõtle! Loo! süsteemi rakendamiseks. Siinkohal tahan veelkord rõhutada, et õppimist toetava keskkonna loomisel on kiirustamine (ajasurve) mõistmise suurim vaenlane klassiruumis – vähem on kindlasti rohkem! Julgustan õpetajaid tegema ainekavast valikuid, mida ja mis mahus õpetada, et õpitulemused saavutada. Kõik, mis on õppekavas kirjas, ei pea saama kaetud – rõhuasetus on taas sellel salapärasel olulisel ja selle eristamisel. Samuti soovitan õpetajatel võimaldada õppijatel valida, kuidas õpitu mõistmist demonstreerida. Andes valikuvõimalusi, toetame ennastjuhtivust, vastutuse võtmist ja sisemise motivatsiooni tugevnemist. Samuti on täna vaid 20% õppijatest auditiivse-verbaalse õpistiiliga, tänased noored on osa multimeedia maailmast, nad soovivad osaleda, mitte kuulata! Õppimine on muutumas, tänaste õpetajate noorpõlves valitsenud õpetaja- ja sõnakesksus

Kiirustamine on mõistmise suurim vaenlane.

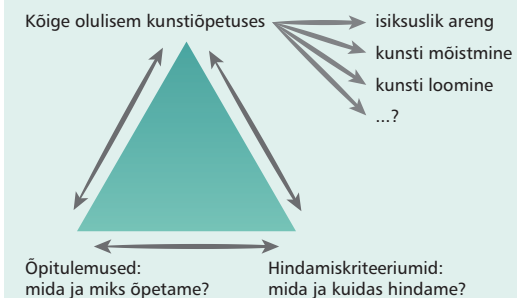
peab asenduma erinevate aktiivset osalust võimaldavate õpimeetoditega. Mõelge või arvutimängudele, mis noori inspireerivad ja motiveerivad järjest enam pingutama, et kõrgemale tasemele jõuda – kuupaljud noored alustavad uut mängu juhendi lugemisega?

Kogumiku järgmised neli peatükki peatuvadki eelkõige praktilistel meetodilistel küsimustel, millele aitavad vastuseid leida Anneli Porri, Jane Remm, Merike Rehepapp ja allakirjutanu – kuidas kunsti analüüsida? milliseid aktiivõppe meetodeid ja kuidas rakendada? kuidas toetada noorte loovust? kuidas ja miks rakendada disainiprotsessi õppetöös?

Viimased kaks peatükki on mõeldud eelkõige toetamaks õpetaja professionaalset arengut – Pille Priilinn-Türk kirjutab, kuidas märgata ja toetada erivajadustega õppijat ja Jane Remm jagab soovitusi, kuidas oma tööd ja arengut reflekteerida, et säilitada motivatsioon ja tahe olla maailma parim kunstiopetaja.

Kogumiku koostajana tahan siinkohal tänada kõiki kaasautoreid ja enam kui viitkümnet kunstiopetajat üle Eesti, kes Sally Stúdio koolitusel “Seoseid loov kunstiharidus” 2012–2013 osalesid ja oma panuse antud õppematerjali valmimisse andsid. Nimeliselt soovin siinkohal esiletõsta kogumikus kasutatud õppematerjalide autoreid: Anastassia Kovõtška (Tallinna 53. keskkool), Kristi Laanemäe, (TLÜ Kunstihariduse osakond), Kadi Ehasalu (Lihula Gümnaasium), Margot Kask (Vanalinna Hariduskolleegeium), Anniki Puur (Tallinna Arte Gümnaasium), Kersti Liivak (Albu Põhikool), Tiiu Randmann-Mihkla (Haapsalu Wiedemanni Gümnaasium), Anniki Kari (Sally Stúdio kunstikool).

Inspireerivat koostööd õpilastega kunstitundide loomisel ja olulise väljatoomisel!



Õppetöö planeerimist alusta kõige olulisema väljaselekteerimisest ja sellega kooskõlas olevatest õpitulemustest. Samuti pea läbiva kooskõla olulisust meeles hindamisel. Ja... vähem on rohkem!

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Väljundipõhine õppekava: õpitulemused ja hindamine

Einike Pilli

Märksõnad ♦ väljundipõhine õppekava ♦ kooli õppekava ♦ õpitulemused ♦ kokkuvõttev ja kujundav hindamine ♦
♦ hindamismeetodid ♦ hindamiskriteeriumid ♦ eristav ja mitteeristav hindamine ♦

Väljundipõhine õppekava: õpitulemused ja hindamine

Väljundipõhise õppekava põhendus ja komponendid

Õppekavareformi käigus on kõik riiklikud õppekavad muudetud väljundipõhisteks. See tähendab, et need on viidud paremini kooskõlla sellega, mida praegu eduka õppimise põhimõtetest teatakse. Peatun järgnevalt neist mõnedel ja nende avaldumisel õppekavas.

- ◆ Õpetaja õpetamisest on olulisem keskenduda õppija õppimisele. Õpetamine on õppeprotsessis toetav-, mitte põhi-tegevus. Seepärast seatakse väljundipõhises õppekavas eesmärgid õppijatele, mitte õpetajatele. See on põhjendatud ka hindamise perspektiivist – eesmärk tuleb seada sellele, keda hinnatakse. Neid õppijatele seatud eesmärgid nimetatakse üldhariduses õpitulemusteks (kutse- ja kõrghariduses õpiväljunditeks). Õpitulemused kirjeldavad õppija oodatavat tulemust õppeprotsessi või selle osa lõpuks. Seepärast nimetatakse neid vahel ka kavandatud õpitulemusteks.
- ◆ Õppesisu kõrval on oluline ka see, mil viisil see on omandatud. Seepärast on õppekavas õppesisu teemadest olulisemalgi kohal õpitulemused, mis kirjeldavad kõige olulisemat õppesust koos täpsustusega, mil viisil oodatakse, et see omandatakse. Õpitulemuste verbid on olulised teenäitajad ka hindamis- ja õppemeetodite valikul.
- ◆ Ainealaste teadmiste kõrval peetakse oluliseks üldpädevusi. Seepärast on neist juttu ka õppekavas, kus rõhutatakse näiteks meeskonnatöö oskust, eneseväljendust, õpioskusi ja muud. Üldpädevusi aitab arendada eelkõige oskuslik õppeja hindamismeetodite valik.

- ◆ Iga inimese õppimise tempo ja viis on eripärased. Seepärast seatakse väljundipõhises õppekavas eesmärk mitte õppeprotsessi tegevuste, vaid selle lõpuks omandatavate õpitulemuste keeles. Nii on igal õppijal võimalus liikuda õppeprotsessis paindlikult – oma tempos ja vajadusel ka omal viisil.
- ◆ Õppimine toimub seoste loomise kaudu. Seepärast kirjeldatakse õppekavas lisaks ainealastele pädevustele ka valdkondlike pädevusi ja läbivaid teemasid. Nende lisamise eesmärk on vähendada terviku „tükeldamise“ mõju ainetesse jaotamisel ning soodustada seoste tekkimist erinevate ainete ja valdkondade vahel.

Riiklikust õppekavast kooli õppekavani

Teadmiste hulk maailmas suureneb pidevalt ja ka kunstivaldkond pole siin erandiks. Mida enam on teadmisi, mida õppekavasse mahutada, seda vajalikum on neid prioritseerida. Õppekava kavandamise üks rusikareegleid on, et „vähem on rohkem“ – õppekava ei tohi mingil juhul üle kuhjata – sel juhul kannatavad õpitu seostamine, mõistmine ja rakendamine.

Nii tasub kunstivaldkonna kavandamist alustada sellele mõtlemisest, mis on kõige olulisemad teadmised, oskused ja hoiakud (ehk pädevused), mida õppijal tuleb õppeprotsessi lõpuks omandada või edasi arendada. Suur osa sellest tööst on riiklikus õppekavas juba ära tehtud, aga igal koolil ja õpetajal on võimalik seda täpsustada ja oma koolile kohendada. Kunstivaldkonnas on palju erinevaid võimalusi juba seepärast, et välishindamine ei aseta täpseid raame ja riikliku õppekava õpitulemused on seatud ainult kooliastme täpsusega.

Väljundipõhise õppekava aluspõhimõtted:

- ◆ õppimine on olulisem kui õpetamine,
- ◆ õppesisu kõrval on oluline selle omandamise viis,
- ◆ ainealaste teadmiste kõrval on olulised üldpädevused,
- ◆ igaüks õpib omamoodi ja oma tempos,
- ◆ õppimine toimub seoste loomise kaudu.

Kunstiainete kavandamise üheks väljakutseks on nende sünkroniseerimine teistes valdkondades õpitavaga. Riiklikus õppekavas ei ole kuigi palju ajalist ega temaatilist lõimimist õnnestunud, aga kooli õppekavas on võimalik luua nn **lõimingutsentrid** – teemad, ajastud, tegevused vm, mille ümber koondada erinevates valdkondades õpitavat nii, et see aitab kaasa tähendusrikaste tervikute tekimisele õppijatel. Vaata rohkem lõimimise võimalustest “Lõiming” <http://lepo.it.da.ut.ee/~ehalam/pdf/Ehalametoodika.pdf> ja Pilli, E., Kuusk, T., „Eriala- ja üldharidusõpingute lõimimine kutseõppes.” http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/lõimimise_juhendmaterjal_kokku.pdf

Näiteks võib gümnaasiumiosas olla lõimingutsentriks teema „ühiskonnakriitiline suhtumine”, mida käsitletakse korraka ajaloos, ühiskonnaõpetuses, kirjanduses ja kunstis. Või vaadeldakse renessansiajastut Madalmaades, kaasates erinevaid kunstivaldkondi (sel juhul on tegemist ühtlasi ainesisese lõimimisega), kirjandust, ajalugu. Eri valdkondi läbivaks tegevuseks sobib ka ajajoone koostamine, millele lisatakse erinevates ainetes õpitut. Kõik see muutub oluliselt tõhusamaks, kui mitte ainult õppeprotsess, vaid ka hindamine toimivad lõimitult. Aga sellest tuleb pikemalt juttu allpool.

Lõimingutsentreid valides on oluline meeles pidada, et need, mida valitakse, peavad olema õppija jaoks olulised ja mõistetavad. Samuti peavad need olema kesksed kunstivaldkonna jaoks ja mitte marginaalsed ka teiste lõimitavate valdkondade jaoks. Kuna lõimingud võtavad rohkem aega ja energiat kui vaid ühe aine piires kavandatud õppeprotsess, on nende hoolikas kavandamine eriti oluline.

Kui kõige olulisem on sõnastatud – kas kunstiaine, -valdkonna või laiema lõimingu tasemel, on järgmine küsimus, kuidas seda õpitulemuste kaudu väljendada. Õpitulemused aitavad täpsustada eeldatava õppimise sisu ja vormi ehk teisiti öeldes – need ütlevad täpsemalt, kuidas kõige olulisem peab olema omandatud. Riiklikus

õppekavas on kooliastme lõpu seisuga õpitulemused sõnastatud ja siis on esitatud teemad koos õpitulemustega. Kooli õppekava jaoks õpitulemusi sõnastades võib neid kombineerida riiklikus õppekavas oleva põhjal kas õppeaasta või muude õppeprotsessi suurte osade kaupa. Terviku parema hoomatavuse seisukohalt on oluline, et ka suurte teemade juures on õpitulemused sõnastatud – siis saab jälgida, et midagi olulist väiksemates teemades ära ei kao.

Õpitulemuste sõnastamine

Õpitulemuste sõnastamisel on mõned põhimõtted, mille järgimine teeb nende kasutamise ja hindamise lihtsamaks ja selgemaks.

- ◆ Õpitulemused kirjeldavad oodatavat õppija õppimise tulemust teadmiste, oskuste ja/või hoiakute (neid kolme aspekti või nende kombinatsiooni nimetatakse pädevusteks) keeles. Ühes õpitulemuses võivad olla koos nii teadmised, oskused kui hoiakud. Samas võib üks õpitulemus piirduda ka ainult ühe pädevuse komponendiga. Näiteks: Teema lõpuks „...õppija nimetab kunstiajaloo peamisi etappe ning toob näiteid iga etapi kunstiteostest ja ehitistest”; või „...õppija tunneb värvivaliku põhimõtteid ning rakendab neid oma kunstialases tegevuses”; või „...õppija analüüsib ennast kunstikasutajana ning väärtustab kunsti elukvaliteedi rikastajana”.
- ◆ Õpitulemused peavad olema hinnatavad. Samas ei tähenda hinnatavus, et alati peab saama panna hinde – lihtsalt eesmärgi saavutatust peab olema võimalik jälgida. Hindamiskriteeriumid, mis õpitulemusi täpsustavad, peavad olema järeldatavad õpitulemustest. Ainsaks erandiks on hoiakud. Näiteks saab hinnata õppija eneseanalüüsi kunstikasutajana, aga seda, kas ta kunsti elukvaliteedi rikastajana väärtustab, saab soovida ja edendada, aga mitte eeldada ega hinnata.
- ◆ Õpitulemused kirjeldavad õppimise tulemust, mitte protsessi. Seepärast on parem sõnastada „õppija hindab

Õpitulemuste sõnastamise soovitusid:

- ◆ kirjeldage õppija pädevusi õppeprotsessi lõpuks,
- ◆ jälgige, et õpitulemused on hinnatavad,
- ◆ kirjeldage tulemusi, mitte protsessi,
- ◆ kasutage ka keerukamatele tegevustele viitavaid verbe,
- ◆ lisage õpitulemustesse viiteid üldpädevustele,
- ◆ ärge kirjutage vähem kui 3 ja rohkem kui 6 õpitulemust ühe teema kohta,
- ◆ kirjeldage õpitulemustes head taset,
- ◆ ärge „eksige” liiga kaugele riiklikust õppekavast,
- ◆ kaaluge ka vajalike ressursside olemasolu.

ajaloosündmuste mõju kunstiteostele” ja vältida sõnastust „õppija omandab teadmised kunstiteoseid mõjutavatest teguritest”. Samuti ei ole hea sõnastus „õppija saab kogemusi erinevatest kunstiliikidest”. Sellest parem on õpitulemus: „õppija analüüsib kunsti kaudu kogetu muljeid ja mõju”.

- ◆ Õpitulemuste verbide puhul tasub järgida, et lisaks teadmisele, äratundmisele ja mõistmisele on seal ka keerukamatele kognitiivsetele protsessidele viitavaid verbe nagu seostab, analüüsib, hindab¹ jne. Samuti on kunstivaldkonnas tähtis, et lisaks teadmisele kajastatakse õpitulemustes ka rakendamist – joonistamist, maalimist jt kunstiliike. Eriti head on need õpitulemused, kus teadmine ja nende rakendamine kohtuvad.
- ◆ Õpitulemused peavad lisaks ainealastele ja valdkondlikele pädevustele sisaldama ka üldpädevusi. Kindlasti peab digitaalse kirjaoskuse väärtustamise ajal seostama kunsti infotehnoloogia võimalustega – nii kogemise kui loomise tasandil. Samuti on hea, kui õpitulemused viitavad eneseanalüüsi, eneseväljenduse, loovuse, ettevõtlikkuse, koostööoskuste jm üldpädevuste aspektidele.
- ◆ Mida kõrgemal üldistusastmel on õpitulemused, seda üldisemad need on. Soovitavaks peetakse 4-6 õpitulemust, sõltumatult nendes sisalduvast eeldatava õppimise mahust. Nii näiteks võib kooliastme lõpuks eeldada, et õppija tunneb kõiki peamisi kunstiajaloo ajastuid, klassitsismi teema lõpuks aga eeldada täpsemalt, et ta tunneb klassitsismi peamisi tunnusjooni ja nende ilmumist maalikunstis, arhitektuuris ja tarbekunstis.
- ◆ Kokkuleppeliselt kirjeldatakse õpitulemusi Eesti koolis heal tasemel. See tähendab, et need ei kirjelda mitte maksimaalset taset ega kaardista ka minimaalset posi-

tiivset tulemust. Õpitulemuste üldistusastase ongi tavaliselt niipalju kõrge, et alles hindamiskriteeriumid täpsustavad neid hinnete tasemetele. Siiski on vajalik õpitulemuste sõnastamisel meeles pidada õppijate eelteadmisi, vanust, omandamiseks kavandatud aega ja seda, et osad õpilased omandavad õpitu veel kõrgemal tasemel kui see on õpitulemustesse kavandatud.

- ◆ Kooli õppekavasse õpitulemuste sõnastamisel tuleb järgida ka riiklikku õppekava. Samas pole mingit vajadust seda liiga mehaaniliselt ja täpselt etteantud järjekorras teha. Õpitulemused ongi seepärast vaid kooliastme täpsusega kirjutatud, et koolil jääks paindlikkust oma õppeprotsessi kavandada. Ja kunstivaldkond on selleks loominguks eriti loomulik keskkond!
- ◆ Õpitulemuste sõnastamisel tasub mõelda ka ressursidele – nii ajale kui materiaalsetele ressurssidele. Kui kool asub kaugel kultuurikeskustest, ei saa õppeprotsessi ilmselt mitut ooperiküllastust kavandada. Samuti tuleb mõelda, kui suurt hulka tegevusi ühte näiteks 3-kuulisse perioodi mahub või kui mitu lõimingutsentrit on ühes kooliastmes teostatav.

Õpitulemuste sõnastamise protsessi tuleb haarata võimalikult palju osapooli. Kui õpitulemused sõnastatakse lõimingutsentritele, on loomulik, et kõigi lõimitud valdkondade esindajad osalevad selles protsessis. Hea on õpitulemuste kavandamisse kaasata ka õppijaid, kes nende järgi hiljem õppima hakkavad. Ja üha enam kogub hoogu muuseumipedagoogika – miks mitte konsulteerida muuseumide töötajatega nendes pakutavate võimaluste üle ja paluda neil kaasa mõelda õpitulemuste sõnastamisel.

¹ Vt. Anneli Köster, Tea! Mõtle! Loo! artikkel lk 14.

Hindamise kavandamine

Kui õpitulemused on sõnastatud, on aeg mõelda hindamise peale. Biggs ja Tang (2008: 60-61) on empiirilise uurimuse abil avastanud tegevõpetajatele praktikast tuttava tõe, et „hindamine on õppija õppekava“ ehk õppijad õpivad tihti seda, mida hinnatakse. Biggs ja Tang nimetavad seda hindamise tagasimõjuku õppimisele.

Sellel tagasimõjul on kaks poolt. Positiivne on see, et hindamise kaudu on võimalik „sundida“ õppijaid kavandatud õpitulemusi omandama. Näiteks kui õpitulemustes eeldada, et õppija joonistab natüürmordi ning hindamiskriteeriumides on kirjeldatud, millele see natüürmort peab vastama, on loota, et õppija püüab igal viisil teha sellise natüürmordi, mis annab talle positiivse hinde.

Negatiivne on aga see, et hinne võib muutuda iseseisvaks eesmärgiks ja mõjuda halvavalt loomingulisusele ja tegevuse enda nautimisele. Kunstiainetes on see oht eriti suur. Pikemas perspektiivis võib hinne kui välise motivaatori kaudu õppimise juhtimine viia sinnani, et peale hinnete kättesaamist kaob õppijate huvi kunsti vastu. Mida negatiivsemat tagasisidet ta hinnete abil saab, seda kiiremini huvi üldjuhul kaob.

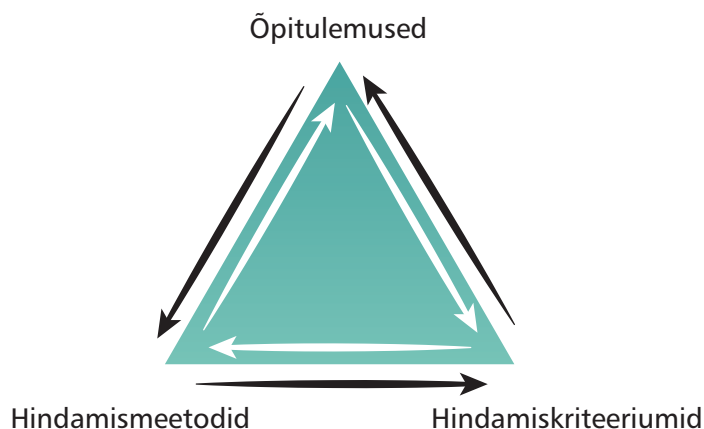
Väljundipõhises õppekavas on põhimõte, et kokkuvõtvalt võib hinnata õpitulemuste saavutamist. See muudab õpitulemused õppeprotsessi läbivaks ja oluliselt suunavaks eesmärgiks. Lisaks hindamisele mõjutavad õpitulemused ka õppemetoodika ja õpisisu valikut.

Hindamisele mõeldes on oluline vaadata kolme komponendi tasakaalu. Need on toodud allpool joonisel. Mõtlemist tasub alustada sellest, mis on kõige olulisem õppimise tulemus. Siis jälgida, kas see ilmneb selgelt õpitulemustest ning siis otsustada, kuidas on kõige selgem ja täpsem kõige olulisemat hinnata. Kuna hindamine juhib oluliselt õppija õppimist, on selle mudeli tasakaalu jälgides lootust, et õppija omandab kõige olulisemad õpitulemused.

Hindamise koostamisel on kaks võimalikku järjekorda:

- ◆ Alustada õpitulemustega sobivate hindamismeetodite valimisest, siis koostada nende juurde hindamiskriteeriumid ning lõpuks kontrollida, kas kõik õpitulemused said hindamiskriteeriumide ja –meetoditega kaetud
- ◆ Alustada hindamiskriteeriumide koostamist õpitulemuste põhjal, siis valida nende kriteeriumide hindamiseks sobivad hindamismeetodid ning lõpuks jälgida, kas kõik õpitulemused saavad hindamisega kaetud.

Seda liikumist, ükskõik kummas suunas, on võimalik kirjeldada järgmise joonise abil.



Joonis 1. Hindamise kavandamise kaks järjekorda

Esimese lähenemise plussiks on, et nii saavad hindamiskriteeriumid kohe hindamismeetoditega sobiva sõnastuse, miinuseks aga see, et mõni oluline aspekt õpiväljundites võib jääda kahe silma vahele. Teise, hindamiskriteeriumidega algava lähenemise plussiks on, et kõik õpitulemused saavad kindlasti hindamiskriteeriumidesse kirja, aga oht on, et nad ei sobitu esimesel katsel hästi hindamismeetodite juurde ja nad tuleb osaliselt ümber sõnastada.

Ükskõik kumb tee valitakse, oluline on jõuda „ülesse tagasi“ ehk lõpuks kontrollida, kas kõik oluline, mis on kajastatud õpitulemuses, on ka hinnatud. Veel parem on mõelda tagasi oma aine või sellele teemale „kõige olulisemale“ ja hinnata, kas õppija saab seda hindamises demonstreerida.

Hindamismeetodite valik

Hindamismeetodite valikul on oluline järgida, et need sobiksid kokku õpitulemuste verbidega. Näiteks kui õpitulemuses on kavandatud, et õppija tunneb ära peamised gooti arhitektuuri tunnused, siis on loogiline, et hindamismeetodis peab ta eristama neid teiste ajastute tunnustest. Kui ta eristab neid jooniste järgi, on hästi, aga kui tegelikult linnaarhitektuuris või vähemalt kvaliteetsetel fotodel, võib hindamismeetodit lisaks nimetada ka autentseks – õppija demonstreerib oma pädevusi sarnaselt sellele keskkonnale, kus ta seda oskust pärast kasutab.

Väljundipõhises hindamises eeldatakse, et ühel või teisel viisil saavad hinnatud kõik õpitulemused. Samas ei tähenda see, et igal õpitulemuses on oma hindamismeetod. Pigem on mõistlik teoreetiliselt teadmisi koondada ühte hindamismeetodisse ja praktilisi oskusi lasta demonstreerida teisega. Veel parem on selline meetod, milles õppija saab tuua kokku oma eri tüüpi pädevused ja neid ühe terviku kaudu demonstreerida. Selliseks hindamismeetodiks on kunstivaldkonnas näiteks projekt või näitus.

Võtmepädevuste puhul on eriti oluline, et hindamismeetodid võimaldaksid nende demonstreerimist. Näiteks ei saa hinnata koostööoskust, kui hinnatavad tööd tehakse algusest lõpuni üksi. Või eneseväljendust, kui täidetakse valikvastustega testi.

Hindamiskriteeriumide koostamine

Hindamiskriteeriumidel on õppimise täpsustamisel ja suunamisel oluline funktsioon, sest just nende kaudu saavad õppijad aru, mida neilt täpsemalt eeldatakse. Samuti on hindamiskriteeriumid aluseks nii kokkuvõtvale kui kujundavale hindamine. Tavaliselt koostatakse hindamiskriteeriume toetudes õpitulemustele. Kui õppijatega on kokku lepitud lisaks kooli õppekavas olevatele õpitulemustele veel neile endile olulised eesmärgid (seda käsitletakse kujundava hindamise ühe aspektina), tuleb ka nendega hindamiskriteeriumide sõnastamisel arvestada.

Kunsti kokkuvõttev hindamine on praeguse regulatsiooni järgi eristav hiljemalt alates kolmandast kooliastmest. Sinnamaani, aga vähemalt esimestes klassides, tasub kaaluda kunsti (nii nagu ka tehnoloogiaõpetuse, muusika ja kehalise kasvatuse) hindamist mitte-eristavana. Kuna koolil on suhteliselt suur vabadus hindamise reguleerimisel, siis võib ka hiljem kasutada mitte-eristavat hindamist, eeldusega et lepitakse kokku viis, kuidas tulemust vajadusel hinnates väljendada.

Ükskõik, kas tegu on eristava või mitte-eristava hindamisega, on hea hindamiskriteeriumide koostamist alustada õpiväljundite tasemelt. Mitteeristava hindamise puhul õpiväljundite tasemel loodud loetelust piisabki, eristava hindamise korral tuleb hiljem lisada „3“ ja „5“ taseme kirjeldused. Seda sellepärast, et kokkuleppeliselt on õpitulemused Eesti üldhariduskoolis kirjeldatud heal tasemel. Kui hindamiskriteeriumid on kavandatud enne õpiväljundeid, tasub hindamiskriteeriumidega oodata kuni hindamismeetodid on välja valitud. Ühtlasi tähendab see ka, et teatud juhtudel eeldab mitte-eristav

Hindamismeetodite valikul on oluline järgida, et need sobiksid kokku õpitulemuste verbidega.

hindamine veidi kõrgemat sooritustaset kui hinne „3”. Samas – nii õpiväljundite täpsustus hinde „3” tasemel kui mitte-eristavaks hindamiseks kirjeldatud lävenditasemel, on õpetaja otsustada ning riiklik õppekava jätab siin õpetajale piisavalt liikumisruumi.

Hindamiskriteeriumide koostamisel on hea järgida järgmisi põhimõtteid:

- ◆ Hindamiskriteeriumid sõnastatakse kindlas kõneviisis, st et nendele vastavust on võimalik jälgida – kuulata, vaadata, katsetada jm. Näiteks sõnastus „teab kunstiajaloo olulisemaid teetähiseid” ei sobi, sest teadmist ei saa jälgida. Selle asemel sobib: „Nimetab vähemalt 10 kunstiajaloo olulisemat teost” või veidi kõrgemal tasemel „analüüsib ühiskondliku konteksti mõjutusi ... teostele”.
- ◆ Kui tegu on protsessi kirjeldusega (nt demonstratsiooni puhul), kirjeldatakse õppija tegevusi võimalikult täpsete määrsõnade kaudu. Kui on aga tegu töö tulemuse hindamisega (näiteks minifotonäitusega), kirjeldatakse, milline oodatav tulemus välja nägema peab (näiteks: fotod on järjestatud ... põhimõtte järgi).
- ◆ Hindamiskriteeriumid ei ole ainult tegevuse või tulemuse kirjeldused. Neis peab üldjuhul olema ka määrsõna, mis viitab kvaliteedile või täpsustab muul viisil oodatavat tulemust. Näiteks on hea hindamiskriteeriumi sõnastus: õppija „koostab projekti detailse plaani koos etappide nimetuste, kirjelduste ja tähtaegadega”, „nimetab maali põhjal vähemalt kolm impressionismi tunnust” või „joonistusel on kõik ülesandepüstituses olevad objektid olemas”.
- ◆ Hindamiskriteeriumides on hea vältida hinnangulisi määrsõnu nagu „on ilus”, „on piisav”, „on harmooniline”, sest nende kriteeriumide äratundmine on õpilastele keeruline. Näiteks ei sobi hindamiskriteerium „kompositsioon on terviklik”, sest õppijatel puudub kogemus otsustamiseks, millal nad ise või teised sellele kriteeriumile vastavad. Parem on

kirjutada detailsemalt, et „värvikooskõla on kooskõlas õpitud teooriaga.”

- ◆ Hindamiskriteeriumides tuleb kajastada ka neid üldpädevusi, mis on õpitulemustes nimetatud. Lisaks võib hinnata ka muid üldpädevusi, kuid siin tuleb olla konkreetne – ei piisa, kui kriteeriumis on öeldud, et „õppija teeb teistega koostööd. Parem on öelda, et „õppijad arutavad tegevuste järjekorra läbi, panevad selle kirja ning teostavad töö vastavalt saavutatud kokkuleppele”.
- ◆ Hindamiskriteeriumid, nagu ka õpitulemused, ei tohi olla ülepaistatud – need peavad olema keskmise õppija poolt etteantud ajaga saavutatavad. Liigse nõudlikkuse tulemuseks on nn pindmine õpihoiak, kus tihti on tulemuseks lohakas töö ja huvi kadumine.
- ◆ Kunstivaldkonnas on hindamiskriteeriumide koostamine keerulisem kui mujal, sest head tulemust on raske ette kirjutada. Samuti võib hea tulemus olla väga erinev. Lisaks ei hinnata kunstivaldkonnas ainult konkreetseid teadmisi ja oskusi. Seepärast tasub mõelda, millised on õpitulemustest tulenevad põhielemendid, mida kindlasti tuleb hinnata ja need kirja panna. Neile võib lisada veel aspekte, mida hinnatakse, näiteks: värvivalikut, kompositsiooni vm. Näiteks kui tunniülesanne on voolida savist sangaga õõnesvorm ja dekoreerida see ribaornamendiga, siis sobivad hindamiskriteeriumidesse järgmised sõnastused: õõnesvorm vastab ülesandepüstitusele ja püsib püsti; sang on korralikult kinnitatud; dekoreerimisel on kasutatud ribaornamenti.
- ◆ Kõigil juhtudel ei ole mõtet „3” taset täpselt lahti kirjutada. Piisab kui õppija teab, mis on kindlasti vajalikud positiivse hinde saamiseks ning et muudes asjades võib tal esineda vigu. Hea on aga vältida varianti, et ükskõik mida õppija teeb, ikka saab ta „3” kätte.

Hindamiskriteeriumide koostamisel jälgi, et...

- ◆ need on kindlas kõneviisis,
- ◆ kirjeldad sobivalt kas protsessi või tulemust,
- ◆ need vastavad küsimusele „kuidas?”,
- ◆ need ei ole hinnangulised,
- ◆ neis on kajastatud ka üldpädevused,
- ◆ need pole ülepaistatud,
- ◆ keskendud põhilisele,
- ◆ kirjeldad vähimalt õpitulemuse taset,
- ◆ lõimingutsentri puhul on kirjas iga valdkonna hindamiskriteeriumid.

- ◆ Kui tegemist on lõimingutsentri hindamisega, siis on hea, kui iga valdkonna õpetaja kirjutab oma hindamiskriteeriumid, mida ühe meetodiga hinnatakse. Nii teeb õppija ühe töö, aga saab mitu hinnet.

Hindamiskriteeriumid on õppeprotsessis üheks õppimise allikaks – nende kaudu antakse juhiseid, kuidas on kõige parem mingit asja teha. Sõltuvalt hindamismeetodist tuleb kaaluda, mida ja kui palju kriteeriumidesse kirjutada. Üldine loogika on, et noorematele on mõtet rohkem protsessi ette kirjutada, vanemate puhul on mõistlikum kaardistada oodatavat tulemust. Hindamismeetodi sooritamiseks saab seda ka harjutada õppeprotsessi käigus õppemeetodina või anda enne kokkuvõtvat hindamist tagasisidet kujundava hindamisena, nii et õppija saab oma tulemust veel parandada.

Kujundava hindamise võimalused kunstis

Eestis on erinevaid arusaamu kujundavast hindamisest, aga kõiki ühendab see, et nende abil saab õppija teada, mis õnnestus ja mis vajab parandamist. Kujundav hindamine ei ole ainult õppija töö ja tegevuse korrigeerimiseks, selle abil saab õpetaja ka õppeprotsessi kohendada. Sellisel viisil on kujundavat hindamist võimalik kasutada ka kunstivaldkonnas.

Järgnevalt esitame mõned soovitusel kujundava hindamise teostamiseks:

- ◆ Kujundav hindamine on nagu juhendamine. See toetab õppijat protsessi jooksul, aga ei mõjuta lõpptulemust ehk kokkuvõtvat hinnet. Kujundavat hindamist ei väljendata tavaliselt hindega, vaid pikema suulise või kirjaliku sõnastusega. Samas, kui hinne ei mõjuta õppija kokkuvõtvat tulemust, võib seda teatud juhtudel ka kasutada.
- ◆ Kujundav hindamine toetub hindamiskriteeriumidele, kuigi võib öelda ka enamat. Kui eelduseks on gooti stiili viie tunnuse ära tundmine fotodel, õppija oskab öelda õppe-

protsessis ainult kolme, siis aitab kujundav hindamine leida üles vähemalt kaks puuduvat. Samas, kui algklasside laps on joonistanud tundmatu looma, kuigi pidi joonistama lille, võib esile tuua tema püüdlikkust, suunates ta tähelepanu uuesti õppeülesandele ja ehk soovitates teda loomale ka lille lisama.

- ◆ Kujundava hindamise juures on väga oluline toetav ja õppima suunav meeleolu. Kindlasti ei tohi õppija tulemust halvustada ega naeruvääristada. Tavaliselt on õppijal põhjus, miks ta midagi tegi. Sellest põhjusest teadasaamiseks sobivad väga hästi küsimused. Küsimus annab informatsiooni õpetajale ja aitab õppijal ka endas paremini selgust saada. Sõltuvalt vastusest saab õpetaja aidata õppijal protsessis edasi liikuda.
- ◆ Küsimused on abiks ka õppija eneseanalüüsile, mis elukestva õppe kontekstis muutub järjest olulisemaks. Kuna enda analüüsimine, mitte kirjeldamine, on õppijale keeruline, on siin heaks abiliseks kas hindamiskriteeriumid või suunavad küsimused. Oluline on, et õppija õpib sõnastama oma õnnestumisi ja arenguruumi võimalikult adekvaatselt ja samas lootusrikkalt, et ta suudab rohkem ja paremini.
- ◆ Kujundavas hindamises võib teatud protsesside alguses sõnastada koos õppijatega nende eesmärgid. Kunstivaldkonda sobib see ehk enamgi kui mujale. Samuti on hea anda õppijatele valikuvõimalusi oma pädevuste tõestamiseks – nii suureneb ta motivatsioon. Kui aga eesmärk on õpitulemuste keeles ühiselt sõnastatud ja nende juurde ka hindamiskriteeriumid loodud, toimub hindamine samamoodi varem kavandatu põhjal.
- ◆ Kujundavaks hindajaks ei pea olema õpetaja või õppija ise. Protsessi kestel sobib tagasiside andjaks hästi ka kaasõpilane. Ka kaasõpilaste hinnang toetub hindamiskriteeriumidele.

Eestis on erinevaid arusaamu kujundavast hindamisest, aga kõiki ühendab see, et nende abil saab õppija teada, mis õnnestus ja mis vajab parandamist.

- ◆ Kujundavaid kommentaare võib lisada põhjendusena ka kokkuvõtvale hindale. Seda eriti juhul, kui õppimisprotsess jätkub ja õppija saab oma tegevusprotsessi või tulemust varsti juba parandada. Teine variant on enne kokkuvõtvat hindamist.
- ◆ Kõikidel juhtudel on kujundavatest kommentaaridest abi siis, kui need on piisavalt konkreetseid ja näitavad vajadusel ka teed, kuidas paremat tulemust saavutada. Liiga üld-sõnalisena või liiga negatiivsena võib kujundav hindamine olemata olla – õppija ei oska ega suuda sellega nagunii midagi peale hakata.

