

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kultuurhariduse osakond

kunstide ja tehnoloogiaõpetaja õppekava

Margus Meinart

**KUNSTNIK-KUNSTIÕPETAJA KOGEMUSED LOOMINGULISE JA
PEDAGOOGILISE TEGEVUSE ÜHITAMISEL TARTU KUNSTIKOOLIDE
ÕPETAJATE NÄITEL**

Magistritöö

Magistritöö juhendaja: Piret Viirpalu, Marvi Remmik (PhD)

Viljandi 2020

RESÜMEE

Kunstnik-kunstiõpetaja kogemused loomingulise ja pedagoogilise tegevuse ühitamisel Tartu kunstikoolide õpetajate näitel.

Kunstnik-kunstiõpetaja ühendab endas kahte ametit. Varasemates uuringutes ilmneb kaks vastuolulist lähenemist: ühelt poolt leitakse, et need ametid on täiesti ühitamatud, ja teisalt peetakse neid suurepäraseks koosluseks. Magistritöö eesmärk oli analüüsida kunstnik-kunstiõpetaja kogemusi kunstniku- ja pedagoogikarjääri ühitamisel ja välja tuua seda sotsiaalset nähtust iseloomustavaid tegureid. Uuringu jaoks vajalike andmete kogumiseks tehti kaheksa poolstruktureeritud intervjuud Tartu kunstikoolide kunstnik-kunstiõpetajatega. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Saadud andmete põhjal selgus, et kunstnik-kunstiõpetaja ametite ühitamise puhul kehtivad mõlemad lähenemised. Kunstniku ja kunstiõpetaja ametid on ühitatavad, teineteist täiendavad ja toetavad, kuid kunstnikupraktika ja õpetajatöö läbiviimise alused ja nendest ametitest rahuloluna saadav tagasiside on täiesti erinevad. Magistritöö põhjal võib järeldada, et suurim murekoht on õpetaja ametioskuste vähesus või nende puudumine. Enne kunstiõpetajana tööle asumist peaks kunstnik läbima õpetajakoolituse. Et kunstniku- ja kunstiõpetaja ametit üheaegselt pidada, läheb vaja häid professionaalseid oskusi mõlemal alal. Need tagavad valmisoleku lahendada probleeme tulemuslikult, lihtsustavad oluliselt aja planeerimist ja aitavad kaasa edukale ja rahulolu pakkuvale tegutsemisele mõlemal alal.

Võtmesõnad: kunstnik, kunstiõpetaja, kunstiharidus, õpetajaharidus, identiteet

ABSTRACT

Artist-Art Teachers' Experience in Unifying Creative and Pedagogical Work by the Example of Teachers at Art Schools in Tartu.

Artist-art teachers have two professions. In earlier studies one can find two contradicting approaches: on the one hand it is claimed that these two professions cannot be unified at all and on the other hand it is stated that they make a wonderful combination. The aim of the Master's thesis is to analyse the experience of artist-art teachers in unifying the careers of an artist and a teacher, and to highlight the factors that characterise this social phenomenon. In order to collect information for the thesis I conducted eight semi-structured interviews with artist-art teachers at art schools in Tartu. On the basis of data derived from the qualitative inductive content analysis one can say that both approaches apply. The professions of an artist and an art teacher can be unified, they complement and support each other but the basis of work as artists and art teachers and feedback that gives satisfaction is in either case totally different. The Master's thesis shows that the biggest problem is the insufficiency or lack of teaching skills. Before starting work as an art teacher an artist should undergo pedagogical training. In order to hold both jobs at the same time one needs good professional skills in both disciplines. These enable the artist-art teachers to successfully solve problems, simplify planning one's time and foster activity and enjoyment in both jobs.

Key words: artist, art teacher, art education, pedagogical education, identity.

SISSEJUHATUS

Tiina Nurk kirjutab raamatus „Kõrgem Kunstikool „Pallas““ (1977, lk 74–75) järgmiselt: „Kunstikool „Pallase“ juhatajaks ja õppejõududeks võivad olla isikud, kelle tehnilised võimed ja teoreetilised teadmised on avalikult kindlaks tehtud ja kes pedagoogilise töö kõrval kestvalt oma erialal tegutsevad“. Tiina Nurga tõlgenduses tähendab eelnev seda, et „õppejõud pidi olema eelkõige hea kunstnik, alles seejärel võeti kaalumisele tema pedagoogilised võimed. Seda nõuet rakendati vankumatult praktikas ja vähese loomingulise potentsiaaliga õppejõud lülitati kooli tegevusest välja“ (*ibid.*, lk 74–75). Läksin oma viitega ajas ja sündmustikus tagasi täpselt sada aastat, aga minu tähelepanu tõmbas kriteerium, mille alusel hinnati inimese võimeid – *avalikult kindlaks tehtud*. Kaks olulist asja, mis silma jäid: esiteks see, et õppejõud peab olema eelkõige hea kunstnik, ja teiseks peab ta tegutsema pedagoogilise töö kõrvalt oma erialal (minu rõhutus). Millised on aga kunstnik-kunstiõpetajatele esitatavad nõuded praegusel ajal? Kumba tööd tehakse teise kõrvalt? Miks üldse peetakse kahte ametit ja kas see eeldab kahte haridust? Need olid mõned küsimused, mis tõid mind käesoleva magistr töö teema juurde.

Kunstiõpetajate hulgas on neid, kes ise kunstiloomega ei tegele, ja on ka aktiivsed kunsti loojad, kes oma teoseid näitustel eksponeerivad. Need on õpetajad, keda saab nimetada kunstnik-kunstiõpetajaks. Kunstnikest õpetajad peavad kahte ametit, üks neist on pedagoogi ja teine kunstniku amet. Nende kahe ameti omavaheline ühendamise on tekitanud alati palju küsimusi. On mitmeid levinud käibetõdesid – näiteks öeldakse, et need, kes kunstnikuna läbi ei löö, hakkavad kunstiõpetajaks või et õpetajana stagneerub inimene professionaalse kunstnikuna: kui õpetad, siis õpeta, ja kui teed kunsti, siis tee kunsti. Need ei ole tsitaadid teadustöödest. Kuid leida võib neid ka teadustöödest (Graham ja Zwirn 2010) „...tõeline kunstnik ei hakkaks õpetajaks...“ (Abbey Jean MacDonald 2014, lk 8 järgi). Kunstiõpetaja ei peaks kunstiloomega tegelema koolis. Tunnis kunsti teha on vastuolus õpetamise eesmärkidega, sest sellisel juhul keskendub õpetaja oma loomingule ja mitte õpilaste õpetamisele ja arengule, mis on koolis esmatähtis. Õpetajana peab mõtlema teistmoodi kui kunstnikuna. /.../ Õpilasele peab seletama, mida teha, mitte ise ette näitama/tegema (MacDonald 2014, lk 197). Michael D. Day (1986) arvab, et aastakümneid püsinud arusaam kunstnikust-õpetajast on kaasaegse kunsti kontekstis üldse küsitavaks muutunud.

Varasemad uuringud (Thornton 2005) annavad kahe ameti ühitamise kohta kaks vastuolulist tulemust. Ühelt poolt leitakse, et need ametid on täiesti ühitamatud, ja teisalt peetakse neid

suurepäraseks koosluseks. **Magistritöö uurimisprobleem** tuleneb soovist vastuolu kohta rohkem teada saada. Kuidas näevad seda probleemi Tartu kunstiõppeasutustes töötavad tegevkunstnikest kunstiõpetajad oma pikaajalistele praktilistele kogemustele toetudes? Miks saavad kunstnikest kunstiõpetajad, kuidas omandatakse õpetajaametiks vajalikud oskused ja kuidas käib kahe ameti ühitamine? Käesoleva **magistritöö eesmärk** on analüüsida kunstnik-kunstiõpetaja kogemusi kunstniku- ja pedagoogikarjääri ühitamisel ja välja tuua seda sotsiaalset nähtust iseloomustavaid tegureid.

Uurimistöö probleemist ja eesmärgist lähtudes püstitasin järgmised **uurimisküsimused**:

- 1) **Kuidas kirjeldavad ja mõistavad kunstnik-kunstiõpetajad kahe ameti pidamise põhjuseid?**
- 2) **Millised on kunstnike kogemused kunstiõpetaja ametist ja selleks ametiks vajalike oskuste omandamisest?**
- 3) **Kuidas kunstnik-kunstiõpetajad kirjeldavad kahe ameti ühitamist?**

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. TEOORIA	8
1.1. Kunstnik ja õpetaja	8
1.2. Kunstiõpetus ja kunstiõpetaja.....	10
1.3. Kahe ameti koostöö	13
1.3.1. Kunstnik + õpetaja = ületamatu vastuolu.....	15
1.3.2. Kunstnik + õpetaja = ideaalne ühendus.....	17
2. METOODIKA	20
2.1. Valim	20
2.2. Andmete kogumine.....	22
2.3. Andmete analüüsimine	23
3. TULEMUSED	26
3.1. Kunstnik.....	26
3.1.1. Kunstnikuks kujunemine.....	26
3.1.2. Töökoht	28
3.2. Õpetaja.....	29
3.2.1. Õpetajaameti valimine.....	29
3.2.2. Pedagoogiline haridus	32
3.2.3. Õpetamise õppimine.....	33
3.3. Kunstnik – õpetaja	37
3.3.1. Aja planeerimine	37
3.3.2. Õpetajatöö plussid ja miinused	39
3.3.3. Kunstnik-kunstiõpetaja.....	41
3.3.4. Soov olla kunstnik.....	44
3.4. Identiteet ja rahulolu	46
3.4.1. Identiteet.....	46
3.4.2. Rahulolu	47
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED	50
4.1. Kunstnikust kunstiõpetajaks	50
4.2. Tasakaal ja identiteet	52
4.3. Rahulolu.....	53
4.4. Plussid ja miinused	53
4.5. Tegevkunstnikust õpetaja	54

4.6. Ametite ühitamine	55
KOKKUVÕTE	56
KASUTATUD ALLIKAD	58
LISAD	62
Lisa 1. Intervjuu küsimused	62
Lisa 2. Näide alakategooria moodustamisest	64
LIHTLITSENTS	65

1. TEOORIA

Kunstnik-kunstiõpetaja peab kahte ametit. Ta on kunstnik, kes tegeleb kunstiloomega, ja ta on õpetaja, kes jagab õpilastega oma teoreetilisi ja praktilisi teadmisi kunstist. Teaduslik lähenemine kunstnik-kunstiõpetaja ametile aitab välja selgitada, milline on kahe ameti ühitamisega seotud probleemistik, sest kunstiõpetajatele esitatavad nõudmised on muutunud ja teisenenud. Kui varasematel aegadel õpetas kunstnik-meister oma eriala sellidele-õpilastele, kes need teadmised samamoodi hiljem edasi andsid, siis näiteks Emily Pringle leiab, et kunstikoolide ateljeedes töötavate, renessanslikult domineerivate meistrite justkui mingi ainulaadne õpetamisvõime on siiani läbi uurimata (Pringle 2009). Kui tsiteerida Eric Boothi, siis „pole isegi aimu sellest, mida kunstnikust kunstiõpetaja peaks õpetama“ (Booth 2010, lk 2). Tema väitel ei ole uuringutega suudetud kindlaks teha, kes on õpetav kunstnik ja millised on need parameetrid, mis annaks selguse õpetava kunstniku tegevuse suhtes ja tooks välja need erilised omadused, mida kunstnikust kunstiõpetaja kasutab (*ibid.*, lk 1). Elliot Eisner väidab, et kõrged kunstilised võimed justkui määraksid ära kunstniku tõhususe õpetajana. Tema arvates on olulisemad siiski teatud isikuomadused ja võime õpilastega kontakt leida. Kui need isikuomadused avalduvad, on lootust tulemusele, mis rahuldab kõiki osapooli. (Eisner 1974)

Selleks, et mõista kunstnikust kunstiõpetaja ametiga seonduvat põhjalikumalt ja täpsemalt, on varasemates uuringutes lähenetud sellele teemale mitmel eri moel:

- on defineeritud kunstniku ja õpetaja mõistet (Throsby ja Zednik 2010; Bain 2005);
- analüüsitud kunstiõpetuse sisu ja kunstiõpetaja rolli (Booth 2010; Eisner ja Day 2008)
- vaagitud kunstipraktika ja kunstipedagoogi ameti koostöö võimalusi (Pringle 2009; Thornton 2005).

1.1. Kunstnik ja õpetaja

Kunstniku defineerimine on keeruline, sest ei ole päris selge, kes on professionaalne kunstnik ja milline on tema amet. Alison Baine arvates „on kunstnike ametialane staatus ebamäärane ja puuduvad selged defineerivad parameetrid, mis väljenduksid kraadides, litsentsides, volitustes

ja eeltingimustes, mis tõestaksid kunstnike kui selliste autentsust“ (Bain 2005, lk 26). See kunstniku ameti ja olemuse ebamäärasus tingib ka defineerimise komplitseerituse. Kunstnikke on defineeritud järgmiselt: „...kunstnikud tundsid, et nendest on saanud professionaalsed kunstnikud, kui nad said suurema osa ajast teha oma loomingulist tööd“ (Throsby ja Zednik 2010, lk 30). Või: „...kunstniku identiteet tuleneb suuresti ühiskonna ja teiste inimeste valmisolekust seda tunnistada“ (Bain 2005, lk 25). Ja ka nii: „Professionaalsust aitab määrata kunstniku staatus kunstiringkondades, kunstnikutööle kulutatav aeg ja oma loomingust saadav sissetulek“ (Bennet, Wright ja Blom 2009). Nagu näha, on kunstnikuks olemine justkui tunde ja kokkuleppe küsimus. Mina lähtusin oma töös kunstniku defineerimisel kahest põhimõttest: esiteks pidi kunstnik ise ennast kunstnikuks pidama ja teiseks pidi tal olema kunstiringkondades kunstniku staatus, mis väljendus aktiivses kunstnikutegevuses, sealhulgas näitustel osalemises.

Õpetaja defineerimine on lihtsam tänu õpetajaametit määratlevatele parameetritele, nagu kutsestandard ja palgaastmed. Samas mõiste „õpetaja“ esineb mitmes tähenduses: õpetaja kui õppekava realiseerija, õpetaja kui professionaalsuse kujundaja, õpetaja kui formaalsete, akadeemiliste teadmiste edastaja ja vajalike oskuste ning vilumuste treenija (*coach*), õpetaja kui indiviidi arengu toetaja tema huvi- ja enesearenduslikus tegevuses (Sarv 2011). Edgar Krulli arvates on õpetajatöö põhieesmärgiks soodsate arengutingimuste loomine õppekasvatustöö vahendusel (2018, lk 25). Eesti Vabariigi põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (§ 75. Õpetajad) on kirjas, et „õpetaja põhiülesanne on toetada iga õpilase arengut ning aidata õpilasel kujundada huvi- ja võimetekohast õpiteed. Õpetaja ametialane kohustus on arendada oma kutseoskusi ja olla kursis haridusuuendustega“ (Eesti Vabariigi haridusseadus 2013). Mina käsitlen käesolevas magistritöös õpetajana inimesi, kes on või on olnud ametlikult mõnes Tartu kunstiõppeasutuses pedagoogina tööle vormistatud.

Kunstnikupraktika ja õpetajaameti ühitamise teema tõuseb päevakorda seoses kunstniku ameti ebamäärasusega ja oma tööst saadava sissetuleku puudumise või vähesusega. „Publiku vaatevinklist on kunstniku töö vabaduse nautimine, lõbu ja rõõm ja loomine. Need on kõik tavamõistes vaba aja veetmisele iseloomulikud omadused ega ole kuidagi seotud arusaamisega tööst.“ (Bain 2005, lk 39) Kuigi kunstniku amet on määratlemata, ei tee ühiskond kunstnikele aga mingit erandit muudes eluvaldkondades, olgu selleks üüri maksmine või pension. „Alates hetkest, mil soovitakse hakata tegutsema professionaalsete kunstnikena ja oma loometööga elatist teenida, peavad nad sisenema turule ja muutuma selle osalisteks“ (Bain 2005). Dervil Jordan kirjutab oma doktoritöös, et kunstihariduse

omandamise perioodi koolis peeti küll privilegeeritud süüvimist võimaldavaks ajaks, aga reaalseks eluks see kunstnikke ette ei valmistanud (2015, lk 152).

Alison Baine arvates on just kunstniku töö reguleerimatus muutnud selle tõrjutuks ja alahinnatuks (2005, lk 26). Kunstnike võimalused vabakutselisena majanduslikult toime tulla on enamasti keerulised. Austraalias aastail 1983–2009 tehtud viis uuringut näitavad, et kunstnikud on keskestläbi madala sissetulekuga ja neil puudub sotsiaalkindlustus, nende tööpõld on digitehnoloogia leviku tõttu muutunud ja aina suurem osa kunstnikke peab ametit, mis pole kunstiga seotud. Põhilised asjaolud, mis takistavad kunstnikel tegeleda oma kunstiga, ongi nimetatud uuringute järgi liigvähene sissetulek, erialase töö leidmise keerukus ning pere ja lapsed. (Throsby ja Zednik 2010, lk 43) Seetõttu on paljudel kunstnikel teine amet, „päevane töö“. Baine arvates „võib kunstniku „päevane töö“ asuda kunstide äärealadel (nt kunsti õpetamine, madalama kvaliteediga reklaamtoodete loomine) või kunstikauges sfääris (nt koristamine, töötamine ettekandjana). Tegelikkus näitab, et enamik kunstnikke teenib suurema osa oma sissetulekust oma teise ametiga.“ (Bain 2005, lk 40) Throsby ja Zednik peavad kunstiga seotud töödeks õpetamist oma erialal, kunsti administreerimist, kunstilise tegevuse arendamist ühiskonnas ja kunstist kirjutamist (2010, lk 39).

Paljud kunstnikud valivad oma teiseks tööks kunstiõpetaja ameti. Pedagoogika nõuab palju lisaoskusi, mida väljaõppinud kunstnikul ei ole. Ameteid ühitada on lihtsam, kui õpetajaamet on omandatud või see omandatakse õpetamise käigus.