Kokkuvõtteks tähendab üleminek väljundipõhisele õppekavale suurt hulka muutusi, eriti hindamise mõistmises. Paljusid asju sõnastatakse vaatamata uute terminite poolt algul toodavale segadusele selgemalt ja täpsemalt. Samas tunnevad õpetajad uues lähenemises ja võõrastes terminites ära palju tuttavat ja praktikas toimivat – kasvõi kujundavat hindamist. Kuigi väljundipõhine õppekava on eesmärgiseadelt ja keelekasutuselt õppijakeskne, annab see ka õpetajale varasemast enam vabadust ja liikumisruumi. Õpetajale ei kirjutata ette õppeprotsessi läbiviimist ja ta võib muuta õpetatava järjekorda. Õpetajale ei anta enam kohustuslikuna ette hindeprotsente, vaid eeldatakse tema enda otsust, milline hinne vastab õpitulemuse tasemel ootustele. Uuendatud õppekava on seepärast varasemast paindlikum, võimaldades efektiivsemalt toetada konkreetsete õppijate õppimist.

Soovitav ja kasutatud kirjandus

- Biggs, J., Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Noorväli, Helle; Piisang, Erkki; Piiskop, Kaie; Pilli, Einike; Põiklik, Erle; Rekkor, Sirje; Toom, Kalle (2013). *Praktika*. Hille Voolaid (Toim.). Kutsehariduse kooliõppekavade koostamise ja arendamise käsiraamat (120 - 139). SA Innove
- Pilli, Einike; Kuusk, Tiina (2012). *Eriala- ja üldharidusõpingute lõimimine kutseõppes*. Primus.
- Pilli, Einike; Õunpuu, Maret (2012). *Väljundipõhine hindamine kutsekoolis*. Primus.

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Tea! Mõtle! Loo!
õppeprotsess gümnaasiumi kunstitunnis

Annely Köster

Märksõnad ♦ õpetuse kognitiivsete eesmärkide taksonoomia ♦ kriitiline mõtlemine ♦ füüsiline õpikeskkond ♦ aktiivõpe ♦
♦ rühmatöö ♦ sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitlus ♦ uus kunstiajalugu ♦ tunni planeerimine ♦

Tea! Mõtle! Loo! gümnaasiumi kunstitunnis

Meister ei õpeta, vaid loob õpetliku olukorra

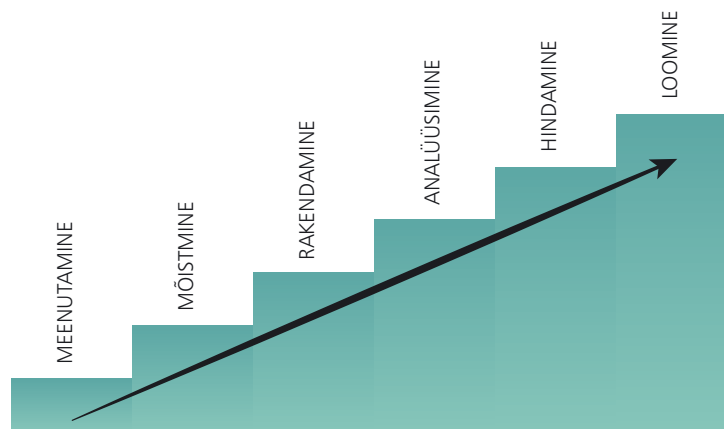
Jaapani vanasõna

Gümnaasiumi 63-st kohustuslikust kursusest on kaks kunstikursust, kokku ca 70 tundi. Esimese kursuse keskmes on kunsti muutumine ajas, teise puhul nüüdiskunsti sünd ja arengusuunad. Käesolevas artiklis anname ülevaate, millel põhineb ning kuidas rakendada Tea! Mõtle! Loo! süsteemi gümnaasiumi kunstitunnis¹.

Mõlema kunstikursuse õppesisu on jaotatud kolme plokki:

- 1) Tea! ehk sisulis-struktuurne ülevaade (kunsti olemus ja muutumine ajas, nüüdiskunsti sünd ja arengusuunad).
- 2) Mõtle! ehk temaatiline, seoseid loov ja teadmisi laiendav osa (ajastuid läbivad teemad ja võrdlused).
- 3) Loo! ehk uurimuslik, praktiline ja kinnistav plokk (õppekäigud ja loomingulised ning uurimuslikud projektid).

Ülalkirjeldatud õppesisu jaotuse mõistmiseks on hea meeldetuletada Bloomi hariduse kognitiivsete eesmärkide taksonoomia põhikategooriate Andersoni ja Krathwohli (2001) poolt uuendatud versioon (vt. joonis 1), kus kognitiivsetest eesmärkidest kõrgeim on loomine:



Joonis 1. Kognitiivsete eesmärkide taksonoomia Andersoni ja Krathwohli (2001) alusel.

Esitatud põhikategooriad on ranges hierarhilises järjestuses: me ei saa midagi mõista, kui puudub piisav hulk teadmisi, ega asuda midagi rakenduslikult kasutama enne teadmist ja mõistmist. Siinkohal tasub rõhutada, et tegemist on õpetamise eesmärkide taksonoomiaga, mis ei välista praktilise loova tegevuse kaudu uue teadmise omandamist. Küsimus on selles, miks midagi tehakse. Seega – õpetaja ülesanne pole suunata õpilasi mitte ainult fakte ja detaile meelde jätma (1. aste), vaid ka mõistma nii üksiknähtusi kui nende seoseid, oma teadmisi teadlikult rakendama, õpitut analüüsima ja võrdlema ning eelneva baasil looma oma vaatepunkti, teadmist.

- ◆ **meenutamine** – näiteks, kas õpilane suudab informatsiooni korrata, meenutada?
- ◆ **mõistmine** – näiteks, kas õpilane oskab selgitada ideed või kontseptsiooni?
- ◆ **rakendamine** – näiteks, kas õpilane oskab informatsiooni kasutada, interpreteerida?
- ◆ **analüüsimine** – näiteks, kas õpilane leiab osade vahel seoseid?
- ◆ **hindamine** – näiteks, kas õpilane oskab põhjendada oma seisukohta või otsust?
- ◆ **loomine** – näiteks, kas õpilane oskab eelnevale tuginedes luua uue teose või välja tuua originaalse vaatepunkti?

¹ Planeeritud tulemuse saavutamiseks on soovitatav õppetöö korraldada topelttundidena (à 90 min) 11. klassi kevad- ja 12. klassi sügismestril, et püstitatud eesmärgid saaksid saavutatud ja lõimitus teiste kursustega oleks võimalikult tihe.

Eelnevast tulenevadki gümnaasiumi õpisisu jaotus ja rõhuasetused, keskseks asetub nii otseses kui ülekantud tähenduses Mõtlet!-plokki (vt tabel 1), mille põhieesmärk on toetada nii ainesiseste kui -üleste seoste loomist ja analüüsioskust.

Tabel 1.
Kunsti ainekava ja kognitiivsete eesmärkide taksonoomia

Gümnaasiumi kunstiõpetuse ainekava õppesisu plokk	Kognitiivsete eesmärkide taksonoomia põhikategooriad
Tea!	Teadmine ja meenutamine
Mõtlet!	Mõistmine, rakendamine, analüüsimine, hindamine
Loo!	Loomine ehk sünteesimine

Uue gümnaasiumi kunsti ainekava rakendamine nõuab metoodika muutmist – esmane tagasiside õpetajatelt näitab, et esineb suuri raskusi loenguvormi ja loominguliste ülesannete ühendamisel. Peamine osa ajast kulub Tea!-plokki uue materjali õpetajapoolsele esitamisele loenguvormis ja Mõtlet! ning Loo!-plokki kannatavad või ei jõuda nendeni üldse. Paraku on loenguvormile keskendumine ebaefektiivne nii kunsti ainekavas püstitatud õpitulemuste saavutamiseks kui üldosas rõhutatud õpilaste kriitilise ja loova mõtlemise arendamiseks. Tea! Mõtlet! Loo! süsteemi rakendamine eeldab loenguvormi primaarsusest vabanemist ja senisest enam nutikate aktiivõppe meetodite tarka kasutamist gümnaasiumi kunstitunnis.

Gümnaasiumi kunsti ainekava õppeprotsessi kirjelduses tuuakse välja, et Tea!-teemasid puudutatakse tunnis vaid üldistatud kujul eesmärgiga luua läbivate ja võrdlevate teemade käsitlemiseks taustsüsteem. Fookus on Mõtlet!-teemade nn uue kunstiajaloo¹ põhisel käsitlemisel, seda nii täiesti teoreetilisel tasandil kui loominguliste praktiliste töödena. Praktiliste Loo!-tööde roll pole pelgalt illustreerida läbitud kunstiajaloo materjali, vaid eelkõige anda õpilastele võimalus väljendada oma suhet käsitletava teemaga ning toetada loova, lahendusele suunatud mõtlemise arengut. Igati on soodustatud erinevate rühmatöö meetodite kasutamine toetamaks õpilaste koostööoskusi. Samuti saab läbimõeldud rühmatööga säästa aega, et käsitleda osa küsimusi põhjalikumalt ning viia läbi ka suurema mahuga projekte.

Siinkohal tasubki korraga peatuda uue õppekava õpikäsitusel, mis on oma olemuselt sotsiaal-konstruktivistlik²: teadmised tekivad inimestevahelise suhtlemise käigus ning inimene on valmis vastu võtma eelkõige neid teadmisi, mille loomisel on ta aktiivselt osalenud. Seega peaks õpetaja edastama vähem valmis materjali (teadmisi), et õpilased enam kaasamõtlesid. Nii on õpetaja ülesanne eelkõige soodustada õpilaste aktiivset koostööd, varasema kogemuse pinnaletõusmist ja nii ainesiseste kui -üleste seoste tekkimist uue teadmise loomisel. Ja seda kõike süsteemselt ning eesmärgipäraselt, toetamaks selge struktuuriga teadmiste loomist.

Aktiivõppe märksõnad

- ◆ uudishimu
- ◆ avastamine
- ◆ vabadus ja aktiivsus
- ◆ originaalsus ja loovus
- ◆ iseseisev ja kriitiline mõtlemine
- ◆ suhtlemine ja koostöö
- ◆ elulised ülesanded
- ◆ konteksttundlikkus
- ◆ enda ja teiste töö hindamine

1 Vt. Anneli Porri artikkel lk 34.

2 Vt. Einike Pilli artikkel lk 5.

Rühmatöö meetodid

Rühmatöö meetodite valikul tuleks jälgida, et kõik õpilased saaksid kaasatud ja et ülesandepüstitus soodustaks iseseisvat mõtlemist ning välistaks konformsust ning vaimset looderdamist. Gümnaasiumi kunstitundi sobivad hästi näiteks:

Lumepalli meetod

Rühmatöö algab ülesande (kõigil sarnane) individuaalse lahendamise, sellele järgneb paaritöö, kus õpilased tutvustavad teineteisele oma lahendusi ja loovad ühiselt parima. Edasi liigutakse suuremasse rühma, kuni lõpuks on kõik õpilased ühes rühmas. Viimases etapis teevad kõik rühmad ettekande ja ühiselt arutledes jõutakse parima lahenduseni (näiteks mingi nähtuse definitsioonini).

Delfi meetod

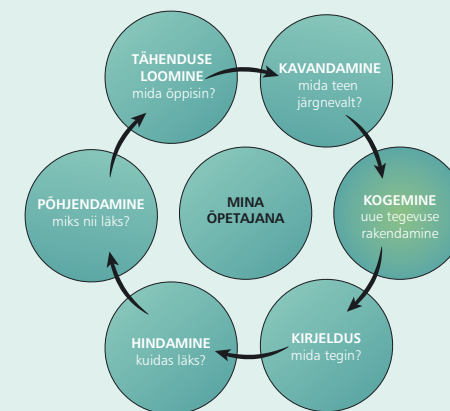
Rühmatöö algab ülesande (kõigil sarnane) individuaalse anonüümse lahendamisega (st. tuleb anda mingite kriteeriumite alusel hinnang, võrrelda mingeid aspekte omavahel, leida lahendus probleemile vmt). Iga õpilane lahendab ülesande ja põhjendab oma lahendust. Tööd korjatakse kokku, segatakse ja jagatakse uuesti anonüümselt laiali. Õpilased loevad eelnevalt kirjutatud ning kirjutavad enda uue lahenduse, analüüsides seejuures ka seda, kuidas teise õpilase arvamus muutis või mõjutas neid, milliseid uusi vaatenurki avas jne. Jätkata andmete küllastumiseni (kuni lisandub uusi vaatenurki, detaile) või kuni jõutakse ühise arusaamiseni (näiteks kunstiteose analüüsil).

Mosaiikrühmad

Õpetaja jagab uue teema (näiteks modernistliku kunsti suunad) osadeks nii, et iga rühm saab ühe osateema. Iga rühma ülesanne on saadud osateema kohta koguda andmeid (õpetajapoolne jaotusmaterjal, teatmeteosed, internet) ja see omale selgeks teha. Järgmises etapis moodustatakse uued rühmad nii, et igast eelmisest rühmast oleks üks liige, nn osateema ekspert. Seejärel õpilased selgitavad ja õpetavad oma rühmakaaslastele seda uue teema osa, milles nad eelneva rühmatöö käigus saavutasid ekspertsuse. Tunni lõpus on kokkuvõttev ring koos õpetajaga, mille käigus pannakse ühiselt kirja kõige olulisem ning kus õpetaja vastab seni vastuseta jäänud küsimustele, laiendab ja seostab õpilaste poolt selgitatavat.

Ülesanne nr 1

Kirjelda vähemalt kahte rühmatöö meetodit, mida oled oma õpilastega kasutanud. Analüüsi meetodi rakendamist kasutades näiteks Saka ringi mudelit (joonis 2)⁴.

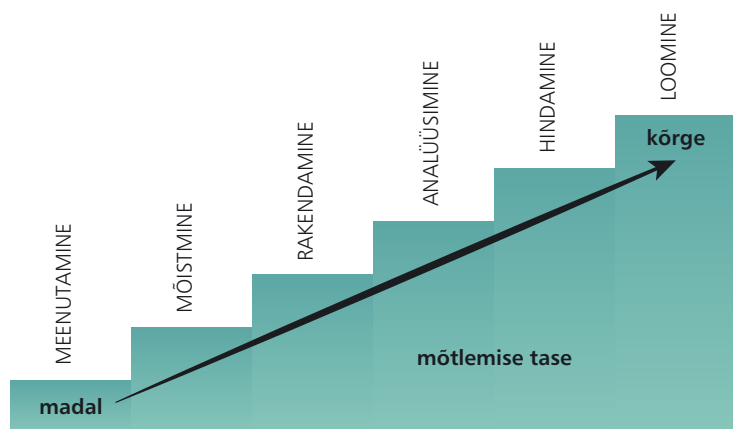


Joonis 2. Saka ring – eneseanalüüsi ring

→ Vt lisa lk 84–90 Meetodite kaardid.

⁴ Vt ka Jane Remmi eneseanalüüsi artikkel lk 75.

Kuidas küsida õppimist toetavaid küsimusi?



Joonis 3. Küsimused ja kognitiivsed eesmärgid (Crawford, Saul, Mathews, 2005).

Õppetöö kõrgemate kognitiivsete eesmärkide poole liikumisel on kriitilise tähtsusega küsimused, mida õpilastelt küsime. Nii võime jagada küsimused eri tasemetele selle järgi, mis tüüpi mõtlemisprotsesse need aktiveerivad ja märgata erinevusi küsimuste vahel, mis on suunatud detailidele (teose ja kunstniku nimi, tehnika, ajastu vmt) ja küsimuste, mis on suunatud enam kompleksetele ideedele, nagu põhjuslikud suhted mingis olukorras või eri kontseptsioonide võrdlus.

Madalama taseme küsimused on faktide ja detailide kohta, näiteks:

- ◆ mis on vee jäätumispunkt?
- ◆ mis oli C. Monet teose nimi, mis andis nime impressionismile?

Õpistrateegiad, mis toetavad meeldejätmist: suuline faktide kordamine, informatsiooni üleskirjutamine ja visuaalne kodeerimine eri värvidega, materjali lugemine ja kordamine jne.

Nimetatud strateegiad parandavad mälu ja aitavad infot talletada. Kuna gümnaasiumi õppetöö eesmärgiks on arusaamine ja faktide kasutamise oskus, tuleb tunnis liikuda samm edasi ja kasutada enam komplekseid, kõrgema taseme küsimusi. Kõrgema taseme küsimused sunnivad õppijaid mõtlema, miks midagi juhtus või millega on üks või teine sündmus, idee seotud. Need küsimused eeldavad kriitilist mõtlemist – õppijad küll kasutavad fakte ja detaile vastamise protsessis, kuid nad peavad vaatama nende taha ja konstrueerima ratsionaalse vastuse ning õppima eristama olulist ebaolulisest. Olulised märksõnad on põhjuslikkus, seosed, loogika. Näiteks:

- ◆ miks jäätub vesi sildade ja linnade läheduses hiljem kui maapiirkondade järvedes?
- ◆ kuidas on omavahel seotud reaalteaduste areng 19. sajandi lõpus 20. sajandi alguses ja varamodernistlik maalikunst?

Seega on väga oluline, kuidas õpetaja küsib küsimusi ja püstitab ülesandeid. Gibbs (2001) toob välja terve rea strateegiaid, kuidas õpetaja saab muuta küsimusi sisukamaks ja efektiivsemaks:

- ◆ küsi küsimusi, kus on enam kui üks usutav vastus.
NB! Informeeri õpilasi sellest, et küsimusele on mitmeid võimalikke vastuseid ja palu mitte piirduda vaid esimese pähe turganuga,
- ◆ anna peale küsimuse esitamist aega, et õpilased saaksid formuleerida vastuse, ära karda vaikust,
- ◆ kuula ära ja küsi teistelt õpilastelt täiendusi:
„Mida sa tahaksid lisada?“, „Mis on sinu arvamus, Liis?“
- ◆ anna tagasisidet, mis ei kinnita ega lükka õpilase vastust ümber, nii hoiad teemakohase arutelu avatuna. Näiteks: „Huvitav“, „Ma ei olegi selle üle varem mõelnud“ jne
- ◆ palu teha kokkuvõtteid, näiteks: „Kes soovib sõnastada Peetri mõtte oma sõnadega ümber, tuues välja enda jaoks olulised punktid?“

- ◆ uuri teiste arvamusi: „Kes on Karliga nõus?“, „Kes ei ole Karliga nõus? Miks?“
- ◆ julgusta õpilasi teistele õpilastele teemakohaseid küsimusi esitama,
- ◆ ole nõ kuradi advokaat: „, Kuidas sa ennast tunneksid, kui...?“, „Kuidas su vastus muutuks, kui...?“
- ◆ pöördu kõigi õpilaste poole, mitte ainult nende, kes kätt tõstavad. Kuid... liigu edasi, kui õpilase valik on antud küsimusele mitte vastata,
- ◆ muuda perspektiivi, vaatenurka: „Kuidas sa vastaksid, kui sa oleksid...?“
- ◆ soodusta ettekujutamist: „Mis võiks juhtuda, kui ...?“
- ◆ seosta õpilase vastus millegi muuga: „Kuidas on ... sarnane ...?“, „Mille poolest ... (õpilase vastuses toodu) erineb ...?“, „Mis siis, kui me liidaksime Karli ja Liisi ideed?“

Kõrgema taseme küsimuste küsimine toetab õpilaste kriitilise mõtlemise arengut.

On oluline, et reflekteerivale mõtletegevusele järgneks interpretatsioon, mis väljendub kriitilises tegevuses – analüüsis, hindamises vmt. Kriitilist mõtlemist toetab õpetaja, kes mõistab õpilaste mõtlemisprotsessi ja teab, kuidas seda arendada. Ning eelkõige, kes on kõrvaldanud mõtlemist takistavad barjäärid ja ei osutu ka ise barjäärks.

Tea! Mõtle! Loo! tunni planeerimine

Üks võimalikke võimalusi tunni planeerimisel on kasutada ABC-mudeli (Crawford, Saul, Mathews, 2005) edasiarendust Tea! Mõtle! Loo! süsteemi. ABC-mudel põhineb Piaget väitel, et õppimine toimub mõistete baasil, mida me juba teame.



Tea! Ettevalmistav etapp – seeme külvatakse viljakasse mulda. NB! Edukus ei sõltu üksnes seemnest, vaid kasutada tuleb ka teadmisi, mis on õpilastel juba olemas (nagu seemegi kasutab mullas olevaid toitaineid) ning seostada need uute teadmiste ja oskustega. Loo kontekst uuele teadmisele ja sea eesmärgid.



Mõtle! Teadmiste kasvatamise etapp – kui alus on rajatud, ajab seeme juuri ja taim kasvab. Seoseid loov ja teadmisi laiendav osa. Olulise väljatoomine ja rõhutamine, õppimist toetavad küsimused.



Loo! Kinnistamisetapp – viljapea on küps ning sisaldab seemneid paljude teiste taimede jaoks, samamoodi võib tunnis sündida palju uusi tegevusi ja arenguid. Loomingulised⁵ ning uurimuslikud projektid – kokkuvõte, interpretatsioon, isiklik suhe, uute ideede katsetamine, arvamuste jagamine, täiendavad küsimused.

Joonis 4 Tea! Mõtle! Loo! õpiosad ABC-mudelil

Ülesanne nr 2

Loo T! M! L! loogikast lähtudes tunnikava ühe 2. kursuse võrdleva teema käsitlemiseks. Toetavad küsimused:

- ◆ Miks õppetöö korraldada ehk mida õpetada: mis on tunni eesmärgid? millist küsimust, õpisisu tund käsitleb? miks on see õpilastele väärtuslik?
- ◆ Kuidas õppetöö korraldada: Tea!, Mõtle!, Loo! tegevused (vt. joonis 4)
- ◆ Millele veel tähelepanu pöörata ehk tunni juhtimine: milliseid materjale on vaja? kui palju aega kulub? kas planeerida individuaalseid või rühmatöid? mitu õpilast õppetöös osaleb? kuidas toimub hindamine? Jne

Vii õppetöö oma õpilastega läbi, dokumenteeri ja analüüsi, kasutades omale sobivat analüüsimeetodit. Koosta esitlus (eesmärgid, õpisisu, väärtus õpilastele, Tea! Mõtle! Loo! meetodika, ülevaade protsessist, analüüs jaarendusettepanekud, kokkuvõte).

⁵ Vt Annely Kösteri loovuse artikkel lk 42 ja Merike Rehepapi disainiprotsessi artikkel lk 60.

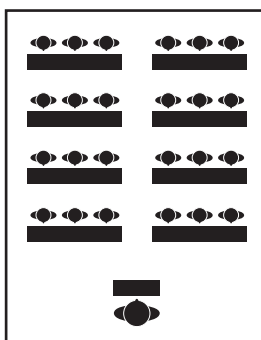
Õpikeskkond

Süvenemist ja seoste loomist kergendab läbimõeldud õpikeskkond. Tuleb mõelda sellele, kas laudade ja toolide asetus ruumis soodustab passiivset kuulamist, tagumises pingis kaartide mängimist või hoopis aktiivseid arutelusid. Kas ekraanil, tahvlil või eksponeerimispeinnal demonstreeritu on nähtav igale õpilasele? Jne. Samuti on soovitatav luua Tea!-plokki teemade alusel visuaalne õppematerjal kunstiloo aja- või teemateljena, mis on õpikeskkonnas pidevalt eksponeeritud ja n-õ kulub aja jooksul õpilastele pähe. Loengute ja arutelude illustreerimiseks kasutatavad reprod tuleb alati varustada kirjaliku infoga autori ja teose kohta, sest samaaegselt millestki kuulates ja seda nähes tekivad sügavamad mälujäljed ja saab ajapikku selgeks ka see, kuidas kirjutada „renessans“ või „Bruce Nauman“.

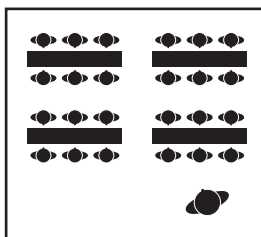
Klassiruumid, mis kutsuvad õpilasi aktiivselt õppima ja kriitiliselt mõtlema, omavad Mathews (2003) järgi kolme ühist omadust:

- ◆ klassiruumi psühholoogilise kliima (avatud, uudishimu toetav, eksimine on lubatud jne) eest jagavad vastutust nii õpetaja kui õpilased,
- ◆ õppijatele antakse parasjagu toetust ja tähelepanu,
- ◆ ruumi füüsiline paigutus soodustab jagamist ja arutelu (vt. joonis 5).

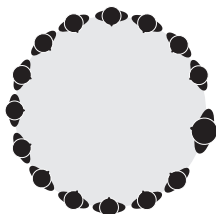
Lõpetuseks on hea võimalus parafraseerida eespool käsitletud õppekava õpikäsitlust: „kunst tekib inimestevahelise suhtlemise käigus ning inimene on valmis vastu võtma eelkõige need teosed, mille tähenduse loomisel on ta aktiivselt osalenud“.



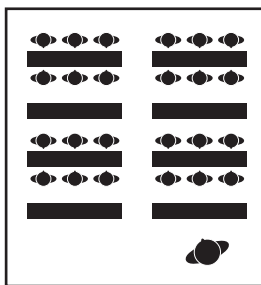
1. ... soosib kuulamist, kuid välistab õpilaste omavahelise suhtlemise. Õpetajad, kes soovivad klassis soodustada õpilastevahelist suhtlemist, peaksid sellist paigutust vältima



2. ... sobib tööks väikestes gruppides. Õpetaja liigub ruumis ringi, jälgib eri gruppide tööd, juhendab ja vastab küsimustele



3. ... sobib diskussioonideks ja kogu klassi haaravaks koostööks. Õpetaja on üks arutleja teiste seas, võimalikult võrdsed positsioonid



4. ... diskussiooni ja koostöö tekitamise võimalus klassiruumis, kus laudu ei ole võimalik ümberpaigutada – õpilased saavad pöörduda nende taga istuvate õpilaste poole ja moodustada nii väikesed grupitöö grupid (a la 1. paigutus).

Joonis 5. Võimalused klassiruumi paigutamiseks (Crawford, Saul, Mathews, 2005).

Soovitav ja kasutatud kirjandus

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).

Veebis <http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm> (01.10.2012)

Crawford, A., Saul, W., Mathews, S.-R. (2005) *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. NY: The International Debate Education Association.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary, The Delphi Report*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Veebis http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf (01.10.2012)

Gibbs, J. (2001) *Tribes: A new way of learning and being together*. Windsor, CA: Center Source Systems. Viidatud: Crawford, A., Saul, W., Mathews, S.-R. (2005) *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. NY: The International Debate Education Association.

Köster, A. (2011) *Kuidas? - Tea! Mõttele! Loo!*. Kogumikus: Gümnaasiumi valdkonnaraamat: Kunstid. Haridus- ja Teadusministeerium.

http://www.oppekava.ee/images/5/5c/Kuidas_Koester.pdf (01.10.2012)

Köster, A., Kiiler, E., Lindström, A., Raudsepp, I., Tuulemets, A. (2011) *Õppeprotsessi kirjeldus*. Kogumikus: Gümnaasiumi

valdkonnaraamat: Kunstid. Haridus- ja Teadusministeerium. http://www.oppekava.ee/images/5/56/Kunst_õppeprotsess.pdf (01.10.2012)

Haridus- ja Teadusministeerium. Üldhariduse õppekavasid selgitavad esitlused ja artiklid: <http://www.hm.ee/index.php?0512007> (01.10.2012).

Projekt „Kaasaegne kunst – mis see on?”

Maht	2 akadeemilist tundi (2 x 45 min)
Projekti eesmärk	Kaasaegse kunsti tajumine ja mõistmine. Iseenda kaasaegse kunstniku positsiooni asetamine.
Teema/ alateema	„Kaasaegne kunst – mis see on?”
Põhi-mõisted	<ul style="list-style-type: none"> ◆ nüüdiskunsti nähtusi võrdlevad teemad ◆ kunstisuunad ja -stiilid ◆ kunstimeediumite mitmekesisus ◆ kaasaegse kunsti sünd
Kasutus-meetodid/ töövõtted	<ul style="list-style-type: none"> ◆ loeng ◆ konspekt ◆ uurimustöö ◆ grupitöö ◆ arutelu ◆ loovtöö

Kompetentsid

Pööratakse suurt tähelepanu õpilaste analüüsi- ja eneseväljendusvõime arendamisele; kunstiteoste ja ajastute näidete võrdlemisele ning analüüsimisele.

Eeldatav õpitulemus

Õpilane tunneb visuaalse kultuuri kui valdkonna ülesehitust ning suudab luua seoseid peamiste elu- ja tegevusaladega. Õpilane märkab ning mõistab kunsti ning visuaalkultuuri mõjutusi ühiskonnas ning keskkonnas nii ajaloos kui ka tänapäeval. Oskab analüüsida kunstiteoseid ja väljendab oma seisukohti loomingulises

ülesandes. Õpilane teab ja oskab kasutada nii traditsioonilisi kui elektroonilisi infoallikaid.

Hindamine ja kontroll

Individuaalne hindamine – isiklikud kogemused ja nüüdiskunsti teema tõlgendamine (10 lauset, mis kajastavad õpilase arusaamist kaasaegsest kunstist). Hindamisele tuleb grupitööna valminud kollaaž.

Integratsioon ja läbivad teemad

„Teabekeskond”, „Väärtused ja kõlblus”

Tundide etapid on püstitatud „Tea! Mõtle! Loo!” printsiipide alusel.

Tea!

- ◆ Postmodernism ja nüüdiskunst. Vaatenurkade paljusus. Pop-kunst. Hüperrealism. Igapäevaeltu tungimine kunsti.
- ◆ Postmodernistlik kunst. Mäng minevikuga, tsitaat, remiks, paroodia.
- ◆ Kontseptualism, idee kui kunst. Kunstiteose kui objekti kadumine. Kunstiliikide piiride hajumine. *Happening*, kehakunst, maakunst.

Mõtle!

- ◆ Kunstiajaloo stiilide ja teoste tsitaadid nüüdisaja kunstis ja visuaalkultuuris.
- ◆ Abstraktsus ja kujutatavus kunstis: vorm, kujund, värv, tähendus.
- ◆ Kunsti suunad/stiilid ja paralleelid teistes kunstiliikides: muusika, film, kirjandus, teater, jt.

Anastassia Kovõtška

Tallinna 53. keskkool

Põhiartikli teema:

Tea! Mõtle! Loo!
gümnaasiumi
kunstitunnis

Ülesanne nr 2

Loo!

- ◆ Visuaalse materjali kogumine, süstematiseerimine ja analüüs.
- ◆ Käsitlevate teemade endast, oma kogemustest ja nüüdisajast lähtuv tõlgendamine.
- ◆ Oma ideega sobiva väljendusvahendi valimine ja kollaaži tegemine.
- ◆ Töö esitlemine ja oma valikute põhjendamine.

Esimene tund

Teema: kaasaegse kunsti teadvustamine. Tund on uurimuslik ning toimub arvutiklassis.

Tunni ülesehitus: 20 min loeng teemal „Kaasaegne kunst“ ja 25 min – iseseisev uurimus arvuti/interneti abil teemal „Kaasaegne kunst – mis see on?“

Teine tund

Teema: enda asetamine kaasaegse kunstniku positsiooni. Toimub loovtöö teemal „Kaasaegne kunst – mis see on?“ kollaaži tehnikas.

Tunni ülesehitus: grupitöö, aktiivõppe meetodid (lisandub ka keeleõpe).

Tehnika: kollaaž, A1 formaat

Protsessi analüüs Cropley loovuse protsessimudeli (vt. lk 47) alusel.

Informeerimine

Õpilased ei pidanud tunniks ettevalmistama. Tunni põhieesmärk oli kaasaegse kunsti teadvustamine. Õpetaja valis välja „aktiivse hoiaku positsiooni“, äratas õpilaste huvi, inspireeris ja tõi esile erksamaid näiteid kaasaegsest kunstist. Didaktiline soovitus – alusta arutelust (õpilaste kogemustest tekib dialoog kaasaegsest kunstist), suuna diskussiooni ja jätkka loenguga.

Inkubatsioon

Tund toimus arvutiklassis ja seetõttu said õpilased teha koostööd õpetajaga. Toimus info jagamine. Digitaalselt külastati erine-

vate muuseumide lehekülgi (KUMU – Eesti, MOMA – Ameerika, Pompidou – Prantsusmaa). Selles tunniosas toimus sidumine nii visuaalse kommunikatsiooniga, kui ka läbivate teemadega. Didaktiline soovitus – ärge vaadake järjest rohkem kui 3 muuseumi internetilehekülge.

Kirgastumine 1

Kasutasin iseseisva uurimuse ülesannet: oli vaja leida arvuti/interneti abil visuaalseid materjale loovtööks „Kaasaegne kunst – mis see on?“ Didaktiline soovitus – anna õpilastele ruumi iseseisvaks õppimiseks, anna positiivset tagasisidet ja julgusta loovtöö tegemist.

Kirgastumine 2

Teise tunni ülesanne oli enda asetamine kaasaegse kunstniku positsiooni. Tunnis toimub loovtöö kollaaži tehnikas teemal „Kaasaegne kunst – mis see on?“. Loovtöö tunnis kasutasin järgmisi meetodeid: ajurünnak, mõttekaart, rühmatöö. Didaktiline soovitus – toeta õpilaste loovust.

Kontrollimine

Tunni käigus toimus areng. Kõik õpilased oli kaasa haaratud. Kõiki inspireeris uudne tulemus.

Suhtlemine

Tunni lõpus esitlesid kõik õpilased oma töid. Meenutasime veel kord kunstnike töid, parandasime vead, kuulasime üksteist. Didaktiline soovitus – anna kõigile soovijatele võimalus rääkida.

Toimimise kontrollimine

Tunni eesmärk oli pöörata suurt tähelepanu õpilaste analüüsi- ja eneseväljendusvõime arendamisele. Tulemus oli, et iga õpilane tunneb visuaalse kultuuri kui valdkonna ülesehitust. Didaktiline soovitus – tee klassis näitus.

Projekt „Kaasaegne kunst – mis see on?“

Anastassia Kovõtška
Tallinna 53. keskkool

Põhiartikli teema:

Tea! Mõttele! Loo! gümnaasiumi kunstitunnis

Ülesanne nr 2

Õpilastelt tulnud tagasiside küsimusele „Kuidas tund ja ülesanded meeldisid?“:

- ◆ Oleks meil rohkem selliseid ülesandeid ja tunde (hindele „5“ õppiv õpilane).
- ◆ Meeldis kollaaži tehnika ja oli huvitav/põnev (hindele „4“ õppiv õpilane). Midagi uut ja midagi ei takista sinu tegevust (hindele „3“ õppiv õpilane).
- ◆ Teooria osa oli raske/tüütu, kuid loovtöö tegemine päris lõbus (hindele „2“ õppiv õpilane).

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Õppemetoodika kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

Märksõnad ♦ aktiivõpe ♦ õppijakesksed õppemeetodid ♦ kaasaegse kunsti õpetamine ♦

Kaasaegse kunsti õpetamisest

Kaasaegset, postmodernistlikul paradigmat põhinevat kunsti võib iseloomustada kui sotsiaalset, interdistsiplinaarset ja probleemikeskset. Piirid kunsti ja mittekunsti, kunsti ja teiste distsipliinide, kunsti ja ühiskonna vahel on hägustunud. Tänapäeval ei saa ainult pealevaatamisel kindlaks teha, kas tegemist on kunstiteosega või mitte ning ei ole mingit reeglit, kuidas teos peab välja nägema (Danto, 1992, 1995; Parson, 2004). Kunstiharidus on alati kajastanud, küll tavaliselt väikese nihkega, kunstis valitsevaid tõekspidamisi ja aktuaalset kunstielu. Nii on erinevatel ajastutel kunstiõpetuse fookuses olnud realistlik kujutamine, vorm ja esteetika, eneseväljendus ja originaalsus, kunsti mõistmine (Efland, 2004). Kaasaegse kunsti õpetamisel on võtmeteguriteks seosed teiste ainetega, kunsti tõlgendusoskuse arendamine ja õpilase aktiivsuse ärgitamine. Selle juures on olulised nii sisu, kui see, kuidas õpetada ehk sobiv õppemetoodika, mis muudab õppimise tõhusamaks ja on sidus kaasaegse kunsti erinevate praktikatega.

Õppemetoodikast

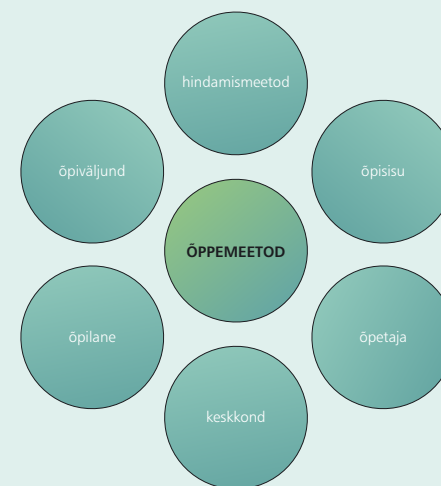
Õppemeetodi valikul tuleks meeles pidada, et see aitaks süsteemselt kaasa õppe-eesmärkide ja õpiväljundite saavutamisele ja sobiks õppesisuga. Samuti tuleks arvestada inimfaktorit ja keskkonnast tulenevaid võimalusi – õppemeetod peab olema sobiv nii õppija kui õpetaja tööviisiga, ehk arvestama õpilaste vanust ja taset, gruppisuhteid ning olema sobiv õpetajale. Õppemeetod peab olema kooskõlas hindamismeetodiga.

Gümnaasiumi riiklik õppekava ja selle kunsti ainekava lähtub sotsiaalkonstruktivistlikust õpikäsitlusest, mille keskel kohal on õpilaste aktiivne teadmiste konstrueerimise protsess, õppekeskkond soodustab iseseisvat õppimist, sealhulgas vajalike õppimisoskuste kujunemist (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011). Sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsitluse puhul leitakse, et õppimist tõhustavad

õppemeetodid, mis kaasavad õppijaid aktiivselt, kasutavad nende kogemusi ja seovad õpitut praktikaga. Kõige paremini õpitakse grupis, kus õpilased saavad ideid jagada ja arendada (Scales *et al*, 2011). Õppijakeskseid meetodeid peetakse õppimisel tõhusamaks kui õpetajakesket instruktööri. Õppijakeskseteks meetoditeks on näiteks ajurünnak, debatt, seminar, projektimeetod, rollimäng, töötuba, praktikum ja eneseanalüüs. Meetodid, kus õpilastel on aktiivne roll, innustavad neid õppima ja uurima, arendavad vastutusvõimet ja paindlikkust. Aktiivsed gruppitööd soodustavad meetodid toetavad RÕKi üldpädevuste saavutamist, näiteks koostöised arutelule suunatud meetodid tõstavad sotsiaalset pädevust ja suhtluspädevust; iseseisvat aktiivsust toetavad meetodid, kus õpilane võtab vastutuse oma õppimise eest, suurendavad nii õpipädevust kui ettevõtlikkuspädevust. Kasulik oleks kombineerida erinevaid õppemeetodeid, kuna igas klassis on erinevate õppimisstiilidega õpilasi. Nii leiab iga õpilane endale sobiva õppimis- ja tööstiili. Sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsitluse põhimõtted haakuvad hästi kaasaegse kunsti õpetamisega, mille puhul on oluline aktiivsus ja analüüsi oskus.

Õppemetoodikast kaasaegse kunsti õpetamisel

Kaasaegse kunsti puhul, mis on pidevalt arenev ning mille puhul ei ole ainult ühte käsitlusvõimalust, on hea kasutada õppemeetodeid, mis toetavad õpilaste arutelu ja tõlgendusoskuse arengut ning võimaldavad aktiivselt koostööd teha. Allpool on toodud mõned näidismetoodikad viit tüüpi kaasaegse kunsti käsitlemiseks. Kaasaegse kunsti kategooriad on loodud kunstivaataja ja kunstiõpetaja vaatepunktist, ilma kunstiteaduslike pretensiooniteta, eesmärgiga õpetamist süstematiseerida. Õppemeetodid on tinglikult jaotatud nelja kategooriasse, toetamaks nelja taseme pädevuste arengut: teadmine, mõistmine, rakendamine ja refleksioon, neid võib kasutada järjest või kui aega on vähem, siis mõningaid ka eraldi. Näidismetoodikad on toodud õpetajale inspiratsiooniks, millest võib lähtuda oma tunde planeerides, nende rakendamisel peab aga kindlasti arvestama konteksti.



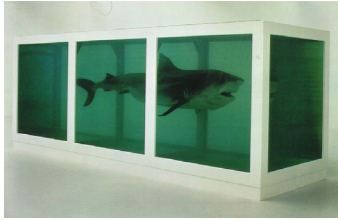
Joonis 1. Õppemeetodi valiku mõjutajad

Ülesanne nr 1

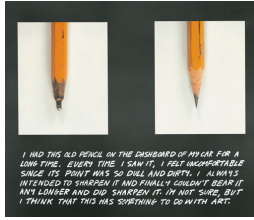
Analüüsi mõne tunnis kasutatud õppemeetodi seost skeemil toodud õppeprotsessi teguritega, mis mõjutavad õppemeetodi valikut.

Aktiivsed, õppijakesksed õppemeetodid toetavad õppija sisemist motivatsiooni, aitavad luua seoseid olemasoleva kogemusega, suurendavad aktiivset õppimist ja aitavad kaasa süvaõppimisele.

Kontseptuaalne kunst



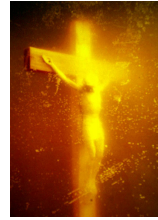
D. Hirst¹



J. Baldessari²



T. Emin³



A. Serrano⁴



R. Whiteread⁵

Kontseptuaalse kunsti käsitlemiseks sobivad hästi tõlgendust ja arutelu soodustavad õppemeetodid. Näidiskunstnikeks ja teosteks on soovitatav valida sellised, mis võimaldavad mitmekesisest tõlgendust ja tekitavad küsimusi. Näiteks kunstiajalugu või popkultuuri tsiteerivad või tõlgendavad teosed. Hästi sobivad ka irriteerivad teosed, mis võimaldavad arutada kunsti eetiliste piiride üle, kunsti ja kunstniku rolli üle. Sellised arutelud toetavad RÕKi kunsti ainekava läbiva teemaga „Väärtused ja kõlblus“ seonduvate pädevuste arengut. Näiteks võib kasutada D. Hirsti, A.Serrano, M. Cattelani, R.Whitereadi ja teiste loomingut, kuid ka kontseptuaalse kunsti klassikute teoseid. Eestist näiteks Timo Tootsi, Johnson ja Johnsoni, Erki Kasemetsa, Kiwa, Toomas Thetloffli loomigut. Õppeprotsessi erinevates etappides saab toetada järgmisi aspekte: kontseptuaalse kunsti taustateadmised, erinevad tõlgenduskeemid, mitmekesine tõlgendus kunstnike ja enda tööde puhul, arutelu originaalsuse olulisuse üle, idee viimine teostusesse, hinnangutevaba analüüs. Allpool mõned meetodid, mida võib kasutada.

Arutelu ja loeng

Arutletakse valitud näidistööde üle, millele järgneb loeng valitud teostest ja kunstnikest. Arutelu koos loenguga toetab teadmiste suurenemist ja võimaldab välja tuua igaühe küsimused ja seisukohad. Õpetaja rolliks on julgustada arutelu, luua seoseid.

Grupiarutelu

Moodustakse 3–4 liikmelised grupid, mis viivad läbi grupiarutelu „Mis teeb kunstist kunsti?“, olulisemad punktid pannakse kirja ja neid tutvustatakse klassile. Meetod toetab kunstiteoste ja kunsti rolli mõistmist, analüüsioskust kunsti tunnuste ja rolli üle. Õpetaja rolliks on ärgitada arutelu lisaküsimuste ja näidetega, suunata grupitööd, teha kokkuvõtteid, tagasisidestada ja seostada õpilaste poolt väljatoodud punkte.

Grupitöö

Moodustatakse 3–4 liikmelised grupid, kelle ülesandeks on kontseptuaalse teose loomine lähtudes teemast „Kunst ja piirid“. Grupitöö osadeks on: ajurünnak, ideekavandi visandamine, töö teostamine. Meetod toetab olemasolevate teadmiste rakendamist praktilises töös, kogemuse saamist kontseptuaalse töö loomisel, grupitöö kogemuse saamist, sotsiaalse pädevuse tõstmist. Õpetaja rolliks on tutvustada grupitöö reegleid, seletada lähteülesannet, seada ajalised piirid, tagasisidestada ideekavandit ja tööd.

Väitlus

Grupitöö tulemused saab hästi kokku võtta väitlusega, mis on heaks tagasisidemeetodiks loodud töödele. Moodustatakse kaks gruppi, millest ühed võtavad seisukoha antud teose poolt ja teised vastu. Meetod arendab analüüsi- ja väitlusoskust, eneseväljendust, kriitilist mõtlemist. Õpetaja rolliks on väitlust juhtida, esitada suunavaid küsimusi ja teha kokkuvõtteid.

- ◆ kontseptuaalse kunsti taustateadmised,
- ◆ erinevad tõlgenduskeemid,
- ◆ mitmekesine tõlgendus kunstnike ja enda tööde puhul,
- ◆ idee viimine teostusesse,
- ◆ hinnangutevaba analüüs.

→ Vt lisa lk 84–90 Meetodite kaardid.

- 1 Damien Hirst. „The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living“. <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Hirst-Shark.jpg>
- 2 John Baldessari. „Tips for Artists Who Want to Sell“. <http://radiotania.typepad.com/radiotania/john-baldessari/>
- 3 Tracey Emin. „My Bed“. <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Emin-My-Bed.jpg>
- 4 Andres Serrano. „Piss Christ“. http://en.wikipedia.org/wiki/File:Piss_Christ_by_Serrano_Andres_%281987%29.jpg
- 5 Rachel Whiteread. „Ghost“. <http://www.nga.gov/content/ngaweb/Collection/art-object-page.131285.html>

Kogukonnakunst



Guerilla aiandus¹



Guerilla aiandus¹



J. Beuys²



H. Fletcher³



J. Baca⁴

Kogukonnakunst on toodud ühe näitena interaktiivsest kunstist. Selle eripära on tegutsemine mingi kogukonna heaks ja või sellega koos. Kogukonnakunst on hea abivahend RÕKi kunsti ainekava läbivate teemade „Keskond ja jätkusuutlik areng“ ja „Kodanikualgatus ja ettevõtlikkus“ lõimimisel kunstitundi. Selle abil saab näitlikustada sotsiaalse aktiivsuse mõju ja seotust kunstiga. Kogukonnakunsti on hea käsitleda läbi kaasava grupipraktika. Seeläbi saab toetada teemaga „Väärtused ja kõlblus“ seonduvate pädevuste arendamist, üksteisega arvestamist, koos tegutsemist ja erinevate arvamuste respektierimist. Näidete valimisel võiks arvestada nende seotust konkreetse kogukonnaga, võimalust analüüsida kunsti võimalusi ühiskondlike probleemide lahendamisel ning seda, et projektide kohta leiduks piisavalt materjali. Näiteks võib kasutada erinevaid gerilja ja J. Beuysi aktsioone, J. Baca seinamaale, Eestist MoKSi ja Linnalabori tegevust, samuti sobivad näideteks mõned Lift 11 installatsioonid. Õppeprotsessi erinevates etappides saab toetada järgmisi aspekte: vajadusepõhisus, kohalike probleemide analüüs, koostöö ja kaasamine, seadusandluse tutvustamine, ideest teostusesse, grupitöö. Allpool mõned meetodid, mida võib kasutada.

Näitefilmi vaatamine

Sissejuhatuseks võiks vaadata YouTube'i klippi kogukonnakunstist või mõnest kunstikust. Filmivaatamisele ajal panevad õpilased kirja märksõnu ja küsimusi, mis pärast vaatamist esitatakse. Filmi annab elava ülevaate kunstnikust ja loomingust. Õpetaja rolliks on valida

sobiv film ja vastata pärast filmi tekkinud küsimustele koos klassiga.

Probleemipõhine õpe – probleemide kaardistamine

Grupiaruteluna kaardistatakse probleeme oma linnas. Probleemidest moodustatakse mõttekaart, kus on välja toodud probleem, selle mõjutajad, võimalikud lahendused. Grupitöö tulemust jagatakse klassis. Meetod toetab iseseisvat probleemilahendusoskust, grupitööoskusi, toetab ettevõtlikust. Õpetaja rolliks on selgitada probleemipõhise õppe ja kaardistamise reegleid.

Probleemipõhine õpe – lahenduse otsimine probleemile

Võimalikest lahendustest valitakse parim, näiteks hääletuse teel. Joonistatakse ideekavand, kuidas lahendus peaks rakenduma. Kui on aega ja võimalusi, viiakse lahendus ka ellu. Meetod toetab grupitööoskusi, teiste seisukohtadega arvestamist. Õpetaja rolliks on juhendada kavandite vormistamist, jälgida idee selgust.

Rollimäng

Ideekavandeid hinnatakse rollimänguna, kus teiste gruppide liikmed esindavad erinevaid osapooli: kogukond, linnavalitus, turistid jne. Meetod arendab analüüsi- ja argumenteerimisoskust, võimaldab näha arutletavat eri osapoolte vaatenurgast, toetab sotsiaalsete pädevuste kasvu. Õpetaja rolliks on tutvustada rollimängu reegleid ja juhtida arutelu.

- ◆ vajadusepõhisus,
- ◆ kohalike probleemide analüüs, koostöö ja kaasamine,
- ◆ seadusandluse tutvustamine,
- ◆ ideest teostusesse,
- ◆ grupitöö.

- 1 <http://www.guerrillagardening.org>
- 2 Joseph Beuys. „7000 Oaks“. <http://www.artsandecology.org.uk/magazine/artworks/project-6>
- 3 Harrel Fletcher. „Some People Around Here“. http://www.harrellfletcher.com/1997/fairfield_hwy80/set.html
- 4 Judith Baca. „The Great Wall of LA“. <http://www.judybaca.com/>

Sotsiaalne-poliitiline kunst



S. Neshat¹



Banksy²



B. Krueger³



J. D. Taylor⁴



Adbuster⁵



V. Muniz⁶

Sotsiaalne-poliitiline kunst võimaldab arutada ühiskonnas aktuaalsete küsimuste üle, siduda kunsti teiste aladega ja väljendada aktuaalseid ideid. Selle kaudu saab käsitleda kunsti ja kodanikualgatuse seotust ja sekkuda ühiskondlikesse protsessidesse. Käsitlemiseks sobivad arutelu ja analüüsi toetavad õppemeetodid. Näitekunstnike ja -teoste valimisel võiks arvestada, et nende põhjal oleks võimalik analüüsida ühiskondlikku probleemi, võimalusel tuua seoseid Eesti eluga. Näited võiksid olla erinevates tehnikates, erineva väljendusnurga alt. Arvestada võiks, et kunstnike ja teoste kohta oleks piisavalt materjali. Näidetena võib kasutada S. Neshati, V. Munizi, B. Kruegeri, A. WeiWei loomingut, Eestist näiteks Marco Laimre, Kai Kaljo, Kristiina Normani, Peeter Alliku loomingut. Õppeprotsessi erinevates etappides saab toetada järgmisi aspekte: aktuaalsete küsimuste analüüs, probleemide väljendamine kunstiteoses, ideest teostusesse, grupitöö. Allpool mõned meetodid, mida võib kasutada.

Individaalne meedia analüüs

Analüüsitakse viimase paari nädala meediat ja kaardistatakse aktuaalsed küsimused. Analüüsi käigus tuuakse välja peamine mõte, teema aktuaalsus, isiklik suhtumine. Kokkuvõttena antakse klassile ülevaade tulemustest. Meetod toetab iseseisva töö oskuste suurenemist ja analüüsi oskusi. Õpetaja rolliks on eelnevalt intrigeerivad artiklid välja valida, jälgida ajakasutust ja vajadusel suunata abistavate küsimustega.

Kunstnike teoste analüüs

Valitud sotsiaalpoliitiliste teoste põhjal, mis haakuvad meedias käsitletud teemadega, koostatakse mõttekaardid. Mõttekaardil tuuakse välja teema, kuidas kunstnik on seda väljendanud, seosed loetud artiklitega. Mõttekaart aitab luua pilti, kuidas aktuaalset teemat kunstis väljendada. Õpetaja rolliks on eelnevalt välja valida erinevad teosed, kus teemad selgelt välja joonistuvad.

Performance'i loomine grupitööna

Moodustatakse 5 – 6 liikmelised grupid, mille aluseks võib olla sama tüüpi temaatika meediast. Ajurünnakus pakutakse välja ideid, kuidas teemat *performance*'ina väljendada. Lumepallimeetodil valitakse parim idee – igaüks valib oma lemmiku, edasi valitakse lemmik paaris, lõpuks valitakse lemmik grupis. *Performance*'id esitatakse ja dokumenteeritakse. Meetod annab aktiivse grupitöö kogemuse, soodustab arutelu ja väitlust, tutvustab *performance*'i võimalusi. Õpetaja rolliks on tutvustada *performance*'i põhilisi reegleid.

Arutelu ja tagasiside

Vaadatakse dokumentatsiooni ja analüüsitakse *performance*'eid 3-2-1 võtte abil: igaüks toob välja 3 asja, mida teistelt õppida, 2 küsimust, 1 asi, mida ise järgmine kord rakendada. Meetod aitab teiste töödest õppida. Õpetaja rolliks juhtida analüüsi, julgustada analüüsima ja tagasisidet andma.

- ◆ aktuaalsete küsimuste analüüs,
- ◆ probleemide väljendamine kunstiteoses,
- ◆ ideest teostusesse,
- ◆ grupitöö

- 1 Shirin Neshat. „Untitled. Woman with a Gun“. <http://www.matthewmachowski.com/2009/10/women-of-allah.html>
- 2 Banksy. „Napalm“. <http://www.banksy.co.uk/>
- 3 Barbara Krueger. „I Shop therefore I Am“. <http://www.barbarakrueger.com/>
- 4 Jason deCaires Taylor. „Inertia“. <http://www.underwatersculpture.com/>
- 5 Adbusters. Borjana Ventzislavova, Miroslav Nivic & Mladen Penev. „Tabula Rosa“ <http://www.adbusters.org>
- 6 Vik Muniz. „Irma the Bearer“. <http://www.vikmuniz.net/>

Uurimuslik-dokumentaalne kunst



S. Calle¹



S. Calle²



T. Struth³



W. Tillmans⁴



C. Sherman⁵

Uurimuslik-dokumentaalne või pseudouurimuslik lähenemine on iseloomulik suurele osale kontseptuaalsest kunstist. Sellise lähene-mise puhul kasutab kunstnik uurimuslikke võtteid või jätab mulje objektiivsest dokumentaalsusest. Uurimisliku-dokumentalistliku kunsti käsitlemine võimaldab kasutada uurimusele, vaatlusele ja dokumentatsioonile suunavaid õppemeetodeid, protsessis ja väl-jendusvahendiks sobivad eriti hästi uue meedia vahendid. Selle käsitlemise kaudu saab toetada RÕKi kunsti ainekava läbiva tee-maga „Teabekeskond“ seonduvate pädevuste arendamist. Näite-kunstnikeks ja -teosteks sobivad sellised, kus kunstnik on võt-nud kas uurija või dokumentalisti positsiooni. Näiteks sobib hästi S. Calle'i looming, samuti C. Shermani või T. Struthi teosed, Eestist M. Monko või L. Siibi tööd. Õppeprotsessi erinevates etappides saab toetada järgmisi aspekte: vaatlusoskuste arendamine, seoste loomine lähtudes andmetest, elust kogutud materjali vormistamine teoseks, blogi kasutamine, fotovideo loomine. Allpool mõned mee-todid, mida võib kasutada.

Vaatlus

Paaridena vaadeldakse ja dokumenteeritakse foto abil mingit kindlat asja ajas, näiteks punaseid autosid, naeratavaid inimesi, mõnda kohta poole tunni jooksul. Meetod toetab süvenemist ja vaatlusoskuse arenemist. Õpetaja rolliks on paika panna vaatluse ja dokumentatsiooni reeglid.

Paaristööna uurimisküsimuse sõnastamine

Paaristööna sõnastatakse lähtuvalt dokumentatsioonist nõ uurimis-küsimus, teema sõnastus. Meetod lähtub induktiivsest loogikast, uurimisküsimuse abil korrastatakse kogutud materjal ja antakse sellele kunstiline sisu. Õpetaja rolliks on juhendada uurimisküsimuse sõnastamist, hinnata projekti realistlikkust.

Paaristööna materjali korrastamine

Vaatlusel kogutud materjal seatakse lähtuvalt uurimisküsimusest ajateljele, fotodest monteeritakse video, lisatakse sisu avavaid tekste või pilte. Meetod võimaldab rakendada digitaalseid vahendeid kunstitegemiseks, arendab loo jutustamisoskust ja tõstab fotode ja videoga töötamise oskust. Meetod toetab sotsiaalsete oskuste arendamist paaris. Õpetaja rolliks on suunata loo jutustamise sel-gust ja juhendada video monteerimist.

Esitlus ja tagasiside

Loodud videod laetakse Youtube'i ja lingitakse esitluseks blogisse, kus üksteise töid tagasisidestatakse. Veebipõhine esitlus võimaldab töid laialt jagada, suurendab digitaalset pädevust. Selle juures saab tutvustada ka autoriõigusega seonduvat. Õpetaja rolliks on suunata loo jutustamise selgust ja juhendada video monteerimist.

- ◆ vaatlusoskuste arendamine,
- ◆ seoste loomine lähtudes andmetest,
- ◆ elust kogutud materjali vormistamine teoseks,
- ◆ blogi kasutamine,
- ◆ fotovideo loomine

- 1 Sophie Calle. „The Hotel, Room 47“. <http://www.tate.org.uk/art/artworks/calle-the-hotel-room-47-p78300>
- 2 Sophie Calle. „Exquisite Pain (Count Down – 52)“. <http://www.artnet.com/artwork/424575572/264/sophie-calle-exquisite-pain-count-down---52.html>
- 3 Thomaz Struth. „Audiences. Hermitage 1. St Peterburg“. <http://www.thomasstruth32.com/smallsize/photographs/audiences/index.html>
- 4 Wolfgang Tillmans. „Susanne and Lutz London“. http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/moda/salas/id_wolfgang_tillmans.html
- 5 Cindy Sherman. „Film Still #21“. <http://employees.oneonta.edu/farberas/arth/arth200/Body/sherman.html>

Meeltepõhine kunst



O. Eliasson¹



C. Meireles²



A. Kapoor³



Y. Kusama⁴



C. Shiota⁵

Suur osa kaasaegsest kunstist, näiteks ruumiinstallatsioonid, osa *performance*'i- ja videokunstist, haarab erinevaid tajuorganeid ning kaasab inimest tervikuna. Sellise kunsti käsitlemiseks sobivad kaasavad, grupitööle suunatud meetodid, mille käigus saab testida teose kogemuslikku mõju. Läbi grupitöö saab toetada RÕKi kunsti ainekava läbiva teemaga „Väärtused ja kõlblus“ seonduvate pädevuste arendamist. Näidete valimisel võiks arvestada, et teoseid saaks füüsiliselt kogeda, seetõttu võiks lähtuda sellest, mis näitused parajasti avatud on. Näitekunstnikeks sobivad O. Eliasson, B. Viola, A. Kapoor, Y. Kusama, M. Abramovic, C. Shiota, Eestist Jevgeni Zolotko ja Margus Tamme installatsioonid. Õppeprotsessi erinevates etappides saab toetada järgmisi aspekte: kogemuse saamine, grupitöö, tajudele mõjuva teose planeerimine. Allpool mõned meetodid, mida võib kasutada.

Näitusekülastus

Teemasse sisseelamiseks külastatakse mõnda meeltepõhise kunstiga tegeleva kunstniku näitust või asendusvariandina vaadatakse videosid. Kui sobivat terviknäitust ei ole, võib leida muuseumist sobiva üksikteose. Näitusekülastus annab aktuaalse kunstikogemuse. Meetod tekitab kunstinäituse analüüsioskuse suurendamist. Õpetaja rolliks on organiseerida näitusekülastus ja pakkuda taustainfot.

Näituseanalüüs

Iseseisva ülesandena kirjutatakse näituseanalüüs, mis toob välja muljet avaldanu, sõnumi, seosed jm vastavalt juhendile. Ühise aruteluna tuuakse välja peamised punktid analüüsist. Õpetaja rolliks on anda analüüsile selged juhised ja tagasisidestada analüüse.

Grupitööna installatsiooni loomine

3–4 liikmeliste gruppide vahel loositakse välja erinevad tajud, millele loodav installatsioon peaks mõjuma. Idee loomiseks kasutatakse abiküsimusi miks? ehk mis on sõnum; mida? ehk mida installatsioon mõjutab; kuidas? ehk kuidas see luua, et avalduks soovitud mõju. Grupitööna joonistatakse kavand, hinnatakse selle teostatavust, vajadusel tehakse muudatused ja teostatakse installatsioon. Meetod toetab grupitööd, suunab läbimõeldult kunstiteost looma. Õpetaja rolliks on suunata kavandi loomist esitades lisaküsimusi, tuues näiteid kunstiteostest ja õpilaste näituseanalüüsist. Samuti aitab õpetaja hinnata kavandite teostatavust ja juhendab teoste loomist.

Tagasisidena kiri sõbrale

Kirjutatakse lühike kiri sõbrale, mida ma antud ülesande juures õppisin, mis oli kõige tähtsam. Kirja võibki saata sõbrale või jätta endale. Meetod aitab õpitud kogemuse kokku võtta. Õpetaja rolliks on seletada, miks ja kuidas kirja kirjutada.

- ◆ kogemuse saamine,
- ◆ grupitöö,
- ◆ tajudele mõjuva teose planeerimine

Ülesanne nr 2

Vali üks näidetes toodud õppemetoodika, kirjuta õppesisu ja õppemetoodika põhjal oma tunnikava, tuues välja õpiväljundid, ajakasutuse, tunni ülesehituse, hindamismeetodid. Rakenda metoodikat töös õpilastega, analüüsi kasutades mõnda refleksioonimudelit.

- 1 Olafur Eliasson. „Your Blind Movement“. http://www.olafureliasson.net/works/your_blind_movement_1.html
- 2 Cildo Meireles. „Red Shift“. <http://www.apartmenttherapy.com/inspiration-cildo-meireles-red-70979>
- 3 Anish Kapoor. „Cloud Gate“. http://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_Gate
- 4 Yayoi Kusama. „Polka Dots Madness 6“. <http://artboom.info/sculpting/yayoi-kusama-polka-dots-madness.html/attachment/yayoi-kusama-polka-dots-madness-6>
- 5 Chiharu Shiota. „Books“. <http://www.chiharu-shiota.com>

Soovitav kirjandus

- Aktiivõppe käsiraamat. (1996). Toim. S. Aher & U. Kala. Tallinn: Avita.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus & pidevõpe: Teooria ja praktika*. Tallinn: SE&JS.
- Karm, M., Poom-Valickis, K., Marandi, T., Pilt, L., Pilli, E. (2010). *E-kursuse „Aktiivõppemeetodid e-õppes“ õppematerjalid* (20.10.2011). http://www.e-ope.ee/_download/euni_repository/file/1350/raamat1.pdf
- Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkus*. Tallinn: Andras & Mondo.
- Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). *Andragoogika: raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Ilo.
- Salumaa, T., Talvik, M., Saarniit, A. (2004). *Aktiivõppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko.
- Salumaa, T., Talvik, M., Saarniit, A. (2006). *Aktiivõppemeetodid II*. Tallinn: Merlecons ja Ko.
- Salumaa, T., Talvik. (2010). *Aktiivõppemeetodid III*. Tallinn: Merlecons ja Ko.

Kasutatud kirjandus

- Danto, A.C. (1992). *Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-historical Perspective*. New York: The Noonday Press: Farrar, Straus, Giroux.
- Danto, A.C. (1995). *After the End of Art. Contemporary Art and the Pale of History*. Princeton: Princeton University Press.
- Efland, A. (2004). Emerging Visions of Art Education. In: *Handbook of Research and Policy in Art Education*. E.W.Eisner, M.D. Day (Eds.). Mahwah, London: National Art Education Association, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 691–700.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava* (2011). Vabariigi valitsuse määrus nr . <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>
- Parson, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In: *Handbook of Research and Policy in Art Education*. E.W.Eisner, M.D. Day (Eds.). Mahwah, London: National Art Education Association, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 775–794.
- Scales, P., Pickering, J., Senior, L., Headley, K., Garner, P., Boulton, H. (2011). *Continuing Professional Development in the Lifelong Learning Sector*. Berkshire: Open University Press.

Dispuut kaasaegse kunsti teemal

Maht	2 akadeemilist tundi (2 x 45 min)
-------------	-----------------------------------

Eesmärk

- ◆ Tutvustada kaasaegse kunsti diskursust.
- ◆ Selgitada välja üldine hoiakute ja teadmiste skaala kaasaegse kunsti kohta.
- ◆ Luua olukord, kus õpilane peab mõtlema väljaspool harjunud mõttemalli. Luua võimalus sisse elamiseks vastandlikku arvamusse, et võimaldada ambivalentsuse tajumist hoiakutes kaasaegse kunsti suhtes.
- ◆ Harjutada suulist eneseväljendust.
- ◆ Saada kogemus dispuudi, kui meetodi kasutamise kohta.
- ◆ Leevendada võimalikku konflikti või vastuolulist situatsiooni gruppide vahel jõustava meetodiga: vastasvõistkonna liikmete argumentide kohta komplimentide tegemisega.

Väljundid

Teema läbimise järel õpilane:

- ◆ väitleb kaasaegse kunsti teemal,
- ◆ oskab kasutada dispuudi meetodit.

Kodutöö

Lugeda läbi järgmised artiklid:

- 23.09.2012 <http://arvamus.postimees.ee/980946/marek-tamm-kaasaegse-kunsti-paradoksid/>
- 01.10.2012 <http://arvamus.postimees.ee/990922/taaniel-raudsepp-lopetage-see-kaasaegne-kunst/>
- 08.10.2012 <http://www.epl.ee/news/arvamus/andres-maimik-pohjanev-probleem-mida-keegi-tanapaeval-kunstiks-peab.d?id=65074332>
- 13.10.2012 <http://arvamus.postimees.ee/1005198/mikk-salu-purkisittujate-tulevik/>
- 31.10.2012 <http://arvamus.postimees.ee/1024726/anders-harm-kaasaegse-kunsti-sasipundar-ehk-eelarvamused-vaataja-peas/>
- 06.11.2012 <http://arvamus.postimees.ee/1031372/krista-kodres-see-kole-kaasaegne-kunst/>
- 09.11.2012 http://www.sirp.ee/index.php?option=com_content&view=article&id=16375:kaasaegne-kunst-ja-publiku-fantom&catid=6:kunst&Itemid=10&issue=3416
- 14.01.2013 <http://www.postimees.ee/1102722/marek-tamm-kaasaegne-kunst-ja-tema-publik/>

Õppematerjal

Valgmaa, Nõmm. "Õpetamisest: eesmärgist tõestuseni." lk 86–89. Peatükk dispuudi korraldamise kohta.

Kristi Laanemäe

TLÜ Kunstihariduse osakond

Põhiartikli teema:

Õppemethodika kaasaegse kunsti õpetamisel

Ülesanne nr 2

Ülesanne

Osaleda kaasaegse kunsti teemalises dispuudis, kaitstes ühte vastandlikest seisukohtadest:

- ◆ Kaasaegne kunst on hea.
- ◆ Kaasaegne kunst on halb.

Tunni kirjeldus

Grupp jaotati kaheks (6 inimest) selle alusel, kuidas keegi vastas küsimusele: “Mis tunded on sinul kaasaegse kunsti suhtes? Sõnasta kolme lausega.”

Kes olid neutraalsed või positiivsed, said kaitsmiseks väite **Kaasaegne kunst on halb**. Kes olid skeptilised või negatiivsed, said väite **Kaasaegne kunst on hea**.

Dispuudi käik

Dispuudil on alati ka žürii, kes lõpus kuulutab välja võitja. Žürii saab ette kriteeriumid, mille alusel hinnata.

1. Kumbki grupp sai esiteks 10 minutit aega, et ette valmistada oma grupi platvorm antud teema kohta ja seejärel 2 minutit oma platvormi esitlemiseks (aega ületada ei tohi, kasutasin munakella).
2. Järgmiseks valmistas võistkond ette küsimused vastasvõistkonnale. Iga mängija sai esitada ühe küsimuse. Ettevalmistamiseks aega 5 minutit. Mängija valis ise, kes vastasvõistkonnast tema küsimusele peab vastama. Igaüks sai küsida ja vastata ühe korra. Täpsustavaid küsimusi esitada ja kommenteerida ei tohi.
3. Lõpuks valmistas kumbki võistkond ette lõpukõne ja valis endi hulgast selle esitaja. Ettevalmistamiseks aega 7 minutit ja kõne ette kandmiseks 1,5 minutit.
4. Žürii otsustas, kes võitis dispuudi.

Hindamiskriteeriumid žürii jaoks

		Võistkond A	Võistkond B
Platvorm	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Konkreetsus ja loogilisus ◆ Aja sisse mahtumine ◆ Diktsioon 		
Küsimused/vastused	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Meeskonnatöö ◆ Vaimukus ◆ Täpsus ja asjakohasus 		
Kõned	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Argumenteeritus ◆ Üldine mõjukus ◆ Platvormi edasiarendamine 		
	Kokku:		

PS! Enne iga kõnevooru loosisin alustaja viisil, et kes võidab loosi, otsustab, kumb võistkond alustab.

Et leevendada võimalikke tekkinud pingeid, planeerisin dispuudi lõppu veel tasakaalustava harjutuse.

Iga võitjameeskonna liige mõtles vastasmeeskonna tegevuse kohta välja 4 komplimenti/positiivset hinnangut. Iga kaotanud meeskonna liige mõtles vastaste kohta välja 2 komplimenti/positiivset hinnangut. Seejärel esitati oma komplimentid vastastele.

Lõpuks küsisin õpilastelt kirjalikult anonüümset tagasisidet, et selgitada välja kuidas õppimine toimus, ning et saada sisendit õppe planeerimiseks edaspidi. Palusin vastata järgmistele küsimustele:

- ◆ Mulle oli täna uudiseks:
- ◆ Kaasaegse kunsti kohta õppisin:
- ◆ Milliseid võimalusi näed dispuudi meetodi kasutamisel tulevikus?
- ◆ Kuidas sina õppijana hindad tänast tundi?
- ◆ Kas soovivad midagi muuta?

Dispuut kaasaegse kunsti teemal

Kristi Laanemäe

Põhiartikli teema:

Õppemethodika kaasaegse kunsti õpetamisel

Ülesanne nr 2

Nüüdiskunsti suunad

Tsiteeriv/tõlgendav kunst

Maht	2 akadeemilist tundi (2 x 45 min)
-------------	-----------------------------------

Eesmärk

Sügavam mõistmine ühest nüüdiskunsti suunast- tsiteeriv/tõlgendavast kunstist. Omandada teadmisi kuulsaimatest tsiteeriv/tõlgendavatest teostest ning nende autoritest. Oskus saadud teadmisi rakendada praktilises töös.

Õpisisu

Õpetaja tutvustab presentatsiooni ja arutluse käigus kõnealust teemat ning sellega seoses olevaid teoseid ja autoreid. Presentatsiooni ajal ning järel püütakse aru saada tsiteeriv/tõlgendava kunsti hingeelust. Peale arutelu valib iga õpilane teda kõige enam kõnetava teose ning seda tsiteerides/tõlgendades loob oma teose.

Selleks õpilane:

- ◆ loob teose ümber mõttekaardi,
- ◆ töötab mõttekaardilt saadud märksõnadega edasi probleemi-lahenduse protsessis (mis antud teoses nii erilist on? miks ta kõnetab? kuidas mõistan antud teost? mida ma arvan antud teosest? mida on antud teose kohta kirjutatud? mida ma oma teosega öelda tahan?),
- ◆ loob oma teose kavandi.

Kui õpilane on teose valmis saanud, siis ta esitleb seda, põhjendades oma töös tehtud valikuid. Esitluse järel esitavad kaasõpilased ja õpetaja küsimusi ning avaldavad arvamust.

Õppemeetodid

- ◆ T! Presentatsioon, arutelu
- ◆ M! Mõttekaart, probleemõpe
- ◆ L! teose loomine, esitlemine

Hindamismeetodid

- ◆ praktilise töö loomine – tsiteeriv/tõlgendav teos
- ◆ praktilise töö esitlemine

Hindamiskriteeriumid

- ◆ õpilane on oma töös tsiteerinud mõnda kunstiajaloo tuntud teost,
- ◆ teos on hästi läbimõeldud ning terviklik,
- ◆ õpilane põhjendab selgelt ning arusaadavalt-loogiliselt oma töös tehtud valikuid.