1.2. Kunstiõpetus ja kunstiõpetaja

Kunstiõpetajate ettevalmistus sõltub sellest, kuidas mõistetakse ja mõtestatakse kunstiõpetust. Kunstiõpetuse eesmärgid ja õppemetoodika on aja jooksul palju muutunud. Hoolimata sellest, et kunstiõpetus pole sugugi uus eriala, leiavad Eisner ja Day, et seda valdkonda on süvitsi liiga vähe uuritud. „Kui valdkonna uurimine seisab nõrkadel jalgadel, saab küsida, mille põhineb sel juhul uute kunstiõpetajate ettevalmistus? Ja miks peaks üldse kunstiõpetaja elukutse kedagi ahvatlema?“ (Eisner ja Day 2008, lk 3)

Riigiti on ootused kunstiõpetajatele erinevad. Näiteks Hollandis (Hoekstra 2015) saavad kunstiõpetajaks õppijad stuudiopraktikat üsna vähe ja neilt ei nõuta kunstihariduse esimese

astme olemasolu. (Vella 2016, lk 17 järgi) Ent Inglismaal (Page 2011) peab tulevasel kunstiõpetajal olema vähemalt esimese astme kunstiharidus või koguni magistrikraad, enne kui ta kunstiõpetajaks õppida saab. (Vella 2016, lk 17 järgi) Eestis saab kunstiõpetajaks õppida Tartu Ülikooli VKAs ja Tallinna Ülikoolis. Õpetajana töötamine eeldab magistrikraadi, erialale sisseastumine bakalaureusekraadi. (Vabade kunstide teaduskond 2020)

Puudub ühtne seisukoht selle kohta, millised peaksid olema kunstiõpetuse eesmärgid ja sisu. Selles osas leidub palju erinevaid arvamusi. Eisneri ja Day arvates teeb kunstiõpetajate pedagoogitöö keeruliseks võimalus kunstiõpetamise tulemusi ja kogu kunstiõpetuse valdkonda hinnata ja vaadata teisiti kui muid valdkondi. Kunstiõpetuse tulemused pole üheselt mõõdetavad. (Eisner ja Day 2008, lk 3–7) Hinnata tuleb õige vastuse asemel fantaasiarikkust ja huvitavust igal võimalikul moel. Puuduvad kriteeriumid, mille järgi õpilasi hinnata. Samas on õpetajad ikkagi sunnitud õpilastele hindeid panema ja see kõik kokku tekitab segase olukorra. Eisner ja Day kardavad, et kui tööde hindamise kriteeriumid jäävad arusaamatuks, võib kunstiõpetus kaotada oma niigi kehvakese positsiooni. Ent teisipidi, tavasüsteemi kohaselt hinnates võib kunstiõpetus jällegi kaotada põhisisu, selle, mida see valdkond püüab arendada. Kunstihariduse sisu on aja jooksul palju muutunud. Mingil hetkel meelitati tudengeid ettevalmistusega töökohaks tööstuses, siis loovuse arengule panustades, siis kutsuti kunsti kaudu terviklikku isikut kujundama ja esteetilist meelt avardama ja lõpuks kaasaegse ühiskonna kommertslikkuse ja visuaalkultuuriga kohanema. (*idem.*, lk 3–7)

Praegu lubab TLÜ kunstiõpetaja õppekava tutvustav avaleht, et õppekava läbinu hakkab osalema olulises ühiskonna hoiakuid kujundavas protsessis, sealhulgas kunsti kui kõiki elu tahke peegeldava valdkonna osatähtsuse mõistmise ja tähtsustamise ning loovuse kui individuaalse edukuse alusepanija arendamise protsessis (Kunstiõpetaja 2016). Kunstiõpetaja õppega seostatakse loovust, rahvuslikkust, kultuurimälu, kultuuriruumi. Õppekavas on sellised valdkonnad nagu kaasaegsed kunsti- ja kultuuriprotsessid, uuendused hariduses, digipädevused, keskkonnatemaatika ja poliitika. Õppekava lõpetanu omandab avara valiku seostatud teadmisi ja oskusi kunstiteooriates ja -praktikas, psühholoogias, haridusteadustes, humanitaarias, kommunikatsioonis, IT-s. (*ibid.*) Kunstiõpetajatelt oodatakse loomingulisust, otsivat vaimu, valmisolekut piiride ületamiseks ja väljakutseteks, kunstiprotsesside mõtestamist, seoste nägemist ja loomist, ideede genereerimist, erinevate kunstikeelte lugemist ja moodsate tehnoloogiate kasutamist (*ibid.*).

Kõrgema Kunstikooli Pallas maaliosakonda tutvustaval avalehel öeldakse, et kunstisuuna läbinud üliõpilane saab põhjanevad teadmised ajaloolistest tehnikatest ja töövõtetest, fookus on materjali ja naturiga töötamisel. Märgitakse ära tehniline võimekus, analüüsimine ja kriitiline meel. Maalikunstniku haridusega seostatakse maalioskust, iseseisvat mõtlemist, ideede loomist, algatusvõimet, eetikat, eneserefleksiooni, aktiivsust ühiskonnas ja valmisolekut edasi õppida. (Maaliosakond)

Kui võrrelda näitena valitud maalikunsti ja kunstiõpetaja õppekavadest välja toodud märksõnu, siis on arusaadav, miks kunstniku haridusega pedagoogiametisse asumine osutub keeruliseks. Edgar Krulli järgi iseloomustatakse õpetajaid kas heade ainetundjate või pedagoogidena. Õpetajatöök on vajalikud siiski mõlemad oskused. Erialase teadmise all mõistetakse informatsiooni valdamist, mis on hädatarvilik ainekavade arusaamiseks ja selle esitamiseks. Pedagoogiline teadmine on aga vajalik ainetunni planeerimiseks ja tempo hoidmiseks. (Krull 2018, lk 32) Puudulik teadmine õpetajatööst kompenseeritakse kunstipraktikast saadud kogemusi kasutades, aga „sageli on ainsaks õpetamisteooriaks teistelt õpetajatelt õpitud lihtsad töövõtted. Õpetatakse nii, nagu mäletatakse, et oma õpetajad tegid.“ (*ibid.*, lk 33)

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kunstiharidus ja sellest tulenevad kunstiõpetajale pandud kohustused on äärmiselt laiaulatuslikud. Valdkond sisaldab suurel hulgal eesmärke, mis pole otseselt seotud kunstipraktikaga. Kunstiõpetajalt eeldatakse peale õpetajaoskuste ja praktilise kunstiõppe ka teadmisi psühholoogias, õppeprotsesside juhtimises ja oskust luua teaduslikult põhjendatud omaenda kunstiõpetuse käsitus. (Kunstiõpetaja ainekava 2016) Seni, kuni puudub selge ja ühtselt kokku lepitud lähenemine kunstiõpetuse metoodika ja tööde hindamise kriteeriumide vallas, jääb kunstiõpetajatele siiski suur vabadus, aga ka suur vastutus oma igapäevaste tundide sisu eest. Kunstnikust kunstiõpetaja saab selles olukorras toetuda kunstipraktikas saadud kogemustele.

1.3. Kahe ameti koostöö

Thornton (2005) defineerib kunstnik-kunstiõpetajat kui inimest, kes tegeleb nii kunsti tegemise kui kunsti õpetamisega ja on mõlemale ametile pühendunud praktik (Horwat 2016, lk 18 järgi). Seega peab kunstnik pedagoogi töö oma tegemiste nimekirja lisama samas mahus ja kvaliteedis, kui on tema kunstipraktika. Varasemad uuringud (Bullough 2005; Throsby ja Zednik 2010) on näidanud, et kunstnikust kunstiõpetajaks saamine võib olla keeruline protsess. Kahe ameti ühitamine nõuab aega, teadmisi ja oskusi. Ametite kiirema ja sujuvama koostöö saavutamisele aitab kaasa valmisolek esilekerkivaid probleeme tunnistada ja nendega teadlikult tegeleda.

Üks ilmnev probleem on oskus sobitada kunstnikuidenteeti õpetajaametiga. Samuti leppimine asjaoluga, et uus amet ja algajana selles sfääris tegutsemine vähendab märgatavalt aega tegeleda kunstipraktikaga. Graham ja Zwirni (2010) arvates nõuab kunstnikuks ja kunstiõpetajaks saamine algajalt õpetajalt edukat suhete korraldamist olemasoleva kunstnikupraktika ja äsja tekkinud õpetajapraktika vahel. Uuringud tunduvad kinnitavat levinud arvamust, et see on "tohutult keeruline ülesanne, mis nõuab otsustavust ja oskusi, mis ulatuvad ükskõik millise aine tundmisest palju kaugemale". (MacDonald 2014, lk 8 järgi) Algajal õpetajal ei ole mõistlik loota, et tema professionaalsus kunstnikuna säilib või taastub kiiresti, kui ta oma õpetajategevust alustab. Samuti ei ole realistlik loota, et nad suudavad samal tasemel õpetada ja kunstiga tegeleda nagu nende kogenud kolleegid. (MacDonald 2014, lk 246) R. V. Bullough (2005) kirjeldab seda kui kunstniku ja õpetaja laveerimist „topeltdenteedi ja loomeliitu kuulumise vahel“, kus ka tema mainib praktikate vastastikust suhet kui valulist võitlust, mis muutis ta „sügavalt ja põhjalikult konfliktseks“ (MacDonald 2014, lk 246 järgi). Õpetajaametisse astudes on võimalik, et kunstipraktikast loobutakse üldse. See kehtib nii suurepärase kui ka kehvade kunstiõpetajate kohta. Mõlemas ametis edu saavutamise võti peitub kunstiõpetaja võimes mõista, millal tuleks eelistada kunstitegemist, millal aga õpetamist. Edu saavutamiseks tuleb suunata oma aeg, energia ja tähelepanu periooditi kas õpetamisele või kunstitegemisele. (*ibid.*, lk 246)

Bennet, Wright ja Blom väidavad, et alustades tööd õpetajana, võib kontekst soosida, aga ka lüüa kunstnikuna tegutsemise soovi. Liikumine keskkondade vahel, kus kunsti on väärtustatud ja austatud või alahinnatud ja valesti mõistetud, võib mõjutada kunstnikke mitmel viisil. Kunstniku suutlikkus kunstniku ja õpetajana efektiivselt ja tulemuslikult

hakkama saada kahes erinevas keskkonnas võib osutada problemaatiliseks. (Bennet jt 2009, lk 7)

Alustavatel kunstiõpetajatel on raske aru saada, millal eelistada ühte või teist ametit. Alles siis, kui on tekkinud arusaam õpetajatele esitatavatest väljakutsetest, on mõttekas jätkata või taasalustada kunsti tegemist. Kunstnikuna õpetajaametisse asudes astutakse täiesti uude situatsiooni, mis muudab harjumuspärasest maailma. Simon O'Sullivan (2006) arvates on oluline teha õigeid otsuseid just siis, kui tavapärase maailmas olemise viis on väljakutse esitanud (Koestle-Cate 2006, lk 13 järgi). Minu tõlgenduses tähendab see identiteedi muutust või lisamist. Alustavad õpetajad peaksid oma energia ja tähelepanu suunama eelkõige oma nõrgema külje, õpetajaoskuse arendamisele. Keeruline on kohe teha kõige õigemaid ja mõistlikumaid otsuseid kunstnikuidentiteedi kaasamisel õpetajatöösse uue ümbrusega kohanemise käigus. Võtab aega, enne kui õpetajaamet ja kunstnikupraktika leiavad õiged koostöökanalid, mis võimaldavad ära kasutada mõlemast ametist parima. Sel juhul on oluline, et õpetajakoolituses väljenduksid selgelt kunstiõpetajatele esitatavad ootused.

Uuringud näitavad, et mõned kunstiõpetajad võtavad omaks sildid kunstnik-õpetaja, õpetajast kunstnik või muu sarnase variatsiooni, osutamaks, et neil on nii kunstniku kui ka õpetaja duaalne identiteet, võiavad, et „rõhutada kunsti tegemise olulisust olles õpetaja“ (Daichendt 2009, lk 37). Identiteediprobleemid on ametite koostöö sujumise nähtavad ekvivalendid. Need kaovad, kui kunstiõpetaja tunneb end uues ametis sama kindlalt nagu kunstnikuna tegutsedes. Teisisõnu, selleks et leida kunstniku- ja õpetajaameti vahel tasakaal, peab algav kunstnik-õpetaja õppima kõigepealt õpetajaks ja leidma oma õpetajaidentiteedi, et siis juba olemasoleva kunstnikuidentiteediga adekvaatselt suhestuda ja see päevaplaanidesse paigutada. Parker J. Palmer ütleb, et õpetaja on kõige tõhusam pedagoogina, kui ta õpetab seda, kes ta ise on (2007, lk 1). Uuringutest (Chapman 1963; Hansel 2005; Hickman 2005) tuleb välja, et kunstipraktikast saadud kompetentsus ja kogemused on ülimalt olulised tagamaks enesekindlust, mis tuleb kasuks nii kunstiõpetamisel kui ka kunsti tegemisel (Daichendt 2009, lk 33 järgi). Õpetajatöösse oskuslikult kaasatud väljakujunenud kunstnikuidentiteet aitab luua terviklikumat pedagoogilist praktikat.

Kunstniku- ja õpetajarolli ühendamine on keeruline ka isiklikul ja inimlikul tasandil. Need rollid erinevad oma lähenemisviiside ja hoiakute poolest. Võimalik, et neid kahte rolli ühendab iga kunstnik-õpetaja iseendas erineval moel, olles siis õpetaja, kellest üks osa on kunstnik, või vastupidi. Abbey Jean MacDonald ütleb, et „olles eelnevalt kunstnik, võib see raskendada õpetajaks saamiseks vajalike psühholoogiliste protsesside läbimist. Alles pärast

nende probleemide lahendamist suudetakse paika seada õpetaja- ja kunstnikutöö vastastikused vahekorrad.“ (MacDonald 2014, lk 24)

Michelle Tallacki (2004) arvates „on kunstniku kui geeniuse ideele liiga palju rõhku pandud ja see tuleks asendada kriitiliste uuringute abil mudeliga, mis hindab kunstnikke kui tootjaid, kes töötavad teatud kindlas kultuuriliste väärtuste kontekstis“ (Parker, 2009, lk 280 järgi). Kunstnik geeniuseks teeb oma töid mingil kõrgemal tasemel ja kunstiopetaja läbikukkunud kunstnikuna ei suuda kunagi selle tasemeni küündida. Emily Pringle teeb kokkuvõttes oma uuringust järelduse, et kunstnikel on olemas praktiline teadmine, tegemise oskus (*know how*). Seda praktilist teadmist saab eristada teoreetilisest teadmisest, „teadma mida“ (*know what*). Seda viimast on võimalik kodeerida ja üldistada. (Pringle 2009) Kunstnik-kunstiopetaja saab õpetajana oma kunstnikuks olemise avada, lahti kodeerida ja kunstnikuna taas praktikas kasutada. Teooria on see, mis toetab praktikat, aga teooria ilma praktikata kaotab oma jõu. John Goodlad (1990) väidab, et „ilma koordineerivate, omavahel ühendatud ideedeta võivad puhtpraktilised teemad luustuda ja degenereeruda rusikareeglite ja kinnisideede tehnikaks.“ (MacDonald 2014, lk 24 järgi) See oht puudutab eelkõige teatud kunstipraktikate õpetamist kui tehnika valdamist, ilma kaasaega puudutavate ideede kohta küsimata.

Toetudes eelmainitud uuringute tulemustele, võib kokkuvõtvalt öelda, et kunstniku astumisega õpetajaametisse kaasneb mitmeid probleeme. Kahe ameti ühitamine, ametite koostöö ja sujuvus sõltuvad kunstnik-kunstiopetaja suutlikkusest ja oskusest probleeme tunnistada ja neile lahendusi leida.

1.3.1. Kunstnik + õpetaja = ületamatu vastuolu

Varasemate uuringute põhjal võib välja tuua mitmed vastuolud, mille ületamist on peetud väga keeruliseks või isegi võimatuks. Näiteks ilmneb Raphael Vella arvates kahe ameti ühitamise võimatus siis, kui kunstnik näeb oma kunstnikuks olemist tervikliku lähenemisena elule. See ei puuduta siis mitte ainult kunsti tegemist ja materjale, vaid on oluline osa ka tema suhtumises teistesse inimestesse ja määrab ta käitumismalle kogu ühiskondlikus plaanis.

(Vella 2016) Kunstnikuidentiteedi kaasamine õpetajaametisse võib osutada takistuseks kahe või enama identiteedi omaksvõtmisel.

Michael D. Day arvates teeb kahe ameti ühitamise keeruliseks see, et kunstiõpetajana töötades on raske leida aega või kohta kunstiloominguga tegelemiseks. Tekib sisemine vastuolu kunstnikuks olemise ja õpetajana töötamise vahel. Kunstnik on iseseisev ja sõltumatu looja, kes keskendub kunsti loomisele, aga õpetajal lasub vastutus õpilaste eest ja ta peab arvestama kindla ajakava ja tunniplaanidega. Kunstniku ja kunstiõpetaja eesmärgid, töö kontekst, meetodid ning lõpptulemused on väga erinevad. (Day 1986)

Susan Goetz Zwirn (2010) väidab, et kunstiõpetajatele sunnitakse peale usku, et nad peavad ühendama endas kunstniku- ja õpetajakarjääri, mis aga oma vastupidiste eesmärkide ja prioriteetidega on täiesti ühitamatud (MacDonald, 2014, lk 9 järgi). Sama arvavad ka mitmed teised uurijad (Thornton 2005).

Varasemad uuringud juhivad tähelepanu kunstniku puudulikule oskusele siduda üheks tervikuks kunstipraktika ja kunstiteooria. Leitakse, et kunstnikud lähenevad kunstile peamiselt praktika kaudu. Kunstiteooriaid käsitletakse vähe ega kaasata õpetamisprotsessi. Samuti tuuakse välja kunstnikest kunstiõpetajate liiga napp oskus kunsti kriitiliselt analüüsida. Michael D. Day leiab, et kunstnikud on oma eriala head tundjad, kuid sageli jääb neil puudu oskustest oma teadmisi edasi anda ja neid sõnastada. Ainult praktikast jääb õpilastele väheks. Aastakümneid püsinud arusaam kunstnikust kunstiõpetajast on muutunud küsitavaks. Kunstitundide suund olla „tegemise“ tund tähendab tihti imiteerimist ja kordamist. Oluline oleks aga tund, mis aitaks arendada õpilaste mõtlemist, sealhulgas ka kriitilist mõtlemist. (Day 1986) Terry Parker arvab, et kunstnikust kunstiõpetajate oskused läheneda kunstile kriitika, kriitilise mõtlemise ja kontekstuaalsuse kaudu on sageli piiratud ja samuti on piiratud kunstniku huvi neid oskusi arendada (2009, lk 279). Leitakse, et kunsti on võimalik õpetada ja õppida kui kunsti tegemist, see tähendab praktika kaudu, aga kunsti saab tundma õppida ka teooria (kunstikriitika, kunstiajaloo, esteetika, eetika ja kunstiloomingu) kaudu. Praktikale suunatud kunstitunnid tähendavad tihti vanade meistrite imiteerimist ja nende ideede kordamist. Oluline on aga saada õpilane oma ideid väljendama, leida viis, mis arendaks õpilaste mõtlemist, sealhulgas ka kriitilist mõtlemist. Terry Parker leiab, et kui õpilased tõesti tahavad aru saada ideedest, millel rajaneb kunst, ja kasutada neid ideid oma mõtete ja kunstiplaanide elluviimiseks, siis tuleb neid ideid ka tundides käsitleda ja õppida neist aru saama, mitte ainult teatud stiile jäljendades. Kunstnikest kunstiõpetajad leiavad, et teoreetilisest teadmisest on praktiliste oskuste jaoks ainult sedavõrd kasu, kuivõrd piisavalt on

see integreeritud praktilisse töösse või seotud sellega. Kunstniku oskus on kogemuslik, keeruline ja kohaspetsiifiline. Kunstnikud leiavad, et tarkus omandatakse tegemise ja antakse edasi praktika käigus. (*ibid.*, lk 284)

Thornton arvab, et õpetades vastandavad kunstnikud ennast õpetajatele. Konfliktisituatsioonides on kunstnikud autoritaarsed. Ettekujutuste ja arusaamade lahknevuste puhul minetavad nad vahendaja rolli ja tahavad määrata, kuidas õpilane peaks kunstiteoset aru saama. (Thornton, 2005, lk. 169)

R. Vella leiab, et kunstiõpetuse tundides kunst lihtsustub, kunstielamus tuhmistub. Sellest tingituna on kõik püüded kunsti ja pedagoogikat ühendada luhtunud. Õpetaja- ja kunstnikukarjäär on selgelt eristuvad ja üksteist välistavad ametid. Ka nende sotsiaalne staatus on täiesti erinev. Need kaks ametit asetsevad eri sfäärides, mis küll osalt kattuvad, kuid kokkupuudet pole. (Vella 2016, lk 14)

1.3.2. Kunstnik + õpetaja = ideaalne ühendus

Ent jagub ka käsitlusi, milles leitakse, et kunstniku töötamine kunstiõpetajana on loomulik ja põhjendatud nähtus. Kunstnik, kes samaaegselt ka õpetab, on erinevatel aegadel ja eri kohtades kultuuriliselt levinud nähtus. Kunstnikud on ikka õppinud kunstitegemist teistelt kunstnikelt. Selline sajandeid kestnud traditsiooniline kunsti õpetamise viis on ennast siiani õigustanud. Michael D. Day arvates selline õpetusviis toimib. See on asjakohane kunstikoolides ja teistes kunstierialasid õpetavates koolides, kus kunstnik-õpetaja kasuks räägivad argumendid, sest tegu on eneseväljenduslike ja loovate protsessidega, mille eesmärk on neid oskusi arendada. Kunst on parim vahend õpilaste igakülgse arenemise toetamisel. Tulevase kunstniku eesmärk on väljendada oma isikupära kõrgeimal inimlikul tasandil ja selle eesmärgini ja sellise tasemeni suudab neid tõsta vaid see õpetaja, kes ka ise on kunstnik. (Day 1986, lk 38)

Emily Pringle leiab, et kunstnikust kunstiõpetaja suudab võrdselt käsitleda nii praktikat kui ka teooriat, valdab nii loomist kui ka mõtlemist. Kusjuures kunstiõpetaja peab aktiivselt kaasa mõtlema mitte ainult kunsti ja kunstiteooriaid, vaid ka haridussituatsiooni puudutavates

küsimustes. Kunstnike tegevus sarnaneb uurimisprotsessiga. Kunstnikust kunstiõpetaja on mänguline, valmis katsetama ja reageerima ootamatustele. Ta oskab hinnata uudishimu ja kujutlusvõimet, spontaansust, intuitsiooni, avatust ja vabadust. Produktiivne ebaõnnestumine on loomise protsessis tähtsal kohal ja teda ei hirmuta ka mitteteadmine. Oluline on arutleda ja kriitiliselt mõelda. Pringle'i arvates „ei ole kunstnik „mittemõtlev“ meedium, kelle kaudu ideed voolavad, vaid analüütiline ja reflektiivne looja, kes teeb pidevalt otsuseid oma töö kohta“. (Pringle 2009) Kunstnike arvates on kunstniku töö kontseptuaalne uurimus ja kogemuslik protsess, mis sisaldab inspiratsiooni, kriitilist mõtlemist ja tähenduste loomist. Kunstnikud näevad oma tegevust kui loova õppeprotsessi mudelit. (*ibid.*)

Thornton leiab, et paralleelselt kunstniku ja õpetajana töötamine võib aidata õpetajal õpilast palju paremini mõista. See võimaldab tal respektierida õpilase isiklikku väljenduslaadi, tema huvisid ja seda, kuidas need kunstimaailmaga haakuvad. (Thornton 2005, lk 169) Tate Moderni tehtud uurimuses tõdeti, et loomepraktikutena kasutavad kunstnikud oma kogemusi, et juhtida nende kunstitegevust meenutavat õppeprotsessi. Kunstnikena saadud kogemused mõjutavad nii seda, mida nad õpetajatena oma kunstioskusi ja -teadmisi edasi andes tunnevad, kui ka nende suhtumist kunstiteostesse ja suhtlemist õpilastega. (Pringle 2009)

Thorntoni arvates ei anna kunstnikest õpetajad edasi otseseid teadmisi. Nad proovivad leida kunstiteosele lähenemiseks teed, mis aitaks lihtsa äratundmise juurest edasi analüüsi juurde ja käivitaks visuaalsed ja intellektuaalsed tõlgendusprotsessid. Sellise õpimudeli puhul näevad kunstnikud ennast vahendajatena, kes kaasavad õpilasi õppeprotsessi. Õppijad on aktiivsed tähenduste kujundajad, mitte passiivsed objektiivsete teadmiste saajad. See on kogemuslik õppimine, kus toetavas keskkonnas saab kunstiga tegeledes katsetada, mängida ja riskeerida. Kunstnikud ei arva, et nad on eksimatud, vaid samastavad ennast õppijatega. Nad on aktiivsed otsijad, kes arutlevad oma edusammude üle. See asetab kunstniku pigem õppija kui õpetaja positsioonile. (Thornton 2005, lk 169) Eric Boothi (2010) väitel „peitub kunstnikust kunstiõpetaja pedagoogiline tugevus leidlikus reageerimises konkreetsetele eesmärkidele, võimalustele ja vajadustele, mitte ükskõik millise kehtestatud õppekava elluviimises“.

Kuigi kahe ameti ühendamine ei pruugi minna valutult, on eri poolte kooseksisteerimine ja teineteise täiendamine siiski oluline – tähelepanu juhitakse eelistele, mitte probleemidele ja puudustele. Grahmi ja Zwirni (2010) arvates parandavad õpetajate kogemused kunstnikena parandavad kutsealase pädevuse tunnet, ja see annab hea aluse, mille najalt hinnata õpilaste töid ja suunata neid olulisema ja sisukama kunstitegemise poole (MacDonald 2014, lk 9 järgi). Dervil Jordan märgib, et kõikidele kunstiõpetajatele, kes püüavad kunstniku ja õpetaja

identiteeti ühitada, tähendab see kahe identiteedi vahel tasakaalu leidmist ja see on rahulolu tekkeks keskse tähtsusega (2015, lk 153). Teisisõnu tuleb kunstnikul, kellest saab õpetaja, leida tasakaal professionaalses ja isiklikus plaanis, ja seda nii sisemises kui ka välises plaanis (*ibid.*, lk 144).

Kokkuvõtvalt saab väita, et varasemate teooriate põhjal on kunstniku ja kunstiõpetaja ametite ühitamise võimalusi käsitledes jõutud täiesti vastandlike tulemusteni. Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kas uuringutes käsitletud teemad ilmnevad ka Tartu kunstnikest kunstiõpetajate intervjuudes, ja analüüsida, kuidas kaheksa intervjuueeritut kirjeldavad oma kunstipraktika ja pedagoogitöö ühitamisega seotud tegureid.

2. METOODIKA

Käesolev magistritöö on olemuselt empiiriline kvalitatiivne uurimus. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab keskenduda sotsiaalsetele nähtustele ja protsessidele, nagu näiteks interaktsioon ja suhete dünaamika, ning inimeste seestmistele nähtustele, milleks võivad olla inimeste mõtted, eesmärgid, hoiakud, tõekspidamised, tähendused, arvamused, nende kogemused ja põhimõtted (Õunapuu 2014, lk 58). Denzini ja Lincolni (2003) arvates kuulub kvalitatiivse uuringu juurde tõlgenduslik ja objektiivne lähenemine ja nähtusi uuritakse nende loomulikus keskkonnas tähenduste kaudu, mida inimesed neile annavad (Laherand 2008, lk 17 järgi). Intervjuusid tehes soovisin, et kunstnik-kunstiõpetajad kirjeldaksid oma ameteid, mõtestaksid lahti kunstniku ja pedagoogi töö eraldi ja koos. Intervjuu küsimused võimaldasid neil rääkida oma elust, saadud kogemustest, kunstiloo mõjust pedagoogitööle ja vastupidi. Magistritöö kirjutamise ajal liikusin pidevalt eri tööetappide vahel. Creswell (2003) toob välja kvalitatiivse uuringu karakteristikuna eri tööetappide üheaegsust ja töö käigus pidevat tagasipöördumist juba läbitud tööetappide juurde (Laherand 2008, lk 54 järgi). Nii on andmete kogumine, analüüsimine ja nendest kirjutamine suuresti üheaegne tegevus. Intervjuusid üle lugedes kodeerisin tekste ja tekstilõike mitmel korral uuesti, sõnastasin ümber alakategooriaid ja võrdlesin järjekindlalt uurimisküsimuste ja peakategooriate omavahelist kooskõla. Uurimismaterjalist lähtuvad järeldused ei sisalda statistilisi andmeid. Minu eesmärk oli intervjuude abil koguda küllaldast ja tihedat empiirilist andmestikku, mis kajastaks iseloomulike seikade kaudu uurimisel sotsiaalset nähtust võimalikult terviklikult. Õunapuud (2014, lk 62) tsiteerides: „Sisuliselt tähendavad need eesmärgid latentse ehk varjatu ilmutamist. /.../ Need nähtused ei avaldu vahetult ja vajavad seetõttu ilmutamist, nähtavaks tegemist.“

2.1. Valim

Populatsiooni moodustasid Tartu kunstiõppeasutuste kunstnik-kunstiõpetajad. Uuringu tegemiseks kasutasin mittetõenäosuslikku eesmärgistatud mugavusvalimit (*convenience sampling*), sest piirdusin Tartuga, ja eesmärgipärast (*purposive sample*) valimit, sest otsustasin uurijana ise, kelle valimisse võtan (Rämmer 2014). Üksikisikutel, keda kaasasin

valimisse, pidid olema asjakohased kogemused ja hoiakud. Valimisse kuulus kaheksa kunstnik-kunstiõpetajat. Valimi moodustasin eri eagruppe esindavatest kunstnik-kunstiõpetajatest (valimis 31–78aastased, vt tabel 1), sest pidasin seda oluliseks uuringu eesmärgi tõttu. Uuringus selgitasin välja põhjuseid, miks ja kuidas saavad kunstnikest ka kunstiõpetajad. Pikem ajaline diapason annab võimaluse näha, kas põhjused on aja jooksul jäänud samaks või muutunud. Teine oluline valimisse võtmise kriteerium oli õpetajana töötatud aeg. Siinjuures pidasin silmas, et valimisse satuksid erineva pedagoogilise staažiga õpetajad (valimis 3–42 aastat, vt tabel 1). Tabelis 1 on kirjas intervjuueeritavate taustaandmed, kusjuures nimed on anonüümsuse tagamiseks asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. Uuritavate taustandmed

Nimi	Vanus	Kunstiõpetaja	Pedagoogiline haridus	Staaž kunstnikuna	Staaž pedagoogina
Ats	74	Kõrgem (maal)	TPedI	52	42
Eva	48	Kõrgem (maal)	Magister	28	23
Mart	31	Magister (maal)	–	4	3
Paul	68	Kõrgem (skulptuur)	Kõrgem	39	42
Aksel	78	TRKM kursused	Kõrgem	35	22
Maria	52	Keskeri (kunstnik-kujundaja)	Kõrgem	32	29
Rein	42	Kõrgem (maal)	–	23	16
Piret	61	Kõrgem (maal)	Magister	40	35

2.2. Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud (semistructured interview). Leidsin, et intervjuu kasutamine vastab antud magistritöö teema käsitlemise tingimustele kõige paremini. Toon siin Gillhamile (2004) toetudes välja mõned sobivad tingimused: uurisin väikest gruppi, inimesed olid kättesaadavad, materjal nõudis usaldust, oluline oli tähenduse mõistmine, tüüpilisus oli teisejärguline ning küsimused olid avatud ning nõudsid pikemaid ja põhjalikumaid vastuseid selleks, et nähtust mõista. (Laherand 2008, lk 179 järgi). Õunapuu järgi (2014, lk 171–172) pannakse poolstruktureeritud intervjuu kavandamisel kirja konkreetsed teemad ja üldist laadi küsimused. Küsimuste esitamise järje määrab intervjuerija, kes võib küsimusi ka vajaduse korral ümber sõnastada ja juurde lisada. Poolstruktureeritud intervjuudes kasutatakse avatud lõpuga küsimusi (näiteks: mis te sellest arvate?).

Jagasin oma intervjuu nelja suuremasse ossa. Esiteks soovisin saada intervjueritavalt andmeid nende haridusliku tausta kohta, seda nii pedagoogilise hariduse kui ka kunstihariduse poolelt. Teiseks palusin intervjueritavatel kirjeldada nende sattumist kunsti juurde ja kunstnikuks kujunemist. Kolmas osa puudutas õpetajaks sattumist ja/või õppimist, neljas osa kunstnik-kunstiõpetaja tööd ja selle kirjeldamist. Koostasid intervjuuküsimused, lähtudes teooriaosast ja uurimisküsimustest. Valiidsuse suurendamiseks tegin esmalt ka ühe prooviintervjuu. Prooviintervjuu järel vähendasin küsimuste arvu ja jätsin välja need, mis osutusid sisult eespool olevaid küsimusi kordavateks. Uurimuses kajastuvad ka prooviintervjuu käigus saadud tulemused. Küsitlesin intervjueritavaid jaanuaris ja veebruaris 2020 nende valitud ja neile sobivates kohtades ja tingimustel.

Intervjuu (Lisa 1) sisaldas kokku 15 ettevalmistatud põhiküsimust, millele lisandusid vajaduse korral suunavad küsimused. Avatud küsimused pakkusid intervjueritavale võimaluse vastata laiemalt, kirjeldada olukorda ilma piiranguteta oma sõnadega ja infomahukamalt. Küsitluste tegemiseks pöördusin Tartu kunstioppeasutuste poole sooviga intervjuerida kunstnik-kunstiõpetajaid. Intervjuusid alustades selgitasin intervjueritavatele magistritöö eesmärgi ja intervjuu sisu. Selgitasin, kuidas tagan uuritavate konfidentsiaalsuse. Intervjuude pikkused varieerusid 53 minutist kuni 1 tunni 16 minutini, kokku tuli 152 lehekülge transkribeeritud teksti.

2.3. Andmete analüüsimine

Andmeanalüüsiks kasutasin kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. „Kvalitatiivne sisuanalüüs ei rahuldu sõnade loendamise, vaid uurib keelt intensiivsemalt. Sarnase tähendusega tekstiosad koondatakse vastavate kategooriate alla. Need kategooriad võivad esindada nii selgelt välja öeldud kui ka mõista antud sõnumeid.“ (Laherand 2008, lk 290) Induktiivset lähenemist kasutades leidsin sarnasusi intervjuueeritavate mõtteavaldustes ja aruteludes. Algandmeid kategoriseerides jõudsin kunstnik-kunstiõpetajaid puudutavate üldistuste ja ühisosadeni.

Andmeanalüüsi alustasin intervjuude transkribeerimisega, mida tegin vahetult pärast intervjuude lõppu. Kasutasin transkribeerimisel TTÜ küberneetika instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud tehnoloogiat (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>). Selle tehnoloogiaga transkribeeritud tekstid nõuavad siiski hoolikat ülevaatamist ja vigade parandamist. Samas kiirendas nimetatud tehnoloogia kasutamine tekstide transkribeerimist märgatavalt, sest nii kulus ühetunnise intervjuuteksti korrektse transkriptsiooni tekitamiseks 4 tundi. Kõigi intervjuude transkriptsioonile kulus kokku 32 tundi.

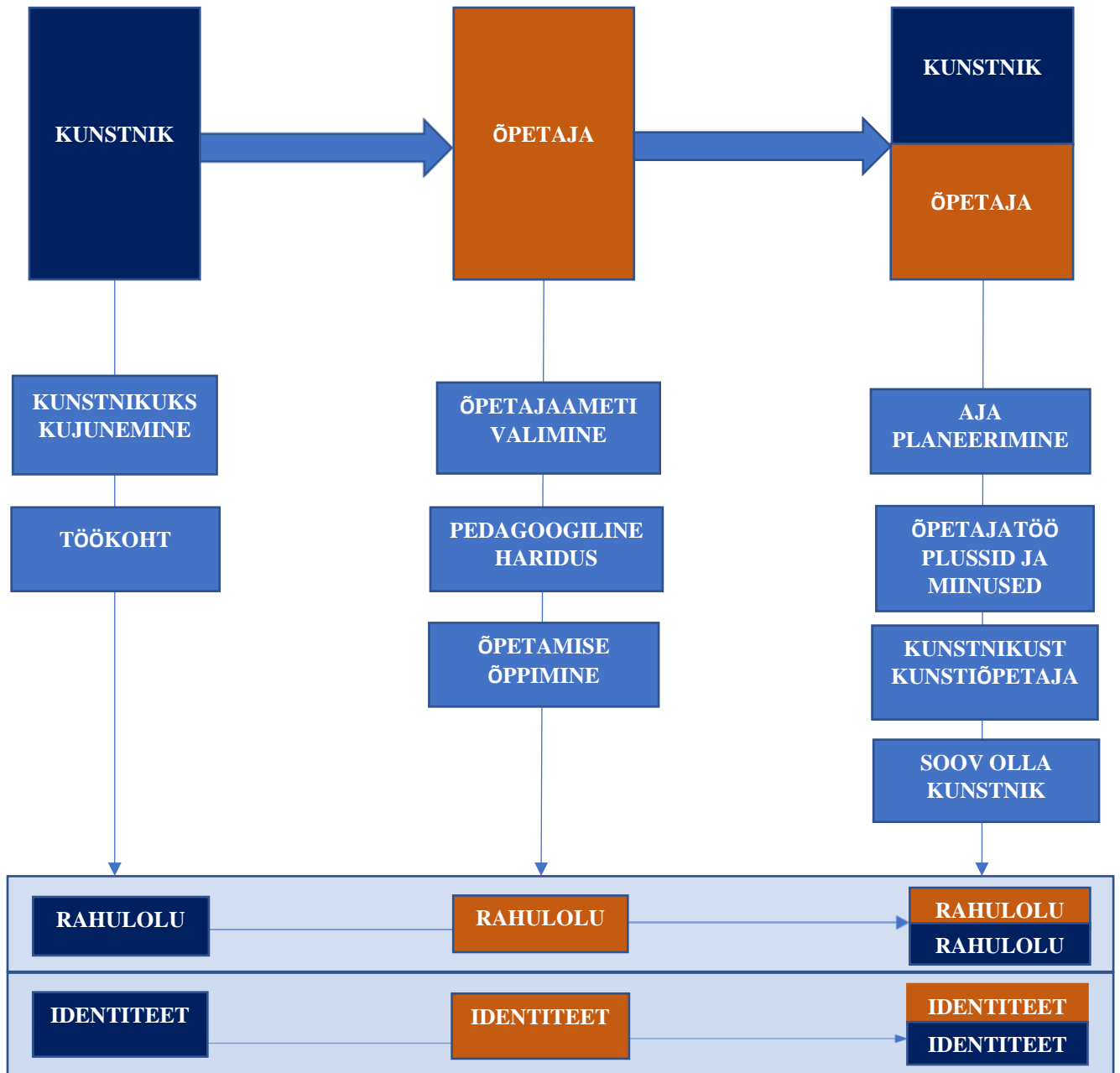
Transkriptsioonide parandamise ja üle lugemise järel alustasin andmete kodeerimisega. Kodeerimiseks kasutasin tarkvaraprogrammi QCAMap. QCAMap võimaldab kodeeringuid nimetada ja eristavalt tähistada. Hiljem on vastava kodeeringuga löike ja sõnu seetõttu lihtne leida. Ühtlasi kasutasin peakategooriate väljatöötamiseks eraldi pabermärkmeid.