Kadi Ehasalu

Lihula Gümnaasium

Põhiartikli teema:

Õppemethodika kaasaegse kunsti õpetamisel

Ülesanne nr 2

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Seoseid loov kunstiteose analüüs

Anneli Porri

Märksõnad ♦ kunstiteose analüüs ♦ uus kunstiajalugu ♦ sotsiaalne kunstiajalugu ♦ stiilianalüüs ♦ ikonoloogiline analüüs ♦
♦ marxistlik analüüs ♦ feministlik analüüs ♦ postkolonialistlik analüüs ♦ pildiline pööre ♦

Seoseid loov kunstiteose analüüs

Kunst on alati illusioon ja võlts. Jämedakoelisele riidele kantud õli-värvil ei ole omaette tähendust, samuti erikujulistel marmori- või graniidiplokkidel ega ka mitte projektorist seinale kuvatud valguspildidel. Meie ülesanne on kunstiopetuses koos teiste kultuuriteadustega mitte kunstiteose kui fakti või meisterlikkuse olemasolu selgitamine, vaid tähenduste uurimine, mida pildid edastavad. Kunsti mõtestatud vaatamine loobki kontakti inimese ja kultuurivälja vahel. Justnimelt – piisab ka vaatajakogemusest, et olla osa kunstimaailmast. Samuti ei ole teose tõlgendamine mitte rutiinne protseduur, mille sisuks on õigesti ära arvata, mis võis olla kunstniku tahe ja taotlus, vaid parimal viisil uudseid ja loovaid tähendusi genereeriv protsess.

Kunstiajaloo kirjutamise põhimõtted on muutunud ka arusaamu, mis on pildi juures oluline ja kuidas – milliste küsimuste ja mille märkamise abil – me sellele ligi pääsime. Järgnevalt sellest, kuidas kunstiteose analüüs on seotud riikliku õppekavaga, seejärel lühike ülevaade eelistatuid kunstiteose analüüsimeetoditest kunstiteaduses ning viimaseks mõned meetodilised tähelepanekud kunsti ja visuaalkultuuri kujutiste vaatamise kohta gümnaasiumis.

Riikliku õppekava aspektid, mida kunstiteose analüüs aitab teostada või toetada

2011. aasta riiklik gümnaasiumi õppekava jätab kunstiainetes ette kirjutamata täpse õppesisu ja meetodid, ent õppekava süvitsi lugedes joonistuvad välja eesmärgid, mida aitaks täita aktiivne ja avatud suhe kunstiteosega. Ainevaldkonna kirjeldus vihjab isegi kindlatele viisidele, kuidas ainega kontakti saada: „Kunstides õpitakse tundma kultuuride arengut, nähtusi ja suundumusi, kunstiliikide, -stiilide jm vastastikuseid mõjutusi, varasemate ajastute kunstiloomingu

suhestumist tänapäevaga ning aktuaalsete teemade käsitlemist kunste kaudu“ (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2011, lk 1) – siin tunneme ära nii vajaduse stiilianalüüsi kui ka sotsiaalse uue kunstiajaloo järele. Samuti nimetatakse RÕKis eesmärgid, mis saavad olla ka kunstiteose analüüsi eesmärkideks: kujundada sotsiaalseid, eetilisi ja esteetilisi väärtushoiakuid ning toetada avatud ja kriitilist suhtumist erinevatesse kultuurinähtustesse (samas). Õpipädevus tähtsustab oskust kasutada ainespetsiifilist keelt teabe vastuvõtuks, tõlgendamiseks, edastamiseks ja talletamiseks, sotsiaalne pädevus kujuneb kunstiainetes oma tunnete ja seisukohtade väljendamisel, sallides eriarvamusi, ideid ja mitmekesiseid loomingulisi lahendusi.

Eraldi väärib esile tõstmist kunst kui suurepärase lõiminguks: „Nüüdisaegsele kultuurile on olemuslik interdistsiplinaarsus. Kunstid on tihedalt seotud kõigi inimtegevuse valdkondade ning ajastu mõttemüütidega. Inimeseks olemine, sotsiaalsed suhted ja maailm on oma erinevates avaldumisevormides kunste aines ning seeläbi seotud kõigi ainevaldkondadega.“ (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2011, lk 2)

Tõepoolest, kunst on seotud oma väljendusvahendite, spetsiifilise keele ja teemade kaudu kultuuri teiste tekstidega, loomise ühiskondliku kontekstiga ja tehnilisel kunstiajalool on lõikepunkte füüsika ning keemiaga. Ehkki meie peamine vahend kunstiga kontakti saamisel on nägemismeel, siis puhtalt tajule suunatud kunsti on äärmiselt vähe. Kogu ülejäänud kunstitekstide massiiv eeldab kontekstualiseerimist ja kõigi meie käsutuses olevate teadmiste ja tunnete aktiveerimist.

Nii jätkab ka RÕKi õppeaine kirjeldus:

„Gümnaasiumi kunstiope loob baasi kunsti ja visuaalkultuuri vormi- ja pildikeele mõistmiseks ning kultuuride mitmekesisuse väärtustamiseks, avades üldmõisted ja kontseptsioonid.

Kunstiteos on juba oma olemuselt lõiminguks, mille vastuvõtt eeldab kõigi tunnete ja teadmiste aktiveerimist.

Õppes on kandev osa eri ajastute *kujutamislade võrdluse* ning *kirjeldusmudelite* loomisel. Kunstilugu avatakse suuremate teemarühmade kaudu, vanema kunsti näiteid *kõrvutatakse 20. ja 21. sajandi kunstiga. Teemapõhine käsitus võimaldab rõhutada seoseid ühiskonnas ja kultuuris toimunuga laiemalt.* Tähtis on näidata ajastu kunsti seoseid üldise mõtteviisiga, esile tuua kultuuri ja elukorralduse muutumise ühiskondlike tegureid: *religiooni ja valitsemiskorra mõju ning tehnika ja majanduse arengut.* Teemade kaudu käsitus aitab orienteeruda kunsti-voolude paljuses, arendab tähelepanu ja vaatlemisoskust ning innustab leidma sidemeid mineviku ja tänapäeva vahel.“ [autori esiletõsted] (Ainevaldkond „Kunstiained», 2011, lk 9)

Seega – uus õppekava nõuab selgelt uue kunstiajaloo eelistamist vanale ehk stiililiste arengute kunstiajaloole. Kuidas pakkuda uusi kirjeldusmudeleid ja seostada visuaalkultuuri ühiskondlike teguritega, sellest edaspidi.

Kunstiteose analüüs kunstiajaloo

Kunstiteadus on akadeemilise distsipliinina küllalt noor, selle põhimõtted sõnastati alles 19. sajandil. Alates 15. sajandist kuni 20. sajandi keskpaigani oli kunstiteaduses pildi analüüsimise põhiliseks meetodiks biograafiline lähenemine, Heinrich Wölfflini sõnastatud stiilianalüüs ning Erwin Panofsky väljatöötatud ikonograafiline analüüs. (Kodres, 2011)

Biograafiline meetod jälgib kunstiku karjääri tema eluloo valguses ning seostab loomingu isikliku elu etappidega. Sellest saab omakorda tuge 20. sajandi üks lemmikmeetodeid, mis tugineb Sigmund Freudi jt psühhoanalüütikute ideedele.

Stiilianalüüs, mille eesmärk on tundma õppida kunstiku käekirja ja ajastule omast tehnilist ja vormilist pagasit, keskendub järgmistele küsimustele:

- ◆ Milline on autori isiklik stiil? Kuidas autor töötas, milline oli tema töömeetod? Kas see teos on tema jaoks tüüpiline või erandlik?
- ◆ Kas autor kuulub suurema stiili või rühmituse alla?
- ◆ Kas ja kuidas autori käekiri on muutunud elu jooksul?
- ◆ Kas teose vorm vastab mõnele stiilile? Mis täpsemalt loob stiili (nt pintslitöö, värvi- ja materjalikasutus jne)?
- ◆ Kas teos on maaliline või lineaarne, avatud või suletud vormiga, ruumiline või tasapinnaline?
- ◆ Kas ekspositsioon või vormistus vastab stiilile?
- ◆ Kas see teos annab stiili kohta uut infot?
- ◆ Kas tehnika on tüüpiline või erandlik?
- ◆ Kuidas on teose teema seotud ajastu stiiliga?
- ◆ Kas ja kuidas stiil ise loob tähendust, vaatamata kujutatud süžeele?

Panofsky ikonoloogiline analüüs koosneb kolmest etapist:

- ◆ Preikonograafilises etapis märkab vaataja, mida kunstiteosel on „tähtselt“ kujutatud, mis on pildi primaarne ehk loomulik süžee. Vaataja tugineb nii kunstiteose vormi analüüsile kui oma isiklike kogemustele.
- ◆ Ikonograafilisel tasandil hakkab vaataja siduma kujutatud tegelasi erinevate tekstidega nagu mütoloogilised ja religioossed tekstid, ta märkab atribuute, žeste, keskkonda ja muud, mille abil jõuda selgusele, keda tegelikult on kujutatud.
- ◆ Ikonoloogilisel tasandil toob vaataja mängu kõik oma teadmised ja laia kultuurilise lugemuse, et hinnata süžeed kontekstis teiste sarnaste kujutistega.

Ainekirjeldus toonitab:

- ◆ pildikeele mõistmist
- ◆ kujutamislade võrdlust
- ◆ kirjeldusmudelite loomist
- ◆ temaatilist rühmitamist
- ◆ vana ja uue kunsti kõrvutamist
- ◆ teemapõhist käsitlust
- ◆ seoseid ühiskonnas toimuvaga
- ◆ vaimuelu ja majanduse mõju kunstile

Nn vana kunstiajaloo keskmes on biograafiline, stiililine ja ikonograafiline analüüs:

- ◆ Kuidas looming on seotud elulooga?
- ◆ Milline on autori stiil ja kuidas see tekkib?
- ◆ Mida on kujutatud ja milliseid tähendusi need sümbolid kannavad?

Seega saame esitada järgmisi küsimusi:

- ◆ Mida on kujutatud tähttäheliselt?
- ◆ Keda ja mida, millist konventsionaalset süžeed on kujutatud?
- ◆ Mille järgi selle ära tunneme?
- ◆ Mida kujutatud objektid selles kontekstis tähendavad?
- ◆ Mis neile annab sellise tähenduse? Millised tähendused on kujutatul laiemalt?
- ◆ Milliste tekstidega (sh teised kujutised) on kujutatu seotud?
- ◆ Kas see on tavapärase kujutamise viis, st kas on teisi samatüübilisi pilte või on see erandlik?

Uus kunstiajalugu ehk kriitiline ja sotsiaalne kunstiajalugu

Alates 1960. aastate lõpust hakati teravalt kritiseerima nn vana kunstiajalugu, et asendada see uuega, mis võtaks arvesse uusmarxistlikke, psühhoanalüütilisi, feministlikke, poststrukuralistlikke jm kaasaegseid teooriaid. Tulemuseks oli kunstiajaloo ümberjutustamine lähtuvalt põhimõttest, et kunst ei ole üksnes eneseküllane ja esteetiline, vaid sotsiaalne ja sotsiaalpsühholoogiline nähtus. Kunsti tõlgendamine muutus teadlikuks ideoloogiast – uuriti, kelle huvides kunstnik töötab, milliseid väärtusi esitab – sestap nimetatakse seda sageli ka „kriitiliseks kunstiajalooks“¹. Stiiliajaloo ja ikonograafilise kunstikirjutuse sümbioosile heideti ette hermeetilisust, universalistlikkust ja kunstnikugeeniuse kesksust, samuti kodanlike väärtuste ja tüüpiliste soorollide taastootmist. Uues kunstiajaloo sai määratud ka uurijapositsioon vastavalt arusaamale, et nii nagu kunst, on ka kunstiteadlane alati seotud ühiskondlike konventsioonide ja väärtushinnangutega, millest tuleb endale aru anda. (Kodres, 2011, lk 82–83)

¹ Kriitiline ei tähenda siin mitte kritiseerivat-arvustavat, vaid küsivat „miks nii on?“, „mis põhjusel me nõnda arvame ja käitume?“, „miks on tekkinud just sellised tähendused ja kas on ka teisi võimalikke tähendusi?“. Kriitiline teooria paneb kahtluse alla faktid, mida peame loomulikuks või üksnes traditsiooniga põhjendatuks.

Uued kunstiteosele lähenemise meetodid kasutasid samal ajal teistes kultuuriteadustes ja sotsiaalteadustes populaarseid põhimõtteid, mis enamasti lähtusid vasakpoolsest ideoloogiast. Keskseks oli mõte, et kunst on sootsiumiga vahetult seotud ning et pilt nii reprodutseerib kui ka loob tegelikust.

Võimu, ideoloogia ja klassisuhetega tegeleva marxistliku ja hegemooniateooria uurimisküsimused:

- ◆ Milline oli kunstniku sotsiaalne staatus, milline oli kunstnike staatus selle aja ühiskonnas?
- ◆ Milliste mõjukate isikutega kunstik lävis?
- ◆ Millised (kunstniku, patrooni ja publiku) ideoloogiad kujundasid teose loomist?
- ◆ Miks on tähtis töö formaat ja tehnika?
- ◆ Milliste tehniliste vahenditega on autor rõhutanud võimu- ja majandussuhteid?
- ◆ Mis on teose teema? Kas ja millist ideoloogiat see väljendab? Kuidas see ideoloogia väljendub? (Abiks ikonoloogiline analüüs.)
- ◆ Kes oli töö tellija? Kes on eeldatav publik? Millise majandusliku ja klassi taustaga?
- ◆ Kuidas publiku taust mõjutab töö retseptiooni?
- ◆ Kus teost esitatakse, kuidas vaataja seda näeb? Kas esituskoht on seotud võimu või klassiga?
- ◆ Millised (kunstniku, patrooni ja publiku) ideoloogiad kujundasid teose retseptiooni? (D'Allea, 2005, lk 48–60)

Feministliku ja soouurimusliku uurimisiini küsimused võiksid olla:

- ◆ Kes on autor? Millisest soonormidega ühiskonnast on ta pärit?
- ◆ Milliseid sotsiaalseid erinevusi oli naisautoril võrreldes mees- teega hariduses, töövõimalustes, sotsiaalses positsioonis?

Nn uus kunstiajalugu on veendunud, et kunst ei ole eneseküllane, vaid sotsiaalne protsess. Seetõttu on võimalik uurida kunsti samade meetodite ja teooriate abil nagu ülejäänud ühiskonda.

- ◆ Milline oli kunstiku tavapärase teemadering?
- ◆ Miks on tähtis töö formaat ja tehnika? Kas tehnika on omakorda pärit nais-või meeskäsitöö vallast?
- ◆ Milliste tehniliste vahenditega on autor rõhutanud sookogemust?
- ◆ Milliseid sotsiaalseid väärtusi töö peegeldab (moraal, iluideaal)?
- ◆ Kas on midagi, mis normist erineb?
- ◆ Millised on võimalikud seksuaalidentiteedid (loomise ajal ja vaatamise ajal)? Kas kunstnik väljendab kujutatu kaudu mingit (juba olemasolevat) identiteeti või esitab selle fantaasiakujutise? Kas teema on kuidagi erakordne, kes veel on sama teemat kujutanud? (Abiks ikonoloogiline või psühhoanalüütiline analüüs.)
- ◆ Kellele on töö mõeldud (tellija, publik)? Kas töös on mingi vihje eeldatava publiku kohta?
- ◆ Millisest soost ja millise sootunnetusega? Kas ja kuidas teos peaks ühiskonnas muutma või täiendama sootunnetust? (D'Alleva, 2005, lk 60–76)

Postkolonialismi ehk koloniseerimise-järgse maailma suhteid keskseks võttev analüüs saab uurida:

- ◆ Kes on autor? Kas ja milline on autori koloniseerimise kogemus? Kuidas see on tema karjääris varem väljendunud?
- ◆ Milline on töö tehnika seos koloniseeritud piirkonna ja traditsioonidega? Kas kujutuslaad vastab pigem võimuesindajate või koloniseeritute traditsioonile?
- ◆ Kuidas on siin kujutatud rassi, klassi ja sugu?
- ◆ Milliseid vihjeid on ajaloo ja võimusuhteetele?
- ◆ Kas miski viitab rahvusele, eksootikale, identiteedile? Kuidas?

- ◆ Kellega kujutis kutsub samastuma või millist positsiooni vaatajat võtma?
- ◆ Milliseid Teisestamise, naturaliseerimise või essentsialiseerimise võtteid töö kasutab?
- ◆ Kes on teose publik? Kas ja milline on publiku koloniseerimise kogemus? Kas see võiks olla võtmeks töö tõlgendusele?
- ◆ Kas ja miks on teos publiku identiteeti kinnitav või ümberlukkav? (D'Alleva, 2005)

Pildi iseseisvuse tunnustamine

1980. aastate lõpul hakkasid osad teoreetikud osutama, et uue kunstiajaloo kontekstuaalsed analüüsid jätavad kunstiproduktiooni ja võimu omavaheliste suhete uurimisel pildi enda täiesti unarusse. Võis tekkida isegi tunne, et kunst on kõigest illustratsioon ühiskonnas toimuvale ja kõik teised humanitaarteadused hõlmavad kunsti uurimisel olulisemat positsiooni.

Aktuaalseks muutus juba vana küsimus – kus õieti tekkib kunstiteose tähendus, milline on teose ja vaatleva subjekti suhe? Edasist nimeatakse sageli pildiliseks pöördeks kunstiteaduses, mis selle algataja W.J.T. Mitchelli sõnadega on „postlingvistiline, postsemiootiline pildi taasavastamine, mis käsitleb pilti kompleksse koosmänguna, kus üksteist mõjutavad vastastikku visuaalsus, ideoloogiaaparaadid, institutsioonid, diskursused, kehad ja figuraalsus. See on arusaamine, et vaatamine (vaade, pilk, kiire pilguheit, vaatamispraktikad, jälgimine ja visuaalne nauding) võib olla sama sügav probleem kui erinevad lugemise vormid (dešifreerimine, dekodeerimine, tõlgendamine) ning et visuaalne kogemus või „visuaalne kirjaoskus“ ei pruugi täielikult olla seletatv tekstimudeli kaudu.“ (Kodres, 2011, lk 85–86) Mitchelli sõnastus rõhutab vaatamiste erinevat iseloomu ja vaataja erinevat häälestust. Ehk – visuaalne kogemus on individuaalne ja ainukordne, selle käigus saab tekkida uus teadmus ning see ei ole asendatav kirjeldusega.

Pildiline pööre ühendas kriitilise kunstiajaloo taas kunstiteose kui visuaalse jagamatu tervikuga – pilt loob uut teadmust vahenditega, mida alati ei ole võimalik sõnastada.

Pildiline pööre oli samuti protestiks Panofsky „äratundva nägemise“ vastu – pildi vaatamine ja tõlgendamine ei tohiks olla mitte äratundmisakt, vaid aktiivne tunnetuslik ja loominguline akt, sündmus, mis pakub „olemisele juurdekasvu“ (Kodres, 2011, lk 87-88). Veel sai saksa teadlane etteheiteid, et tema ikonoloogiline meetod koondatavat tõlgenduse tähelepanu ainult representatsioonile – kujutatu sisule ja tähendusele, aga mitte teosele kui visuaalsele tervikule (Kodres, 2011, lk 90).

Visuaalsele jagamatule tervikule keskenduvad semiootikud ja fenomenoloogid, kelle hulgast võib valida endale sobivama teose mõistmisviisi mudeli: semiootikud lähenevad pildi vaatamisele kui „lugemisele“ ja tähtsustavad visuaalse kujutise taga oleva tähendusvälja avamist ning toonitavad, et meie suhe pildiga tugineb keelele. Fenomenoloogid aga eelistavad vaadata kontakti pildiga kui „kogemist“, millega nad kinnitavad, et pildist saab pilt alles tema kogemise hetkel, mil kujutis omandab sisulise tähenduse vaatajas mitte keele, vaid taju põhjal.

Mieke Bal, kes on piltide lugemise pooldaja, kinnitab, et vaatamine ja nägemine ei ole kunagi „puhas“, vaid sünesteetiline ning piltide tähendus formeerub vaatamise, keele, intellekti, kuulmise, mälu ja muu inimese antu kompleksel pinnal (Kodres, 2011, lk 94). Bal nimetab pildi lugemise tähtsamad osapooled:

„[See] sarnaneb tavalise lugemisega ses mõttes, et jõutakse tähenduseni ning et see toimib märkide, vaevumärgatavate visuaalsete elementide kaudu, millele on omistatud tähendused. Selline tähenduste omistamine ehk tõlgendamine tugineb reeglitele ehk koodidele. Protsessi otsustavaks elemendiks on tähendust omistav subjekt ehk agent – lugeja või vaataja. Mõistagi... leiab iga lugemisakt aset ühiskondlik-ajaloolises kontekstis ehk raamistikus, mis piirab võimalike tähenduste hulka.“ (Bal, 2011, lk 213)

Bali pildile tähenduse omistamise struktuur on meeldiv eelkõige oma ühetaolisuse ja õigluse poolest – pildile tähenduse omistamise õigus ei ole ainult konnosjööiril, vaid igaühel, kes pilti vaatab. Seejuures me võtame arvesse, et tähenduse omistamine toimub vaatajale kättesaadavates spetsiifilistes tingimustes, sõltub tema haridusest, kasvatusesest, sotsiaalsest ja kultuurilisest keskkonnast, elukogemustest ja ka kogemusest kunsti vallas.

Kokkuvõttes – vaatamata kriitikale, mida eelnevad kunstiteose analüüsimise meetodid on pälvinud, on neil ikkagi oluline koht teose mõistmisel – nad on tänapäevaks segunenud ja mahendunud ega eksisteeri nii jäikade metoodiliste ettekirjutustena, pigem võimalustena. Seega soodustab kaasaegne pildianalüüs mõõdukust, et toimetada tähendustega erinevate kriitiliste kontekstide, kunstiteose vormiliste tunnuste ja sisuliste aspektide vahel.

Metoodiline alus

Pildianalüüs on üksnes avatud sisu ja eesmärkidega raam. Analüüsiks valitud meetod ja vorm hakkavad seda alles täitma eesmärgipärase sisuga. Tuginedes eelnevale, saame koostada metoodilise aluse, mis sobib kunstiteose analüüsi põhjaks gümnaasiumis.

Pildipöörde järgne kunstiteadus käib rohkem sama sammu mitte-eksperdist vaatajaga ehk laseb tähendusi luua n-ö mittedüsteemselt, olemata metoodiliselt truu ainult ühele või kahele valitud tõlgendusviisile. Pildile uuesti lähedale tulemine ja analüüsivast õpilasest, tema nägemisest ja maailmapildist lähtuv tõlgendus sobitub suurepäraselt ka sotsiaalkonstruktivistliku õppeprotsessiga – teadmised ehk tähendused tekkivad inimestevahelise suhtlemise käigus ning analüüsiv õpilane on ise nende teadmiste looja, pilt ja kunstiteose keel on uudsed aspektid, mille abil seostada eelnevaid teadmisi.

Pildi lugemisel on võtmetähtsusega:

- ◆ visuaalsed märgid
- ◆ tähenduse omistamine
- ◆ koodist ehk reeglitest lähtumine
- ◆ tähendusi omistab vaataja
- ◆ ühiskondlik-ajalooline kontekst, mis piirab võimalike tähenduste hulka

Silmist ei tohiks aga lasta mõistmist, et iga meetod on tööriist, mis annab pisut erineva tulemuse ning iga kunstiteos on pisut erinev ja sobitub mõne meetodiga rohkem, mõnega vähem. Seega on iga meetodil kunstiteose analüüsis oma koht olemas, teadlikke jõupingutusi võiks teha vaid biograafilise analüüsi ülekaaluka kasutamise vältimiseks – et entsüklopeediatest hästi kättesaadavate elulugude ümberjutustamine ei rööviks sisulist arutlusruumi õpilaste uurimustes ja referaatides.

Kuidas aga tegelikult toimida nende ülaltoodud enam kui 50 abiküsimusega, ilma et kõik erinevad seisukohad läheks klassis segi nagu pudru ja kapsad? Selle hoiab ära õpetaja ettevalmistus analüüsiks: iga analüüs toimub kas tunni või näitusekülastuse situatsioonis, seega on õpetajal määratud tunni või ekskursiooni õppe-eesmärgid. Õppe-eesmärkidest omakorda saab lähtuda õppesisu ehk vaatenurk, millele õpilased häälestatakse – kas ülesanne on seotud pigem kunstiteose vormiga, sisuga või kontekstiga. Samuti näeme, et tuge pakuvad ka alguses nimetatud õppekava punktid, mis loovad raami kogu kunstiõpetuse protsessile.

Oma meetodi loomisel on hea peatuda järgnevatel punktidel:

- ◆ Enne analüüsi on tarvis läbi mõelda, milline võiks olla vajalik eelinfo. Kas anda ette materjal, mis puudutab kunstivoolu, kunstnikku, teemat, ajaloolist sündmust, teose tehnikat ja installatsiooni iseärasusi või ainult etiketi andmed? Vahel ei ole isegi viimast vaja ja need selguvad alles analüüsi käigus, kui õpetaja vastab õpilaste infovajadusele, mis neil hüpoteesi kontrollimisel on tekkinud.
- ◆ Erinevad analüüsiviisid – avatud diskussioon auditooriumis, summagrupid, paarisestlus, avastusõpe koos kirjaliku kokkuvõttega – lasevad keskenduda erineval määral ja teose erinevatele aspektidele.
- ◆ Õpetaja saab küsida diskussioonis tavapärasest spetsiifilisemaid või erinevat vaatenurka võimaldavaid avatud küsimusi,

nagu ülal toodud küsitlusliinides ja lisas, et avardada tähendusvõimalusi või tuua esile ootamatut.

- ◆ Õpetaja saab õpilaste tähelepanekuid ümber sõnastades ja peegeldades anda nii mõtlemisaega kui erialast terminoloogiat. Nii luuakse koos näitlik kirjeldusmudel, ümbersõnastus ja peegeldus aitab klassil samuti paremini jälgida mõttekäiku.
- ◆ Vahel võib olla lihtsam endast lähtumise asemel hoopis vaadata pilti kellegi teise silmade läbi. Selleks tulevad appi rollimängud – mida märkaks pildil või kuidas läheneks kunstiteosele kriminalist, bioloog, teoloog, filosoof, arst, antropoloog, ärirees, matemaatik, ajaloolane, galerist, poliitik, teemat eri nurkade alt käsitlevad ajakirjanikud? Kas need nägemused on üksteisega kooskõlas või poleemilised? Selline rollimäng aitab mõista arvamuste paljusust.

Soovitav ja kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond „Kunstiained“. (2011). Allikas: Gümnaasiumi riiklik õppekava: https://www.riigiteataja.ee/aktiilisa/1140/1201/1002/VV2_lisa6.pdf#
- Bal, M. (1–2 2011. a.). Lugeda kunsti. *Kunstiteaduslikke uurimusi. Studies on Art and Architecture. Studien für Kunstwissenschaft*, lk 213–228.
- D’Alleva, A. (2005). *Methods and Theories of Art History*. London: Lawrence King Publishing.
- Kodres, K. (2011). Pildiline pööre. rmt: M. Tamm, *Humanitaarteaduste metodoloogia. Uusi väljavaateid* (lk 80–109). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

- Vt lisa lk 91–93 Küsitlusliinide tabel.
- Vt lisa lk 94 Kunstikriitika neli etappi. Feldmani meetod.

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Annely Köster

Märksõnad ♦ loovuse definitsioonid ♦ loovus kui isiksusomadus ♦ loovus kui protsess ♦ loovuse arenga ja arendamine ♦

Miks luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Uus riiklik gümnaasiumi õppekava (2010) rõhutab sihiseades, et üldhariduskooli esmane ülesanne on aidata kaasa õpilaste kasvamisele loovateks ja mitmekülgseteks isiksusteks ning luua igale õpilasele võimalused tema võimete maksimaalseks arenguks õpilase eelistusi arvestades. Kunsti ainekava üks olulisemaid eesmärke on samuti seotud loovuse arendamisega – taotletakse, et õpilane oskaks uudishimulikult ning loovalt püstitada, tõlgendada ja lahendada erineva iseloomuga probleemilahenduslikke ülesandeid.

Miks on loovus niivõrd oluline? Üks võimalikke vastuseid on, et meid ümbritsev maailm on muutumas kiiremini kui eales varem – ülemaailmne finants-, majandus- ja poliitikakriis, keskkonna- ja säästva arengu teematika inimestele lähemale tulek, uute majandussektorete teke ja tõus – me tunnetame, et oleme suurte muutuste tunnistajaks, kuid me ei tea veel, kuhu see protsess viib ja kui suured ning põhimõttelised need muutused on. Kirjeldatud olukorras on selge, et faktiteadmised on vajalikud, kuid kaugelki mitte piisavad – oluline on oskus fakte kriitiliselt analüüsida ja loovalt interpreteerida. Kiirelt muutuvas ja raskesti prognoositavas keskkonnas on vajalik näha uusi kontekste ja võimalusi, loovus on muutunud hariduse võtmeküsimuseks. Seega me vajame loovat revolutsiooni ja haridussüsteemi põhimõttelist muutust personaalsemaks, mis aitaks igal noorel avastada oma loomulikud anded ja need välja arendada, mis õpetaks ja julgustaks küsimist, märkamist, eksperimenteerimist. Ja seda kõike praktikas, mitte vaid retoorilisel tasandil.

Loovuse tähendus õppimises seisneb paindlikkuse soodustamises, avatuses uuele, võimes näha või kohandada asjade tegemisel uusi viise ning julguses seista silmitsi ootamatuga.

Cropley, 2001

Mida mõeldakse, kui öeldakse „loovus“?

See on küsimus, millele tasub tähelepanu pöörata, et loovuse mõistele anda tagasi sisukas sisu ning süüvida märksõna tasandist sügavamale. Viimasel ajal kostub kultuuriringkondadest soravat virinat, et loomemajandus ja sellega kaasnev suurem tähelepanu disainile oleks nagu loovuse monopoliseerinud, muutnud selle vaid üheks disainiprotsessi osaks... Teisalt heidetakse tihtipeale ette, et loovus peaks olema midagi enam, kui (kriitikavaba) kunstitamine ja fantaasiamängud.

Loovuse definitsioone võime liigitada kolme suurde rühma:

- ◆ tegijast ehk isiksusest lähtuvad, näiteks:
Loovus on isiksuse omaduste kogum, mis annab eeldused mistahes inimtegevuse valdkonnas probleeme uut viisi lahendada ja algupäraseid tulemusi saada. (Milgram, 1990)
- ◆ tegevusest ehk protsessist lähtuvad, näiteks:
Loovus on protsess, kus tekivad originaalsed ideed, millel on väärtus. See on protsess, mitte sündmus. Protssessi käigus toimub kaks asja: ideede genereerimine ning nende hindamine. (Robinson, 2011)
- ◆ tegevuse tulemusest ehk produktist lähtuvad, näiteks:
Loovus on publiku ja produkti interaktsiooni kaudu konstrueeritud „uudsus“ – loovus ei ole ühe indiviidi tegevuse tulemus vaid sotsiaalse süsteemi otsus individuaalse produkti üle. (Csikszentmihalyi, 1999)

Selleks, et toetada õpilaste loovust, peab haridussüsteem tervikuna ja eelkõige õpetajad olema ise loovad, õppima küsima¹, õpilast kuulama ja julgema eksperimenteerida ning eksida.

¹ vt. Anneli Köster, Tea! Mõtle! Loo! artikkel – kõrgema taseme küsimuste küsimisest lk 18.

Selleks, et luua midagi, mis ülaltoodud kriteeriumitele vastaks ja osata seda adekvaatselt hinnata, on vaja õppida loovat mõtlemist samamoodi nagu õpime kirjutama ja lugema (Robinson, 2011). See on oskus, mis on õpitav ja õpetatav, mitte üleloomulik ja kaasasündinud haruldane anne.

Loovus kui isiksusomadus ja vaimne võime

Tavamõtlemises mõistetakse isiksust kui inimesele iseloomulike omaduste kogumit, mis teeb ta teistest erinevaks, silmapaistavaks (Allik, 2003). Uue põlvkonna isiksusteooriate kõige paremaks näiteks on Alliku sõnul viie faktori teooria (Costa & McCrae, 1992), mis teeb vahet baastendentside ja iseloomulike kohanimemuste vahel. Baastendentsid on endogeensed, tugeva päriliku osakaaluga ajas väga püsivad seadumused, mis reguleerivad inimese tegevust määrates üldise suuna ja viisi:

- ◆ ekstravertsus (kas X on sotsiaalselt domineeriv?),
- ◆ neurootilisus (kas X kipub olema negativistlik, tujukas ja ebastabiilne?),
- ◆ sotsiaalsus (kas X on sõbralik ja koostööaldis?),
- ◆ meelekindlus (kas X on usaldusväärne ja tööle pühenduv?),
- ◆ **avatus kogemusele** (kas X on avatud muutustele ja õppimisele?).

Loovuse kontekstis pakub meile eelkõige huvi avatus kogemusele ehk avatus

- ◆ ... fantaasiale (*Openness to Fantasy*)
- ◆ ... kunstile (*Aesthetics*)
- ◆ ... tunnetele (*Feelings*)
- ◆ ... teguviisidele (*Actions*)
- ◆ ... mõtetele (*Ideas*)
- ◆ ... väärtustele (*Values*)

Guilfordi (1967) intellekti struktuuri mudelis on väljatoodud järgmised loova mõtlemise põhikomponendid, mis eeldavad varem kogetud informatsiooni meeldetuletamise, analüüsimise, võrdlemise oskust:

- ◆ mõtlemise kiirus ehk voolavus,
- ◆ mõtlemise originaalsus,
- ◆ mõtlemise paindlikkus,
- ◆ mõtlemise üskikasjalikkus,
- ◆ grupeerimise- ja suhetega opereerimise võime.

Seega on oluline avatus uutele kogemustele, teadaoleva nägemine ebatavalistes seostes ja tähendustes ning võime kasutada olemasolevaid teadmisi uute ideede väljatöötamisel².

LISALUGEMIST

Csikszentmihalyi (1996) uuris enam kui 30 aastat, kuidas loomingulised inimesed elavad ja töötavad, et parandada arusaamist loovast protsessist. Järgnevalt on välja toodud kümme vastakat omadust, mis on loominguliste inimeste puhul tihtilugu üksteisega põimunud ja pealtnäha vastuolulised (lühendatud raamatust *Creativity: The Work and Lives of 91 Eminent People*).

1. Loomingulistel inimestel on palju füüsilist energiat, aga nad on sageli ka vaiksed ja rahulikud. /.../ Oluline on see, et nad valitsevad oma energiat; see ei sõltu kalendrist, kellaajast ega mingist välisest graafikust. Vajadusel suudavad nad seda laserkiirena fokuseerida; muul ajal tegelevad nad oma energiavarude laadimisega. Nad peavad elurütmi, kus aktiivsele tegutsemisele järgneb jõudeaeg või endassesüüvimine, mis on eduka töötamise jaoks äärmiselt oluline. /.../

Ülesanne 1

Loovuse käsitlustega on väga tugevalt seotud divergentne mõtlemine - kognitiivsete võimete kompleks, mis soodustab uudsete ideede, ebatavaliste lahenduste genereerimist ühe ja sama probleemi kohta. Mõtle, kuidas saaksid seda kunstitunnis teadlikult arendada ja koosta ülesanne baseerudes Guilfordi intellekti struktuuri mudelis väljatoodud loova mõtlemise põhikomponentidel.

ÕPPIJA ÕPPEMATERJAL

Rühmatöö

Grupeerimis- ja üldistamisvõime, opereerimise suhetega

Otsi oma kotist erinevaid esemeid. Iga rühma liige võiks neid väljakraamida kolm kuni viis. Nüüd moodustage nendest esemetest kolm rühma ühise nimetaja alusel. Igast esemerühmast looge kompositsioon. Seejärel pildistab iga rühma liige iseseisvalt need kolm kompat üles oma nurga alt ning paneb neile pealkirjad. Seejärel tutvustab iga rühma liige kogu grupile oma pilte ja pealkirju.

2. Loomingulised inimesed kipuvad olema ühtaegu targad ja naiivsed. /.../ Ilmselt vastab tõeale, et inimestel, kelle loominguiline panus on silmapaistev, kaldub olema kõrge „g-faktor“, mille all psühholoogid peavad silmas üldist vaimset võimekust. /.../ Uuringud on näidanud, et murdepunkt on kusagil 120 juures; madalama IQ-ga võib olla keeruline loovat tööd teha, kuid üle 120 küündiv IQ ei tähenda tingimata suuremat loovust. /.../ Ometi jääb alles närv kahtlus, et kõige kõrgemal loominguiliste saavutuste tasandil ei ole põhiküsimuseks millegi uue loomine. Inimesed on sageli väitnud, et neil on oma karjääri jooksul olnud vaid kaks-kolm head ideed, kuid igaüks neist on sedavõrd tootlik, et need on pakkunud kogu eluks ainekatsutamise, täiendamise, edasiarendamise ja rakendamise jaoks. Seega pole divergentses mõtlemises kuigi palju kasu ilma oskusest eristada head ideed halvast ning see valivus nõuab konvergentset mõtlemist.
3. Loomingulistes inimestes on ülemeelikus ühendatud distsipliiniga, vastutustundlikkus vastutustundetusega. Pole kahtlustki, et loovatele individidele on omane mänglevalt kerglane hoiak. Kuid see mänglevus ei vii kuigi kaugele ilma oma vastandita, teatava kangekaelsuse, püsivuse ja visadusega. /.../
4. Loomingulised inimesed kõiguvad ühelt poolt kujutlusvõime ja fantaasia ning teiselt poolt arenenud reaalsustaju vahel. Hea kunst ja hea teadus hõlmavad kujuteldavat hüpemaailma, mis erineb praegusest. /.../
5. Loomingulised inimesed kipuvad olema nii ekstravertsed kui ka introvertsed. /.../ Loovatele inimestele näivad mõlemad iseloomujooned olevat ühekorraga omased.

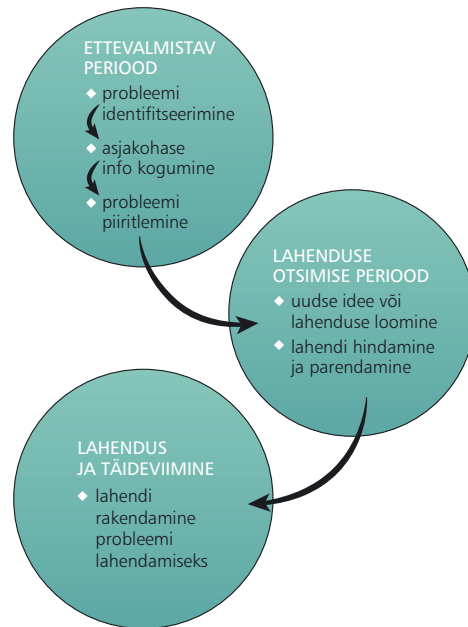
6. Loomingulised inimesed on ühtaegu tagasihoidlikud ja uhked. /.../ Enamasti on nad sedavõrd keskendunud tulevastele projektidele ja käsilolevatele väljakutsetele, et varasemad saavutused, olgu need nii tähelepanuväärsed kui tahes, ei ole nende jaoks enam kuigi huvitavad. Samas teavad nad, et teistega võrreldes on nad palju ära teinud. /.../
7. Teatud määral pääsevad loominguilised inimesed jäikadest soostereotüüpidest. Kui noortele jagatakse kätte mehelikkuse/naiselikkuse testid, avastatakse üha uuesti, et loominguilised ja andekad tüdrukud on domineerivamad ning isemeelsemad kui ülejäänud tüdrukud, samas kui loominguilised poisid on oma meessoost eakaaslastest tundlikumad ja vähem agressiivsed. Seda androgüünlikku tendentsi mõistetakse vahel puhtseksuaalsuses tähenduses ja seetõttu aetakse see segi homoseksuaalsusega. Ent psühholoogiline androgüünia on märksa laiem mõiste, mis viitab inimese võimele olla ühtaegu agressiivne ja hell, tundlik ja jäik, domineeriv ja alistuv, ning seda soost hoolimata. Psühholoogiliselt androgüünse inimese reaktsioonide repertuaar on tavapärasest kaks korda laiem. Loomingulistel inimestel on suurema tõenäosusega lisaks omaenda soo tugevustele ka vastassoo omad.
8. Loomingulised inimesed on nii mässumeelsed kui ka konservatiivsed. On võimatu olla loominguiline, olemata esmalt mingi kultuurivaldkonna omaks võtnud. Seega on raske näha, kuidas inimene saaks olla loominguiline, olemata traditsiooniline ja konservatiivne ning ühtlasi mässumeelne ja ikonoklastiline. Pelk traditsioonilisus ei muuda valdkonna sees midagi; pidev riski peale väljaminek ilma seda arvestamata, mida varasematel aegadel on hinnatud, ei vii just sageli millegi sääraseni, mida võiks pidada edasiminekuks. /.../

9. Enamik loomingulisi inimesi suhtub oma töösse suure kirega, kuid samal ajal võivad nad olla selle suhtes ka äärmiselt objektiivsed. Ilma kireta kaotame peagi huvi raske ülesande vastu. Kuid kui meil puudub võime seda objektiivse pilguga vaadata, ei ole meie töö kuigi hea ega tõsiseltvõetav. /.../

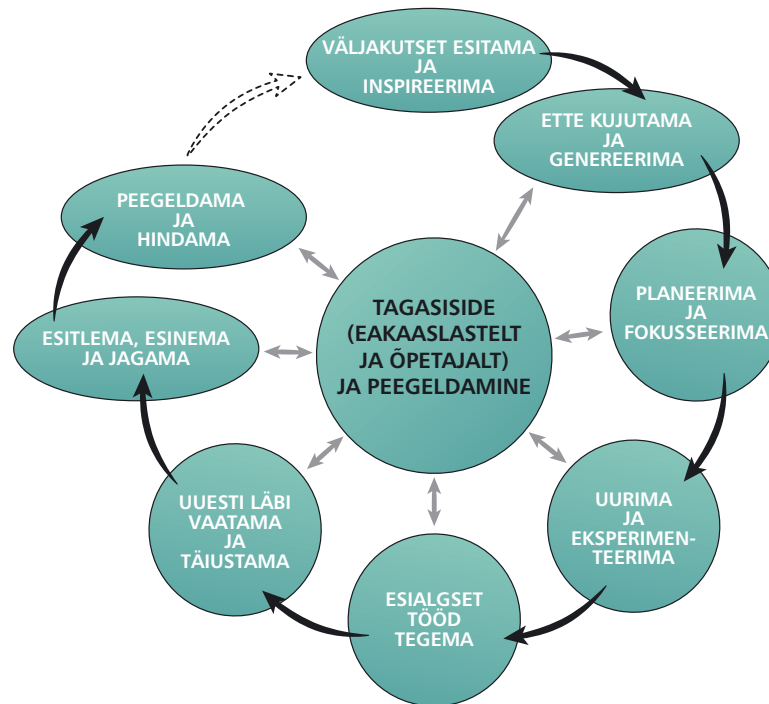
10. Loominguliste inimeste avatus ja tundlikkus põhjustab neile tihtilugu kannatusi ja valu, aga ka palju naudingut. /.../ Üksinda oma eriala esirinnas seismine muudab sind samuti kaitsetuks ja haavatavaks. Silmapaistvus kutsus esile kriitikat ja tihtilugu raevukaid rünnakuid. /.../

Loovuse protsessimudelid

Loovat protsessi eri etappideks jagavad mudelid koosnevad enamasti järgmistest astmetest:



Joonis 1. Loov protsess.



Joonis 2. Loominguline protsess kooli kontekstis (Ontario õppekava, 2009, lk 20)

Igal astmel hõlbustavad loovat protsessi erinevad motivatsiooniseisundid, kognitiivsed võimed ja isikuomadused. Silmas tasub pidada, et loominguline protsess ei ole rangelt lineaarne, vaid pigem tsükiline ja ka korduv.

Ülesanne 2

Püstita oma õpilastele loovat mõtlemist nõudev ülesanne³. Vaatle ja analüüsi⁴ (etapp, tunne, tegevused jne) loovat protsessi nii õpilase kui õpetaja perspektiivist. Sünteesi ülaltoodud mudelite ja oma praktilise kogemuse baasil loovuse protsessimudel. Too välja erilist tähelepanu nõudvad etapid ja didaktilised soovitused õpetajale.

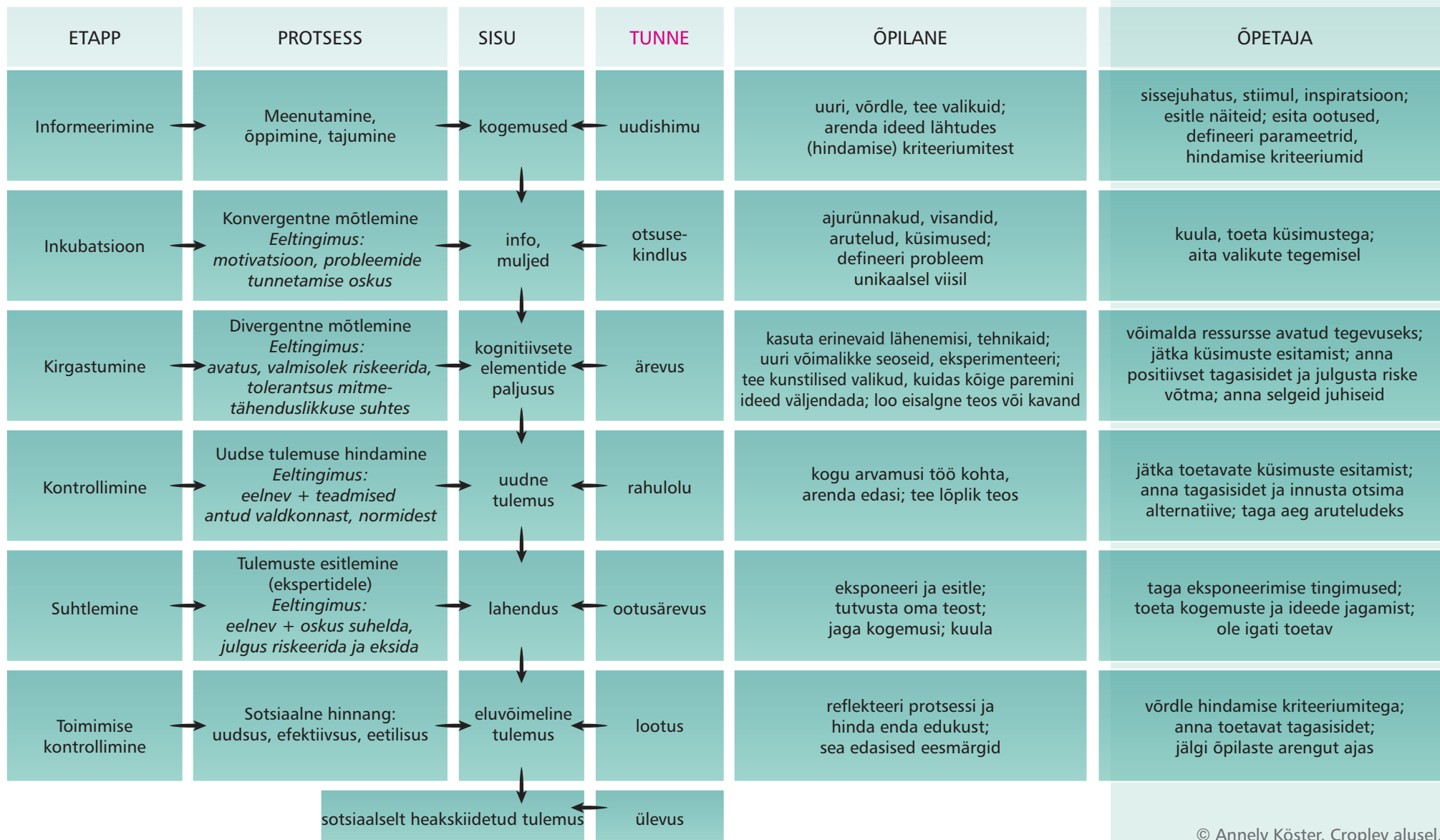
Lisalugemist

John Munro, The Stage Models of Creativity:

https://students.edfac.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/creativity/UTC_stage_models_of_creativ.pdf

³ Vt Merike Rehepapp artikkel lk 60 Disainprotsess.

⁴ Vt Jane Remm artikkel lk 75 Eneesanalüüsi meetodid.



© Annely Köster. Cropley alusel.

Joonis 3. Loovuse protsessimudel Cropley mudeli alusel.

Laste areng ja loovus

Loovus on laste ja arengu kontekstis väga oluline, kuid tihti valesti mõistetud mõiste. Laste loovus ei ole sarnane täiskasvanute loovusele ja seda ei ole kerge teaduslikult uurida. Täiskasvanute loovus on enamasti seotud mingi produktiga, olgu selleks siis kunstiteos, probleemilahendus või uus viis millegi teostamiseks. Laste loovus, vastupidi, ei pruugi toota mingit materiaalselt produkti või tulemust, mis aitaks elu paremaks muuta. See võib ilmneda fantaasiarikka mängu või autentse eneseväljendusena või väljenduda hoopis maailma omapärasel, ootamatus mõistmises. Samas on laste kujutlusvõime ja mäng hilisemate loovuskuste (*creativity skill*) arengu aluseks (Runco, 2006).

Laste loovuse arengu tõusude ja mõõnade kohta on tehtud palju ja vastuoluliste tulemustega uuringuid. Kokkuvõtvalt võime väita, et joonistub välja teatud muster – esimene langus loovas mõtlemises toimub 5ndal eluaastal, teine 10.–11ndal eluaastal (4.–5. klass). Kõige enam langeb ideede voolavus, mõtlemise originaalsus mõnevõrra vähem ja mõtlemise üksikasjalikkus⁵ lausa tõuseb. Uus tõus loovas mõtlemises algab 14.–15ndal eluaastal ja jätkub olulisel määral 16ndal eluaastal.

Ühe võimaluse neid tõuse ja languseid mõista annavad huviuurimused (Krapp, 2002; Wigfield, Cambria, 2010), mis väidavad, et 11–12-aastastel noortel on pigem soov sarnaneda teistega, oluline on kuulumine gruppi ja huvid on kaaslastega pigem sarnased, kui erinevad. Loovuse langus 11–12-aastastel võib olla seotud ka sellega, et siis hakatakse enam huvituma asjadest, mille osas tajutakse end võimekas olevat ja hulk lapsi selles vanuses hakkab tunnetama

oma kunstilist piiratust ning suunab huvid pigem valdkondadesse, mis võimekusprofiiliga enam haakuvad. 14–16-aastastel noortel hakkavad tekkima huvid, mis pigem neid teistest eristavad ja ehitavad identiteeti, nõ teevad minust minu.

Runco (2006) lisab, et 10–11-aastaste laste loovus on seotud hinnangulise mõtlemisega, mis ei toeta loovust. Samuti toob Runco välja, et kõige selgem loovõimete taandarenguaste ongi kuskil 4. kooliaasta paiku – rida uurijaid kinnitavad loova mõtlemise „kännu taha kinni jäämist“. Sellele on terve rida erinevaid selgitusi, üks neist rõhutab keskkonna rolli – selleks ajaks on lapsed juba mitu aastat veetnud koolikeskkonnas (formaalses haridussüsteemis), nad on õpetatud kätt tõstma enne kui räägivad, istuma vaikselt ridades, järgima tunniplaani. Selline struktureeritus võib internaliseeruda nii, et neljandaks kooliaastaks on lapsed kaotanud initsiatiivikuse ja originaalsed mõtted. Teine võimalik põhjuste ring on seotud küpsemise ja bioloogiliste muutustega – närvisüsteem muutub üha rohkem tundlikuks konventsioonidele ja konventsionaalsuse tõus viib originaalsuse langusele. Kokkuvõtvalt on tegemist potentsiaalse tagasilangusega, kui ümbritsev keskkond surub peale konformsust.

Valdur Mikita (2000) väidab, et Eesti kool ei soodusta loovat mõtlemist ning toob välja järgmised probleemid, mis loovat mõtlemist halvavad:

- ◆ suur osa lapsi pärineb perekonnast, kus ei soodustata lapse iseseisvat tegutsemist. Koolis aga pole selle puudujäägi kompenseerimiseks piisavalt aega,
- ◆ õppetöö on üles ehitatud loogilis-ratsionaalsele⁶ mõtlemisele. Teatavate algoritmide omandamine annab hea baashariduse, kuid seda ei tohiks üle tähtsustada,

5 Vt Guilfordi loova mõtlemise komponendid lk 44.

6 H. Gardneri (1983) loovõimete tüpoloogia:
a) verbaalne-sümboliline, b) matemaatilis-loogiline, c) musikaalne, d) ruumiline, e) kehalis-kinesteetiline, f) intrapersonaalne ja g) interpersonaalne.
NB! Sama isik ei ole reeglina võrdselt andekas ja loov kõigis valdkondades!

- ◆ loova sisuga ülesandeid on raske objektiivselt hinnata,
- ◆ loomingulisust nõudvad ülesanded eeldavad enam õppetöö diferentseerimist ja individualiseerimist, milleks puuduvad ressursid,
- ◆ originaalse mõtlemisega õpilased pole sageli kõige eeskujulikud⁷, konformsema mõtteviisiga noored on meeldivamad ja koostööaltimad,
- ◆ divergentne mõtlemine eeldab mõtete hajusust, mida kool ei soosi. Looming meeldib paljudele, kuid loovad inimesed mitte,
- ◆ õpetajad peavad loovate õpilaste õpetamiseks ka ise loovad olema,
- ◆ loovuse jaoks ebasoodsate tingimuste loomisel on ka objektiivseid põhjused, näiteks seab ühiskond inimeste käitumisele teatud piirid.

Kui räägime nõ täiskasvanupõhistest loovuse definitsioonidest (vt. lk 44), siis sellisel kujul kujuneb loovus välja alles 10–11-eluaastaks.

Kuidas toetada loova mõtlemise arengut?

Kuidas tuua loovus retoorikast praktikasse ja teha midagi, mis toetaks meie haridussüsteemi tervikuna? Nii et iga õpilane ja õpetaja tunnetaks selle kasulikkust omal nahal, tajuks esilekerkivaid probleeme pigem kui suurepäraseid põhjuseid loomaks midagi uut, efektiivset, eetilist, ühiskonnale kasulikku ja samas subjektiivset õnnetunnet suurendavat?

Nagu eelpool väljatoodud, on võrdselt olulised nii ideede genereerimise kui ka analüüsi ja kriitilise hindamise pool. Tänapäevane kool peaks andma noorele inimesele kaasa oskuse ja harjumuse mõelda, süveneda, võtta kiirustavas maailmas aeg maha. Mõelda loovalt, kriitiliselt ja iseseisvalt.

Loovat arengut toetavad (Heinla 2008, 2010):

- ◆ piisav vabadus: täiskasvanu ei tohi last liigselt piirata ning talle peab jääma võimalus oma tegemistes riskeerida,
- ◆ respekt: iga laps on indiviid, kelle valikuid tuleb usaldada,
- ◆ mõõdukas emotsionaalne lähedus: soovitatakse pisut külmust täiskasvanu ja lapse suhetes – laps teab, et teda armastatakse ja aktsepteeritakse, kuid ta on oma valikutes sõltumatu,
- ◆ väärtused, mitte reeglid: soovitav on selgitada väärtuseid isiklike näidetega,
- ◆ saavutus, mitte hinne: toetada tuleks sisemist motivatsiooni, tahtmist anda endast parim,
- ◆ loovuse kõrgelt hindamine: last peaks suunama loovale tegevusele, olles ka ise loov ja uskudes lapse loovasse eneseväljendusesse ükskõik mis vallas,
- ◆ huumor: täiskasvanud võiksid naerda koos lastega.

Runco (2006) sõnul kõige olulisem, mida lapsevanemad ja õpetajad teha saavad, on toetada tugeva Mina arengut (*ego strength*). See on mõnevõrra sarnane enesekindlusele (*self-confidence*) – tugeva Minaga, enesekindel laps, suudab vastu seista konformsusele ja usub oma ideedesse. Tugev Mina aitaks ärahoida ka ülalpoolkirjeldatud 11–12-aastaste loovuse langust, mis on eelkõige tingitud konformsuse tõusust ja soovist välistele ootustele vastata. Antud vanuses lapsel võib endiselt olla originaalseid ideid, kuid ta ei taha neid enam jagada ega selgitada.

Kokkuvõtvalt, kui lapse Mina on tugev ja tal on võimalik luua originaalseid ideid, võib ta oma arengus ja elus kaugele jõuda. Targa

⁷ Vt Csikszentmihalyi loova inimese 10 punktiline kirjeldus lk 44.

juhendamise abil õpib ta, millistes olukordades olla konformne ja millistes originaalne – kunstiprojektides on ruumi originaalsusele ja matemaatika teoreemi tõestades tuleb vastata täpselt seda, mida küsiti. Loovus on seotud nii individuaalsete annete kui oskustega, samuti mängib rolli keskkond – perekond, kool ja kultuur laiemas mõttes.

LISALUGEMIST

Loovus ja tähelepanu ulatus – vaikuse kiituseks

Joseph Kasof artikli „Creativity and Breadth of Attention” alusel.

Artiklis avaldatud tulemused näitasid, et (a) tähelepanu ulatus oli tagasihoidlikult ja positiivses korrelatsioonis loomingulise võimekusega; (b) loomingulist võimekust vähendas ümbritsev müra, eriti kui müra oli ettearvamatu või arusaadav; (c) müra vähendas loomingulist võimekust nende puhul, kelle tähelepanu ulatus oli lai rohkem, kui nende puhul, kelle tähelepanu ulatus oli kitsas.

Termin „tähelepanu ulatus” viitab nende stiimulite arvule ja hulgale, millele suudetakse ühekorraga tähelepanu pöörata. Inimesed, kelle tähelepanu ulatus on krooniliselt kitsas, keskenduvad korraka võrdlemise väikesele hulgale stiimulitele ja kalduvad kõrvalisi või asjassepuutumatu stiimuleid teadvusest välja filtreerima; sääraseid „sõelujaid” nende ümbrus eriti ei mõjuta ning nad ei erutu kergesti. Seevastu inimesed, kelle tähelepanu ulatus on krooniliselt lai, keskenduvad korraka suurele hulgale stiimulitele ning nad kipuvad olema kõrvalistest ja asjassepuutumatu stiimulitest teadlikumad; sellised „mittesõelujad” on oma ümbrusest tugevamalt mõjutatud ja nad on kergesti erutuvad.

Marcel Proust oli sedavõrd võimetu filtreerima välja juhuslikke helisid, et ta kandis kõrvatroppe ja vooderdas oma magamistoa korgiga (Barker, 1958).

Richard Wagner, kelle tähelepanu kipus samuti kergesti hajuma, väitis, et „meister vajab vaikust; rahu ja vaikus on tema kõige tungivamad vajadused” (tsiteerinud Hock, 1960, lk 108).

Johann Goethe: „Ma ei suuda produtseerida kõige vähemutki ilma absoluutse üksindusega. ... Ma suudan töötada vaid täielikus üksinduses ning ... mitte üksnes vestlus, vaid juba kallite ja hinnatud inimeste pelk kohalolu minu majas hajutab mu poeetilised ressursid hetkega” (tsiteerinud Hock, 1960, lk 108)

On avastatud, et üliintelligentsed lapsed, kellel oli diagnoositud tähelepanupuudulikkuse häire⁸ (*attention deficit disorder, ADD*), mida iseloomustab lai tähelepanu ulatus, said divergentse mõtlemise testis originaalsuse ja paindlikkuse eest kõrgema skoori kui need lapsed, kelle vanus, sugu ja intelligent-sustase olid samad, kuid kellel ei olnud diagnoositud ADDd.

Nii nagu muud erutavad stiimulid, vähendab ka muusika tähelepanu ulatust, parandab lihtsate ülesannete täitmist kuid raskendab komplekssete ülesannete täitmist. Lisaks võib muusika tekitada negatiivseid tundeid ja frustratsiooni ning juhtida tähelepanu kõrvale käsilolevalt ülesandelt. Seega on nõ lärmakas muusika omal kohal lihtsate asjade tegemisel, kuid loovate, komplekssete ülesannete puhul tasub eelistada vaikust, kuna kompleksed ülesanded nõuavad rohkem paralleelset töötlemist (erinevuses seeriaviisilisest töötlemisest) ja seega laiemat tähelepanu ulatust kui lihtsad ülesanded. Loomingulised ülesanded on komplekssemad kui enamik teisi intellektuaalseid ülesandeid.

8 Vt Pille Priilinn-Türk artikkel lk 68.

Loovuse biloogia – vajame rahu, ainult rahu

Peamiselt Norbert Jaušovec artikli „Differences in EEG Activity During the Solution of Closed and Open Problems“ alusel

Paljud uurijad on leidnud, et parem ajupoolkera on spetsialiseerunud *Gestalt*-tajule ja toimib eelkõige sünteesijana, vasak poolkera seevastu näib töötavat loogilisemal, analüütilisemal moel. Samuti on mitmetes eksperimentides täheldatud parema poolkera aktiveerumise seost loomingulise tegevuse ja kompleksete ülesannetega, kuid need tulemused ei ole ühesed.

Kompleksed ülesanded on ettevalmistusetapis nõudlikumad ja nendest arusaamine ning lahenduse planeerimine nõuab suuremat vaimset pingutust. See näib üsna mõistetav, kuivõrd halvasti määratletud ülesandeid iseloomustab ebamäärane

eesmärk käsikäes keeruka ülesanderuumiga. Enne sedalaadi ülesande lahendamise kallale asumist tuleb otsustada, milline on ülesande olemus, misjärel tuleb määratleda eesmärk või eesmärgid. Seevastu hästi määratletud ülesannete puhul ei ole säärast ettevalmistust tarvis ja kohe saab asuda samm-sammult lahenduse poole teele.

Jaušovec'i jmt eksperimentides lahendasid katseisikud halvasti määratletud ülesandeid lõõgastunud vaimuseisundis, mis kajastus kõrgemas alfa-aktiivsuses. Halvasti määratletud ülesannetele ongi omane, et loovad lahendused tekivad (nn inkubatsiooniperiood) lõõgastunud vaimuseisundites, ning mitmed võtted ülesannete loova lahenduse parandamiseks püüavadki soodustada lõõgastunud vaimuseisundeid. Seega toetab loovat mõtlemist alfa-lainete⁹ kõrgem tase ja rahulik keskkond.

9 Pingevas ärkveliseisundis domineerivad aeglased, 8-13Hz lained, mis on eriti selgeilmelised oksipitaalsagara (kuklasagar) piirkonnas ja mida nimetatakse α -laineteks. Silmade avamine põhjustab α -lainete lühiaegse kadumise ja B-lainete esiletõusu. (Schmidt, R.F., Thews, G. (1997) Inimese füsioloogia. Tartu: Tartu Ülikooli Füsioloogia Instituut. Lk 140)

Soovitav ja kasutatud kirjandus

- Allik, J. (2003) *Isiksus ja seadumused*. Kogumikus Isiksusepsühholoogia. Toim Alli, Realo, Konstabel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992) *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory professional manual*. Viidatud
- Allik, J. (2003) *Isiksus ja seadumused*. Kogumikus Isiksusepsühholoogia. Toim Alli, Realo, Konstabel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education and learning, a guide for teacher and educators*, Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: The Work and Lives of 91 Eminent People*, HarperCollins
- Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Heinla, E. (2008). *Loovuse areng. – Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Toimetanud Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Heinla, E. (2010). *Õpilaste loovuse arendamise võimalused üldhariduskoolis*. Haridus nr 4, lk 18–24.
- Jaušovec, N. (1997). *Differences in EEG Activity During the Solution of Closed and Open Problems*. Creativity Research Journal, Vol. 10, Nr. 4, 317-324
- Kasof, J. (1997). *Creativity and Breadth of Attention*. Creativity Research Journal, Vol. 10, nr. 4, 303-315
- Krapp, A. (2002). *Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective*. Learning & Instruction, 12, 383–409
- Milgram, R.M. (1990). *Creativity: An idea whose time has come and gone?* Kogumikus Theories of creativity. Koostajad Runco, M.A. & Albert, R.S. 215-233. Newbury Park, CA: Sage.
- Mikita, V. (2000). *Kreatiivuskäsitluste võrdlus semiootikas ja psühholoogias*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Robinson, K. (2011) Eksperimenta! IDEElaboratooriumile antud videointervjuu.
Kokkuvõte: <http://www.eksperimenta.net/post/4666/#more-4666> (04.10.2012)
- Runco, M.R. (2006) *The Development of Childrens creativity*. Handbook od Research on the Education of Young Children. 2nd ed.
Koostajad: Spodek, B., Saracho, O.N. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). *Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes*. Developmental Review, 30, 1–35

www.oppekava.ee

Visuaalne päevik

Maht	3–4 kuud
-------------	----------

Sissejuhatus

Ülesanne on püstitatud joonistamise aine raames VHK kunstikooli gümnaasiumiastmele ja seisneb **visandiploki täitmises vabalt valitud ajal, vabalt valitud vahenditega ja vabalt valitud teemadel**. Poolaastas tuli teha vähemalt kümme sissekannet. Andsin selle 2012 septembris ja seejärel taas 2013 jaanuaris. Mõned pildinäited tulemustest asuvad internetis aadressil <http://joonistus.blogspot.com/2013/04/vhk-xii-klasi-visandiplokid.html>.

Ülesande eesmärgid

- ◆ arendada visuaalset mõtlemist, motiveerida töötama iseseisvalt, ise endale teemasid püstitades, neisse süvenedes ja visuaalsete väljenduste vormis lahendusi otsides;
- ◆ visuaalses keeles väljenduslike oskuste suurenemine ja mitmekesistumine;
- ◆ teksti ja pildi vaheliste seoste leidmine neid paralleelselt ja vaheldumisi kasutades.

Protsessi kirjeldus

Tutvustasin tunnis ülesannet ja plokide valikut.

Saatsin õpilastele elektrooniliselt allpool esitatud teema üldise tutvustuse, ülesande kirjelduse ja internetiviited.

Iseseisvaks tööks oli aega pool õppeaastat ehk kolm-neli kuud. Hindamine toimus poolaasta lõpus. Üksikud õpilased näitasid oma plokke ka vahepeal.

Teema tutvustus

TEA!

VISANDIPLOKID: sule-, tindipliiaatsi- ja pastakajoonistused.

Igapäevaseid või reisidel kaasaskantavaid visandiplokke kasutatakse enamasti kahel eesmärgil: **tehniliste oskuste arendamiseks ja säilitamiseks, sh uute visuaalsete lähenemiste väljatöötamiseks ning ideede otsimiseks, läbiproovimiseks ja arendamiseks**. Ehk kogumiseks, sünteesiks, katsetusteks ja kavandamiseks.

Enamasti kunstnikud ei näita oma kavandeid näitustel ega avalda neid muul viisil, kuid on mõned erandid. Näiteks **Vive Tulli** hoiab enamikku oma kavandeist alles ja mitmed neist avaldati **Vappu Thurlow'** koostatud raamatus (ilmus 2012). Need joonistused on põhjalikult läbitöötatud iseseisvad kunstiteosed, mis näitavad tema idee arengut.

Mõned autorid näitavad valitud seltskonnale plokke nii nagu need on, köidetult ja originaalis, mõned digitaliseerivad need, trükivad (enamasti suurendatult) välja ja esitavad eraldi lehtedena seinal. Mõistagi saab visandilehtedel järeltöötuse käigus (skaneerides ja puhastades) valikuid teha ja esitada tulemusi näiteks digigraafikana. Mõned autorid, näiteks **James Jean**, katavad leheküljed, mis neile ei meeldi, kattevärviga kinni.

Margot Kask

Vanalinna Hariduskollegium

Põhiartikli teema:

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Ülesanne nr 2

Näited

Leonardo da Vinci visuaalsed märkmed

https://www.google.ee/search?q=da+vinci+notebooks&hl=en&rlz=1C1GGGE_etEE391&prmd=imvnsb&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=WII5UIXaH6mr0QXChYC4Dw&ved=0CCwQsAQ&biw=1024&bih=677

◆ uurimuslikud joonistused ja kavandid

<http://www.wga.hu/frames-e.html?/html/leonardo/index.html> vt studies for paintings

http://library.thinkquest.org/3044/int_skch.html

http://en.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci

◆ Tallinna raamatukogudes on mitu Leonardo joonistuste albumit. Siin on nende nimekiri:

http://tallinn.ester.ee/search*est/X?SEARCH=da+vinci&searchscope=1&SUBMIT=OTSI

Rembrandt Harmenszoon van Rijn

http://www.rembrandtpainting.net/rembrandt_drawings_start.htm

http://www.wga.hu/html_m/r/rembrand/53drawin/index.html

MODERNISM

Pablo Picasso

◆ Picasso rikkalikku loomingut võib vaadelda tervikuna katsetuste reana. Siin on Google'i valik tema joonistusi:

https://www.google.ee/search?q=picasso+drawings&hl=en&rlz=1C1GGGE_etEE391&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=qsh4UNv6JcX80QWwoodyCw&ved=0CC8QsAQ&biw=1024&bih=677

◆ Tallinna raamatukogudes on mitu Picasso joonistuste ja graafika albumit.

http://tallinn.ester.ee/search*est/X?SEARCH=picasso&searchscope=1&SUBMIT=OTSI

David Hockney

◆ David Hockney on modernistlik, **Henri Matisse**'i lamedast pildikeelest ja eredatest värvidest mõjutatud maali, kelle loomingu hulgas leidub väga erineva tehnikaga joonistusi. Mitmed neist on natuurist joonistatud portreed. Ja mõned tema joonistused on inspireeritud tekstidest, näiteks **Alfred Jarry** sürrealistlikust draamast „Ubu Roi“ ehk „Kuningas Ubu“. Ta on teinud ka mitmeid (teatri)lavakujundusi.

http://www.hockneypictures.com/works_drawings_50_01.php

https://www.google.ee/search?q=david+hockney+drawings&hl=en&rlz=1C1GGGE_etEE391&prmd=imvnso&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=fuB9UN3ZE-Ku0QWmrYDYCw&ved=0CBsQsAQ&biw=1024&bih=677

◆ Raamatukogudes olev kirjandus:

http://tallinn.ester.ee/search*est/X?SEARCH=hockney+david&searchscope=1&SUBMIT=OTSI

Visuaalne päevik

Margot Kask

Vanalinna Hariduskolleegium

Põhiartikli teema:

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Ülesanne nr 2

KAASAEKSED KATSETUSED JA PÄEVIKU FORMAADIST INSPIREERITUD KUNSTIPROJEKTID

James Jean

- ◆ Lihtsad figuuri- ja portreestudiumid, ruumivaated ja vabad teemaarendused. James Jeanilt on võrgus palju pildimaterjali. Mõned näited:

<http://jamesjean.com/sketch/2001/Linen+B/7/>, <http://jamesjean.com/sketch/2001/Leather/9#>, <http://jamesjean.com/sketch/2010/Mole+E/1>

Lapin

- ◆ Prantsuse illustraator. Visandid reisidelt ja teised tähelepanekud elust.

<http://www.lesillustrationsdelapin.com/#sketchbooks/>

Liisa Kruusmägi

- ◆ Skaneeritud visandiploki lehed ja teised joonistused. Inimesed, olukorrad, linnavaated. Vilt- ja tindipliatsid, kollaaž, akrüül.
- ◆ Liisa Kruusmägi on õppinud EKA joonistamise magistrantuuris.

<http://liisakruusmagi.weebly.com/book.html>

Margot Kask

- ◆ Portreede puhul taotlesin pigem seisundi kui välimuse tabamist.

<http://margotkask.blogspot.com/search/label/visandid%20%2F%20sketches>

Mark Powell

- ◆ Portreed jms etüüdid ümbrikel jt leidmaterjalidel. Tihe ja täpne joonistus. *Biro pen* ja *ballpoint pen* tähistavad ingl k pastakat.

<http://markpowellartist.com/>

Pastacas (Ramo Teder)

<http://ordinarydrawings.blogspot.com/2011/09/pastacas-ramo-teder.html>

- ◆ Hetkel väga põgus koduleht
- ◆ Ramo Teder on õppinud EKAs maali ja tegutseb mh muusikuna. Tema joonistusi võib näha Lauri Sommeri luulekogudes „Lauri” 1998 ja „Raagraamis pois” 2000. Enda sõnul eelistab ta joonistada pigem seltskonnas lobisedes kui üksi ja süvenenult.