Et andmeanalüüsi usaldusväärsust suurendada, kasutasin kaaskodeerija abi. Palusin tal lugeda läbi kõik intervjuud ja kodeerida neist ära kaks. Kaaskodeerija uusi koode ei lisanud, kuid ala- ja peakategooriate selgema ja arusaadavama sõnastuse otsinguil rääkisime variandid mitu korda läbi. Muutus ka alamkategooriate käsitlemise järjekord. Kodeerimisel tekitas enim segadust ligilähedase tähendusega tekstilõikude rohkus. Nii sattus üks ja seesama sõna, lause või lõik esialgu väga mitme alamkategoriat alla. Sageli omandas sama sõna erinevate intervjuude eri lõikudes täiesti erinevaid tähendusi. Võttis aega, enne kui saabus selgus, et kodeerimine teemade järgi vajab pidevat teksti mõtestamist lõikude kaupa. Lõpuks sai kodeerimise aluseks sündmuste ajaline järgnevus: kaheksa intervjuudes kirjeldatud lugu. Iga loo korduvused oma erisustega moodustasid kategooriad ja alakategooriad.

Esialgu moodustasin koodidest 31 alakategooriat. Edasisel analüüsimisel, koodide ümberpaigutamisel ja koondamisel tekkis 4 peakategooriat ja 18 alakategooriat. Veelkordsel

alakatgooriate ülevaatamisel jäi neid järele 9. Kategooriad on ära toodud joonisel 1. Peakatgoorriad on *kunstnik*, *õpetaja*, *kunstnik-õpetaja* ning *identiteet* ja *rahulolu*. Esimene peakatgooria *kunstnik* hõlmab kunstnikuks kujunemist, kunsti juurde sattumisest kuni kunstiõpingute lõpuni. Lisaks töökoha otsingud. Teine peakatgooria *õpetaja* sisaldab õpetajaametiga seotud teemasid, nt õpetajaameti valimine ja õpetamisoskuse omandamine. Kolmas peakatgooria *kunstnik ja õpetaja* puudutab aja planeerimist ning kunstniku ja kunstiõpetaja ametite ühitamisega seotud valdkondi. Neljas peakatgooria *identiteet ja rahulolu* hõlmab nimetatud karakteristikuid sisaldavaid tsitaate ja nende tõlgendamist.

Joonis 1. Peakategooriad koos alakategooriatega



3. TULEMUSED

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli analüüsida kunstnik-kunstiõpetaja kogemusi kunstniku- ja pedagoogikarjääri ühitamisel ning välja tuua seda sotsiaalset nähtust iseloomustavaid tegureid. Miks ja kuidas saavad väljaõppinud kunstnikest kunstiõpetajad? Uurimuses käsitletav sotsiaalne nähtus rullus lahti kujunemislugudena. Loo moodustavad kolm peakategooriat *kunstnik*, *õpetaja* ja *kunstnik-õpetaja*. Lugude kujunemist iseloomustavad märksõnad on jagatud kümnesse alakategooriasse. Kaks alakategooriat, *identiteet* ja *rahulolu*, läbivad kõiki peakategooriaid, iseloomustades nendes toimuvaid muutusi ja nende muutuste tagajärgi. Teema käsitlemine ajalises järgnevuses võimaldab kunstnik-kunstiõpetajate kogemusi analüüsida etappide kaupa.

3.1. Kunstnik

3.1.1. Kunstnikuks kujunemine

Intervjuudes kõne alla tulnud kunstihariduse omandamine ja kunstnikuks saamine oli oluline, et selle põhjal mõista kunstiõpetaja hariduse lisandumisel tekkivaid soodsaid ja ebasoodsaid tegureid. Intervjuudega alustades uurisin kunstnik-kunstiõpetajatelt esmalt nende kunstihuvi päritolu ja seejärel kunstihariduse käigu kohta. Intervjuudest selgus, et kunstnikuks saamise soov oli valimisse kuulunud kunstnik-kunstiõpetajatel tekkinud juba varakult. Esmased kunstiga seotud kogemused pärinesid intervjuueeritavatel lapsepõlvest. Enne kunstiõpetaja ametisse asumist omandatud kunstiharidus on kujundanud nende identiteeti.

„...ma olen kogu aeg tahtnud kunstnikuks saada, et ma, ma arvan, et ma juba lasteaias, nagu mulle tundus, et mina tahan saada kunstnikuks. /.../t mind nagu ei huvita teised asjad ja see on noh, tõesti nagu lapsest peale mul olnud selline kinnisidee“ (Maria).

Intervjuueeritavad toovad esile perekonna soodsat mõju ja kodust kaasa saadud positiivset suhtumist kunsti. Kõik see toetas kunstnikutee valimist.

„Minu isa õde on kunstnik“ (Eva).

„Minu lell oli küll skulptor, isa vend...“ (Paul).

Kunstiõpinguid alustati juba lapsena. Intervjueeritavaid peeti kunstis andekaks, nad olid tublid ja said kiita. Kiitus tekitas rahulolu ja motiveeris jätkama. Eduelamus ja positiivne tagasiside innustasid ja aitasid kunstihuvi alal hoida.

„Aga ilmselt nagu lastel ikka, et kui sa saad nii-öelda kommi või kiitust millegi eest, siis sa hakkad seda tegema ilmselt. Ja kuna ma kunsti eest kiitust sain“ (Rein).

Intervjuudest ilmnes, et üheks teguriks kunstnikuks kujunemisel oli ühiskonna mõju. Saadud innustuse ja toetuse abil kujundati noores inimeses kunstnikuidentiteeti.

„Aga selles suhtes ühiskond suunas mind sellele rajale. /.../...ja tegelikult ühiskond pani mind nii-öelda sellele kelgule, saatis tee. /.../ No ma arvan, et ühiskond tegelikult kasvatab kunstnikku. Et mida ta nagu peegeldab, mida ta tagasi sidestab sulle“ (Eva).

Kunstnikuks kujunemisel oli palju tegureid. Esmalt soodsad olud kunstihuvi tekkeks lapsepõlves. Teiseks julgustamine ja kiitus kunstiõpingute ajal. Kolmandaks oskuste lisandumine ja kunstilise arengu tajumine. Lõpuks ka kunstnikudiplom koolist.

Intervjueeritavad ütlesid, et pärast kunstnikuhariduse omandamist oldi valmis alustama iseseisvat elu vabakutselise kunstnikuna. Soov ennast kunstnikuna teostada oli olemas, kunstnikuks olemine kunstnikuidentiteedina oli välja kujunenud. Oli aeg ennast välja kujundada ka kunstnikuna, sest vajalikud ametialased baasoskused olid omandatud.

„Ma olin ikka nii naiivne. Et ma tõesti arvasin, et ma lõpetan ära ja nüüd ma olen vabakutseline. Ja see kõik on kohe niimoodi, teed, kõik teed ja ukсед avanevad mulle“ (Eva).

Probleemiks kujunes aga oma koha leidmine ühiskonnas. Määravaks teguriks selle probleemi tekkimisel oli ja on kunstniku rolli ebamäärasus. Kunstnikul puudub töökoht. Romantiliseks kujunenud seisukoht nälgivast ja asotsiaalsest kunstnikust põhinebki sellel faktil. Kunstnikud, kes seda elukorraldust endale lubada ei saanud või ei tahtnud, olid sunnitud otsima endale ameti, mis tagaks töökoha.

3.1.2. Töökoht

Õpetajaamet pakub selgeid reegleid. Nende hulka kuulub kindel palk ja sotsiaalsed tagatised. Intervjueeritavad leidsid, et nende majanduslik olukord enne õpetajaameti valimist oli keeruline. Kunstnikuamet ära ei toitnud ja vaja oli leida mingi muu tegevus. Kunstiõpetaja amet tundus olevat jõukohane, seda pakuti ja see oli eelneva haridusega seotud.

„...ma pean seda, et kunstnik õpetaks, väga loomulikuks. Minu arvates selline asi, selline nii-öelda pedagoogiline aspekt on loomulik, sellesse sisse kirjutatud“ (Rein).

Throsby ja Zedniku uuringu (2010) järgi tegelevad kunstnikud vaid veidi üle poole oma ajast kunstiloomega. Veerand tööajast läheb kunstitemaatikaga seotud tegevuse peale ja 20 protsenti ajast muude asjade peale. Siinjuures on kunsti õpetamist peetud kunstiga seotud tegevuseks vaid juhul, kui õpetatakse oma eriala ja selle eest saadakse töötasu. Kunstnike käest küsitakse sageli, mis tööd nad teevad. Kui pidada kunsti õpetamist kunstniku töö loomulikuks osaks, mitte teiseks, eraldiseisvaks ametiks, siis õpetaja ja kunstniku rollid ilmnevad üheaegselt või muutuvad vastavalt olukorrale ja ühiskondlikule ootusele. Magistritöös osalevad intervjueeritavad kuuluvad eri eagruppidesse ja kunstnikena töö leidmine on olnud eri ühiskonnakordade ajal erinev. Nõukogude ajal kõrgkooli lõpetades saadi õpetajapaberid ja ühtlasi suunamine. Tingimused olid teised ja noorel koolilõpetajal oli kohustus suunatud kohal tööle asuda.

„Mind suunati Tartu kunstikooli ja, ja ma ütlesin ka, et ma hästi ei taha Tartusse minna“ (Paul).

Nõukogude aja lõpus ja Eesti taasiseseisvumise ajal ei kindlustanud keegi kunstnikke töökohaga. Kunstnikul, nagu kõigil teistel inimestel, tuli ise hakkama saada. Lõppes ära ka kunstnikele õpetajahariduse andmine. Sellest ajast alates on kunstnikud läinud kunstiõpetajaks ilma igasuguse pedagoogilise baasita ja kunstnikuidentiteediga.

„Mul oli nagu oma visioon.../.../... Ma lähen koju ja hakkam maalima. Ja valmistungi siis nii öelda näituseks. Ja siis ma noh, kui see aeg jõudis kätte ja, ja elasingi sellist vaba elu, et hommikul ei olnud vaja ärkata väga varakult“ (Eva).

3.2. Õpetaja

3.2.1. Õpetajaameti valimine

Õpetajaametisse asumise põhjused on seoses ühiskondlike muutustega, mis jäävad intervjueeritavate tööelu perioodi, olnud küll erinevad, kuid küsitluses osalejad pigem ei ole tahtnud õpetajaks saada, seda olenemata ajast.

Nõukogude ajal oli õpetajatööl riikliku süsteemi tunnustamise maik juures.

„Me püüdsime jällegi natukene.../.../... distantseerida ennast sellest üleliidulisest niisugusest kunstiharidusest. ...kuidagi dissidentlus oli kunstikoolis“ (Paul).

Kunstnikule, kelleks intervjueeritavad ennast pidasid, tähendas see omamoodi allaandmist ja ehk isegi läbikukkumist kunstnikuna. Kui mitte enda arvates, siis teatud osa ühiskonna silmis küll. Ja selline suhtumine kestis mitmeid aastakümneid. Suhtumine õpetamisse nõukogude ajast...

„Ma mäletan väga hästi, kui Vene ajal öeldi niimoodi. Kuna kunstnikud Vene ajal, oleme ausad, need, kes ikka tegid midagi, oskasid teha, elasid suhteliselt hästi, pehmelt öeldes, suhteliselt hästi. Ja need, kes ei osanud midagi teha, kel ei tulnud midagi suurt välja, need läksid siis õppejõuks“ (Aksel).

...ja hilisemast ajast.

„Ja ma arvasin, et ma ei lähe kuhugi õpetama. Sel hetkel, mul on täitsa piinlik seda praegu öelda, mulle tundus see isegi natukene, noh, enese alahindamine, et ma lähen õpetajaks. Isegi üheksakümnendatel oli mingi, minu ringkonnas isegi, selline ütlus, et maalida ei oska, et sa õpetama lähed teisi või? Endal ei tule välja või?“ (Eva).

Negatiivset suhtumist õpetajaametisse kultiveeris ka nõukogudeaegne koolisüsteem.

Pedagoogika oli segatud propagandaga. Seda oldi sunnitud ise õppima ja loomulikult ka samas vaimus õpetama.

„...kuna ikkagi see oli ju see sihuke Vene aja lõpp, noh, seda oli nagu ikkagi mingil hetkel nagu oksendamiseni ja seal oli see, noh, ta oli nagu selle punasega ära segatud, et noh, et kui ma ikkagi Tallinna lõpetasin, siis mulle tundus, et mul on sellest, noh...

*Ühesõnaga see, mis ma sealt koolist sain, oli õudus pedagoogika vastu (naer)“
(Maria).*

Õpetajaameti võis ebameeldivaks muuta ka isiklik ebameeldiv kogemus.

*„...aga minu vanemad olid mõlemad pedagoogid ja, ja mul oli nagu sügav
vastikustunne olla õpetaja. /.../ Mina nagu oma sisimas vihkasin õpetajaks saamist,
sest ma olin seda liiga palju kodus näinud. /.../ Et ma olen nagu alustanud õpetaja
tööga väga vastumeelselt. Nagu ma ei ole tahtnud õpetajaks saada...“ (Maria).*

Intervjueeritavate vastustest tuleb väga selgelt välja, et õpetajaametisse astumine oli materiaalsel kaalutlustel tehtud otsus. Määravaks teguriks oli raha. Kunstnikutöö ei võimaldanud piisavat sissetulekut. Tudengina ja ka üksiku boheemliku eluviisiga noore inimesena saadi hakkama, aga peret luues ja üüri makstes jäädi rahaliselt hätta.

*„No miks kunstiõpetaja sai, see on ju väga lihtne, raha oli vaja. Mul oli ju aastane
poeg, kui ma tööle läksin. No peret oli vaja toita. Ja siis veel see, et ma tulin tööle ja
Tartu kunstikooli ja Tartu Kunstikool andis mulle ateljee, kus ma sain elada. No ma
sain töökoha ja elukoha“ (Maria).*

Pedagoogitöö andis turvatunde ja tagas stabiilsuse, kuigi õpetajate palk oli intervjueeritavate sõnul väike.

*„Vabakunstnikuna poleks ma suutnud end ega oma lapsi üleval pidada, õpetajatöö
andis leiva lauale ja napi finantsi kunstimaterjalide ostmiseks, et luua“ (Piret).*

Siirdumine õpetajatööle oli kunstniku ratsionaalne otsus.

*„Siis ühel hetkel tuli hakata nagu arveid maksma millegi eest. Ja ma mõtlesin, et hea
küll, ma võtan mingisuguse väikese tööotsa, tillukese“ (Eva).*

Ühiskondliku korra pöördudes muutus kunstiõpetaja koht oluliseks ka neile kunstnikele, kes varem tagasid endale piisava sissetuleku piltide müügiga.

*„Nagu aeg muutus, tuli Eesti aeg, eks siis oli vastupidi. Kuna tööd ei olnud, kunsti
müüa oli väga raske suhteliselt, siis oli niimoodi, et kui sa vähegi said, sa läksid
õppejõuks, siis sulle [oli] vähemalt üks kindel palk olemas. Olgu see, mis ta oli, aga ta
oli sul olemas“ (Aksel).*

Kunstnik-kunstiõpetajad annavad endale aru, et alternatiivne teenistusvõimalus oleks teenimine oma kunstiga. Tajutakse selle valikuga seotud keerukust ja ebakindlust.

„...jah, ongi, et inimesed, kunstnikud, mis iganes eluetapis, nad lähevad kooli, sellepärast et neil on raha näiteks vaja. Ja siis nad ei saa sealt enam välja. Sellepärast et sul on vaja mingisugust nagu... Noh, et kui sul ongi naine, lapsed, koer, kas auto, liising, mingid siuksed asjad. Jube raske on nagu võtta see mingisugune majanduslik otsus vastu, et kuule, et ma nüüd järgmised kaks-kolm aastat ei tee tööd. Või isegi järgmised pool aastat ma ei tee tööd, vaid ma proovin leida mingit asja, mida ma pärast suudan turundada võimalikult hästi, et sellest tekiks mingisugune asi, mis hoiaks mind nagu kunstnikuna elus“ (Mart).

Üks intervjueeritav sai tööpakkumise juba enne kooli lõpetamist. Temal ei jäänud aega tunda vabakunstniku elu, selle materiaalsel poolt.

„E (minu lühendus) lihtsalt tahtis. Ta väga ratsionaalselt vaatas, et ta ei leia kedagi asendama, andma neid joonistustunde ja.../.../ aga et nii see lihtsalt läks“ (Rein).

Oluline on esile tuua, et üks intervjueeritav mõtles endast kui kunstiõpetajast juba kunstnikuharidust omandades.

„Vaata selle peale ma olen alati mõelnud, et ma kindlasti nagu tahan juhendada“ (Mart).

Motivaatoriks võib olla ka midagi muud peale raha:

„Ma ise pöördusin õpetamise juurde tegelikult sellepärast, et ma tundsin, et ma tahaks ennast täiendada. Sellepärast, et mis iganes tööriistad mul sellel hetkel olid, et need olid puudulikud. Ja, ja samas ma tundsin, et ma ei tea, ma ei ole kindel, kas ma suudan minna mis iganes magistrantuuri või uuesti läbida selle mingi filosoofia ajaloo mingi algkursuse. Mingi asja noh. Ma oleks hulluks läinud. Et, et sealt ma sain tulla õpetama. Tegelikult selle käigus ma saan ennast täiendada“ (Mart).

Kokkuvõtteks võib öelda, et otsustav tegur, miks valiti kõrvale teine amet, oli sissetulek. Miks valiti just kunstiõpetaja amet? Põhjuseks pikk kokkupuude kunstivaldkonnaga:

kunstiõpingud, alates lastekunstikoolist kuni keskeri- ja/või kõrgema kunstihariduseni, samuti pidev tegutsemine kunstnikuna. Oma töödega esineti näitustel juba kooliajal. Siiski oli intervjueeritavate arvates tegemist keeruka otsusega. Kunstiõpetajaks minekut nähti erinevalt. Tõlgendada võib seda kompromissi või hädavajadusena, ainumõeldava ja mõistuspärase

lahenduse või hoopis avantüürina. Igal juhul ootas ees uus ja tundmatu valdkond, mis nõudis teistsugust lähenemist tööle, teistsugust aja planeerimist ja igapäevast enesetäiendamist. Algas õppimine õpetajaks.

3.2.2. Pedagoogiline haridus

Kuidas õpetajaks õpiti? Intervjuude põhjal võib öelda, et õpetajaametisse sisseelamine ilma kogemuse või õpetajahariduseta oli pingeline. Kohenemine võttis aega ja vastuseid tuli leida paljudele küsimustele. Õpetama aga pidi, olgu siis pedagoogilise haridusega või ilma. Kaheksast intervjuueeritust viis on läinud õpetajana tööle ilma igasuguse õpetajahariduseta, kolm on saanud pedagoogilise ettevalmistuse: üks Eesti Riikliku Kunstiinstituudi skulptorina, üks Tartu Riikliku Ülikooli kunstiajaloolasena ja üks Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetanuna.

„Tähendab, pedagoogikat sain ma Kunstiakadeemias või, või tolleaegses ERKI-jällegi ja olid pedagoogikatunnid, ma sain ka skulptor-pedagoogi kutse. Oli just mõeldud, et saaks pedagoogina töötada“ (Paul).

Ilmnes, et nõukogude ajal kunstiharidusega kaasa saadud lisateadmisi pedagoogikas naeruvääristati.

„Jaa, ja kriidiga tahvlile kirjutades me irvitasime kogu aeg“ (Aksel).

Tartu Kunstikoolis lõppes pedagoogika õpetamine ära.

„Kuule, mul vedas, sest just oli see lõppenud“ (Ats).

Enamik kunstnikest läks õpetajana tööle ilma igasuguse pedagoogilise hariduseta.

„Ei olnud, ei olnud. Sest siis oli nii, et kunstikooli lõpetaja, kunstikoolist juba tulnud võis kohe hakata praktiseerima õpetajana“ (Ats).

Kunstiharidus, mida omandati eri õppeasutustes, kogemus kunstnikuna, kauaaegne kunstiteemaga tegelemine andis usu oma võimetusse õpetajana.

„Minu pedagoogiharidus seisneb selles, et ma olen käinud lastekunstikoolis, Eesti kunstiakadeemias, R... (minu lühendamine) kunstiakadeemias, Kopenhaagenis. Suhelnud kunstitudengitega kuskil neljas erinevat tüüpi kohas. Siis, kui ma siia tulin, siis samamoodi kõik need suitsunurgavestlused. /.../ ...kõik mõtlevad seda, kuidas ise paremini teeks. /.../ Et, et nagu seda kriitikat nagu aastate jooksul kogunenud hästi palju ja selle põhjal siis on... (3) noh, ongi see, kuidas ma mõistan nagu seda pedagoogikat...“ (Mart).

Pedagoogiliste oskuste omandamine tähendas teise hariduse omandamist, uue eriala õppimist.

3.2.3. Õpetamise õppimine

Intervjuudest tuleb välja, et kunstnik-kunstiõpetajad pidid leidma oma igapäevase väikese süsteemi suures haridussüsteemis: pidid leidma oma lähenemise õpetamisele, töötama välja meetodika, mis vastas koolidele ja õpilaste vanusele. Kunstnike kujunemine õpetajateks, professionaalseteks õpetajateks käis katsetuste ja proovimiste kaudu. Intervjuudes esines väga palju otseseid või kaudseid kirjeldusi ettevalmistamatusest õpetajaametiks ja sellest tulenevatest probleemidest ja nende lahendamisest. Vastustest koorub välja mitmeid tegureid, mis iseloomustavad alustava õpetaja tegevust.

Esmalt tekkis kõigil intervjuueeritavatel algajate õpetajatena küsimus, mille järgi õpetada – juhendi, õppekava, eeskujude?

„Aga üldine ainekava, mida mudilased vot sügisel või ütleme, esimene poolaasta ... tegema peavad, see oli olemas ja see oli minu tugi“ (Eva).

Intervjuueeritavate kirjeldustest tuli välja, et hakati õpetama seda, mida vanemad kolleegid ütlesid, ja mida ise osati ja välja mõeldi, mida nähti teisi tegemas.

„Mind ikka juhendati natukene on ju“ (Eva).

Oluline tegur on siin kunstnik-kunstiõpetaja toetumine enda kunstnikuna omandatud kogemustele. Kogemused kunstnikuna tulid kasuks. Oldi siiski ju tuttavas keskkonnas. Tegeleti teemaga, mis oli tuttav õpingute ajast.

„... lihtsad asjad, et kuidas töövahendit kasutada, kuidas neid hoiustada, kuidas need puhastada. Ja seda ma ju ometigi suutsin“ (Eva).

Ebakindlust algaja õpetajana tundsid ka õpetajakoolitust saanud kunstnik-kunstiõpetajad.

„...aga pigem ikkagi, kui ma tulin Tartu kunstikooli, siis ma leidsin, et ma ei ole mingi kunstiõpetaja“ (Paul).

Seda keerulisem oli aga olukord neil, kel igasugune õpetamise koolitus ja kogemus puudus. Intervjuueeritavad võrdlevad seda ujuma õppimisega. Küllap siis tunti uppumise tunnet, kasvõi korraks.

„...niimoodi visatakse sind nagu kassipoeg vette ja vaadatakse, kas sa... /.../... et tõesti seal keegi ei õpeta sulle, sa pead ise selle kuidagi välja rihtima. Oma kogemustest, kuidas teised õppejõud on, kuidas...? Nii lihtsalt ongi. Sumad seal klassi ees“ (Rein).

„Ma arvan, et ma KOHUTAVALT pabistasin. /.../ Aga kui sa oled seal klassi ees, siis sa lihtsalt õpid ujuma väga kiiresti“ (Eva).

Tegureid, mis olid tundmatud, jagus siiski piisavalt. Seda nii õpilaste näol...

„Ma muretsesin, kas ma olen arusaadav oma õpetusega, kas ma suudan seda mudilastekampa ohjata? Kas äkki juhtub midagi? Ma kujutasin ette, kui mõni hakkab nagu nutma näiteks, et vanem läks ära. Viieaastane laps on ju väike. Ta pole harjunud üksi olema võõra tädiga“ (Eva).

...kui ka õpetaja enda juures. Õpetajatöök vajalike oskuste, näiteks suhtlemisoskuse väljaarendamine seisis alles ees.

„Ma mäletan, et ma läksin päris kõheda tundega, sellepärast et mõtlesin, et kuidas, noh, kuidas... Esiteks mul puudus igasugune praktika õpetada, teiseks ma ei oskand rääkida. /.../...see oli tõesti suur elu muutmine, selles mõttes muutus, et noh, et ma pidin siis õppima rääkima“ (Ats).

Kunstnik-kunstiõpetajad räägivad intervjuudes, kuidas nad õppisid töö käigus. „Elu õpetas“ – tehti järeldused, koostati ise endale plaan ja õppekava. Intervjuudest selgub, et kõik kunstnik-kunstiõpetajad said aja jooksul pedagoogilist lisakoolitust, kas eraldi õppima minnes või siis kursustel osaledes. Õpetajaameti jooksul läbitud pedagoogilisi kursusi ja koolitusi kirjeldades on intervjuueeritavad väga lakoonilised. Kursusi ei kiideta ega halvustata. Läbi kumab

suhtumine, mis lubab oletada, et kursustest oli siiski kasu. Need olid abiks õpetajaoskuste professionaalsuse täiendamisel.

„No mingid väikesed koolitused. Koolisisesed koolitused, ma arvan, et need ei olnud nii väga olulised“ (Eva).

Erandina võib välja tuua kirjelduse ühelt intervjueeritavalt, kes pärast pikaajalist õpetajana töötamist läbis kunstiõpetajatele mõeldud magistrikursuse. Ühtlasi on see ka kirjeldus õpetajatöösse sisseelamisest, selle ameti omaksvõtmisest ja omandamise soovist.

„Ma ikka valin tegevuse, mida ma armastan päriselt. Ja ainult tänu sellele ma läksin ka magistrantuuri. See päriselt huvitab mind. Aga minul on jah sedapidi, et mul oli tegelikult juba õpetajakogemus all, baas. Aga mul tekkis tunne, et aga ma tahaks teada, kuidas nagu päriselt pedagoogikateadlased on siis välja mõelnud, kuidas nagu last peaks õpetama. Mida peaks nagu psühholoogiast teadma, või ainedidaktikast või“ (Eva).

Paralleelselt kursustel osalemisega käis kogu aeg igapäevane õpetajatöö. Intervjuudes kirjeldatakse oma töö nüansse ja siit võib välja lugeda ka kunstnikuna saadud pagasi kasutamist pedagoogitöös.

„Ma mäletan, et õppekava on üsna üldsõnaline. Et ta jättis mulle nagu suure vabaduse. Ma sain ju aru, milleni ma pean jõudma, aga ka teekonna ma valin nagu ise“ (Eva).

Intervjuudes on mitmeid kirjeldusi kunstnik-kunstiõpetajate antud tundidest, „avastustest“, kuidas ja mida teha. Enamasti õpitakse oma vigadest.

„Kui mu mudilased tegidki kümne minutiga ära ja siis ma mõtlesin, nii, ma pean nendega midagi veel poolteist tundi tegema. Siis ma sain aru, et ma ei saa nagu tulla ühe mõttega ainult siia“ (Eva).

Kirjeldatakse enda isiklikku arengut õpetajatöö raamides, iseloomuomadusi, mida arendati.

„Ma ei korrutanud ennast. Et ah, ta kordab ja igav on. Ja siis ma olin väga põnev nende jaoks“ (Ats).

Kirjeldatakse oma isiklikku arengut õpetajatöös, iseloomuomadusi, mida arendati, või professionaalseid nõkse, mida pedagoogina teadma peaks.

„Ja siin ma maalimisest ka õppisin niimoodi rääkima. No hädaga (naerab). Midagi teha ei olnud“ (Ats).

Õpiti tunde teadlikumalt ja oskuslikumalt ette valmistama.

„Sa räägid pika ülesande ära ja nad teevad selle kümne minutiga, on ju, lahendavad. Ja siis pärast motiveerid edasi tegema. Nad ei pruugi tahta seda teha. Ja mis sa siis teed? Alati peab olema plaan B, C ja võib-olla edasi“ (Eva).

Oskuste lisandudes tekkis julgus ja vajadus ise oma õppetööd ja tunni sisu planeerida.

Teadmised, mida selle juures kasutati, võisid pärineda oma õpinguteperioodist, teistelt kolleegidelt ja õpilastööde näitustelt. Õpetajatööd kergendas kunstikoolide klasside väiksus, klassi oli lihtsam hallata.

„Noh, tavaliselt suures klassis ongi niimoodi... poisid hakkavad lollusi tegema, ei õpi üldse midagi, teevad lollusi, sellepärast, et neid on unustatud“ (Ats).

Osatakse õpetamist planeerida, toetudes varasematele kogemustele.

„Jällegi, keegi töökava siis ei nõudnud. Aga ma hakkasin nagu ise seda kodus kokku panema... /.../ Aluseks oli võib-olla see, mis mulle meenus, mida ma olin laste kunstikoolis teinud, kui ma olin sama vana“ (Eva).

Leitakse endale sobivad õppemeetodid ja lähenemised õpilastele.

„Kuna klassis oli tol ajal veel viieteist õpilast, siis näiteks ma pidin... Mõtlesin, kõige lihtsam on, võtan näiteks selle valguse-varju seletamise noh joonistustunni jaoks. Ja mõtlen, et iga viieteist lapse peale, et mismoodi tema on. Ja siis ma mõtlesin viieteist varianti välja, kuidas seletada valgust ja varju. Ja, ja ma vaatasin, et see töötas, sest lapsel on tohutult palju uitmõtteid, et ta on oma mõtetega, räägid sa ühele, räägid sa teisele, aga viieteistkümnest üks läheb kohale“ (Ats).

Kogemuste lisandudes märgatakse mustreid ja korduvusi. Osatakse neid ära kasutada ja tunni andmisse integreerida. Tajutakse peensusi.

„See on üldse kummaline, et et alati on ka grupis kaks sellist imepärast värvimeelega inimest, kes hakkavad kogu gruppi nagu koos hoidma. Kui neid kahte mesilast ei ole, siis grupp läheb varem või hiljem laiali. Et see on nii kummaline asi ja siis nendega tuleb tegeleda delikaatselt. Neid ei tohi kiita, sest nad ei tule siis kooli enam. Sest nad on valmis. Nii et noh, kogu see asi on nii hellalt mängitav asi, et sa, jumala pärast nad

üle ei kiida. Ja, ja siis ta näeb ise ka ära, et teistel on veel maad tulla, aga, aga jah, sa pead jah selle kuidagi nii osavalt tegema, et ta kiitmata ei jää ja et ta asja eest tunnustada on saanud. Et näed, see pedagoogika on jah, selline omaette peen asi“ (Ats).

Kokkuvõtteks võib intervjuude põhjal väita, et õpetajaameti omandamine käis stiilis „uju või upu“. Tegurid, mis soodustasid õpetajana toimetulekut, millele toetuti, olid seotud varasemate kunstiõpingutega ja praktiseeriva kunstniku kogemuste kaasamisega õppetegevusse. Samuti väikesed klassigrupid ja võimalus ise otsustada, kuidas tunde läbi viia. Segavad tegurid olid professionaalsete pedagoogiliste oskuste ja õppekava puudumine. Õpetajaoskused omandati aja jooksul ja praktika käigus, toetuti oma parimale äranägemisele ja kolleegide abile. Pikemas perspektiivis oli kindlasti abi läbitud koolitustest ja kursustel omandatust.

3.3.Kunstnik – õpetaja

3.3.1. Aja planeerimine

Kui taheti praktiseerida edasi ka kunstnikuna, tuli omandada veel üks oskus. Intervjuudest tuleb välja, et oluliseks teguriks tasakaalu leidmisel kahe ameti vahel kujunes aja planeerimine. See teema muutus noortele kunstnikele aktuaalseks kohe pärast õpetajatööle suundumist. Aja planeerimine puudutas eelkõige just kunstiõpetaja koormust. Mitmest intervjuust tuleb selgelt esile, et tunnikoormuse suurendamine koolis oli tingitud tarvidusest rohkem teenida. On aru saada, et aastate kaupa käis pidev tasakaalu otsimine rahaliste vajaduste ja sellest tuleneva õpetajakoormuse ning kunstnikukarjääri panustamise vahel. Abbey Jean MacDonald (2014) konstateerib oma doktoritöös, et kunstniku ja õpetaja ametite vahel tasakaalu leidmise protsessis ollakse saavutustega mõlemal alal kõige rohkem rahul just sel perioodil, kui tuntakse, et ametid on parajas ja mõistlikus tasakaalus. Tasakaalu saavutamine sõltub aga sellest, kui kindlalt me end oma ametites tunneme. Kindlustunde tagab omakorda professionaalsete oskuste areng.

Intervjuudest selgub, et kunstnik-kunstiõpetajad hindavad oma koormust algselt soovitu ja plaanituga võrreldes ebaproportsionaalselt suureks. Esialgu taheti jätta põhiline aeg ikka vabaloomingule ja lisaks teha siis natuke õpetajatööd.

„Ja ma mõtlesin, et hea küll, ma võtan mingisuguse väikese tööotsa, tillukese. Et mitte kõigil päevadel nädalas ei käi seal tööl, vaid paaril päeval, natukene“ (Eva).

Koormuse suurendamine sõltus ja sõltub suuresti kunstnik-kunstiõpetaja majanduslikust olukorrast, aga ka õpetajate vahetumisest, uute õppeainete lisandumisest. Nagu intervjuudest selgub, seisab koormuse suurendamine ots otsaga kokku tulemise taga. Ühtepidi koormust lisades saadi majanduslikult hakkama, aga kunstitegemine kannatas. Võis ka olla, et tunde polnud pakkuda, ent liiga väikese koormusega ei olnud võimalik jälle ära elada. Iseloomulik on vastanute puhul see, et unistus koormuse vähendamisest ja aja leidmisest kunstipraktikaks elas kogu aeg edasi.

„Et äkki korraga olid lapsed, mul töö juba oli, aga nüüd ma sain aru, et ma pean seda tööd noh, kolm korda nii palju tegema, kui ma plaanisin. Ma plaanisin vähem teha. /.../ Minul on kogu aeg aus vastus olnud ka oma tööandjale. Kui ma saaksin, ma vähendaksin“ (Eva).

Viimase 30 aasta jooksul on Eesti poliitiline ja majanduslik olukord muutunud. Õpetajate palgad ei ole kunagi olnud väga suured, pigem ikka väikesed. Intervjuudest nähtub, et viimastel aastatel on õpetajate palka tõstetud ja see on andnud ka võimaluse koormust vähendada. Päris vabakutselise teele pole siiski ükski intervjuueeritav asunud, kui mitte arvestada ühe intervjuueeritava pensionile jäämist. Intervjuudest leian kinnituse tõsiasjale, et kunstiõpetaja koormuse tõttu võis eneseteostus kunstnikuna olla küll häiritud, kuid selleks suudeti leida siiski piisavalt jõudu ja aega. Alguses, kui õpetajaoskused olid napimad, aja planeerimise ja koormuste kujundamise kogemus puudulik, oli see keerulisem. Kogemuste lisandudes ja ühiskondlike olude muutudes aga läks lihtsamaks.

„Mul ei ole enam nii suurt koormust koolides kui varem. /.../ Sedagi tänu oma praegusele abikaasale. Koolis on tunniplaan, hetkel üks päev nädalas ühes koolis ja teine päev teises koolis. Lisaks neli tundi kunstihuvilistele kuus. Kogu ülejäänud aeg olen ma enda ja loomingu päralt, töötan siis, kui tahan ja oluliseks pean“ (Piret).

Aja jooksul ja kogemuste kasvades osati koormust paremini jaotada, kas siis seda vähendades või siis ennast paremini „kaitstes“. Õpetajatööd tuli võtta nii, et see päris ära ei kurna ja läbi ei põleta.

„Aga ma olin nii kaua koolis töötanud, et ma olen neid noh, ennast noh, surnuks töötamine pole õige, aga noh, neid läbipõlenud õpetajaid, et ma olen nii palju näinud, et see tegelikult ikkagi nagu ei ole mõistlik. Noh, kui sa tahad nagu jätkusuutlik olla, et kui sa nagu loodad, et sul on jõudu töötada pensionini. Sa ei saa kõike südamesse võtta, sest muidu sa sured enne ära“ (Maria).