<http://www.pastacas.com/>

KUJUNDLIKKUS, VABA POESIA

Joonmeedia (Tanel Rannala ja Siiri Taimla)

- ◆ Loomingulised, kujundlikud visuaalsed märkmed erinevatelt haridus- ja mõttearendusüritustelt. Joonmeedia üks väljunditest ongi selline kiire, operatiivne, kohapealne, visandav kujundlikustamine.

<http://joonmeedia.blogspot.com/>

Anthony Dubovsky

- ◆ „Analects” ja „Metalects” on poeetilised pildi ja teksti koostöö seeriad, mida ta teeb enda sõnul regulaarselt hommikuti.

<http://anthonydubovsky2.blogspot.com/>

<http://anthonydubovsky12.blogspot.com/>

- ◆ Seeria „Analects” lähem tutvustus on raamatus „Thinking drawing”, mis asub EKA raamatukogus.
- ◆ Väikesed etüüdid maalid natuke kortsus nurkadega pappidel: „Lugares Sueltos”, „Kusok hleba”

<http://anthonydubovsky.com/>

Visuaalne päevik

Margot Kask

Vanalinna Hariduskolleegium

Põhiartikli teema:

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Ülesanne nr 2

Kaie Kal

- ◆ „Nimeta“, 2011. Värvipliiats erinevatel, erineva suurusega, ligikaudselt A6–A4 paberitel, lõng. Kunstniku sõnul on kõik kujutatud sündmused tema elus päriselt toimunud. Mitmete sündmuste peaosas on loomad ja linnud. Ehk et kujundlikkus, mida nendst töödest leida võib, on sündinud ja tähelepaneliku vaatamise ja mõtestamise käigus leitud, mitte leiutatud.

<http://ordinarydrawings.blogspot.com/2011/09/kaie-kal.html>

Ulf Rollof

- ◆ „Calendar drawings“, 1998–2003. Seeria visuaalseid mälu pilte, kujutlusi jt mõtteid, enamasti vesivärvidega A3 paberitel. Teos osales 1999. a Veneetsia biennaalil ja oli seal esitatud ühe heleda ruumi seintel ja põrandal. Siis, erinevalt siin esitatud viimasel lingil näidatud lahendustest, katsid pildid seinad ja põranda tihedalt, nagu vaip (või lapitekk).

<http://www.stockholmdesignlab.se/en/projects/ulf-rollof/catalogue/>
<http://www.bukowskis.com/auctions/555/684-ulf-rollof-utan-titel-3-st> (vajutage piltidele)

Jaanika Peerna

<http://www.jaanikapeerna.net/#!01-06/co46>

Ülesande kirjeldus

MÕTLE JA LOO!

Kõige olulisem on katsetus.

ÜLESANNE

- ◆ Joonistage lisaks koolitundidele veel vähemalt paar tundi nädalas: vabalt, lõdvalt, katsetades, harjutades, sisse ja välja töötades.
- ◆ Kasutage teadmisi ja oskusi, mida tunnis omandate, töötage need sisse või vältige neid ja kasutage hoopis ainult oma lemmiktehnikaid. Joonistage täie tähelepanuga ja hajameelselt, julgelt ja vabalt. Katsetage vabalt. Leidke ja leiutage uusi lahendusi.

- ◆ Tegelege teemadega, mis teid huvitavad. Tehke ühe mõtte väljendamiseks mitu katset. Vahepeal vaadake, mõtisklege, täpsustage oma eesmärki ja täiustage lahendust.
- ◆ Soovin plokke näha **poolaasta hindamisel**. Kogu plokk ei pea olema selleks ajaks täis joonistatud ja kõiki lehekülgi ei pea avalikustama. Kümnest sissekandest piisab.
- ◆ Soovitan pildid varustada kuupäevade ja märkustega. Kuid see ei ole kohustuslik.
- ◆ Teksti võib kasutada.

Tähelepanu! Kui töötate grafiidiga, palun vältige nendele lehekülgedele joonistamist, mille taga on mõni eelmine grafiidijoonistus, sest vajutades tekib trükkimine ja teie tööd võivad hävineda. Pigem joonistada grafiidiga ainult paremale leheküljele – juhul, kui alustate tööd läänemaailmas levinud lehitsemise mõistes „eestpoolt“. Mõned joonistusõpikud soovivad juhul, kui joonistaja ei tunne end „algusest“ alustades kindlalt, alustada visandiploki lõpust või keskelt või suvaliselt leheküljelt.

Tulemused

Mõned näited XII klassi visandiplokkidest: <http://joonistus.blogspot.com/2013/04/vhk-xii-klassi-visandiplokkid.html>

Üldiselt hindan tulemusi väga heaks. Need, kes tegid palju, ka juba poole rohkem kui minimaalselt palusin, arenesid märgatavalt **kompositsioonilise vabaduse, joonistuse kirjelduslike oskuste ja materjalitunnetuse** (sh segatehnikad) osas.

Arenes visuaalses keeles **jutustamise** oskus. Tähelepanu nihkus esmastelt armsatelt motiividelt ka näiteks vastupidistele (näiteks Else Lagerspetz: **2.12 on haige**) ja seejärel erinevate motiivide vahelistele **seostele**. Motiivide valikuid hakati tegema teadlikult pildi teemast ja sisust lähtuvalt. Mõnikord esitati realismi peegelduse asemel hoopis **kujundlikke seoseid** (Maria Muuk: õhukeses kleidis naine punase plekiga, Aleksander Meresaar: pinnalised kompositsioonid, näiteks aialippidega).

Visuaalne päevik

Margot Kask

Vanalinna Hariduskolleeium

Põhiartikli teema:

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Ülesanne nr 2

Võimalikud probleemid

Teemade valik – kui see on vaba, võib see algul tekitada nõutust. Andsin algatuseks mõned ülesanded iseseisvaks uurivaks joonistamiseks ja loominguliseks edasiarenduseks ette, näiteks käelabade ja silma uurimine.

Ühe vaba ülesandena palusin teha vähemalt **kuus variatsiooni portree kompositsioonist**, nii et pildil oleks kujutatud veel midagi lisaks kellegi peale. Mõned õpilased tegid need variatsioonid visandiplokki. Need, kes ei võtnud vaevaks ise loomingulisi teemasid leida, tegid sinna **tundides jooksvalt tehtavate ülesannete kavandeid**. (Meil olid mõned mitmepäevased ülesanded, mida sai tundide vahepeal ette valmistada ja edasi arendada.) Ka see oli kasulik, kuna nad õppisid oma mõtteid aktiivselt arendama. Ja arenduskäik (isiklik areng!) jäi neile protsessi jäljena alles.

Kui õpilasel pole huvi, siis võib juhtuda, et ta jätab selle ülesande täitmata, kuna see on iseseisev töö ja antud teostamiseks tunnivälisel ajal. Sel juhul võiks nõutavat mahtu vähendada, näiteks viie pildini poolaastas. Et ei tekiks lootusetuse tunnet.

Võimalikud loovuse mudelid

Visandiplokkide ehk visuaalse päeviku näitel võiks idee leidmisest kuni teostuse viimistletuseni viiv protsess olla õpilase vaatepunktist järgmine:

1. (abstraktse) **teema** või (huvitava) motiivi **valimine**
2. selle **uurimine** (materjali, teabe kogumine) ja arendamine (teema täpsustamine)
3. **kujutamise katsed** (erinevad kompositsioonilised lahendused, motiivide esitamine puhastatult või seostes, erinevad pildikeeled, pildi suhted tekstiga)
4. konkreetse **kujutise** (ühe pildi või terve seeria, lähenemise) **välja arendamine**

5. mõtte **täpne, timmitud esitus** kas visandiploki sees või väljaspool seda (olenevalt sellest, kas tulemust eelistatakse saada kõite sees või iseseisva objektina)

Niipalju, kui tulemuste põhjal järeldada oskan, kasutasid mõned õpilased **puhastamise** (valitud teema teistest eraldamise/lahutamise ja siis selle edasi arendamise) ja mõned **vabade assotsiatsioonide** (varem eraldatud/puhastatud osade liitmise) tehnikat.

Kogemise – jäädvustamise/tagasipeegeldamise suhe, mida visuaalsete märkmete puhul tihti eeldatakse, arenes enamasti **vaatlemise/märkamise – mõtlemise – jutustamise** suhteks, milles autoril on teadet oluliselt mõjutav, loominguline osa.

Minu kui õpetaja vaatepunktist toimus protsess üsna sarnaselt, ainult et süvenesin (õpilaste puhul vabalt valitud) teema asemel visandiploki kui nähtuse loomingulistesse võimalustesse struktuuri ja pildikeele tasandil. Arvan, et saan oma lähenemist võrrelda **aedniku** tegevusega.

1. teema valimine [taimekasvatuse puhul kasvatatava liigi või sordi valimine]
2. selle uurimine (teabe kogumine ja struktureerimine) [taime vajadustega tutvumine – millal külvata, milliseid kasvutingimusi vajab; seemnete kogumine]
3. teema ja ülesande tutvustamine, näidete esitamine, plokkide hankimine [seemne külvamine huumusrikkasse mulda]
4. täiendav panustamine poolaasta jooksul tundides [taime valgustamine, kastmine ja väetamine, talle ruumi andmine]
5. hindamine ja tagasiside nii õpilaste kui enda tegevuse kohta, ülesande täiendamine järgmiseks aastaks [saagi kogumine ja sorteerimine – mis seemneks, mis lauale, mis turule...]

Visuaalne päevik

Margot Kask

Vanalinna Hariduskolleegium

Põhiartikli teema:

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Ülesanne nr 2

Vanaema tehtud ... kaitseb mind kurja ilma eest

Maht	2 akadeemilist tundi (2 x 45 min)
-------------	------------------------------------

Etapid

1. Informeerimine

Esitasin õpilastele teema (=probleemi) ja inspireerisin. Meenutasin vana-vanemate olulisust. Rõhutasin, et väljend "kuri ilm" on võimalik endal lahti mõtestada. Õpilased kuulasid, esitasid küsimusi, meeleolu oli rõõmsameelne ja tegutsema asuti innuga.

2. Problemi piiritlemine

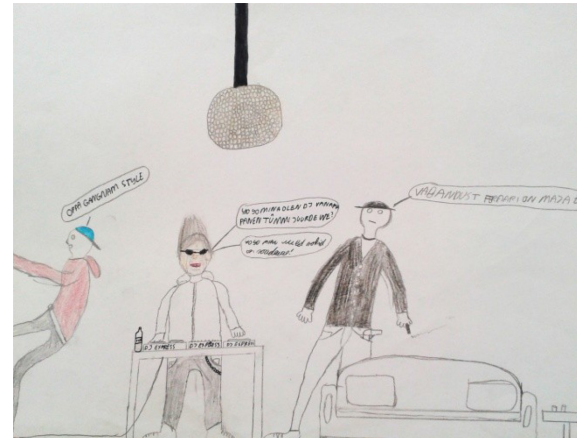
Võtsime kavandipaberid, et kõik saaks tekkinud head ideed kohe kirja panna. Rõhutasin, et kõigepealt tuleb mõtiskleda-loetleda, millised on tegurid jne, mille eest kaitset vajad. Siis valida neist üks. Või mõned. Edasi vaja leida lahendus, kuidas kujutada "kaitset" ja kuidas kujutada "vana-ema tehtud".

3. Lahenduse otsimine

Mis võiks selle probleemi eest kaitsta. Selles etapis töötati väga fantaasiarikkalt ja ideid jagati üksteisega meelsasti. Kuulasin, toetasin, avaldasin enda eelistusi valikute juures. Õpilased jätkuvalt rõõmsad, võib olla pisut kärsitumad kui alguses sest tahtsid kiiresti puhta paberi kallale asuda.

4. Lahenduse loomine

Asuti kavandatud puhtale A3 paberile kandma. Tegevuse käigus tekkisid lisaks uued ideed jne. Selle etapi töö näitas aga ka, et mõned õpilased loobusid oma fantaasiarikkast aga töömahukast kavandist ja läksid kellegi teise pakutud "kergemale teele". (Õige pisut pettumust õpetaja poolel, õpilased rahulolevad).



Vanaema kirjutatud ja esitatud laul kaitseb mind.



Vanaema kootud sall kaitseb mind sõbrannade tagarääkimise eest.

Anniki Puur

Tallinna Arte Gümnaasium

Põhiartikli teema:

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Ülesanne nr 2

5. Esitlemine

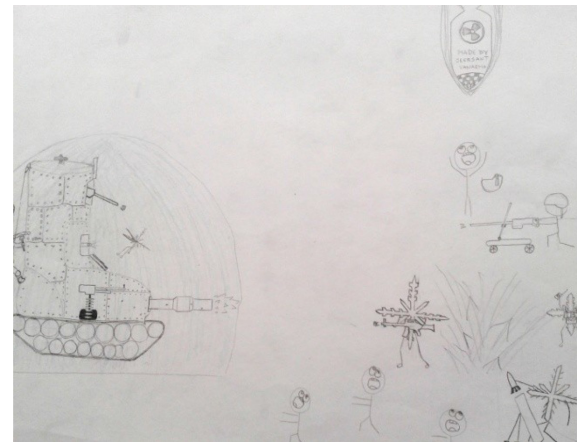
Kleepisime tööd seinale ja igaüks lühidalt esitles oma probleemi ja lahendust. Aga kuna olime töö käigus palju arutanud, siis üldjoontes olid tööd kõigile tuttavaks saanud juba eelnevate etappide käigus.

6. Peegeldamine ja jagamine

Olime suures osas tehtuga rahul ja kiitsime-toetasime. Õpilased tegid palju ettepanekuid tööde edasiarendamiseks. Ka vormiliseks edasiarendamiseks.



Vanaema kootud sall kaitseb mind külma eest ja salamärgid sallil kõige muu eest.



Vanaema mõttemull kaitseb mind sõjaväljal.



Vanaema kootud kootud sall kaitseb ja varjab mind.



Vanaema kootud turvis kaitseb mind vihma, külma ja vaenlase eest.

Vanaema tehtud ... kaitseb mind kurja ilma eest

Anniki Puur

Tallinna Arte Gümnaasium

Põhiartikli teema:

Kuidas luua õpilaste loovust toetavat õpikogemust?

Ülesanne nr 2

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Disainiprotsess

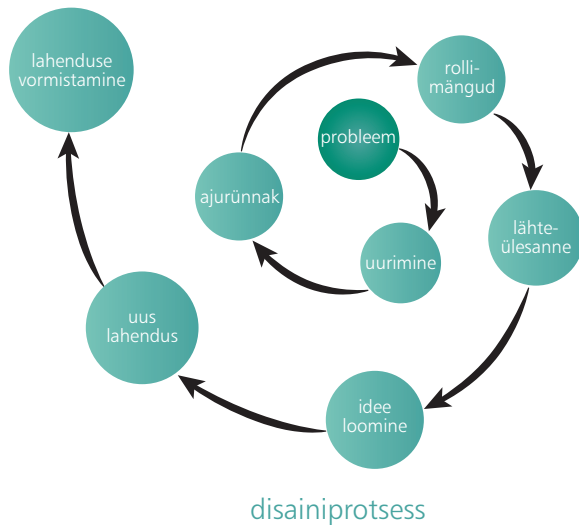
Merike Rehepapp

- ◆ Probleem kui võimalus muuta maailm veel paremaks ◆
- ◆ Disain kui mõtteviis, mis lahendab probleeme uuel ja paremal viisil ◆
 - ◆ Midagi uut ei sünni vanamoodi edasi mõeldes ◆

Disainiprotsess

Disainiprotsess on probleemide lahendamine disainerlikku mõtteviisi järgides. Disainerlik mõtlemine on saanud võtmesõnaks väga erinevatele eluvaldkondadele, kus lahendusi luuakse juhitud protsessi läbides. Protsessis liikumine on põhiolemuselt sama, nii massaaživanni disainides kui uut ärimudelit leiutades. Protsessis on teatud etapid, mida läbitakse kindlas järjekorras.

Disainerlik mõtlemine õppekontekstis õpetab nägema põhjuste ja tagajärgede vahelisi seoseid. Oskus objektiivselt analüüsida aitab meid ümbritsevat mõista. Õpilane õpib seda kõike, järgides samm-sammult disainiprotsessi, kus ülesandeks on lahendada probleem, mille tagajärjel sünnib uus ja parem toode, ruum või keskkond. Protsessi käigus õpib ta siduma oma teadmisi kõige ümbritsevaga ja integreerima õpitut oskusi mis tahes konteksti. Disainiprotsess, mida kooliprojektis läbitakse, koosneb põhiliselt kaheksast etapist.



disain on mõtteviis/töömeetod
mille abil saavutada lõpptulemus



mitte lõpptulemus iseenesest

“Disain on praktiline, erinevaid valdkondi siduv inimkeskne loov protsess, mille käigus otsitakse paremaid lahendusi eksisteerivatele probleemidele.”

Martin Pärn
Eesti Kunstiakadeemia
strateegilise disaini külalisprofessor

Disainiprotsess

probleem

Disainiprotsess eeldab probleemi olemasolu. Eesmärk on muuta midagi kellegi jaoks paremaks. Kuid sageli me ei mõista probleemi tegelikku olemust, mistõttu peame selle sõnastama. Sõnastades me korrastame oma ideid ja tekib loogiline mõtlemine. Probleemi defineerimise kaudu saame teada probleemi tegeliku olemuse. Siinkohal õpime objektiivselt hindama olukorda, kus ja milles probleem on ning kas seda üldse on. Inimene ei mõista sageli, kustkohast king pigistab, sest kogu jalg juba valutab.

- ◆ alati uuri kus probleem tegelikult on
- ◆ sulle esitatud probleem võib olla mõne teise probleemi tagajärg
- ◆ probleemi korrektne sõnastus tagab võimalikult sobiva lahenduse

uurimine

Uurime probleemi ja selle valdkonna ajalugu. Kui vana on meile püstitatud probleem ning kuidas on seda varasemalt lahendatud. Analüüsime olemasolevaid lahendusi ning nende tekkepõhjuseid. Seejuures on oluline mõista, et sageli ei ole üks ega teine õige või vale lahendus, vaid igal lahendusel oma tagamaa. See võib sõltuda kliimast, rahvuslikest traditsioonidest, religioonist, vaesusest/rikkusest või vahel ka mõtlematusest.

- ◆ kõige kohta mida teada saad, küsi: MIKS?
- ◆ seni kuni pole küsinud ja arvad, et tead, on kõik oletus, seega ebapädev
- ◆ miski pole iseenesestmõistetav, kõigel on oma tekkelugu

ajurünnak

Erinevaid tehnikaid kasutades suundume loominguliste ideede kriitikavabale otsirännakule. Mängulise protsessi käigus katsume lahti öelda standardsest mõtteviisist, eirame kõike seda, mida tehakse harjumusest või seetõttu, et kõik on alati nii teinud. Teeme ruumi värskele nägemusele, võttes aluseks, et kõik on võimalik, ja kui vaja, vaatame maailma pea alaspidi, istume pilve servale või jalutame vikerkaarel. Ajurünnak on mäng ja mängides oleme me loomingulised.

- ◆ midagi uut ei sünni vanamoodi edasi mõeldes
- ◆ unustame ära, et:
 - nii ei tehta
 - see pole võimalik
 - see on mõttetu
 - nii pole kombeks...

rollimängud

Meie keha teeb terve hulga automaatseid liigutusi, mida me ise ei märka. Näiteks sageli paneme asju käest ära nii, et pärast ei leia neid enam üles. Seega ei oska me neid liigutusi ka kirjeldada ega nendega arvestada. Kuna aga probleemid meie ümber on inimkesksed ja lahendused peaksid olema mugavad ning ergonoomilised, siis on meil vaja täpselt teada, mis toimub meiega ja meie ümber. Me jagame ennast rollidesse ja mängime füüsiliselt läbi stsenaariumid, mis võiksid käesoleva probleemi puhul ette tulla. Justkui teatris, samm-sammult, nii et publik toimuvast aru saaks. Vaatleme iga liigutust, mida teeme, ning otsime sealt üles probleemsed kohad.

kuniks ei ole järele proovinud



HÜPOTEES

olen ise järele proovinud



SUBJEKTIIVNE TEADMINE

olen teistega järele proovinud



OBJEKTIIVNE TEADMINE

Disainiprotsess

lähteülesanne

Disainiprotsessi õnnestumise tagab võimalikult täpne lähteülesanne. Mida rohkem me teame probleemist ja inimestest, kellele me seda lahendame, seda parema lõpptulemuse me saavutame. Juhtub ikka, et kasutame mõnda eset/abivahendit ja kõik töötab, kuni äkki avastad, et seda pole võimalik näiteks pesta või hooldada. Kas on siis toote vorm keeruline või on materjal ebapraktiline. Siinkohal võibki olla juhtunud, et lähteülesandes olid lüngad. Keskenduti vaid toote kasutusele, mitte aga järelhooldusele. Hea lahendus aga hõlmab toodet sünnist kuni surmani.

- ◆ igal probleemilahendusel/tootel on elu nii enne, kui ka pärast kasutajat
- ◆ mida enamate parameetritega me arvestame, seda parema lahenduse me saame
- ◆ lähteülesanne kirjeldab ka kõiki võimalikke lisaväärtusi loodavale lahendusele

idee loomine

Tuginedes kogutud informatsioonile ja koostatud lähteülesandele, hakkame otsima uut lahendust. Nüüd teeme taas ajurünnaku, kuid seekord juba arvestades nende teadmistega, mis meil on. Otsime kõikvõimalikke mooduseid probleemi lahendada. Analüüsi käigus nopime välja kõikide ideede omadused, mis vastavad lähteülesandele, ning proovime neid omavahel kombineerida üheks tooteks. Reeglina on lähteülesanne maksimaalne kogum arvesse võetavatest parameetritest ning need tuleb panna tähtsuse järgi pingeritta, et oleks aru saada, millised on kõige olulisemad selle ülesande juures. Seda aga põhjusel, et sageli kõik omadused ühte tootesse ei mahu ning tuleb teha kompromisse, ohverdada vähemtähtis tooteomadus tähtsama kasuks.

- ◆ õpime teiste vigadest, püüdes neid oma loodud lahendustes vältida
- ◆ nopime kõikidest ideedest välja positiivsed omadused
- ◆ reastame need omadused tähtsuse järjekorda, antud probleemi konteksti ja lähteülesannet arvestades

uus lahendus

Uus lahendus on sümbioos eri ideedest ning meie poolt püstitatud lähteülesandest. Siin on koos kõik vajalikud komponendid: kasutaja, funktsionaalne vorm, esteetika, materjal, tootmine, kasutussõbralikkus, tootelugu/filosoofia, sõnum, kogu toote elukaar sünnist surmani.

- ◆ kombineerime positiivsed omadused lähteülesandega
- ◆ uus lahendus peab kaasa tooma uue väärtuse/lisaväärtuse, mitte lihtsalt kopeerima olemasolevaid

tulemuse vormistamine

Oma mõtete ja ideede väljendamine on hädavajalik oskus. Töö tulemuse vormistamise käigus õpime oma ideed visualiseerima nii sõnas kui pildis. Harjutame ajakirjastiilis vormistamist, kus tuleb limiteeritud sõnadearvuga ja vähese pildimaterjaliga toime tulla ning põhisõnum edasi anda. Kontrollime tulemust teiste peal. Harjutame esinemispraktikat, kus oma idee esitus tuleb suuliselt ette kanda. Õpilane saab sellega juurde enesekindlust ja arendab suulist eneseväljendust.

- ◆ töö vormistamisel kujutame ette, et see on ajakirja artikkel, kus lugeja ei tea muud, kui ta sealt näeb ja loeb
- ◆ töö suulisel esitusel lisame visuaalsele materjalile kogu tähtsama informatsiooni, mis paberkanalidade vahele jäi, isiklikust sarmist kuni uue lahenduse varjatud omadusteni

Kuusepuu ehtimine vanade esemetega (taaskasutus)

Kersti Liivak
Albu Põhikool

Põhiartikli teema:

Disainiprotsess

Maht	1 akadeemiline tund (45 min)
Eesmärk	<ul style="list-style-type: none"> ◆ märgata erinevaid esemeid ◆ populariseerida taaskasutust ◆ rakendada spontaanseid lahendusi ◆ arendada eneseväljendust

Tunni sissejuhatus

Tundi alustasin sissejuhatusega disainerlikust mõtlemisest. Disainiprotsess on probleemide lahendamine disainerliku mõtteviisi abil, mis õpetab meid nägema põhjuste ja tagajärgede vahelist seost. Ülesandeks on lahendada probleem, mille tagajärel sünnib uus ja parem toode. Disainer peab suutma õpitud oskusi ja teadmisi kasutades lahendada erinevaid probleeme.

Probleemi esitlemine

Kuusepuu ehtimine vanade esemetega (taaskasutus)

Õpilased said rühmatööna loovülesandeks välja mõelda, kuidas kuusepuud ehtida vanade esemetega. Enne jõulupidu tundus kuuse kaunistamise idee olevat ajakohane. Kõikidele rühmadele jagasin kätte töölehed.

Uurimine

Palusin kirjutada märksõnade abil, mida on oluline teada enne esemete otsimist kuusepuu ehtimiseks. Näiteks: suurus
Tundus, et sellele probleemile ei tahetud keskenduda. Kõik hakkasid esemeid nimetama, aga mis on oluline teada enne kuusele ehete riputamist, ei suutnud nad mõista. Proovisin veel vihjeid anda: "Kas on oluline raskus, ilu, sära?" Siis hakati uuesti märksõnu kirja panema.

Ajurünnak

Palusin kirjutada ülesse nii palju esemeid kui võimalik, millega võiks kuusepuud ehtida. Teha ruumi värskele nägemusele, et kõik on võimalik. Ajurünnak on mäng.

See meeldis õpilastele väga. Pakuti võtmetest lõngakeradeni välja, kõigi rühmatöodes oli mainitud alati CD-plaadid, kommipaberid, tühjad pakendid, pudelikorgid. Söödavad asjad: õunad, sibulad ja piparkoogid tekitasid küsimust, et kas on tegemist taaskasutusega. Huvitavadeks ideedeks osutusid lipsudega ehtimine, väike-laste sokkidega ehtimine, patsikumidega ehtimine, koolitarvetega ehtimine, helkuritega ehtimine, väikeste õhupallidega ehtimine ja villaste kinnaste ja sokkidega ehtimine.

Tulemuse vormistamine pildis

Palusin joonistada kõige huvitavast ideest kavandi.

Tuginedes kogu informatsioonile tuli teha analüüs, mille käigus nopiti välja parim idee. Paljud rühmad selgitasid välja parima idee hääletades. Kui oli otsus tehtud, hakati kiiresti seda teostama.

Tulemuse vormistamine sõnades

Palusin rühmadel oma ideest rääkida ja põhjendada oma valikut teistele rühmadele koos pildimaterjaliga.

Oma idee väljendamine on vajalik oskus. Harjutada vormistamist vähese pidimaterjaliga ja sõnadega osutus tihti kõige raskemaks punktiks. Paljud kardavad esineda ja nüüdki loeti teksti sõna-sõnalt maha. See on hea koht esinemispraktika saamiseks. Teistele rüh-

madele idee esitamine tähendab ka küsimustele vastamist ja kiiresti olukorrale reageerimist. See annab õpilastele juurde enesekindlust ja arendab suulist eneseväljendust.

Hindamiskriteeriumid

- ◆ Töölehel olevad ülesanded on täidetud
- ◆ Kavand on joonistatud
- ◆ Õpilane selgitab ja põhjendab oma valikut

Järgnevalt tööleht, mis tuli rühmadel täita.

Kuusepuu ehtimine vanade esemetega (taaskasutus)

1. Kirjutage märksõnade abil, mida on oluline teada enne esemetete otsimist ehteks kuusepuule.
Näiteks: suurus

2. Kirjutage ülesse nii palju esemeid kui võimalik, millega saaks kuusepuud ehtida:

3. Joonistage kõige huvitavast ideest kavand paberile (A4)

4. Selgitage, miks valisite just need esemed kuuse kaunistamiseks. (Kanda teistele rühmadele ette põhjendus ja näidata oma ideed pildis.)

Kokkuvõte

Ülesanne tundus igati jõukohane ja õpilastele meeldis seda probleemi lahendada. Kõik pakkusid julgelt ideid ja löid ajurünnakus kaasa. Selgituse mõtlemine ja kavandamine jäi hakkajamate õlgadele. Kogesin, et mõtlemise süvendamist on vaja treenida. Maailm meie ümber on pidevas muutumises. Sageli on vaja olemasolevaid lahendusi parandada ja tulemus võib olla üllatav.

Kindlasti oleks vaja olnud pöörata tähelepanu veel sellele, millega ehteid siduda kuusepuule. Sidumismaterjali olulisus ei tulnud mul pähegi ja see oli minupoolne viga.

Ülesande täitmine mahtus 45 minuti sisse ära. Oli maalimisele ja joonistamisele mõnus vaheldus.

Kuusepuu ehtimine vanade esemetega (taaskasutus)

Kersti Liivak

Põhiartikli teema:

Disainiprotsess

Moekollektsiooni loomine

Maht	vastavalt võimalustele
-------------	------------------------

Meie koolis oli tulemas üritus „Wiedemanni Next Top Model“, kus 10 poissi ja tüdrukut võistlesid sellele tiitlile. Otsustasime oma loovklassiga (mille moodustavad õpilased kahest 11. klassist) selles kaasa lüüa ja valmistada võistlejatele üheks vooruks kostüümid.

Kuna me selles klassis õmblemisega ei tegele, siis otsustasime oma materjaliks valida paberi.

Probleem. Luua paberist rõivad 12-le esinejale.

Uurimine. Rääkisime/arutasime teemat üldisemalt. Vaatasime netist paberkleite, mida on varem tehtud.

Ajurünnak. Pakkusime välja kõikvõimalikke pabermaterjale, mis on olemas ja kõikvõimalikke mooduseid neid rõivasteks vormistada.

Lähteülesanne. Moodustasime töögrupid, milles oli kuni neli inimest-disainerit. Iga grupp sai loosiga tõmmata ühe poisi ja ühe tüdruku nime, modellidega tutvumine.

Arutelu liikumise õpetajaga, et teada saada, kui palju peavad modellid nendes rõivastes liikuda saama. Rõivaid peab olema võimalik kasutada mitmel üritusel. Nii poisi kui tüdruku rõivad peavad moodustama ühtse terviku. Teiste elementide, nagu kingad, sukavärv, soeg/peakatted, aksessuaarid, läbimõtlemine.

Idee loomine. Konkreetse kavandi loomine oma grupis.

Uus lahendus. Vastavalt kavandile pabermaterjali valimine. Sõnumi leidmine rõivastele – pealkiri. Lahenduse otsimine tehnilisele teostusele.

Tulemuse vormistamine. Pärast kahel üritusel paberrõivaste demonstreerimist läksid need näitusele kultuurimajja. Selle tarbeks A4-le kogu tööprotsessi kirjeldus ideest alates.

Analüüs. Kuigi antud disainiprotsess toimus meie koolis mõõdu- nud kevadel enne meie kursust ja sellist protsessimudelit mul ei olnud käepärast võtta, siis nüüd tagantjärele vaadates toimus kõik üpris kursusel näidatud mudelite kohaselt.

Minu kui õpetaja tähelepanekud

Informeerimine – huvi tekitamine – uurimine. Huvipakkuva ülesande puhul hakkab protsess väga ilusti ise tööle.

Ajurünnak. See oli vast ainus koht, kus oli abi vaja, et julgetaks tõesti välja pakkuda kõikvõimalikke materjale ja teostusi.

Kirgastumine. Suurem huvi ja praktiline tegevus-arutelu läkski alles siis lahti, kui olid teada tööühmad ja kõik need punktid, mis on kirjas lähteülesandes.

Kontrollimine. Grupisene lahenduste otsimine ja tööjaotuse organiseerimine käis minust sõltumatult. Minul oli tarvis ainult mõnes grupis nõu anda tehnilise teostuse koha pealt.

Toimimise kontrollimine. Uut indu ja kinnitust oma töö edukusele andis pooleli rõivaste modellidele proovimine, minu siiras vaimustus ja kindlasti kooli juhtkonna ja ürituse organiseerijate huvi meie tegevuse vastu (käidi palju vaatamas). Edaspidine ajaleheartikkel ja fotod lehes, võit kohalikul Haaknõela üritusel ja tagasiside näitusest andis palju positiivset rahulolu nii õpilastele kui ka õpetajale.

Tiiu Randmann-Mihkla

Haapsalu Wiedemanni Gümnaasium

Põhiartikli teema:

Disainiprotsess

Disainerlik mõtlemine õppeprotsessis

Kontseptuaalse kunstitunni ülesande ülesehitus

Maht	4–6 akadeemilist tundi (ä 45 min)
-------------	-----------------------------------

- ◆ PROBLEEM – missugust sinu jaoks tähtsat sõnumit sa tahad publikule edastada
- ◆ UURIMINE – kuidas on kunstnikud varem sama probleemi kajastanud
- ◆ AJURÜNNAK – idee kriitikavaba otsimine, paljude ideekavandite tootmine
- ◆ ROLLIMÄNGUD – ideekavandite “võõraste silmadega” (publiku pilgu läbi) vaatamine
- ◆ LÄHTEÜLESANNE – välistamise meetodil kõige parema kavandi väljaselekteerimine
- ◆ UUS LAHENDUS – mõtle sihtgrupile, teose vormile, esteetikale, materjalile ja sõnumile, mis aitavad kaasa sinu teose mõjujõule
- ◆ TEOSE VORMISTAMINE – oma mõtete ja ideede väljendamine on hädavajalik oskus; töötulemuste vormistamise käigus õpitakse oma ideed visualiseerima nii sõnas kui pildis.

Anniki Kari

Sally Stuudio kunstikool

Põhiartikli teema:

Disainiprotsess

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Hariduslike erivajadustega õpilased

Pille Priilinn-Türk

Märksõnad ♦ erivajadus ♦ HEV ♦ autism ♦ hüperaktiivsus ♦ ATH ♦

Hariduslike erivajadustega õpilased

“Iga laps, iga täiskasvanu, igaüks tahab seda, mida mina nimetan kolmeks A-ks (Acceptance, Affection, Approval): aktsepteerimine, kiindumus ja heakskiit. Kui lapsel, sõltumata tema IQ-st, on need olemas, siis on temaga kõik hästi „
Leo Kanner, 1969

Iga inimene on unikaalne ning sellest lähtuvalt on tal õigus omada isiklikke erivajadusi. Sellest asjaolust lähtuvalt on otsitud, leitud ja suudetud välja pakkuda arengut toetavaid võimalusi erinevatele inimestele vastavalt nende vajadustele. Kahjuks puudub õpilasel tihti „abistav positiivne informaatore“, kelleks võib olla ema, naaber, õpetaja, perearst või sõber, kes oskaks noorte erilised vajadused ära tunda ning nende eest hoolt kandes luua **võimetele vastavad keskkonnatingimused**.

Iga lapsevanem tahab, et tema lapsel läheks hästi. Pedagoogidelt oodataks, et nad toetaksid kodu püüdlusi aidata kaasa lapse igakülgsele arengule (Salumaa 2003:7). Peamised väärtused ja oskused, mille arendamist lapsevanemad koolilt ootavad, on eetilised väärtused – sallivus, austus, inimlikkus (Heinla 1999). Ysseldike ja Algozzine (1990) defineerivad **haridust** kui õppimise ja muutmise protsessi koolitamise ja teiste kogemuste tulemusel ning **eriharidust**, kui õpetust, mis on mõeldud spetsiaalse õpivajadusega lastele. Mõnel neist õpilastest on tavalises klassis õppimisel raskusi, teistel läheb tavaklassis reeglina hästi, kuid nad vajavad eriõpet, mis aitaks neil koolis õppida täie potentsiaaliga. Hariduslikud erivajadused on õpilastel, kes ei saa hakkama üldiste juhistega füüsilise või vaimse puude tõttu.

Termin hariduslikud erivajadused (HEV) on suhteline mõiste, mille tähendust mõistetakse erinevalt. Omaette protsess on kindlaks määramine, millised vajadused on erivajadused, mis nõuavad midagi enamat või erinevat tavapärasest. Lindgren (1994) nimetab HEV õpilaseks niisugust, kes erineb normaalsest ehk keskmisest õpila-

sest: vaimsete omaduste, sensorsete võimete, neuromuskulaarsete või kehaliste võimete, sotsiaalse või emotsionaalse käitumise, kommunikatsioonivõimete või liitpuute tõttu niivõrd, et tekib vajadus õpetamise muutmiseks või eripedagoogi abi rakendamiseks.