Seega selgub intervjuudest, et aja planeerimine on kesksel kohal õpetajaametis ja ka kunstniku ametiga ühendamisel. Oskuslikult läbi mõeldes ja võimalikult paljusid tegureid arvesse võttes on intervjuueeritavate arvates võimalik leida aega ja energiat mõlema tegevuse jaoks.

3.3.2. Õpetajatöö plussid ja miinused

Täielikult vastumeelset tööd ei suudaks keegi aastakümneid teha, isegi mitte raha pärast ja harjumuse jõul. Õpetajaametis peab olema midagi, mis tõmbab. Intervjuudes kirjeldatakse mitmeid tegureid. Õpetajat innustab ja talle annab jõudu õpilaste positiivne ja siiras tagasiside. Leitakse, et kool on keskkonnana meeldiv koht. Õpetajatöö tekitab tunde, et tehakse midagi head. Tänu õpetaja tööle saab noor inimene endas selgusele, õpib midagi ära, areneb.

„Kui sa teisi õpetad või toetad või avad nende potentsiaali. Või avad kas või selle, et inimene jõuab selleni, et see ei ole minu teekond, ja noh, vahetab kooli kas või. /.../ ...ja kui inimene on iseendaga rohkem kontaktis, on see igal juhul hea“ (Eva).

Töö õpilastega inspireerib, annab energiat ja ideid.

„Ja et seal vabaneb niivõrd palju tohutult energiat. Et saab jõudu juurde“ (Ats).

Erinevalt kunstnikutööst pakub õpetajatöö koolis võimalust suhelda, mõtteid vahetada, saada inspiratsiooni, võimaluse kohtuda toredate inimestega. Kunstnikud, kes töötavad enamasti

üksi ja oma edu või idee nimel, muutuvad heas kollektiivis empaatilisemaks. Ühine tegevus, õpetamine, liidab.

„Et, et need muud värgid, mis noh, kunstnikkonna seas on, rivaalitsevad... koolisisest need asjad tavaliselt eriti ei toimi. Et nad on ikkagi, kõik on enam-vähem ühe mure pärast. Ja kõik püüavad järjest paremini“ (Ats).

Õpetajana on võimalik jagada õpilastele samu ülesandeid, mida tegevkunstnikuna lahendatakse.

„Et ma annan õpilastele ülesandeid, mida ma ise tahaks teha, mis mulle nagu meeldivad, et noh, ma seda annan neile... ülesandeid oma kunstnikuks olemise kaudu ja siis see, mis nad nagu noh, teevad noh, ega see nagu noh, enamasti nad teevad, kuidas juhtub, aga mõnikord saad sa noh, nagu vahel saad mingisuguseid sädemeid“ (Maria).

Õpetajal on võimalus saada tasuta koolitusi. Koolitused ja vahetustes saadud praktilised kogemused puudutavad ka kunstipoolt.

„Ja, ja ma olen nagu rahvusvaheliste projektide käigus käinud nii paljudes huvitavates kohtades ja see on nagu väga suur inspiratsioon olnud mulle kui kunstnikule. /.../ ...kunstnikuna sama stipendiumit saades oleks, on väga raske ja, ja ilmselgelt nagu sellisele stažeerimisele minnes noh, ma olen rohkem kunstnik kui õpetaja“ (Maria).

Kindlasti tuleb plussiks lugeda ka sotsiaalset kindlustatust, seda nii pensioni kui ka haigekassa mõttes. Kindel sissetulek võtab maha pingeid kunstnikuna, lisab kunstiliste valikute vabadust. See vabadus on sageli alahinnatud. Intervjuudest tuleb see ka selgelt esile.

„Aga teisest küljest oli ka see, et noh, et kunstnikud saaksid teha puhast kunsti, sellepärast et kui sa oled vabakutseline, pead tahes-tahmata oma kõhu pärast muretsema ja sa pead müügipilte tegema. Aga kui sa saad anda tunde, siis sa saad endale kerge pisikese leivakese laua peale“ (Ats).

Muidugi peavad ka kunstiõpetajad oluliseks õpetajate pikki vaheaegu, mis lubavad taastuda. Plussiks loeti ka õpetajaameti korrastavat mõju elurütmile ja päevaplaanile. Õpetajatöö sundis ennast jälgima ja kokku võtma.

*„Ta mind distsiplineeris, sellepärast et ma pidin olema karske ja kaine tundi minnes.“
(Ats)*

Kahtlemata ilmnevad õpetajatöös ka negatiivsed küljed. Need on osaliselt kajastunud ka eespool. Intervjueeritavate arvates on koormus sageli kas liiga suur või liiga väike ja seda sugugi mitte õpetaja omal soovil. Enamus intervjueeritavatest tunnistas, et töötamine õpetajana võttis palju energiat. Õpetajatöö on pikalt olnud alatasustatud.

„Sest tegelikult, sest õpetaja palk oli jõudnud noh, ütleme, et viimasel ajal on õpetaja palk tõusnud niimoodi, et noh, ma saan endale nagu noh, ma ei tunne ennast enam ühiskonnas nii vaesena. Aga noh, kuskil üheksakümnendatel oli ju see, et ma töötasin õpetajana ja kõik minu sõbrad. Ma olin nagu kõige vaesem inimene üldse oma noh, nagu tutvusringkonnas, et ma käisin kohusetundlikult tööl. Ja, ja selleks, et endale talvesaapad osta, ma pidin nagu mingisuguseid lisatellimusi võtma“ (Maria).

Siiski leiavad intervjueeritavad, et õpetajatöös on rohkem plusse kui miinuseid. Kui oleks võimalik õpetajatööst täielikult loobuda, siis teeks seda vaid üks vastanutest.

„Eelistaksin sada protsenti pühenduda ainult loomingule. Hüppamine ühelt teisele segab siivenemist ja keskendumist oma ideedega töötamisel, katkestused ei mõju hästi, aga midagi pole parata“ (Piret).

Teised vastanud arvasid, et jätaks ikka ka õpetajana. Võibolla väiksemas mahus jättes alles mõne kursuse ja viies aeg-ajalt läbi mõne endale sobiva workshop`i või mõne isiklikult puudutava projekti.

3.3.3. Kunstnik-kunstiõpetaja

Intervjuudest tuleb välja, et kunstnikest kunstiõpetajate arvamused kunstiõpetaja vajadusest olla ise kunstnik, lahknesid suurel määral.

„Õpetaja olla on kuritegu, kui sa ise ei tee. See on minu arvamus.“ (Eva).

Et ilmselgelt on mõned õpetajad väga head, ilma selleta, et nad üldse ise midagi teeksid“ (Maria).

Nende kahe kardinaalselt erineva suhtumise vahele jäävad erinevad arvamused Leiti, et kunstnik on alati tegutsenud kunstiõpetajana, seda terve ajaloo vältel ja meistrilt sellile õpetamine on traditsiooniline õpetusviis. Peeti oluliseks, et kunstiõpetajad tegeleksid kunstiloominguga. Tegevkunstnikust kunstiõpetaja annab meistrilt sellile süsteemi raamides edasi oma spetsiifilisi kogemusi, teadmisi ja oskusi.

„Et õpitakse meistrite juures. Et kunstisüsteemis on mingil moel tegemist siiski sihukese meistri juures õppimisega. Kasutasime seda Pallase traditsiooni ja kõik peavad esinema näitustel... Nii et noh, selles osas ongi nii, et kui sa ise teed, siis sa kindlasti ka oled siis ka mingil moel kogu aeg asjadega seotud ja käed märjad“ (Ats).

Samas leiti, et õppides ainult ühe meistri käe all võib õpetus jääda liiga kitsaks. Tuleks liikuda edasi. On oht muutuda liiga sarnaseks meistriga

„Noh, ta tuleb konkreetset tehnikat õppima. Ta teab, on ju. Kui ta tuleb selle inimese juurde, ta teab, et seal õpetatakse seda lõiku. Tema õpetab seal seda lõiku... Vaba valik, vaba inimene. Tahad, siis jäi igavesti“ (Eva).

Kunstiõpetuse kõige kardinaalsema muutuse iseloomustuseks toodi kootsimine (ingl *coach*).

„Vaid käib asi läbi, seda nimetatakse coach'amiseks. Ja see tõepoolest tähendab seda, et see, kes coach'ib, ta ei pea olema selle valdkonna ekspert. /.../ Sest ta oskab juhtida inimest tegutsemisele midagi andmata. Ta esitab neid küsimusi, millega ta saadab teele, et mine ja otsi vastust sellele ja siis tule räägi kõigile. Noh, mis ideaalis võib-olla hakkab tööle. Aga teine, halvem variant on see, et noh, pime juhib pimedat või või me kõik lihtsalt toppama ja ei tea, kuidas asjaga edasi minna“ (Eva).

Arvati, et kunstnikest kunstiõpetajad on olulised vaid osa õppeainete puhul.

„Jah, ja ei. Oleneb, mida õpetada“ (Mart).

Mõne kunstivalla õppeaine puhul tunti tegevkunstniku pagasist puudust.

„Mul oleks niipalju lihtsam teha, kui ma oleksin valmis kunstnik. Kui ma oleks kümme aastat vanem. Kui ma oleks kümme aastat vanem ja mul oleks kümneaastane kogemus

kunstnikuna. Sealjuures võiks rääkida edukast kunstnikukarjäärist, on ju? Noh, et, et see oleks nii palju lihtsam“ (Mart).

Teisalt esineb ka arvamus, et kunstiõpetaja ei pea olema tegevkunstnik. Olulisemad on õpetajaomadused. Intervjueeritavate arvates on õpetajaomadused suurel määral kaasa antud. Kunstniku- ja õpetajaanne ei pruugi esineda ühes isikus.

„Kes ei ole ise kunstnikuna hea, tegelikult võib olla suurepärane inspireerija, teiste inspireerija, ma noh, neid näiteid on siin nagu palju ütelda“ (Maria).

„Tead, ausalt öeldes õpetajaks sünnitakse. Võta oma lapsepilt tagasi. Mitut õpetajat sa mäletad? Kahte, kolme, mitte rohkem. Ülejäänud olid tunniandjad... /.../ Vot selles on juba iva minu meelest“ (Aksel).

Intervjueeritavad tõdesid, et hea kunstnik, ei pruugi üldse olla hea õpetaja.

„Tänapäevaga on süsteem selline, et siis võib keskpärane kunstnik täiesti olla hea õpetaja. Ja väga hea kunstnik ei pruugi olla üldse... see, kui ta on pandud rolli, et ta õpetama peab, võib olla väga sitt õpetaja (naer)“ (Rein).

Kuni selleni välja, et hea kunstnik ei ole kunagi hea õpetaja.

„Mitte kunagi. See on täpselt nagu sport. Mõeldaks nüüd niimoodi, eks ole, et et nüüd lõpetab ära sporditegemise olümpiavõitja, eks ole, läheb treeneriks. Persse, sealt ei tule mitte midagi välja. Ta tahab ainult seda rida, mida ta on ise teinud. Ja hea on, kui ta on avatud mõistusega veel. /.../ Mitte midagi ei tule sealt välja. Ausalt öeldes, see on reegel, täiesti reegel. Väga harva, kui sealt midagi tuleb. Mitte kunagi ei tule. Noh, võtta meie, meie, see ükskõik kes, kes nendest suurtest, eks ole“ (Aksel).

Hoolimata eriarvamustest, kas kunstiõpetaja peab olema tegevkunstnik või mitte, vastati intervjuudes, et kunstnikest kunstiõpetajad kunstipraktikutena ja kunagiste kunstitudengitena mõistavad kunstiõpilasi ja nende loodud kunsti paremini. Nad annavad õpilasele rohkem vabadust, ei suru oma arvamust ega maitset peale ja ei räägi ainuõigetest lahendustest. Nad suhtuvad õppetöösse loovalt ja pakuvad välja erinevaid õppimise ja õpetamise võimalusi.

„No mingi enesekindluse sa ikka maalides saad, et sa julged õpetada. Niimoodi sa ikkagi katsetanud nii palju asju läbi, et sa julged ikka õpetada. Et selles on ka see tegevkunstniku õnn, olla õpetaja on palju lihtsam, sest et sa katsetad kogu aeg ise läbi kõik need asjad“ (Ats).

Kunstnik-kunstiõpetajad on tolerantsed eriilmeliste ja omapäraste lahenduste suhtes. Omapära säilitamine algab omapära märkamisest.

„Ja siis ma tegin ikkagi niimoodi, et õpetaja peab õpetama niimoodi, et ta säilitaks lapse enda käekirja, olgu see milline tahes. Et see tolerantsus peab olema, sest et mingil moel on noh, inimliigutusest juba selge... Ma ikka alati viskan nalja, et seitsme põlve patt on. Et see on meil kajastanud liigutustes ja tõenäoliselt on ka käekirjas või kus tahes. Et ka ka siis ilmselt pintsliliigutuses ja kõiges selles. Selles on midagi niisugust, mis võib olla väga võõras. Aga sa pead seda just vaatama kui imepärast asja, sest see on... See on keeruline“ (Ats).

Kunstnikest kunstiõpetajad kirjeldasid oma kogemusi lastega kui võrdsete ja omaealistega.

„Nüüd on tagasisidena lapsed öelnud, et, et neil on olnud minu tunnis tore selles mõttes, et ma olen võtnud neid kui... Ma olen unustanud vanusevahe ära. Võtnud kui omasuguseid, ea- kaaslasi, või sama. Et nad ütlevad, et kodus igal pool võetakse neid kogu aeg nagu ja koolis nagu noh, madalamat või noh, mitte inimest. Et noh, et koolis, laste kunstikoolis siis võetakse neid kui inimesi“ (Ats).

Praktiseerivate kunstnikena on nad ise läbinud kogu protsessi. Seetõttu teatakse, mida õpetatakse. Kunstnikest kunstiõpetajad leiavad, et praktika on kõige olulisem.

„Noh, et inimene saab aimu siis, kui ta ise teeb. Et see, et mina räägin, kuidas teha, et see jookseb mööda külgi laiali“ (Maria).

Kokkuvõtteks võib öelda, et ka kunstnike endi seas pole kindlat üksmeelt selles osas kas kunstiõpetaja peab olema tegevkunstnik. Leitakse, et tähtis on olla hea õpetaja. Siiski valitseb üsna suur üksmeel selles osas, et tegevkunstniku baas on kunstiõpetajale tema töös suureks abiks. Seda nii kunsti mõtestamisel kui ka noorte kunstiõppurite paremal mõistmisel.

3.3.4. Soov olla kunstnik

Intervjueeritavad pidasid oma kunstnikuidentiteeti eluliselt vajalikuks. Kunstnikuks olemises võis olla nõukogude ajal üks osa süsteemivastasust, kas otsese protestina või siis osana

enesealalhoiuintinstiktist. Kunstitegemise kaudu sai väljendada oma tundeid ja mõtteid. Nõukogude ajal võimaldas see tõmbuda eemale pealesurutud süsteemist.

*„Et ma olin noh, selle ühiskonnaga, kõigepealt tundsin ennast opositsioonis olevana“
(Paul).*

„Ma sellest [kunstnikuks olemisest] ei oleks iial loobunud ja ja ei loobu ka. /.../ Sest et see, see totaalse totalitarismiga, mis ta on, üks ole, selle kogu süsteemiga selle, selle bürokraatiaga ja selle tobedusega... See maalimine aitas mul ikkagi noh, ellu jääda. Normaalseks tähendab, mitte lolliks minna“ (Ats).

Kunst kannab endas võimalusi, mida mujal ei leidu. Eneseväljenduse vajadus kujutava kunsti kaudu, selle võimaluse alalhoidmine, selle poole pöördumine, sellega tegelemine.

Kunstnikuks olemine on seisukoht, otsus.

„Ja minu meelest see, et, et nagu otsustada teadlikult, et jah, see on see, mida ma tahan teha ja jääda selle juurde, mitte selle juurest ära minna. Et see on see, mis teeb sind kunstnikuks.“ (Mart).

Kunstnik ollakse ka siis, kui kunsti tegemiseks jääb vähe aega, kui parasjagu kunstiga ei tegeletud või ei suudetud tegeleda.

*„...kui mina ennast nagu kõnetan, endast mõtlen, siis noh, ma tahan olla kunstnik“
(Maria).*

„Ühesõnaga mulle tundub, et kunstnik on mõtet olla siis, kui sa teisiti ei saa. Vot kui sa nagu saad, noh, nagu kui sa teed teisi asju ja saad endaga nagu hakkama, siis teegi neid teisi asju“ (Maria).

Kunsti juurde pöördutakse tagasi sisemisel sunnil. Kunsti tegemine on raviv ja tasakaalustav.

„Tunnen end kui lakmuspaber, mis reageerib ümbritsevale maailmale. Elu on tihti olnud väga keeruline ja põgenemine loomingusse on pakkunud väljapääsu. Loomine aitab leida väljapääsu ka kõige erakorralisemast olukorrast“ (Piret).

Kunstnikuna tegutsemine ja kunstnikuks olemine on intervjuude põhjal möödapääsmatu.

Kunsti järele igatsetakse, kunstitegemise võimalust oodatakse. Kunstnikuks olemine säilib ka kunsti mitte tehes. Vahel puudub aeg, vahel inspiratsioon. Kunstnikuidentiteet on osa olemusest.

3.4. Identiteet ja rahulolu

3.4.1. Identiteet

Identiteeti puudutavat küsimust esitades pidasin silmas kunstniku ja õpetaja identiteetide suhet ühes inimeses. Oletasin, et identiteedid on selgelt eristuvad ja neis peitub juba eos programmeeritud konflikt, mis avaldub ühemõtteliselt ka vastustes. Ent vastused olid väga lihtsad ja konflikti eitavad.

Samas identiteediprobleemid, kui neid nii nimetada, kumavad läbi igast teemast, mida intervjuudes käsitlesin, olgu see siis aja planeerimine, hinnang endale kui kunstnikule või õpetajaks saamise kirjeldus. Ometi jääb vastustes kõlama, et igapäevaselt kahte ametit pidades ja sobiva rutiini tekkides ei vaeva kunstnik-kunstiõpetaja ennast identiteediküsimustega.

„Nad on rahulikult koos“ (Eva).

Leiti, et kahe ameti pidamine ei saa kriisi esile kutsuda, sest ametid on omavahel loomulikult teel seotud.

„Mina identiteedikriisi ei tunne, sest et tegelikult ma pean seda, et kunstnik õpetaks, väga loomulikuks. Ma mõtlen seda ikkagi, kui me mõtleme, kuidas põhimõtteliselt keskajal, kuidas, kuidas tegelikult on. Suurtel kunstnikel on alati olnud mingid sellid, mingeid õpilasi. Minu arvates selline asi, selline nii-öelda pedagoogiline aspekt on loomulik, sellesse sisse kirjutatud“ (Rein).