Tavakool mõjub erivajadustega õpilastele positiivselt, kuna nad omandavad seal paremad rollimudelid. Samuti võetakse erivajadusega õppijat teiste hulgas vähem erinevana, nad on nii rohkem aktsepteeritud kaaslaste ja ühiskonna poolt. Juhindutakse kolmest printsiibist:

- ◆ **integreerimine** – erivajadustega õpilaste õpetamine tavakoolis; abinõud, mis kindlustavad neil takistusteta juurdepääsu üldharidusele koos vajaliku abi ja toetusega;
- ◆ **detsentraliseerimine** – haridusse puutuvad otsused tehakse maakonna või valla (omavalitsuse) tasandil;
- ◆ **normaliseerimine** – HEV õpilane peab üles kasvama harjumuspärasest ühiskonnas, nende elu peab kulgema nii normaalselt kui vähegi võimalik (Special Needs Education in Europe 2003:10–56).

On oluline, et igaühel meist oleks arusaamine ja tahe mõista indiviidi õigust olla erinev, olla puudega ja samas oma riigi kodanik koos kõigi õiguste ja kohustustega, saada ratsionaalset ja nüüdisaegset arendusravi/rehabilitatsiooni ja võimetele vastavat haridust. Aastal 2003 loodi finantseerimissüsteem erivajadustega õpilaste õpivõimaluste tagamiseks kõigil haridustasemetel. Täpsustati kesk- ja omavalitsuste ülesanded erivajadustega õppuritele õpivõimaluste loomisel. Süteem hõlmab õppetootusi, õppelaene, eluasemetoe-

Türbsal (2000) rõhutab vajadust teadvustada, et kui raske see erivajadus ka poleks, on see laps teiste lastega siiski pigem sarnane kui erinev.

tust, sõidusoodustust (Õpi- Eesti 2001:30). Samuti kiitis Eesti Vabariigi valitsus 16. mail 1995. aastal heaks Eesti Vabariigi invaliidide üldkonseptsiooni, mille 6. reegel kohustab riiki tunnustama puuetega inimeste võrdsete võimaluste printsiipi integreeritud haridusele. Kindlustatud peaksid olema vajadustele vastavad abivahendid, toetavad teenused ja õpetajate täiendkoolitus. Eriline tähtsus on erivajadustega õpilaste individuaalsuse arvestamisel ja elus toimetuleku toetamisel õpetuse kaudu (Puuetega inimestele võrdsete võimaluste loomise standardreeglid 1995:11–12).

Õigeaegse sekkumisega ennetatakse käitumis- ja suhtlemisraskusi. Mida varem õpilase erivajadusi märgatakse, kirjeldatakse ja arendustööd alustatakse, seda paremad on tema võimalused toime tulla igapäevaelus ja koolis. Samas ei tohiks erivajadustega õppija individuaalne abistamine takistada teiste tööd. Kui probleemi on õigel ajal märganud, saab ka tulemuslikult sekkuda. Probleemkäitumise peamised põhjused tulenevad probleemidest perekonnas, koolis ja sõpruskonnas. Vanemad on sageli liialt hõivatud, et lapse muredesse süveneda. Kui õpilane oma probleemidega üksi jätta, siis üldjuhul need paraku süvenevad.

Autismi spektri häired ja hüperaktiivsus

Autism on arenguhäire, vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivne kahjustatus, millega kaasneb huvide ja tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus tegevustes ja käitumises. Autism avaldub iseärasustena suhtlemises, käitumises ja kõnes, raskendatud on teiste inimestega „ühenduse“ loomine. Autismi eri väljendusteks võib olla vähene eneseteadvus, madal enesehinnang, nõrk isiksus.

Autism ei ole haigus, millel on algus ja lõpp ja mida saab ravida medikamentide või dieediga. Autismile omased iseärasused jäävad inimest saatma kogu eluks, autism on elupuhune puue.

Autismi arenguhäirete gruppi kuuluvad erinevad haigused. Sage-damini esinevad nendest lapsea autism ehk Kanneri sündroom, atüüpiline autism ja Aspergeri sündroom. Eraldi võib välja tuua nn „geeniused“ ehk Savant-sündroomiga inimesed, kes on mingil kitsal alal äärmiselt andekad (selliseid inimesi on maailmas vaid umbes 100). Kõiki nimetatud arenguhäireid ühendab sarnane probleemistik, kuid sageli on vajalikud erinevad lähenemisviisid.

Peamised põhimõtted

Esmalt tuleb autism ja selle mõjud teadvustada. Autismi iseloomustavad probleemid suhtlemises, sotsiaalses mõistmises, mõtte paindlikkuses ja sensoorses integratsioonis. Need omadused võivad luua maailma suhtes arusaama ja taju, mis on väga erinev teiste inimeste arusaamadest. Kui lisame profiili veel õpiraskused, siis muutub see taju ja need arusaamad veelgi. Need autismi tuum-vajakajäämised toovad paratamatult kaasa kõrge sotsiaalse ja emotsionaalse stressi.

Teine juhtnõr edukaks tööks on arusaamine, et kuigi autism võib olla inimese elu põhijooneks, toimub selle inimese elus ka muud, nagu ka teistel inimestel. Me kõik tegutseme keskkonnas, meil kõigil on individuaalsed isikuomadused, meil kõigil on geneetiline pärand ja elukogemus. Kõik need aspektid mõjutavad seda, kes me oleme ja kuidas me asjadele reageerime. Autismis võib nende aspektide mõju olla moonutatud, aga see ei tähenda, et peaksime need tähelepanuta jätma.

Kolmandaks peaksime mõistma, et autism mõjutab selle isiku ümber olevaid inimesi pea sama palju, kui seda isikut ennast. Teadlikkus projektsioonist, väärtushinnangute ülevõtmisest, ülekandest ja vastuülekandest on hädavajalikud harutamaks lahti keerulisi suhteid, mis võivad autistliku isiku ümber tekkida.

“Kui on midagi, mida me soovime muuta lapses, peaksime seda kõigepealt uurima ja vaatama, kas see ei ole miski, mida võiks pigem muuta iseendas.”

Carl Jung, 1932

Sekkumise tasandid:

I tasand

Märkamine ja esialgne toetamine; varajane sekkumine.

II tasand

Täpsem vajaduste väljaselgitamine, nõustamine.

III tasand

Lapse arengutasemele vastav õpetus ehk sekkumine.

NB! Võrdselt toetamist vajavad nii andekad kui ka arengus mahajäänud lapsed.

Muud tegurid

Eakaaslased võivad vaadata autisti kui „imelikku“ või „kummalist“. Kehv sotsiaalne funktsioneerimine võib tekitada isolatsiooni ja üksindust. Seeläbi võib välja areneda madal enesehinnang ja -usaldus, motivatsioon. Need asjad võivad kasvades viia viha, frustratsiooni, depressiooni ja ärevuseni. Hea uudis on, et need emotsionaalsed elemendid on kõik ravitavad kasutades psühhoteraapia lähenemisviise.

Autistlikku käitumist kirjeldab:

- ◆ vajadus „sarnsuse“ ning rutiini järele,
- ◆ rituaalid ja kinnisideed,
- ◆ endassetõmbumine,
- ◆ füüsiline kontroll – kõik olgu omal kohal,
- ◆ füüsiline kontroll – agressioon,
- ◆ hüperaktiivsus,
- ◆ viha.

Nimetatud käitumistel on eelkõige kaitsefunktsioon.

Kasulikud lähenemisviisid

Oluline on luua isikuga tihe vaimne side. Seda saab teha, pöörates tähelepanu tema huvidele ja peamistele käitumisviisidele. Seda võib olla lihtsam saavutada õpilastega, kellel on suuremad intellektuaalsed võimed, kuid seda saab teha ka inimestega, kellel on raske autism ja kaasnev õppimisvõimetus. Soovitatakse loomulike suhtlemiskanalite „välja lülitamist“ ning võtmekäitumiste peegeldamist, näidates autistlikule isikule tema aktsepteerimist.

Kindlasti tasub kasutada lõdvestumismeetodeid ja alternatiivide pakkumist negatiivsele käitumisele. Lõdvestumine aitab langetada üldist erutuse taset.

Sageli on öeldud, et kognitiiv-käitumuslik teraapia (KKT) on autismi tingimustes kasulik, eriti nende jaoks, kellel on Aspergeri sündroom. KKT taotleb käitumise muutmist muutes seda, mida me asjadest mõtleme. Kognitiiv-käitumuslike teooriate loojad (nt. Albert Bandura) rõhutavad sotsiaalse õppimise ning sotsiaalsete kasvutingimuste olulisust isiksuse kujunemisel. Õppimise kaudu kujunevad inimesel ootused ümbritseva suhtes, mis hakkavad suunama tema käitumist.

Kognitiivse ravi käigus õpitakse midagi, mida saab kogu elu jooksul kasutada:

- ◆ probleemide lahendamise põhimõtteid,
- ◆ eristama sümptomeid ja tõelisi intsidente,
- ◆ halva tuju ja alanenud meeleolu episoodide kontrollima,
- ◆ tundeid kontrollima,
- ◆ oma oskusi parandama.

Kognitiivne lähenemine rõhutab inimese mõtlemise, teadlikkuse ja sellega seotud tegevuse arendamist. Inimkäitumise seletamisel toetutakse kõrgematele psüühilistele protsessidele – taju, mälu, fantaasia, mõtlemine, loovus jne. Teraapia eesmärgiks on enesejuhtimine oma tegevuse pideva analüüsi kaudu.

Peamine viis positiivsete tulemuste saavutamiseks on parandada sotsiaalseid oskusi kuna enamus autismi stressi ja ärevuse juuri on sotsiaalse häire juures.

Viha pärineb autismis tavaliselt konfliktist ja konflikt tekib tavalises suhtlemisolukorras. Vihale positiivsete alternatiivide pakkumine võib olla kasulik nii kaua, kui me ei unusta, et viha on inimese loomulik emotsioon. Tunde allasurumine toob sageli kaasa vaid täiendavaid probleeme.

Võtmepunktid autistliku õpilasega:

- ◆ autismitõõ õpilasega ei tohi rääkida kujundlikus kõnes, ta ei saa sellest enamasti aru,
- ◆ korraldused peavad olema selged ja konkreetset ning neid ei tohi esitada küsimuse vormis,
- ◆ vältige liigset informatsiooni. Ülesanded peavad olema ratsionaalselt ja selgelt järjestatud, lihtsad ja selged,
- ◆ vältima peaks üleliigset koormust,
- ◆ kuna autismitõõ lastel on tihti väga hea nägemismälu (nn fotograafiline mälu), siis võib seda lapse arendamisel ära kasutada.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH)

ATH iseloomustavad puudulik tähelepanuvõime, üliaktiivsus ja impulsiiivne käitumine. ATH kuulub hüperkineetiliste häirete gruppi, mida iseloomustab halvasti juhitud käitumine koos tähelepanuhäirete ja püsimatusega.

ATH on üks olulisemaid psüühikahäireid lapse- ja noorukieas, põhjustades märkimisväärsed toimetulekuraskusi mitmel pool – koolis, huvialaringis, suhetes täiskasvanute või eakaaslastega. Õpilane ei suuda koolis õppimisele keskenduda, on tundides sibelev, sehken-dav ega suuda õpetaja antud korraldustele alluda.

ATH tekkepõhjusi on palju ja põhjalikult uuritud, kuid ühest põhjust pole leitud. Ollakse seisukohal, et tegemist on neurobioloogilise häirega, mis kujuneb geneetiliste, bioloogiliste ja psühhosotsiaalsete tegurite koostoime.

Häire kujunemisele kaasa aitavateks psühhosotsiaalseteks teguriteks võivad olla turvatunde puudumine, lapse raskekujuline hooletusse jätmine, sagedased konfliktid ja vägivald peres või vanemate psüühikahäired (nt ema meeleoluhäire).

Hüperaktiivsele õpilasele võivad raskusi tekitada kõik igapäevased tegevused: söömine, riietumine, suhtlemine, koolis või poes käimine. Neid õpilasi iseloomustab väga kõrge füüsiline aktiivsus ja rahutus. Koolieas on ATH-ga õpilased võrreldes teiste eakaaslastega samuti motoorselt aktiivsemad, tekivad raskused vaimset pingutust nõudvates ülesannetes, õppimisel ja tunnis kaasa töötamisel. Hili-semas koolieas võivad lisanduda käitumis- ja sõltuvusprobleemid.

Tähelepanuvõime on keerukas psüühiline funktsioon, mis põhineb kompleksel toiminguseerial: stiimuli märkamise, tähelepanu fikseerimine, tajuärritaja vastuvõtmine, tähelepanu säilitamine, info töötlemine, mälu salvestamine ja tähelepanu kontrollitud ümberlülitamine uuele stiimulile. Kõike seda on vaja koolis õppimisele keskendudes, aga pole vaja arvutimängus, mis on oluliselt vähem psüühilisi ressursse nõudev tegevus kui õppimine.

Kuna ATH-ga õpilane vajab võrreldes eakaaslastega rohkem juhendamist, suunamist ja ka järelvalvet, on õpetajad pidevas pingeseisundis.

Võtmepunktid ATH-õpilasega:

- ◆ tarvis läheb lõputut kannatlikkust. Tuleb säilitada õpilase eneseväärikus ja luua tema ümber positiivne õhkkond;
- ◆ võimalusel tuleb eelistada väikest kooli ja väikest klassi. Tihti on parim lahendus individuaalõpe;
- ◆ ei tohi nõuda rohkem, kui nad suudavad. Niisuguse häirega laps ei ole laisk ega halb, vaid (ajutiselt) piiratud võimetega;
- ◆ õpilasele on oluline kindel päevakava – harjumuspärased tegevused peavad toimuma iga päev kindlatel kellaaegadel;
- ◆ õpilast tuleb teavitada ettetulevatest muudatustest (nt. arsti külastamine, külaliste kutsumine, klassis mööbli ümberpaigutamine jne.). Kui õpilasele eelnevalt öelda,

et hakatakse tegema midagi erinevat, siis ta jõuab kohaneda ja idee omaks võtta;

- ◆ kontakt võõrastega olgu minimaalne ja ette planeeritud;
- ◆ eakaaslastega suhtlemine ei tohi muutuda väsitavaks ja pikaajaliseks. Vältida tuleb võistlusmänge – see on frustratsiooniallikas ja tekitab agressiivsust.
- ◆ õpilasele tuleb kasuks, kui ta suhtleb rahuliku loomusega õpilasega;
- ◆ vältida stressirohkeid sündmusi ja olukordi (nt. reisimine välismaale);
- ◆ harrastada rohkelt käelist ja kehalist tegevust;
- ◆ tuleb valida õpilase arengutasemele vastavad tegevused tunnis – liiga keeruline tekitab frustratsiooni, liiga lihtne ei säilita huvi. Iseseisev loov tegevus soodustab süvenemisevõime arengut;
- ◆ õpilasele tuleb luua kindlustunne – tunnustada teda hästi tehtud asjade eest, samas tuleba distsiplineerida, kui see on vajalik.

Toimetulekstrateegiaid aktiivsus- ja tähelepanuhäiretega õpilastega:

- ◆ korda tööalaseid instruksioone, selle asemel, et lasta isikul neid ise ära arvata;
- ◆ jaga raskemad ülesanded väiksemateks osadeks ning sea nendele lõpptähtajad, premeeri tehtud töö eest;
- ◆ tee nimekiri, mida on vaja teha. Pane need tähtsuse järjekorda ja määra aeg nende tegemiseks, kasutades kalender-märkmikku või kella;
- ◆ tööta vaikes keskkonnas ja tee üks asi korraga, luba lühikesi vaheaegu;
- ◆ kirjuta lipikutele vajalikud teated ning riputa need lauale, töövahendite juurde, klassiruumi, uksele, et anda lugemiseks pidevalt kordamist vajavat informatsiooni.

- ◆ lubada ja luua liikumist tunni käigus erinevate tööloikude ajal, õppetöö püsti asendis või oma kohal mõne sammu piires liikumisega.
- ◆ erivajadusega isiku istumiskoht olgu uksest ja akendest eemal, laud näoga seina poole (tähelepanu säilitamiseks).
- ◆ kehtestada esimestel kokkusaamistel suulised ja kirjalikud kokkulepped.
- ◆ anna valida kolme erineva ülesande vahel (tunnetab otsustusõigust, mistõttu teeb tööd innukamalt, motiveeritumalt).

Mõnikord on konflikt siiski vältimatu ja siis on juhtimise võtted määrava tähtsusega, samuti oskus kasutada lõdvestumismeetodeid ja alternatiivide pakkumist negatiivsele käitumisele. Lõdvestumine aitab langetada üldist erutuse taset, konkreetset lõdvestumismetodeid aitaksid õpilastel pingeid maha laadida ja tunnile keskenduda.

Mõned viited, mis panevad mõtlema häire esinemise võimalusele:

- ◆ õpilane niheleb, on pidevas liikumises, tal on raske käsi ja jalgu paigal hoida. Talle peab sageli ütleva, et ta vaikselt ja rahulikult istuks või lõpetaks nihelemise;
- ◆ ei kuula, mida talle räägitakse, õpetaja peab korduvalt last nimepidi hõikama, et tema tähelepanu võita;
- ◆ räägib ülemääraselt. Ta räägib liiga palju ning ka olukordades, kus seda teha ei tohiks;
- ◆ ei armasta/väldib tähelepanu nõudvaid ülesandeid, ei suuda pikalt keskenduda;
- ◆ on tegevustes lohakas ja hooletu, ta on hajameelne ja kaotab asju nt pliiatseid, kindaid;
- ◆ on raskusi oma järjekorra ootamisega ning juhtub sageli, et ta räägib enne, kui talle on sõna antud ja sekkub sageli täiskasvanute vestlusesse;
- ◆ hüppab ühelt tegevuselt teisele ja juhtub tihti, et ta jätab tegevuse enne selle lõpetamist pooleli, et asuda uue tegevuse juurde.

Soovitav ja kasutatud kirjandus

Heinla, E. (1999). Mida lapsevanem koolilt ootab? *Haridus*.6, 22–25.

Lepsalu, M. (2005). *Individaalsete õppekavade rakendamisest tavakoolides*. [Magistritöö] Tallinn: Tallinna Ülikool. Kasvatusteaduste teaduskond. Eri- ja sotsiaalpedagoogika õppetool.

Puuetega inimestele võrdsete võimaluste loomise standardreeglid. (1995). Eesti Puuetega Inimeste Koda. Tallinn.

Salumaa, T., Talvik, M. (2003). *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja KO OÜ.

Ysseldike, Algozzine (1990), *Introduction to special education*. 2nd edition. Boston: Houghton Mifflin Co.

Daniels, E.R., Stafford, K. (1999). *Erivajadusega laste kaasamine*. Tartu: Hea Algus.

Kuzemtšenko, M. (2010). Autism. Rmt. E. Leppik, T. Kivirand (Koost.). *Teatmik õpetajatele. Märka ja toeta last*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Puuetega Inimeste Koda.

Kuzemtšenko, M. (2011). Autism. Rmt. K. Hanga (Koost.). *Teatmik puudega laste peredele. MEIE LAPSED*. Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda, Tallinna Sotsiaal- ja Tervishoiuamet. [2012, märts 12] http://www.autismeesti.ee/upload/dok/meie_lapsed_epik_2011_.pdf

Eesti Autismiühing: <http://www.autismeesti.ee>, e-post autismeesti@gmail.com

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire kodulehekül (Eesti Lastefond): <http://www.ath.ee>

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Euroopa Liit
Ühtekuuluvusfond

Refleksioon: mis? kuidas? miks?

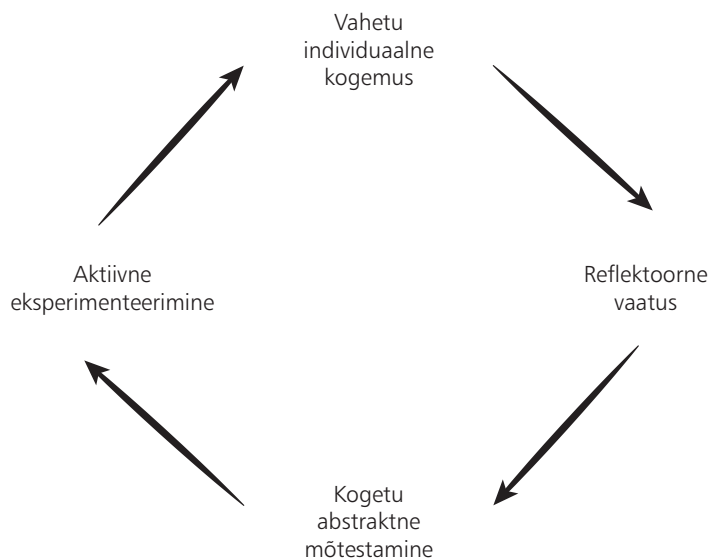
Jane Remm

Märksõnad ♦ refleksioon ♦ süvaõppimine ♦ kogemus ♦ eneseanalüüs ♦ õpetaja professionaalne areng ♦

Miks reflekteerida?

Tundide analüüs ja enese tegevuse peegeldamine on loomulik osa õpetaja tööst. Refleksioon aitab tagasi vaadata – analüüsida tundi, enda tegevust, leida põhjusi käitumisele. Samuti on see toeks enda professionaalsel määratlemisel ja sihtide seadmisel. Enamasti analüüsivad õpetajad oma tööd nõjooksvalt – pärast tundi mõeldakse läbi, mis õnnestus, mis oleks võinud paremini minna, millised olid probleemid. Tihtipeale jääb aga tunni ja enese käitumise analüüs muljete tasandile või analüüsitakse vaid tegevust, sügavamat enesepeegeldust ei toimu, kas aja- või kogemuse puudumisel.

Refleksioon on üheks võtmeteguriks õppimise ja õpetaja professionaalse arengu juures. See on enesepeegeldus, mis aitab õpetajal saada teadlikumaks oma tegevuse tagamaadest. Refleksiooni kaudu muudetakse teadvustamata teadmine teadlikuks, see aitab õpetajal analüüsida oma käitumise põhjusi ja paremini mõista oma professionaalset tegevust ning seda laiendada (Hoekstra & Kort-hagen, 2011, Marcos *et al*, 2009). Professionaalne areng eeldab õppimist. Õppimise protsessis võib eristada viit tasandit: märkamine, arusaamine, tähenduse loomine, tähendusega töötamine ja transformatiivne õppimine. Neist viimased kaks liigitatakse süvaõppimiseks, mis on mõtestatud protsess, kus uus kogemus loimitakse olemasolevaga, kus õppija on aktiivne kogemuse struktureerija ja looja (Moon, 2000). Süvaõppimine eeldab eneserefleksiooni, kuna inimesed ei õpi mitte kogemusest, vaid sellest, mida tajutakse kogemusest ehk õppimine toimub läbi õpitu mõtestamise. Kolb'i kogemusliku õppimise mudeli järgi on reflektiivne vaatlus vahelüliks, mille kaudu toimub vahetu kogemuse abstraktne mõtestamine.



Joonis 1. Kolbi kogemusliku õppimise tsükkel (Moon, 2000)

Refleksiooniprotsess tähendab oma käitumise, mõtete ja uskumuste uurimist vabatahtlikul ja kriitilisel viisil (Marcos *et al*, 2009). Selleks, et refleksiooniprotsessis jõutaks ka tegevuse aluseks olevate põhimõtete ja uskumuste analüüsini, on vaja kogemust, oskust ja teoreetilist tausta, millele oma kogemuse paigutada (Karm, 2007). Käesolev õppematerjal toob välja mõned teoreetilised seisukohad reflekteerimise kohta ja pakub ülesandeid kogemuse arendamiseks.

Refleksioon muudab teadvustamata teadmise teadlikuks ja aitab mõista oma tegevuse tagamaid.

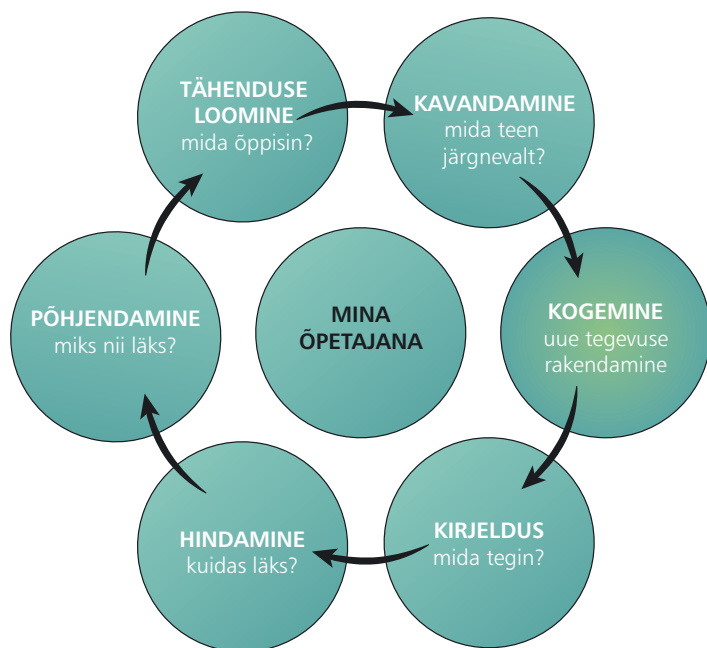
Õppimine:

- ◆ märkamine
- ◆ arusaamine
- ◆ tähenduse loomine
- ◆ tähendusega töötamine
- ◆ transformatiivne õppimine

→ Vrdl ka A. Köster Tea! Mõtle! Loo! artikkel, Krathwohli & Andersoni kognitiivsete eesmärkide taksonoomia lk 15.

Mida reflekteerida?

Refleksiooniprotsessis võib eristada erinevaid etappe, aspekte ja tasandeid. Näiteks Saka eneseanalüüsiring toob välja kuus etappi: kirjeldus, hindamine, põhjendamine, tähenduse loomine, kavandamine (Eisenschmidt, 2007).



Joonis 2. Saka ring – eneseanalüüsi ring

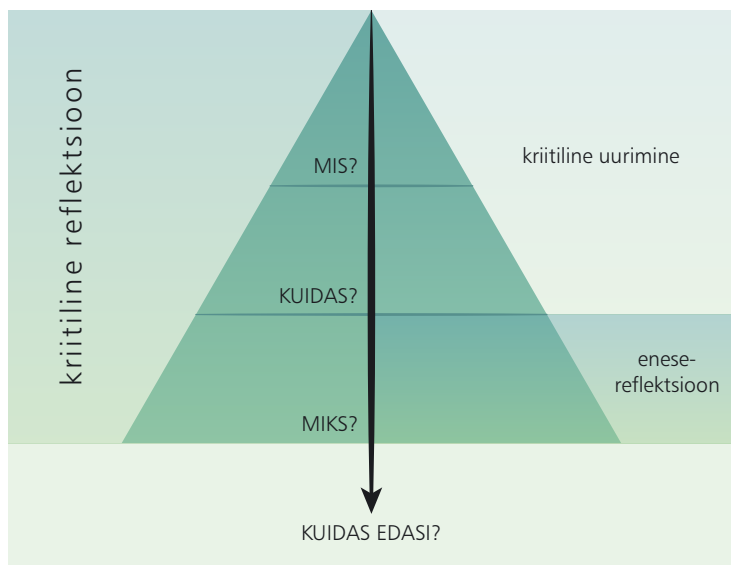
Refleksioon on eriti abiks probleemsete juhtumite juures. Professionaalseks arenguks on õpetajal kasulik reflekteerida pidevalt seda osa tööst, mis parasjagu aktuaalne või vajab muutmist, näiteks:

- ◆ eesmärkide ja õpiväljundite täitmist,
- ◆ probleemseid situatsioone,
- ◆ õpilaste ja õpetaja motivatsiooni,
- ◆ õpilaste käitumist,
- ◆ õppesisu,
- ◆ enda positsiooni, tõekspidamisi, missiooni.

Refleksioonil eristatakse üldiselt kolm tasandit:

- ◆ „mis?“ ehk tegevuse, käitumise ja keskkonna kirjeldus, mis on dokumentatsiooniks;
- ◆ „kuidas?“ ehk hinnangute andmine ja põhjuste leidmine, mis aitab analüüsida situatsiooni eri osapooli, anda hinnanguid, teha järeldusi;
- ◆ „miks?“ ehk sügavam enesepeegeldus, mille käigus suhestatakse kogemus oma väärtusbaasiga ja selle kaudu uuritakse tõekspidamisi ja enda positsiooni (Karm, 2011).

Neljandaks on refleksiooni juures kasulik mõelda sihipäraselt ka parendusele, õppimisele ja arengule, et refleksioonil oleks tulemus.



Joonis 3. Refleksiooni tasandid

Reflekteerimisprotsessis liigutakse nähtavamast sügavamale. Esi- mesi tasandeid, mille käigus analüüsitakse õpetamissituatsioonis kerkivaid valikuid ja tehakse otsuseid, nimetatakse kriitiliseks uuri- miseks (Skorobogatov, 2009). Need aitavad parendada oma tööd, struktuuri luua ja anda ülevaadet nii endale kui teistele. Kolmas tasand, eneserefleksioon, aitab vaadata sügavamale endasse. See hõlmab isiklike väärtuste ja uskumuste analüüsi, selles tulevad ilm- siks põhilised printsiibid ja arusaamad, mida analüüsitakse, esita- takse nende kohta küsimusi ning võimalik, et neid ka muudetakse (Löffström, 2008). Sügavama enesepeegelduse siht on professio- naalne ja isikuslik areng, see eeldab aega, valmisolekut ja ausust enda suhtes.

Kuidas reflekteerida?

Refleksiooniprotsessi aluseks sobib erinevat tüüpi dokumentat- sioon. Õpetaja võiks pidevalt teha tähelepanekuid oma töö kohta. Dokumenteerimine on heaks refleksiooni aluseks ja annab ülevaate oma tööst ajalises perspektiivis.

Dokumentatsioonivormiks sobib näiteks:

- ◆ tunnialalüüs,
- ◆ tundide või juhtumite kirjeldused,
- ◆ õpipäevik õpetaja märkmetega,
- ◆ õpilaste kunstiteoste kogu,
- ◆ tagasisideküsimustikud,
- ◆ videolindistus,
- ◆ pildid, skeemid, märkmed.

Dokumentatsioonile järgnev refleksioon on isiklik protsess, mis võib viia muutusteni nii professionaalses kui isiklikus arengus. Selle juures võivad toeks olla abistavad küsimused või mõni refleksioonimudel. Allpool on toodud mõned näited, kuidas dokumentatsiooni ja ene- sepeegeldust võib struktureerida.

Eneserefleksiooni siht on professionaalne ja isikuslik areng.

Mudel 1. Tunnianalüüsi eneserefleksioonini

Refleksiooni esimene etapp võib olla tunnianalüüs. Seda võiks teha regulaarselt, analüüsid esinevatest aspektidest. Tunnianalüüs aitab korrastada oma tööd, leida kitsaskohti ja aitab mõelda, kuidas tööd parandada. Allpool toodud tunnianalüüsi tabel koos-

neb viiest tasemest alates kirjeldusest eneserefleksioonini. Eneserefleksiooni võib laiendada, kasutades näiteks allpool toodud Korthageni & Vasalose (2004) sibulamudelit. Õpetaja võib tabelile lisada enda seisukohast aktuaalseid lahtreid ja küsimusi.

	Tunni tüüp ja struktuur	Õppesisu	Meetodid	Õpiväljundid	Õpilaste käitumine	Õpetaja käitumine
Kirjeldus	Millist tüüpi tund? Milline oli struktuur?	Milline oli õppesisu?	Milliseid õppemeetodeid kasutasin?	Millised olid õpiväljundid? Milliseid tulemusi ootasin?	Kuidas õpilased käitusid? Kas oli probleeme?	Kuidas mina käitusin, mida tegin? Kas oli probleeme?
Hinnang	Kas tunni struktuur oli põhjendatud?	Kas õppesisu sai edastatud? Mida õpilased õppisid?	Kas õppemeetodid olid põhjendatud? Kuidas toimusid? Mida võiks muuta? Kuidas on meetodid seotud õpiväljunditega, hindamisega?	Kas õpiväljundid olid saavutatavad? Mida oleks võinud teistmoodi sõnastada? Kuidas on väljundid seotud õpilase arenguga?	Kuidas olen rahul õpilaste käitumisega, tunni aktiivsusega?	Kas käitumine oli põhjendatud? Mida võiks muuta?
Põhjused	Miks valisin sellise tunnitüübi ja -struktuuri? Kuidas jõudsin selleni?	Miks valisin sellise õppesisu? Mida tahtsin, et õpilased õpiksid?	Miks valisin sellised õppemeetodid?	Miks seadsin sellised õpiväljundid? Miks soovisin, et õpilased need väljundid omandaksid? Kuidas on need seotud õpilase arenguga, õppekavaga?	Miks õpilased nii käitusid?	Miks ma nii käitusin?
Meetmed	Kas, mida ja kuidas peaks muutma?	Kas, mida ja kuidas peaks muutma?	Kas, mida ja kuidas peaks muutma?	Kas, mida ja kuidas peaks muutma?	Kas, mida ja kuidas peaks muutma?	Kas, mida ja kuidas peaks muutma?
Eneserefleksioon	Miks hindan sellist tüüpi tunde?	Millist väärtust õpisisu kannab?	Miks hindan selliseid meetodeid?	Milliseid väärtusi õpiväljundid kannavad?	Mille järgi annan hinnangu õpilaste käitumisele?	Mille järgi annan hinnangu enda käitumisele?

Tabel 1. Tunnianalüüsi eneserefleksioonini

- ◆ **kirjeldus** – kirjelda tunni erinevaid aspekte;
- ◆ **hinnang** – hinda enda ja õpilaste tegevust, õppesisu, eesmärgi;
- ◆ **põhjused** – põhjenda tehtud valikuid ja otsuseid;
- ◆ **meetmed** – analüüsi, kas, mida ja kuidas peaks muutma, seda lahtrit võib täita, kui tunnis oli probleeme või tahetakse teha muudatusi;
- ◆ **eneserefleksioon** – peegelda antud situatsiooni valguses enda tööspidamisi ja väärtusi.

Mudel 2. Juhtumikirjeldus ja -analüüs

Juhtumikirjeldust ja -analüüsi tasub kasutada eriti probleemsete juhtumite puhul või mõne aspekti analüüsil – näiteks, kui sooviks on õpilaste motivatsiooni parandamine. Juhtumikirjeldusel ja -analüüsil võiks järgida järgmisi etappe.

Kirjeldus	Kirjuta juhtum üles võimalikult täpselt, nii nagu seda mäletad.
Eristamine	Erista juhtumise objektiivne kirjeldus ja enda hinnangud. Seda võiks teha probleemi valguses, näiteks kui küsimuses on õpilaste motivatsioon, siis märgi ainult kohad, kus kirjutasid motivatsioonist. Kirjeldust ja hinnanguid on vahel raske eristada, püüa olla objektiivne.
Põhjused	Too välja nii kirjeldustes kui hinnangutes mainitu põhjused.
Tõekspidamis- sed	Analüüsi, milliseid tõekspidamisi põhjused, käitumine ja hinnangud kannavad.
Meetmed ja õppimiskohad	Kirjuta, mida järgmine kord muudaksid. Kas muutmist vajab käitumine või on tegemist tõekspidamiste erinevustega ja tuleks avada põhjusi.