Kunstnikuidentiteet ilmutab ennast loomeprotsessi sunnitud katkestamisel. Ajalised piirangud võivad olla häirivad ja teiste kohustuste esile kerkimine ärritab.

„Kusjuures jälle see võib-olla minu isiksuse omapära, aga pedagoogika seda ei tekita kunagi. Aga kui ma saan loominguga tegeleda ja ma olen voos ja ma tõesti iga päev teen, siis seal ma tunnen, mul tekib selline egoism, tõstab pead. Mul tekib tunne, mhh, et kell kolm hakkab mul tund ja ma ei taha minna, sest minu töö on pooleli ja see on nii oluline. Et vot seal ma tunnen, et mingisugune selline ego tuleb, kus ma nagu tahan kõiki tee pealt ära pühkida. Et see on minu asi ja ma pean selle lõpule viima. Kunstitudidega mul ei teki kunagi nagu mingisugust sellist asja“ (Eva).

Intervjuudes kajastub identiteet mitte ainult kunstnik-kunstiõpetaja teljel. Esile tuuakse identiteet kui väljastpoolt ilmuv, sotsiaalse staatusega kaasnev nimetus.

„Aga, aga minu meelest see, et, et ma kunstnik olen, see on midagi, mida ma saan aru hoopis lihtsalt suheldes.“ (Mart).

Samuti laieneb identiteet intervjuueeritavate arvates kodaniku, inimese, lapsevanema rollidele.

„Ja kui siin nagu üldse rääkida veel kunstnikuks olemist, et noh, mulle tundub, et see kunstnikuks olemine on ka number kaks. Et see ei ole number üks, et noh, et mõned noh, nagu ma olen sulle kunstnikuks olemise peale ka palju mõelnud, et et noh, see inimeseks olemine on nagu tähtsam, see on number üks, see number kaks ja siis on see, et kas sa tööäl käid, noh, kolmas, üks ole“ (Maria).

„Need eetilised probleemid on tähtsamad kui, kui see, kas ma olen pedagoog või kunstnik, või ma ei tea“ (Paul).

Vaid üks vastaja kaheksast arvas teisiti.

„Identiteedikriisi tunnen pidevalt.../.../...sest õpetaja amet eeldab enese ja oma teadmiste-kogemuste jäägitut jagamist õpilastega, samas kunstniku töö eeldab süvenemist – keskendumist ja enesega üksiolemist ehk ego kultiveerimist!“ (Piret).

Intervjuudest võib järeldada, et soov või kohustus tegeleda ühe või teise valdkonnaga ei ole iseenesest mingi probleem seni, kuni selleks on aega. Identiteet ilmutab ennast olukorras, kus tekib konflikt.

3.4.2. Rahulolu

„Need [rahulolutunne] on natuke erinevad. Et kui ma nagu ühte rahulolu ei saa, siis ma ei ole päris tasakaalus“ (Eva).

Millest tuleb ja milline on rahulolu, mida pakub kunstniku- ja mida õpetajaamet? Intervjuude põhjal saadud kirjeldused annavad mõista, et need kaks valdkonda pakuvad väga erinevat rahulolutunnet. Kunstnikuamet on pigem eraklik ja egoistlik. Vaadatakse enda sisse ja suhe saavutatusse on väga isiklik. Rõõmu ja rahulolu hinnatakse püstitatud eesmärkide saavutamise kaudu. Eesmärki aga teab vaid kunstnik ise, saavutatut samuti. Kunstitööd pannakse küll välja teistele vaatamiseks, kuid ainsa, päriselt rahulolu toova hinnangu annab ikkagi vaid kunstnik ise. Millised rajad kunstnik loomisprotsessis läbib, teab vaid tema üksi. Kui suur on rahulolematuse, mis tekib saavutamata eesmärkidest, ja kui suur rõõm tuleb õnnestumisest rahulolematuse ületamisel, jääb kunstniku sisse. Intervjuueeritavad kirjeldavad kunstnikutööst saadavat rahulolu kui ravivat ja vabastavat. Looming on see koht, kuhu pannakse kogu oma hing ja oskused. Kunstilooming võimaldab tegeleda kõige isiklikemate teemadega. rahuldada kõige isiklikumaid sisemisi vajadusi, nii hingelisi kui ka vaimseid. Kunstipraktika võimaldab tegeleda igavikuliste teemadega, tuua välja „mina“ kordumatuse, oma lood. See on üks suhtluskanal, mille kaudu räägitakse asjadest, mida sõnadega väljendada on keeruline.

„Et kui, kui ma ise teen, siis need on need hetked, kus ma olen enda üle uhke või õnnelik või rõõmus või siis pettunud, onju, aga see kõik käib läbi minu ja siia ta ka jääb.../.../...Ma ei oleks ainult kunstõpetaja. Mulle jääks sellest väheks. Ja mul on nälg selle järgi, et ise teha. Ja see on tõesti minu suhtlemise viis maailmaga. Ma saan rääkida omi lugusid. Selliseid, mida mitte keegi teine ei räägi. Mis on kordumatud. Kui keegi viitsib süüvida, on ju. Et kui ei viitsi, siis muidugi see nagu ei lähe talle korda“ (Eva).

Kunstist saadav rahulolu on võrreldav füüsilise rahuldusega.

„Kui ka mõni pilt tuleb hästi välja, mida ise tahan teha ja ja, ja ja, ja nii-öelda oma võimete kohaselt ja isegi natuke rohkem, eks ole, kui tõesti tuleb mingi juhus mängu ka veel, eks ole, ja on väga hea tunne.../.../... õige värv läheb õige värvi kõrvale, tead, niisugune tunne on, nagu oleks ilusa tüdrukuga maganud.“ (Aksel).

Kunstiga tegeledes on võimalik kaotada ajataju, unustada söömine ja magamine.

„Nende värvidega on mingisugune, sihuke, et sa unustad ära, see on, lõputult sa võid olla. Näiteks nädal otsa maalida. Kui palju sa magad seal vahepeal, see pole üldse oluline või kui palju sa sööd ja mida sa sööd? Et mida siin närid, seda ehk mäleta. Aga sa oled selle asja sees ja sa ei saa sealt välja, sellest ringist Et see, see on nisuke

ilusa... jälle see värvivärvide tagasiside. See on paraku üks võimas, võimas energia. Ja tähendab, et tähtis on see protsess, ega see tulemus nii tähtis ei olegi“ (Ats).

Kunstist saadakse rahulolu ka läbi rahulolematuse.

„Kunsti loomisest ma ei saa rahulolu. See on näiteks huvitav. Et selles mõttes, et pigem ma saan kunsti loomisest meeletu rahulolematuse. See lükkab meid nii tasakaalust välja, et ma pean nagu paratamatult nagu seda edasi tegema, et, et proovida, leida see mingisugune tasakaalu, mingisugune koht“ (Mart).

Õpetaja rahulolu tuleneb koostööst, suhtlemisest, inspireerivate inimestega kohtumisest, ühistest saavutustest ja õpetajatöö tulemuste – õpilaste arengu nägemisest. Õpetaja tunneb rõõmu teiste abistamisest ja nende edusammudest. Positiivne tagasiside õpilastelt ja kolleegidelt on õpetajatöö motivaatoriks. Õpetaja näeb, et temast on olnud abi teistele inimestele, temast on kasu. Õpetaja rõõm on jagatud rõõm. Olgu see siis õpitulemuste põhine või tulenev meeldivatest kohtumistest, ühistest aruteludest. Intervjuudest tuleb välja, et õpetajatöö võib olla inspiratsiooniallikaks kunstnikutööle. Õpetaja rahulolu tuleb õpilaste innukusest järgida õpetatut, katsetada.

„Kunstiõpetajana olen jagaja, suhtleja, inspireerija, innustaja, kaasaja, juhendaja, nõustaja...“ (Piret).

„Õpetajana ainukene rahuldus, mis ma olen enda jaoks leidnud, on see, kui ma näen, et nad teevad“ (Mart).

Rahulolu on äärmiselt mitmekülgne teema. Just siin ilmneb kahe ameti erinevus väga selgelt. Erinevatest ametitest tagasisidena saadav rahulolu mõjub erinevalt. Raske on kujutada ette ühe osa puudumist.

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Magistritöö eesmärgiks oli analüüsida kunstnik-kunstiõpetaja kogemusi kunstniku- ja pedagoogikarjääri ühitamisel, ja välja tuua seda sotsiaalset nähtust iseloomustavaid tegureid. Magistritöö tulemusi võiks vaadelda kui kunstnik-kunstiõpetaja refleksiooni oma kahest ametist eraldi ja koos. Magistritöö tulemustest lähtudes võib väita, et kunstniku kujunemine õpetajaks on reeglipärane juhuslikkus. Reeglipärasus väljendub kunstnikest kunstiõpetajate rohkuses ja juhuslikkus kunstnike kunstiõpetajaks sattumise ootamatuses. Vastuolu, mis sisaldub selles sõnastuses, sisaldub ka uurimise all olnud sotsiaalses nähtuses.

4.1. Kunstnikust kunstiõpetajaks

Magistritööst järeldub, et kõikidel küsitletutel, ükskõik millistel põhjustel nad kunstiõpinguid ka alustasid, kujuneb õpingute jooksul välja soov saada kunstnikuks. Samas näitavad varasemad uuringud (Throsby ja Zednik, 2010), et enamik kunstnikke ei ela oma loomingulise praktika kaudu saadavast tulust ära (2010, lk 37-40). Kunstikoolidest tulnuil on töö leidmine pärast kooli lõpetamist problemaatiline. Reaalsus on see, et mingisugune lisateenistus tuleb leida, olgu see siis kunstiga seotud või mitte. Paljud kunstnikud leiavad töö kunstiõpetajatena. Ühelt poolt oleks kunstniku jaoks loogiline vabakutselise staatus, teiselt poolt, nagu ilmneb ka magistritöö tulemustest, kuulub kunsti õpetamine samuti loogilise osana kunstniku elukutse juurde. Samal seisukohal on ka Throsby ja Zednik, kes määratlevad õpetamist kui „kunstiga seotud tööd“. (*ibid.*) Magistritöö tulemustest ilmneb, et kunstnikud, kellest saavad ka kunstiõpetajad, pole aga selleks ametiks valmis. Teoreetilised teadmised on olemas vähestel, suuremal osal need puuduvad. Intervjueeritavate kirjeldustest tuleb välja, et alustavad kunstiõpetajad toetuvadki eelkõige omaenda kunstnikuoskuste edasiandmisele. Õpetaja ametioskused omandatakse aga iseõppimise käigus või hilisemate pedagoogiliste õpingute raames.

Uurimusest selgus, et kunstnikud töötavad kunstiõpetajatena majanduslikel põhjustel. Peetakse ametit, mis pakub sotsiaalseid tagatisi ja annab palga, mis võimaldab peret ülal pidada ning kunstnikuna tegutsemiseks vajalikke vahendeid soetada. Uurimistöösse kaasatud

intervjueeritavad on oma kunstniku- ja õpetajakarjääre alustanud väga erineval ajal ja õpetajaametisse asumise faktiline algpõhjus võib olla erinev (suunamine, kutsumine, taotlemine), kuid eespool nimetatud majanduslik kaalutlus on kindlasti üks olulisi komponente.

Uurimus näitab, et kunstioõpetajaks minnakse kunstnikuna. See tähendab, et intervjueeritavate esimene elukutse on kunstniku elukutse. See puudutab ka suunamise saanud kunstnik-kunstioõpetajaid ja otse lõpetamise järel õpetajaametisse astunuid. Kunstnikele näib kunstioõpetaja ametisse asumine loogiline ja jõukohane. Seda ka neile, kes sellele rajale astuvad ilma igasuguse pedagoogilise hariduseta.

Uuringust tuleb välja, et õpetajaametisse asudes nähakse seda kui kunstnikuametit toetavat tegevust. Mitu intervjueeritavat räägib oma soovist pühendada õpetajaametile just niipalju aega kui vaja, et saada hakkama majanduslikult, ja nii vähe kui võimalik, et see ei segaks kunstitegemist. Mitmest intervjuust tuleb välja, et majanduslik hakkamasaamine sõltub pereseisust ja laste arvust. Kulude kasv tingib koolitundide arvu suurendamise, ja see omakorda vähendab automaatselt kunstitegemiseks jäävat aega.

Varasemate uuringute (MacDonald 2014, lk 214) põhjal areneb kunstnik-kunstioõpetaja võime ametite vahel tasakaalu luua välja järk-järgult mitme aasta jooksul. Hatfield, Montana ja Deffenbaugh (2006) arvates on oluline on leida töötamisviise, mis võimaldaksid neil nii kunstniku kui ka õpetajana oma tööst rahulolu tunda. „Igasuguse kutseoskuse kujunemine ja konsolideerumine toimub kogu karjääri vältel ja kunstioõpetajal see areng ei erine“ (Abbey Jean MacDonald 2014, lk 203 järgi). Käesoleva uuringu järgi ongi aja planeerimine üks põhilisi kunstniku- ja õpetajaametis üheaegse eduka tegutsemise nurgakive. Need kaks ametit on kaalukaunid. Intervjuudest selgub, et kunstnikest kunstioõpetajad on oma eluga rahul, kui need kaks valdkonda on tasakaalus. Ühe poole liigne domineerimine teatud ajaperioodi vältel on talutav juhul, kui tegu on teadliku valikuga, olukorraga leppimise ja selle mõistmisega. Keerulisem on olukord juhul, kui tasakaal on liiga pikalt paigast ära ega sõltu kunstnik-kunstioõpetaja tahtest. Intervjuudest tuleb välja, et oskus hoida kahte valdkonda õiges ja tegus tasakaalus kasvab koos ametioskuste lisandumisega, seda nii kunstisfääris kui ka õpetajana tegutsedes.

4.2. Tasakaal ja identiteet

Abbey Jean MacDonald (2014) leiab, et edu saavutamine mõlemas valdkonnas sõltub kunstnik-kunstiõpetaja oskusest aru saada, millal tuleb eelistada kunstitegemist ja millal õpetamist. See arusaam kujuneb välja õpetajatööd paremini tundma õppides. Üks järeldus, mille võib käesoleva uuringu põhjal teha ongi see, et aja möödudes kunstnik-kunstiõpetaja kohandub. See kohandumine on kindlalt seotud oskusega aega planeerida. Tundes paremini oma võimeid kunstniku ja pedagoogina, arendades oma professionaalseid oskusi mõlemas valdkonnas, suudab kunstnik-kunstiõpetaja jagada oma jõudu sedasi, et saab hakkama nii kunstniku kui ka õpetajana.

Varasemad uuringud näitavad, et mõned kunstiõpetajad võtavad omaks kunstnik-õpetaja, õpetaja-kunstniku või muu sarnase identiteedivariandi osutamaks, et neil on nii kunstniku kui ka õpetajana duaalne identiteet või nad tahavad rõhutada kunstitegemise olulisust seoses õpetajaks olemisega (Daichendt 2009, lk 33). Siinses uuringus puudutatud identiteediküsimusest tuleb välja, et suurem osa intervjuueeritavaid ei taju identiteediga seotud probleeme. Kas ollakse kunstnik või õpetaja – see ei tundu olevat üldse mingi küsimus. Ainult üks vastaja tõdes, et tema jaoks on see probleem. Ülejäänute vastused annavad tunnistust identiteetide ühtesulamisest või siis uue, kunstnik-kunstiõpetaja identiteedi tekkimisest. Suutlikkus hakkama saada, olla tunnustatud ja rahul lubab üheaegselt tegutseda kahes valdkonnas, mõtlemata identiteedile. See muutub väliseks, küsimuseks teiste jaoks.

Eelnevad uuringud näitavad, et kunstipraktika ja õpetamispraktika vahelise sünergia olemasolule on oluline, et kunstipraktika ja õpetamispraktika vahel valitseks tasakaal, eriti professionaalse õpetamispraktika esimestel aastatel, kuna kunstiõpetaja alles otsib oma teed õpetajaametis. Uurimuses (O'Sullivan 2006; Semetsky 2010) viidatakse sellele, kui oluline on, et ootused algtasemel olevale kunstiõpetajale oleksid väga selged. Järeldatakse, et alustaval kunstiõpetajal on paremad võimalused ületada takistusi uude valdkonda sulandumisel, kui nad suudavad kaasata oma kunstnikupraktikast tuttava õpetajapraktika teenistusse (Jean MacDonald 2014, lk 203 järgi). Magistritöö tulemuste põhjal võib öelda, et ilma pedagoogilise hariduseta õpetada on keeruline. Toetuti varasema kunstnikutöö kogemusele ja järgiti teiste õpetajate tegemisi. Õpetajatöö tundus hirmutav igasuguse varasema praktika ja selgete juhiste puudumise tõttu. Samuti puudus oskus tundi planeerida, oskus õpilaste ees olla ja oskus rääkida.

4.3. Rahulolu

Uuringu järgi peavad kõik vastanud väga oluliseks oma kunstnikuks olemise tunnet, kunstnikuna töötamist, loomist. Ühe intervjuueeritava sõnul jääb talle õpetajatööst lihtsalt väheks. Õpetaja töö on ametlik, planeeritud ja fikseeritud sotsiaalses süsteemis. Kunstnikuna tegutsemine nõuab kokkuvõtmist ja endale aja väljavõitlemist, enda tõestamist. Miks see siis nii oluline on? Magistritöös avaldavad intervjuueeritavad oma mõtteid rahulolust. Selgub, et kunstnik-kunstiõpetajate silmis on olemas kaks täiesti ise laadi, eri allikatest pärit rahulolu. Üks, mis saadakse õpetajatööst, ja teine, mida pakub kunstniku amet. Õpetajatööst saadavat rahulolu kirjeldatakse kui koostöist. Rõõmu pakuvad õpilaste edusammud, nende arengu nägemine. Olulisel kohal on tunne, et ollakse teistele kasulik ja vajalik. Kunstnikutööst tulevat rahulolu iseloomustavad aga isiklikkus, enesekesksus, egoism. Tähelepanu keskmes on „minuga“ toimuv. Kunstnik-kunstiõpetajate arvates kunst puhastab, avab, ravib, vabastab. Kunst võimaldab tegeleda sellega, mis on sügaval enese sees. Kunstist tulev rahulolu võib olla ka rahutus. Otsimine, püüd leida maailmaga suhtlemise viis, et rääkida oma lugusid, tegeleda endale oluliste väärtustega. Kunstiga tegeledes unustatakse aeg, söömine, magamine. Kunsti tegemine on kehaline kogemus. Kunst on põgenemine ja väljapääs, vastasseis. Kunsti pannakse kogu oma hing, süda ja oskused. Ollakse enda päralt. Kunstitegemist nauditakse kui protsessi.