Tabel 2. Juhtumikirjeldus ja -analüüs

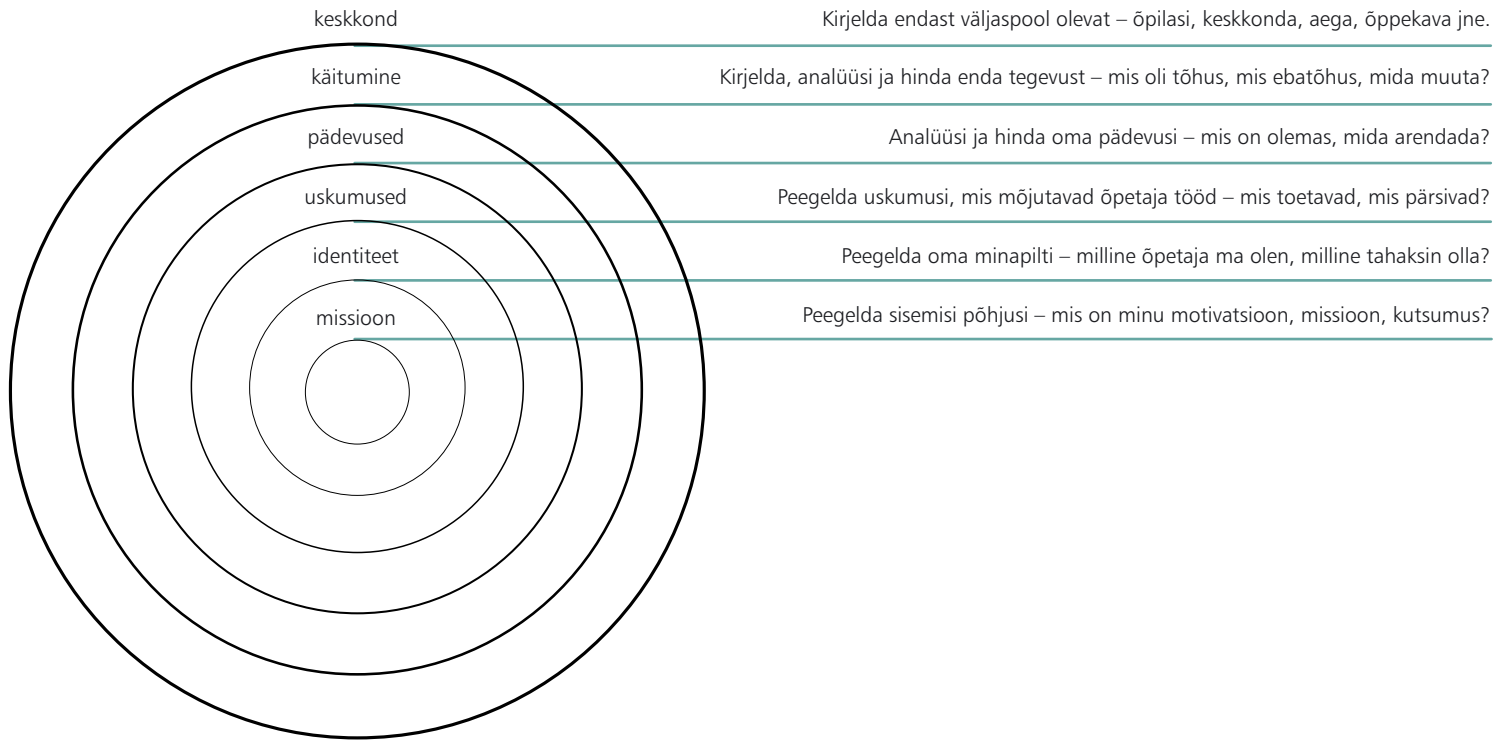
Mudel 3. Eneseanalüüs joonistusena

Visuaalse mõtlemisega inimestel on enamasti lihtsam oma mõtteid üles joonistada kui kirjutada. Eneseanalüüsi alusena saab joonistamist väga hästi kasutada. Joonistus toimib kirjeldusena, mille põhjal saab pärast põhjalikuma eneseanalüüsi läbi viia. Allpool mõned ideed joonistamiseks.

- ◆ Joonista probleemne situatsioon, kujutades erinevaid osapooli erinevate värvide ja materjalidena, millena nad tunduvad.
- ◆ Joonista skeem, mis lähtub probleemsest juhtumist ning üldistab seda, näiteks õpilaste motivatsioon, kaasaegse kunsti õpetamine, ajakasutus. Märgi ära mõjutavad tegurid.
- ◆ Joonista oma õpetajakarjäär teekonnana maastikus, kus tood välja peamised õppimiskohad, arengud, rasked ajad, sihid.
- ◆ Joonista skeem enda minapildist õpetajana, tuues välja mõjutavad tegurid, sihid, kuhu tahad liikuda, milliseid pädevusi tahad arendada.

Mudel 4. Reflekteerimine Korthageni ja Vasalose sibulamudeli alusel

Korthageni ja Vasalose (2004) sibulamudeli alusel saab reflekteerida seitset taset: keskkond, tegevus, käitumine, pädevused, uskumused, identiteet, missioon. Välimised tasemed mõjutavad sisemisi, näiteks keskkond (klass) mõjutab õpetaja käitumist. Kuid sisemised mõjutavad ka välimisi. Reflekteerimiseks võib kasutada abistavaid küsimusi, ka seda mudelit on hea kasutada mõne konkreetse situatsiooni valguses.



Joonis 4. Korthageni ja Vasalose sibulamudel (Korthagen, 2004)

Soovitav ja kasutatud kirjandus

- Eisenschmidt, E. (2007). *Õpetaja kutse: professionaalne areng ja eneseanalüüs: kutsestandardi rakendamine õpetajate ettevalmistuses ja kutsealase arengu kavandamisel*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Hoekstra, M. & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1) 76–92.
- Jõgi, L., Karu, K. (2011) Koolitajale õppimisest. Rmt. *Koolitaja käsiraamat*. T. Märja (Toim). Tallinn: Kirjastus SE&JS, 147–174.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. [Dokoritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Karm, M. (2011). *Andragoogi professionaalne areng*. [Loengukonspekt]. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004), 77–97.
- Löfström, E. (2008) Õpilaste kaasamine – õpetaja refleksioon ja konstruktivistlik õpetamine. *Psühholoogia klassiruumis. Reflekteerivaks õpetajaks juhtumeid analüüsid*. Rmt: S.R. Mathews et al (Koost). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Marcos, J., Miguel, E., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: what is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191–204.
- Moon, J. A. (2000). *Reflection in learning & professional development*. Theory & Practice. Kogan Page.
- Skorobogatov, G. (2009). *Arusaam refleksioonist täiskasvanukoolitaja refleksiiivses praktikas*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.

SEOSEID LOOV KUNSTIHARIDUS



Eesti tuleviku heaks



Lisad

Lisa 1. Meetodite kaardid

AJURÜNNAK

Ajurünnak on hea meetod ideede avamiseks ja laiendamiseks ning seoste loomiseks. See toetab loomingulist mõtlemist, kuigi on leitud, et kõigi ideede üleskirjutamine võib omada ka pärssivat mõju (Jarvis, 2010). Nagu kõigi meetodite puhul, tuleks ka siin esmalt tutvustada meetodi reegleid ja oodatavat tulemust. Ajurünnaku puhul kehtib reegel, et esimeses faasis on kõik ideed teretulnud, kritiseerimine on taunitud. Teises faasis analüüsib rühm ideid, hindab nende teostatavust ja valib välja parimad. Lõpliku valiku võib vormistada mõttekaardina. Tulemuseni jõudmine ja ideede kokku võtmine annab meetodikasutusele konkreetsuse.

Mis on antud meetodi:

Probleemid	Lahendused
Raske on loobuda kritiseerimisest.	
Ei julgeta oma ideid avaldada.	
...	

Mõned näited

- ◆ Gümnaasiumi II astme teema „Keskond ja disain“ sissejuhatuses sobib ajurünnak teemal „Milliseid probleeme olete märganud meie linnakeskkonnas? Mis vajaks muutmist?“. Järgnevalt võib valida paar põletavamad probleemi, pakkuda lahendusi.
- ◆ Kaasaegset kunsti teemat kokkuvõtvas tunniks sobib ajurünnak teemal „Mis iseloomustab kaasaegset kunsti?“. Tulemusena valida olulisemad märksõnad ning need kategoriseerida.

Koostaja Jane Remm

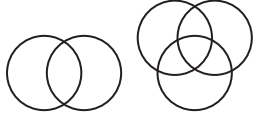
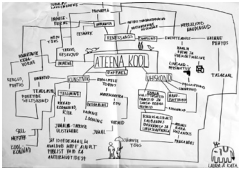
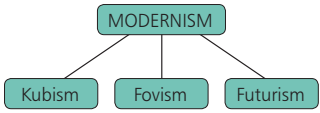

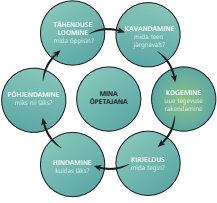
Põhiartikli teema

Õppemeetodid kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

MÕTTEKAART

Mõttekaart aitab süsteemi ja seoseid luua ning õpitud paremini meelde jätta. Eriti aitab mõttekaart visuaalseid õppijaid. See sobib nii tunni alustuseks, keskele kui ka kokkuvõtteks.

<p>Venni diagramm</p> <p>Sobib sarnasuste ja erinevuste leidmiseks, võrdlusobjektid võivad olla näiteks eri ajastud.</p>	
<p>Ämblikuvõrk</p> <p>Hea seoste ja mõjude kaardistamiseks. Näiteks saab kasutada mingi ajastu kaardistamiseks.</p>	 <p>Sally Stúdio õpilased Katariin Mudist, Laura Herma kaardistasid kunstniku positsiooni ja seoseid ühiskonnaga renessansi ajal, Raffaeli "Ateena kooli" alusel.</p>
<p>Hierarhia</p> <p>Sarnane ämblikuvõrgule, välja on toodud hierarhia. Sobib hästi teraviku ja osade kaardistamiseks, näiteks mingi ajastu näitel.</p>	
<p>Mõttekaart illustratsioonina</p> <p>Visuaalne märkmete tegemine aitab hästi üldistada ja toetab meeldejätmist. Sobib näiteks märkmete tegemiseks kunstiajalooos.</p>	 <p>Joonmeedia (Siiri Taimla) joonkommentaariid Eksperimenta! 2011 IDEElaboratooriumi ettekannetele.</p>
<p>Ringliiklus</p> <p>Sobib hästi pideva protsessi kaardistamiseks, kuid ka plaanide tegemiseks, mõjude kaardistamiseks.</p>	

Mõned näited

- ◆ Kunstniku rolli kaardistamine eri ajastutel ämblikuvõrgu mõttekaardiga.
- ◆ Eri kunstistiilide ühisjoonte ja erinevuste kaardistamine Venni diagrammiga.
- ◆ Etteantud temaatilistest märksõnadest seostatud mõttekaardi moodustamine, hierarhia ja seoste leidmine.
- ◆ Loengu põhjal mõttekaardi joonistamine, loengu jäädvustamine pildilises vormis.
- ◆ Kunstiajaloo telje joonistamine, seostades muude valdkondade oluliste sündmustega.

Lisaks: Programmid: Cmap Tools, Xmind, Freemind, Edraw Max, samuti võib kasutada Preziti, kui tahta teha visuaalsemat mõttekaarti. Näiteid: <http://www.conceptcartoons.com>, <http://learningfundamentals.com.au/resources/>

Mis on antud meetodi:

Probleemid	Lahendused
Mõttekaart läheb liiga laialivalguvaks.	
Märksõnadega üldistus jääb pealiskaudseks.	
...	

Lisa 1. Meetodite kaardid

Koostaja Jane Remm

Põhiartikli teema

Õppemeetodid kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

RÜHMATÖÖ

Sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitus toetab rühmatöö kasutamist, kuna lähtudes sellest luuakse teadmisi sotsiaalses kontekstis integreerides olemasolevaid ja uusi teadmisi. Õppija on rühmas võimeline rohkem tegema ja saavutama, samuti aitab rühmas töötamine oma seisukohta selgemaks mõelda. Õpetaja on õppeprotsessi korraldaja ja suunaja, ta võib sekkuda, kui on näha, et töö ei edene. Selleks, et rühmatöö hästi sujuks, on hea panna alguses koos õpilastega paika reeglid ja läbi rääkida oodatav tulemus. Kuigi paljudele sobib individuaalne õppimine paremini, on sotsiaalsete oskuste arendamine oluline ning koostööoskusi tuleb samuti õppida.

Rühmatöö puhul on parimaks rühma suuruseks 3–4 inimest. Rühmi võib moodustada mitmel viisil. Sõpradest koosneva rühma plussiks on hea tööõhustik ja mugavus – turvalises keskkonnas on inimesed avatumad. Kuid on oht, et õpilased ja sotsiaalsed suhted ei arene, kuna puudub võistlusmoment, mida on tarvis mõtlemise ja koostöö arendamiseks. Võõrastest koosneva grupi miinuseks on võõristus, mistõttu inimesed ei pruugi julgeda oma mõtteid avada, kuid kui rühm juba nõ *tööle saab*, on potentsiaal õppida kõrgem. Pannes kokku võimekad ja vähemvõimekad õpilased on plussiks, et mõlemad õpivad – võimekad õpivad õpetades, vähemvõimekatel on pidev toetus kaasõpilaselt. Miinuseks on see, et vähemvõimekad ei taha, et neid sel moel sildistatakse, võimekaid võib aga selline jaotus arengus aeglustada. Hästi töötavad ka vanuselised segagrupid. Poiste ja tüdrukute segagrupi eeliseks on, et poisid õpivad tüdrukutelt organiseerimisoskusi, tüdrukud poistelt riskivõtmist. Ohud sõltuvad vanusest, laisemad poisid võivad tüdrukuid ära kasutada. Samuti võidakse häbeneda vastassugupoolt või hakata eputama. (Chapman *et al*, 2012).

Rühmas võib töötada kolmel viisil: töötatakse koos, igaühel oma ülesanne; töötatakse ühist tulemit nõudva ülesandega; töötatakse ühe osa kallal tervikust. Hästi sobivad rühmatööks:

- ◆ tõlgendav arutelu – *rühmad uurivad ja arutavad midagi etteantut, näiteks teksti, vahetades ideid, arvamusi ja kogemusi.*
- ◆ probleemilahendusülesanded – *rühmad arutavad avatud küsimusi või situatsiooni, loovad erinevaid algvariante ja valivad seejärel parima.*
- ◆ meisterdusülesanded – *rühmad meisterdavad midagi ühiselt, loovad erinevaid algvariante ja valivad seejärel parima, annavad igaüks oma osa ühisesse tervikusse või on ühiselt ametis ühe suure projektiga* (Fisher, 2004).

Suminarühm

Suminarühmas toimub lühike temaatiline arutelu väiksemas rühmas, kus on 2 – 6 inimest. Sobib hästi näiteks loengu vahele käsitatud teema reflekteerimiseks.

Lumepall

Lumepallimeetod võimaldab oma seisukoha kujundada ja seda suuremas grupis jagada. Esmalt kujundab igaüks üksinda oma seisukoha etteantud teemal, jagab seda paarilisega, edasi arutatakse neljastes ja kaheksastes rühmades ja lõpuks kogu klassis. Viimaks süstematiseeritakse punktid ja õpetaja saab neid täiendada (Chapman *et al*, 2012). Meetod sobib näiteks lühikese filmiklipi analüüsiks ja olulisemate punktide meelde jätmiseks. Samuti saab seda rakendada praktilises töös: õpetaja püstitab ülesande, mida igaüks lahendab alguses üksinda, siis arutatakse paaris, edasi mitmekesi ning lõpuks valitakse välja parim tulemus.

Mosaiik ehk siksak

Mosaiikmeetod võimaldab õppida läbi õpetamise. Esmalt moodustatakse 4–5 õpilasest koosnevad kodurühmad. Järgmisena moodustatakse teema alusel ekspertrühmad. Iga ekspertrühm saab ühe

Lisa 1. Meetodite kaardid

Koostaja Jane Remm

Põhiartikli teema

Õppemeetodid kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

alateema ning uurib selle koht infot. Õpetaja võib materjalid ette anda, kuid pikema ülesande puhul võib uurimine hõlmata ka ise-seisvat tööd. Kogutud andmete baasil arutatakse teemat rühmas. Kui ekspertrühmad on materjali omandanud, pöörduvad nende liikmed tagasi kodurühmadesse. Igaüks tutvustab teistele oma teemat. Lõpuks arutatakse olulisemad punktid terve klassiga läbi, õpetaja saab vajadusel täiendada.

Akvaarium

Akvaariumimeetodiga saab kaasata palju õpilasi vestlusesse oma vaatenurka avaldama. Rühma suurus võiks siiski jääda alla 20 õpilase. Õpilased moodustavad kaks ringi – sisemises ringis istuvad kaks-kolm inimest, ülejäänud istuvad välimises ringis. Sisemine ring arutab etteantud teemat, välimine ring kuulab. Kui vestlus on juba käimas, võivad välimise ringi liikmed arutelu osaleda, vahetades välja sisemise ringi inimese. Tavaliselt tehakse seda koputades sisemise ringi inimese õlale ajal, kui ta ei räägi. Vahetusi võib arutelu jooksul toimuda ükskõik kui palju ja inimene võib ükskõik mitu korda sisemises ringis käia. Reegel on see, et kui sisemise ringi inimene ei räägi ja keegi väljast koputab õlale, peab selle inimese sisse laskma. Õpetaja võib arutelu algatamiseks alguses osaleda sisemises ringis. Samuti on hea panna arutelule ajalimiit. Pärast arutelu võiks võtta aega, et läbi rääkida ja kirja panna arutelust kerkinud seisukohad. (Jarvis, 2010).

Rollimäng

Rollimäng võimaldab mõista etteantud olukorda läbi teiste silmade ja mitmest vaatenurgast. See elavdab õpitavat, luues isikliku kogemuse ja pannes õpitava elavasse konteksti. Samas nõuab rollimäng üsna palju aega ja nõuab sisseelamist nii õpetajalt kui ka õpilastelt. Õpetaja peaks valima olukorra, mida ta hästi tunneb. Hea on, kui leitakse konkreetne eluline situatsioon, mis võimaldab mitmeid lahendusi. Õpetaja valmistab ette stsenaariumi, kus kirjeldab olukorda ja tutvustab rolle, aidates nii õpilastel sisse elada. Hea on

paika panna ka oodatav eesmärk ja ajalised raamid. Valitakse või loositakse rollid. Õpilased elavad sisse, valmistavad ette rollid ja mängivad situatsiooni läbi. Pärast rollimängu on väga oluline võtta aega välja elamiseks. (Cotton, 1995).

Intervjuu

Intervjuu on meetod, kus õpilased intervjuueerivad üksteist mingil teemal. Lisaks teema käsitlemisele arendab see küsitlusoskusi. Intervjuud on hea teha kolmest rühmades, kus üks küsitleb, teine vastab ning kolmas vaatleb ja kirjutab üles olulisemad punktid.

Mõned näited

- ◆ Maali teostamine rühmatööna – igaüks maalib osa suuremast pildist, mis on samuti omaette (abstraktne) tevik.
- ◆ Mosaiikrühmana erinevate modernismi voolude ja postmodernismi nähtuste uurimine.
- ◆ Lumepalli meetodil seisukoha võtmine eetilisi või kunsti piire puudutava töö üle.
- ◆ Rollimäng kunstimaailma esindajatena (kunstnik, kuraator, vaataja, ostja) teose eksponeerimise teemal.

Probleemid	Lahendused
Mõni õpilane keeldub osalemast rühmatöös. Mõnda tõrjutakse.	
Rühm on mugavustsoonis, arengut ei ole näha.	
Rühmas kerkivad vastuolud.	
Üks rühm nõuab liiga palju õpetaja tähelepanu.	
...	

Lisa 1. Meetodite kaardid

Koostaja Jane Remm

Põhiartikli teema

Õppemeetodid kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

PROBLEEMÕPE

Probleemõpe on üks kogemusel põhineva õppimise viise, mis algsest oli meditsiinikoolituse meetod. Selle keskmes on õpilaste poolt seatud probleemi uurimine. Õpilaste enda initsiatiiv ja neid huvitav probleem aitavad tõsta motivatsiooni. Probleemõppe faasid on järgmised: probleemi püstitus, planeerimine, rollide jagamine, info kogumine, info töötlemine ja uurimine, tegevuse sooritamine ja tagasiside (Fisher, 2004). Probleemõppe käigus saab kasutada erinevaid õppemeetodeid, kombineerida arutelu, uurimist ja praktilist tööd. Õpetaja roll on seada algne laiem ülesanne, mille hulgas õpilased leiavad end huvitavad küsimused, anda struktuur, seada eesmärgid ja tagasisidestada. Laiem teema on hea püstitada uurimisküsimusena. Probleemõppele võib eelneda sissejuhatav loeng, mille lõpus pakuvad õpilased välja küsimusi, mida nad tahaksid antud teema raames uurida. Küsimused kategoriseeritakse alateemadeks. Alateemadest moodustuvad rühmad. Kui rühmad ja alateemad on jagatud, siis peaks õpetaja pakkuma inspiratsiooniks erinevaid uurimisallikaid. Rühm võiks püstitada hüpoteesi(d), mille kehtivust uurida. Probleemõppe miinuseks on, et see võtab palju aega. Samuti võivad rühma liikmed olla rohkem või vähem võimekad ja motiveeritud, mis võib tuua sisemisi lahkkelisid rühmas. Rühma ja selle liikmete vastutust suurendab selge rollijaotus, millest ka õpetaja on teadlik. Vajadusel võib eraldi hinnata nii tervikut kui ka iga liikme osapanust.

Mis on antud meetodi:

Probleemid	Lahendused
Võtab kaua aega.	
Probleem ei kõneta.	
Rühma liikmed panustavad ebavõrdselt.	
...	

Mõned näited

- ◆ Modernism ja postmodernism. Õpilased valivad alateema.
- ◆ Kaasaegse kunsti nähtusi uurivad teemad. Õpilased valivad alateema.
- ◆ Milline on olnud kunstniku roll eri ajastutel?
- ◆ Miks on kaasaegse kunsti renomee ühiskonnas madal?
- ◆ Portree kujutamine läbi kunstiajaloo. Keda, miks ja kuidas on kujutatud? Kuidas kajastab portreežanr ajastu kunsti?

Lisa 1. Meetodite kaardid

Koostaja Jane Remm

Põhiartikli teema

Õppemeetodid kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

ARUTELU EHK DISKUSSIOON

Arutelu sobib hästi nii ülesande algusesse, keskossa kui ka kokkuvõtteks. Teistega koos arutamine aitab mõtteid sõnadesse panna ja annab neile konkreetsema kuju. Samuti laiendab see arusaama käsitletavast teemast, arendab kuulamisoskust ja tolerantsi kaaslaste mõtete suhtes. Õppe-eesmärgiline arutelu erineb niisama lobiemisest, kuna on eesmärgistatud, teadvustab õppimise protsessi ja sisaldab kõrgema taseme mõtlemist (analüüs, süntees, hindamine). Õpetliku arutelu omadustena on välja toodud, et osalejad peavad:

- ◆ üksteisega rääkima;
- ◆ üksteist kuulama;
- ◆ reageerima sellele, mida teised ütlevad;
- ◆ tulema välja rohkem kui ühe arvamusega arutluse all oleva teema kohta;
- ◆ tahtma arendada oma teadmisi, arusaamist või arvamust antud teema kohta. (Fisher, 2004).

Mis on antud meetodi:

Probleemid	Lahendused
Kõik ei osale aktiivselt.	
Mõned hakkavad domineerima.	
Arutelu läheb teemast mööda.	
...	

Samamoodi nagu rühmatöö puhul võiks pikema arutelu alguses koos õpilastega reeglid paika ja kirja panna. Madalama õpivalmidusega klassis on tähtis teada arutelu eesmärki ja see ka saavutada. Õpetaja rolli on olla provotseerija, kes esitab väljakutse ja suunab diskussiooni. Õpetaja osutab tähelepanu tähtsatele punktidele, laiendab teemat ning loob seoseid, annab konteksti ja tunnustab õpilasi. Enamus arutelust peaks siiski toimuma õpilaste vahel. Kunstiteosteid tõlgendava arutelu puhul peaks õpetaja suunama õpilased õigesse konteksti, andma vajalikku taustainfot. Lõpetuseks on hea peamised väited kokku võtta ja kirja panna.

Mõned näited

- ◆ Arutelu teemal, mis on kunst.
- ◆ Arutelu teemal, kuidas kunst saab sekkuda ühiskonna probleemidesse.
- ◆ Erinevate kunstiteoste võrdlus ja tõlgendus.
- ◆ Arutelu teemal, kas ja kuidas tsiteeriv kunst rikub autoriõigust.

Lisa 1. Meetodite kaardid

Koostaja Jane Remm

Põhiartikli teema

Õppemeetodid kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

VÄITLUS EHK DEBATT

Väitlus on diskussiooni ja vaidluse vorm, mille puhul soovitakse saavutada vastust määratletud küsimustele, mis ei sisaldaks ühtegi kummagi väitleja poolt nähtavat viga. Mõlemad väitlejad püüavad leida vigu, ebatäpsusi ja puudusi vastase väidetes ning argumentides ning nende leidmise korral esitavad vastuväiteid. Väitlus aitab vastanduse kaudu välja tuua olulise, süveneda probleemi või kunstiteosesse; arendab eneseväljendust ja kuulamisoskust ning kriitilist mõtlemist.

Väitluse aluseks on seisukoht, mida saab põhjendada erinevatest vaatenurkadest. Väitluse kaks poolt alustavad vastandlikelt seisukohtadelt. Ühel poolel võib olla mitu õpilast. Väitluse teemad võivad olla eelnevalt teada, et õpilastel oleks aega koguda lisamaterjali ja leida argumente. Kaks poolt argumenteerivad oma poole kaitseks, hoolimata oma isiklikust arvamusest. Esmalt toob üks pool välja

oma seisukoha, siis teine pool oponeerib. Väitluse lõpuks peavad pooled jõudma konsensusele. Mõlema poole olulisemad seisukohad kirjutatakse paberile ning tehakse kokkuvõtte. Väitlus sobib põhikooli lõppu ja gümnaasiumile, nooremad lapsed jutustavad hästi pigem lugusid kui väitlevad.

Rohkem infot erinevate väitlusvormide ja reeglite kohta leiab Eesti Väitlusseltsi kodulehelt: <http://debate.ee/>

Mõned näited

- ◆ Väitlus baseerudes kontseptualismi klassikute teostel.
- ◆ Väitlus teemal, kes on kunstiteose loomisel tähenduse looja: autor, vaataja või keegi kolmas.
- ◆ Väitlus kahe valitud kunstniku panuse üle kunstiajalukku, näiteks Picasso *versus* Duchamp või Monet *versus* Warhol.

Mis on antud meetodi:

Probleemid	Lahendused
Ei suudeta kinni hoida vastandlikest seisukohtadest.	
Väitlus läheb tuliselt isiklikuks.	
...	

Soovitav ja kasutatud kirjandus

- Chapman, S., Garnett, S., Jervis, A. (2012). *Spoon Feed No More. Improving Classroom Performance. Practical Applications for Effective Teaching and Learning*. Bethel: Crown House Publishing.
- Cotton, J. (1995). *The Theory of Learning Strategies. An Introduction*. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: Atlex.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London, New York: Routledge.

Lisa 1. Meetodite kaardid

Koostaja Jane Remm

Põhiartikli teema

Õppemeetodid kaasaegse kunsti õpetamisel

Jane Remm

Lisa 2. Küsitlusliinide tabel

Koostaja Anneli Porri. Põhiartikli teema: **Seoseid loov kunstiteose analüüs**, Anneli Porri

	Autor	Teos Objekt	Kujutis Teema	Publik
Vormianalüüs	x	Milline ja miks on just selline kompositsioon, materjal, tehnika, vorm, kuju, joon, värv, rütm, proportsioon, pind, sügavus, heletumedus, fookus, koloriit, perspektiiv? Mida täpsem ja detailsem on erialane sõnavara, seda täpsem on kirjeldus.	x	Kuidas publik teost näeb? Milline on installatsioon? Millised on töö proportsioonid võrreldes vaatajaga?
Stiilianalüüs	Milline on autori isiklik stiil? Kas see teos on tema jaoks tüüpiline või erandlik? Kas autor kuulub suurema stiili või rühmituse alla? Kas ja kuidas autori käekiri on muutunud elu jooksul?	Kas teose vorm vastab mõnele stiilile? Mis täpsemalt loob stiili (nt pintsli töö, värvi- ja materjalikasutus jne)? Kas ekspositsioon või vormistus vastab stiilile? Kas see teos annab stiili kohta uut infot? Kas tehnika on tüüpiline või erandlik?	Kuidas on teose teema seotud stiiliga? Kas ja kuidas stiil ise loob tähendust, vaatamata kujutatud süžeele? Stiilianalüüs nähtavatele objektidele (mitte kujutamise viisile).	Kas ja kuidas publik suhestub stiili kaudu ajastuga? Milline on teose suhe subkultuuridega? Kas autor on seda kuidagi rõhutanud või valinud stiili abil publikut?
Ikonoloogiline analüüs	x	Kuidas kompositsioon jm aitab tuvastada pildil kujutatut, süžeed jms?	Mida on kujutatud? Mille järgi selle ära tunne? Mida kujutatud objektid tähendavad selles kontekstis? Mis neile annab sellise tähenduse? Millised tähendused kujutatul on laiemalt? Milliste tekstidega (sh teised kujutised) on kujutatu seotud? Kas see on tavapärane kujutamiseviis, st kas on teisi samatüübilisi pilte või on see erandlik?	Kes on töö publik? Kas tal on eeldusi kujutatu ära tundmiseks ja eeldatud mõistmiseks? Milliseid tähendusi võib publik oma eeldustega leida?
Semiootiline analüüs	Kes on teate saatja?	Kuidas sõnum on vormistatud, kuidas teade kodeeritud? Kas töö vormis või materjalis on midagi mis võiks toimida tähistajana? Kas miski on kujutatud suuremana või esiletõusvama?	Milline on teade? Barthes: kas töö on teksti, mida see ütleb, millega öeldu seostub? Denotatiivne tasand: mida on kujutatud? Konnotatiivne tasand: millega kujutatu veel seostub? Milliseid metafoore kunstik kasutab?	Kes on publik, kellele on töö suunatud? Kas publikult eeldatakse, et ta mõistab töö koodi või keelt? Millised on just selle publiku eeldatavad konnotatsioonid?

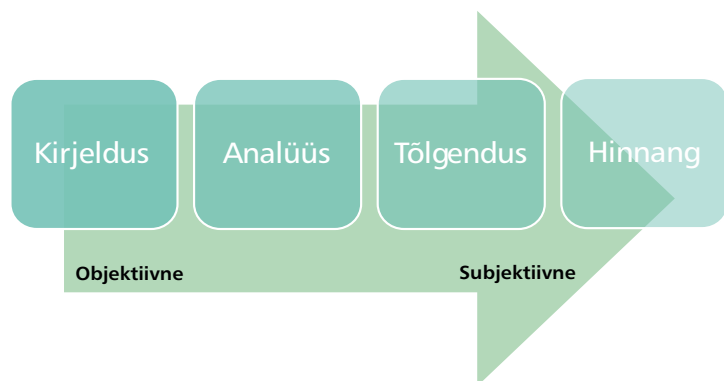
	Autor	Teos Objekt	Kujutis Teema	Publik
Psühhoanalüütiline analüüs	Milline oli autori elukäik? Milline oli lapsepõlv, suhted perekonnas? Millised elukogemused tal olid, mida ta ise tähtsustas või varjas?	Kas midagi teose vormis või tehnikas on seostatav autori elukäigu või sotsiaalsete tähendustega?	Kas miski härib loogilist kujutamist? Kas midagi on puudu või asendatud millegi muuga? Miks? Kas ja millist tähelepanu juhitakse mõnele kehaosale või isikule? Kas on tugevaid vastandusi? Millised kaitsemehhanismid avalduvad (vt nt Vikipeedia loendit)?	Milline on vaataja elukäik? Milline lapsepõlv, suhted perekonnas? Millised elukogemused tal olid, mida ta ise tähtsustas või varjas? Milliseid tähendusi ta neist tulenevalt pildile omistab? Kas miski on vaataja jaoks eriti ligitõmbav või häiriv? Miks?
Marxistlik analüüs	Milline oli kunstniku sotsiaalne staatus selle aja ühiskonnas? Milliste mõjukate isikutega kunstik lävis? Millised (kunstniku, patrooni ja publiku) ideoloogiad kujundasid teose loomist?	Miks on tähtis töö formaat ja tehnika? Milliste tehniliste vahenditega on autor rõhutanud võimu- ja majandussuhteid?	Mis on teose teema? Kas ja millist ideoloogiat see väljendab? Kuidas see ideoloogia väljendub? (Abiks ikonoloogiline või psühhoanalüütiline analüüs.)	Kes oli töö tellija? Kes on eeldatav publik? Millise majandusliku ja klassi taustaga? Kuidas publiku taust mõjutab töö retseptiooni? Kus teost esitatakse, kuidas vaataja seda näeb? Kas esitukoht on seotud võimu või klassiga? Millised (kunstniku, patrooni ja publiku) ideoloogiad kujundasid teose retseptiooni?
Feministlik analüüs	Kes on autor? Milliste soonormidega ühiskonnast ta on pärit? Milliseid sotsiaalseid erinevusi oli naisautorigil võrreldes meestega hariduses, töövõimalustes, sotsiaalses positsioonis? Milline oli kunstiku tavapärane teemadering?	Miks on tähtis töö formaat ja tehnika? Kas tehnika on omakorda pärit nais- või meeskäsitöö vallast? Milliste tehniliste vahenditega on autor rõhutanud sookogemust?	Milliseid sotsiaalseid väärtusi töö peegeldab (moraal, iluideaal)? Kas on midagi, mis normist erineb? Millised on võimalikud seksuaalidentiteedid (loomise ajal ja vaatamise ajal)? Kas kunstnik väljendab kujutatu kaudu mingit (juba olemasolevat) uut identiteeti või esitab selle fantaasiakujutise? Kas teema on kuidagi erakordne, kes veel on sama teemat kujutanud? (Abiks ikonoloogiline või psühhoanalüütiline analüüs.)	Kellele on töö mõeldud (tellija, publik)? Kas töös on mingi vihje eeldatava publiku kohta? Millisest soost ja millise sootunnetusega? Kas ja kuidas teos peaks ühiskonnas muutma või täiendama sootunnetust?

	Autor	Teos Objekt	Kujutis Teema	Publik
Postkolonialistlik analüüs	Kes on autor? Kas ja milline on autori koloniseerimise kogemus? Kas ja kuidas see on tema karjääris varem väljendunud?	Milline on töö tehnika seos koloniseeritud piirkonna ja traditsioonidega? Kas kujustuslaad vastab pigem võimuesindajate või koloniseeritute traditsioonile?	Kuidas on siin kujutatud rassi, klassi ja sugu? Milliseid vihjeid on ajaloole ja võimuhetetele? Kas miski viitab rahvusele, eksootikale, identiteedile? Kuidas? Kellega kujutis kutsub samastuma või millist positsiooni vaatajat võtma? Milliseid Teisestamise, naturaliseerimise või essentsialiseerimise võtteid töö kasutab? (Abiks ikonoloogiline või psühhoanalüütiline analüüs.)	Kes on teose publik? Kas ja milline on publiku koloniseerimise kogemus? Kas see võiks olla võtmeks töö tõlgendusele? Kas ja miks on teos publiku identiteeti kinnitav või ümberlukkav?

Lisaks:

- ◆ Küsimuste moodustamist saab ise jätkata!
- ◆ Küsimusi saab varieerida teiste küsisõnade abil, „kuidas?“ ja miks?“ on väga kasulikud küsimused ja juhivad sügavamale arutlusele!
- ◆ Meetodikohast küsitlusliini tuleb kohandada vastavalt teosele ja autorile.
- ◆ Meetodi kasutamine omaette eesmärgina on kohane ainult õppimisfaasis, hiljem ei tohiks valitud meetod olla teose suhtes domineeriv.

Lisa 3. Kunstikriitika neli etappi. Feldmani meetod.



NB! Kõrvaltoodud küsimused on abistavad, neid võib juurde luua, asendada või hoopis ära jätta. Oluline on alustada võimalikult objektiivsest teose kirjeldusest ja liikuda samm-sammult subjektiivsema tõlgenduse suunas.

Kirjeldus

- ◆ Mida näed, kuuled? Mida on kujutatud?
- ◆ Teos füüsiliselt (maal, skulptuur, videoprojektsioon...)
- ◆ Kuidas on eksponeeritud?

Analüüs

- ◆ Kuidas see, mida näed, loob tähendust?
 - ◆ Kuidas on kujutatud?
 - ◆ Missuguseid kujutamise omadusi märkad?
 - ◆ Kuidas on pilt komponeeritud?
- NB! Rikas sõnavara!

Tõlgendus

- ◆ Mida see tähendab, mida näed? Miks?
- ◆ Mis võiks olla töö eesmärk?
- ◆ Mille poolest erineb see töö teistest sama teemat käsitlenud teostest?
- ◆ Millistele tekstidele tugineb?

Hinnang

- ◆ Kuidas sulle teos meeldib? Miks?
- ◆ On see teema ja käsitlus sinu arvates oluline? Miks?
- ◆ Mida kunstnik või kuraator oleks võinud teha teisiti, mis on just hästi tehtud?

Koostaja Anneli Porri

Põhiartikli teema

Seoseid loov kunstiteose analüüs

Anneli Porri