4.4. Plussid ja miinused

Magistritööst võib järeldada, et kunstniku- ja õpetajaametist saadav kogemus on erinev. Erinevused, kui neid osata kasutada, rikastavad. Õpetajatöö sissetulek võimaldab kunstilist vabaloomingut. Suhtlemine kolleegidega mõtete ja ideede vahetamise võimalust, inspiratsiooni. Töötamine noorte ja lastega pakub siirast ja puhast keskkonda, annab energiat. Õpetajale võimaldatud ja kinni makstud kursused arendavad ja täiendavad sageli enam kunstniku kui pedagoogi poolt. Õpetajatöös on võrreldes teiste ametitega pikad vaheajad. Koolis töötamine sunnib planeerima ja ennast kokku võtma, kasutama aega ratsionaalselt ka kunstiloominguga tegeledes. Samas praktiseerimine kunstnikuna annab intervjuueeritavate arvates kunstiõpetajale avarama vaate õpilaste loodud kunstile. Kunstnikust kunstiõpetaja on

leplikum ja pole kinni kaanonites. Ta tajub hästi tehnilisi aspekte ega takerdu maitseküsimustesse, märkab paremini õpilaste isikupära ega suru seda alla. Ta teab ja tajub kunstitegemise praktilist poolt, on loov õpetades ja ainekava planeerides. Ta saab vajaduse korral toetuda praktilistele teadmistele, läheneb õpetamisele loovalt ja oskab võtta õpilasi kui omasuguseid, ilma vanusevaheta. Ta keskendub rohkem loovusele kui jäljendamisele.

Uurimusest võib järeldada, et mitmed kunstnikest kunstiõpetajad on leidnud hea tasakaalu kahe ameti vahel ega loobuks ka võimaluse tekkides täielikult õpetajaametist. Nad vähendaksid küll koormust ja valiksid õpetamiseks ained, mis neile enim huvi pakuvad.

Intervjueeritavad leiavad, et neil on, mida õpetada. Õpetajana töötades hinnatakse võimalust anda edasi tegevkunstnikuna kogutud teadmisi – need on ainulaadsed, neid peaks kasutatama ja edasi antama. Meistrilt sellile õpetamist peetakse oluliseks.

4.5. Tegevkunstnikust õpetaja

Tööst nähtub, et arvamused, kas kunstiõpetaja peab olema ise tegevkunstnik, lahknevad kardinaalselt. Oluliseks peetakse õpetamise annet, õpetajaks sündimist. Hea õpetaja on see, kes saab õpilastega kontakti ja oskab inspireerida. Mitmed intervjueeritavad leiavad olevat eksliku selle arvamuse, et hea kunstnik on ka hea õpetaja. Pigem vastupidi. Heade pedagoogioskustega, andekas õpetaja on parem kui suurepärasest tegevkunstnikust andetu õpetaja. Siiski peab suurem osa vastanuist tegevkunstnikuna toimetamist õpetajatöö jaoks kasulikuks. Leitakse, et kunstnikuna tegutsemine lisab õpetamiseks vajalikku enesekindlust. Praktiseeriva kunstnikuna on lihtsam aru saada õpilase tasemest ja sellest, milliseid oskusi edasi anda. Kunstnikuna ammutatud enesekindlus lubab kutsuda üles õpilasi mässama, tegema teisiti. Õpetajad ei soovi näha oma pilte, mis tehtud teiste kätega. Olles teadlikud kunsti võimaluste ammendamatusesest, soovetakse, et õpilased leiaks oma tee.

4.6. Ametite ühitamine

Magistritöö tulemusi analüüsidest tekib küsimus õpetajaameti ja kunstipraktika ühitatavusest. Ühitamine ei tähenda üheks tegemist, vaid ühte sobitamist. Teooriaosas on esitatud kaks kardinaalselt erinevat seisukohta. Esimese seisukoha järgi need kaks ametit täiendavad teineteist suurepäraselt. Teise järgi on need aga erinevad ega sobi kuidagi kokku. Magistritöö tulemusi analüüsidest jõudsin järeldusele, et need kaks seisukohta kajastuvad ka käesoleva töö tulemustes. Intervjuudest tuleb välja, et kunstnikest kunstiopetajatel ei ole identiteediprobleeme. Samal ajal aga rõhutatakse oma soovi olla kunstnikud. Teisest küljest soovitakse pedagoogina tegutsemist jätkata isegi võimalusel mitte õpetada (küll soovitakse vähendada mahtu ja õppeaineid). Ka saadava rahulolu kirjeldused ühe ja teise valdkonna suhtes on väga erinevad. Kumbki eriala pakub täiesti erinevat laadi rahulolu. Võimatu on ühte asendada teisega või ühte neist ära jätta. Siit ilmneb mõlema teooria samaaegne kehtivus.

Kunstniku- ja õpetajaameti ühitamine koosneb kunstnik-kunstiõpetajate arvates paljudest teguritest. Magistritöö tulemuste põhjal tootsin välja kolm kõige olulisemat: 1) professionaalsed oskused õpetajana, 2) professionaalsed oskused kunstnikuna, 3) oskus aega planeerida. Toetudes intervjuueeritavate kogemustele kahe ameti ühitamisel, leian, et suurimaks takistuseks ametite sujuval ühitamisel on piisava pedagoogilise ettevalmistuse puudumine. Nõuded pedagoogidele on magistritöö sissejuhatuses mainituga võrreldes nüüd, sada aastat hiljem palju komplitseeritumad. Kunstnik-kunstiõpetajatelt eeldatakse suurt hulka professionaalseid õpetamisoskusi, mida pidevatel täienduskursustel ja koolitustel ka lisatakse ja lihvitakse. Õpetaja head ametioskused on vajalikud nii kunstnik-kunstiõpetaja enda kui ka õpilaste heaolu jaoks. Professionaalne õpetaja tagab kunstiõppe kõrge taseme ja suudab oma aega planeerida. Professionaalsuse tagamine on oluline mõlemas valdkonnas ja eeldab heade baasoskuste omandamist. Nende olemasolu lihtsustab tuntavalt kunstnik-kunstiõpetaja ametite ühitamist, aja planeerimist ja suurendab rahulolu.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli analüüsida kunstnik-kunstiõpetaja kogemusi kunstniku- ja pedagoogikarjääri ühitamisel ja välja tuua seda sotsiaalset nähtust iseloomustavaid tegureid.

Varasemad uuringud jõuavad kahe ameti ühitamisega seoses välja kahele täiesti vastandlikule seisukohale. Esiteks väidetakse, et kunstniku ja kunstiõpetaja ametid on ühitamatud. Teisalt on mitme teadlase arvates kunstitegemisel ja õpetamisel tohtu teineteist toetav ja rikastav potentsiaal, mis aitab suurendada enesekindlust ja pädevust mõlemas valdkonnas, seda vaatamata identiteediprobleemidele ja ajalise tasakaalu saavutamise keerukusele kahe ameti üheaegsel pidamisel. Uuringutes tuleb välja, et identiteediloome ja aja planeerimine on kaks olulist tegurit, mis nõuavad ametite ühitamisel lahendamist. Samuti tõuseb esile küsimus kunstniku õpetajaoskustest ja pedagoogilisest haridusest.

Käesoleva magistritöö tulemused, mis põhinevad Tartu kunstikoolide õpetajate intervjuude analüüsil, kinnitavad varasemate uuringute tulemusi kunstniku- ja õpetajaameti sisulisest erinevusest. Uurimistöös leidis kinnitust tõsiasi, et ühelt poolt on kunstniku ja õpetaja töö eesmärgid, töökontekst ja -viisid ning lõplikud kohustused väga erinevad. Õpetajana peab mõtlema teistmoodi kui kunstnikuna. Teisalt on kunstnikupraktikast saadav kogemus väga hea baas õpetajatöö teoreetilisele poolele ja õpetajatöö omakorda pakub kunstnikule sotsiaalset turvatunnet, võimalust suhelda ja ideedega katsetada ning mitmesuguseid koolitusvõimalusi. Käesolevas magistritöös intervjueeritud kunstnik-kunstiõpetajate kogemustele toetudes võib väita, et kunstnikud saavad õpetajaks sageli majanduslikel põhjustel. Nende pedagoogiline ettevalmistus õpetajaametisse astudes on aga puudulik või olematu. Õpetajana töötades omandatakse vajalikud kogemused praktiseerides, kursustel osaledes või eraldi pedagoogikat juurde õppides. Kahe ameti ühendamise teeb võimalikuks mõistlik aja planeerimine, mis aga nõuab head ametioskust mõlemal alal. Uurimistööst lähtudes võib väita, et pedagoogiliste oskuste suurenedes, õpetajaameti koormust kohandades ja kunstitööks piisavalt aega leides muutub olematuks identiteediprobleem ja kahe ameti sisulistest erinevustest hoolimata täiendavad need teineteist suurepäraselt. Kaks ametit ei saa üheks, kuid nad on ühitatavad.

Uurimistöö praktiline väärtus, kitsaskohad ja edasised suunad

Käesoleva töö praktiliseks väärtuseks saab pidada uurimistulemustest lähtuvat teadmist kahe ameti heast kokkusobivusest juhul, kui mõlema ameti professionaalsuse tase on võrdselt kõrge. Kunstnikuametist lähtuv majanduslik ja sotsiaalne ebamäärasus tingib sageli kunstniku asumise kunstiõpetaja ametisse. Kui seda teada ja selleks ennast ette valmistada, muutub kahe ameti ühitamine lihtsamaks ja loomulikumaks. Isiklik tutvus mitme intervjueeritavaga võib olla puuduseks, kuid olles ka ise kunstnik-kunstiõpetaja, võib see anda intervjuudele juurde ka rohkem asjatundlikkust. Töö kitsaskohaks pean valimi väiksust, töö usaldusväärsuse suurendamiseks tuleks korraldada kordusuuring suurema valimiga ja seada kitsam fookus. Intervjuuküsimusi tuleks veel täpsustada ja need ei tohiks olla suunavad.

Tänuõnad

Täna intervjueeritavaid, kes leidsid aega ja tahtmist jagada minuga oma mõtteid ja praktilisi kogemusi. Täna juhendajaid abi ja mõistva suhtumise eest. Täna perekonda kannatlikkuse eest. Suur tänu kõigile, kes aitasid kaasa magistritöö valmimisele.

KASUTATUD ALLIKAD

Ainekava. Tallinna Ülikooli koduleht. <https://ois2.tlu.ee/tluois/kava/KUKAM/20.FK>
(20.03.2020)

Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah. 2018. Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech, Pages 1 – 8 DOI 10.3233/978-1-61499-912-6-1, Series Frontiers in Artificial Intelligence and Applications, Ebook Volume 307: Human Language Technologies – The Baltic Perspective, (10.03.2020)

Bain, A. 2005. Constructing an artistic identity. Work, employment and society, Copyright BSA Publications Ltd® Volume 19(1), lk 25–46, SAGE Publications London, Thousand Oaks, New Delhi. <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/1110-%CE%91010%CE%9A/BAIN%20ARTISTIC%20IDENTITY.pdf>, lk 2-23. (18.02.2020)

Bennet D, Wright D, Blom D. 2009. Artist Academics: Performing the Australian Research. International Journal of Education & the Arts International Journal of Education & the Arts Volume 10 Number 17, lk 1-15. <http://www.ijea.org/v10n17/v10n17.pdf>, lk 1-16.
(18.03.2020)

Booth, E. 2010. The History of Teaching Artistry: Where we come from, are, and are heading. Published in: GIA Reader, Vol 26, No 3
<https://www.scribd.com/document/46883236/The-History-of-Teaching-Artistry>, lk 1-22.
(17.04.2020)

Bullough Robert V. 2005, Teaching and Teacher Education 21(2):143-155.
<https://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2013-fall-bullough.pdf>, lk 1-13.
(05.03.2020)

Bullough (2005) oma kogemustest kirjeldab... (Abbey Jean MacDonal 2014, lk. 246 järgi).

Daichendt, G. James. 2009. Redefining the artist-teacher. Journal of Art Education. September. Lk 33-37.
[file:///C:/Users/margus%20meinart/Downloads/Daichendt G. J. 2009 . Redefining the ar.pdf](file:///C:/Users/margus%20meinart/Downloads/Daichendt%20G.%20J.%202009%20Redefining%20the%20ar.pdf), lk 1-17. (24.04.2020)

Day, Michael D. 1986. *The Journal of Aesthetic Education*. Vol. 20, No. 4, 20th Anniversary Issue Lk. 38-42. Published by: University of Illinois Press.

Day, Michael, D. 1986. A Problematic Model for Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 20, No. 4, 20th Anniversary Issue (Winter, 1986), lk. 38-42 (5 pages)

Published by: University of Illinois Press.

Eisner, Elliot W., Day, Michael D. 2008. Handbooc of Reserch and Policy in Art Education. Taylor ja Francec e-Library. Lk 1-7.

<https://www.scribd.com/document/181549713/EISNER-RESEARCH-ART-EDUCATION-pdf>, (03.05.2020)

Jordan. D. 2015. The Dual Identity of the Artist-Teacher: What Does Teaching do to the Artist-Teacher in a Contemporary Educational Context? Saint Patrick's College Dublin City University. lk 1-291. <https://core.ac.uk/download/pdf/160008996.pdf>, (08.05.2020)

Koestle-Cate, Jonathan. 2016. Art and the Church: A Fractious Embrace: Ecclesiastical Encounters with Contemporary Art. Routledge (O` Sullivan 2006). lk 11-14.

[https://books.google.ee/books?id=eCEFDAAAQBAJ&pg=PA13&lpg=PA13&dq=typical+way+of+being+in+the+world+was+challenged%E2%80%9D+\(O%E2%80%99Sullivan,+2006&source=bl&ots=vXK2vCLu30&sig=ACfU3U1Oz0WYf5Vu6lgDNKrOGWSYfeZfnQ&hl=et&sa=X&ved=2ahUKEwjNkKDagvXoAhULyaYKHfZCDK0Q6AEwCnoECAsQKg#v=onepage&q=typical%20way%20of%20being%20in%20the%20world%20was%20challenged%E2%80%9D%20\(O%E2%80%99Sullivan%2C%202006&f=false](https://books.google.ee/books?id=eCEFDAAAQBAJ&pg=PA13&lpg=PA13&dq=typical+way+of+being+in+the+world+was+challenged%E2%80%9D+(O%E2%80%99Sullivan,+2006&source=bl&ots=vXK2vCLu30&sig=ACfU3U1Oz0WYf5Vu6lgDNKrOGWSYfeZfnQ&hl=et&sa=X&ved=2ahUKEwjNkKDagvXoAhULyaYKHfZCDK0Q6AEwCnoECAsQKg#v=onepage&q=typical%20way%20of%20being%20in%20the%20world%20was%20challenged%E2%80%9D%20(O%E2%80%99Sullivan%2C%202006&f=false), (04.19.2020)

Krull, E. 2018. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 3-35

Laherand, M-L. 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn, OÜ Infotrükk, (20.03.2020)

Kõrgem Kunstikool Pallas. 2018. Maaliosakond.

<https://pallasart.ee/sisseastumine/erialad/maaliosakond/>, (23.04.2020)

MacDonald, A. J. 2014. Faculty of Education University of Tasmania Launceston.

[file:///C:/Users/margus%20meinart/Desktop/Whole-MacDonald-thesis%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/margus%20meinart/Desktop/Whole-MacDonald-thesis%20(1).pdf), lk 1-303. (04.03.2020)

Nurk. T. 1977. Kõrgem Kunstikool "Pallas". Tallinn kirjastus "Kunst", Lk 74-91

Palmer, Parker J. 1997. THE HEART OF A TEACHER Identity and Integrity in Teaching. Jossey-Bass Publishers. Lk 1-15.

https://biochem.wisc.edu/sites/default/files/labs/attie/publications/Heart_of_a_Teacher.pdf
(14.04.2020)

Parker, T. 2009. Continuing the Journey – the Artist-Teacher MA as a Catalyst for Critical Reflection International Journal of Art & Design Education NSEAD/Blackwell Publishing Ltd. Lk 280-286. http://thesis1.weebly.com/uploads/8/3/5/5/8355270/terry_parker.pdf,
(12.04.2020)

Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, vastu võetud 26.08.2002 nr 65, RTL 2002, 96, 1486
jõustumine 07.09.2002. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346>, (07.04.2020)

PGS.2010. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/106052020027#para74lg5>,
(19.03.2020)

Pringle. E. 2009. Tate Modern. Tate Papers no.11.
<https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/11/artist-as-educator-examining-relationships-between-art-practice-and-pedagogy-in-gallery-context>, (26.02.2020)

Rämmer.A. 2014. Valim. <http://samm.ut.ee/valimid> (19.02.2020)

Sary, Ene-Silvia [2011]. *Kasvatusteaduse põhimõisted*.
https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/RKA6004/Kasvatusteaduse_pohimoisteid/index.html,
(17.03.2020)

Sullivan. G. Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts. Lk 24-25.

[https://books.google.ee/books?id=vk4TuxyH47AC&pg=PA265&lpg=PA265&dq=Sullivan,+G.+\(2006\).+Research+acts+in+art+practice.+Studies+in+Arts+Education,+48\(1\)&source=bl&ots=W9GEZVsrIk&sig=ACfU3U2RfL8yPsqdcM34zMpzV67j9AYoug&hl=et&sa=X&ved=2ahUKEwiW79axrJ3pAhWh2aYKHf0QBQcQ6AEwA3oECAcQAQ#v=onepage&q=Sullivan%2C%20G.%20\(2006\).%20Research%20acts%20in%20art%20practice.%20Studies%20in%20Arts%20Education%2C%2048\(1\)&f=false](https://books.google.ee/books?id=vk4TuxyH47AC&pg=PA265&lpg=PA265&dq=Sullivan,+G.+(2006).+Research+acts+in+art+practice.+Studies+in+Arts+Education,+48(1)&source=bl&ots=W9GEZVsrIk&sig=ACfU3U2RfL8yPsqdcM34zMpzV67j9AYoug&hl=et&sa=X&ved=2ahUKEwiW79axrJ3pAhWh2aYKHf0QBQcQ6AEwA3oECAcQAQ#v=onepage&q=Sullivan%2C%20G.%20(2006).%20Research%20acts%20in%20art%20practice.%20Studies%20in%20Arts%20Education%2C%2048(1)&f=false) (13.03.2020)

TLÜ. 2016.

https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/RKA6004/Kasvatusteaduse_pohimoisteid/petaja_ppimine.html, (23.04.2020)

TLÜ, Kunstiõpetaja. 2016. <https://www.tlu.ee/bfm/kunstiopetaja#miks-bfm>, (16.04.2020)

TLÜ, Kunstiõpetaja ainekava. 2016. <https://ois2.tlu.ee/tluois/kava/KUKAM/20.FK>,
(24.04.2020)

Throsby, D. & Zednik, A. 2010. *Do you really expect to get paid? an economic study of professional artists in Australia*. Strawberry Hills, NSW: Australia Council for the Arts, lk 1-55.

https://www.australiacouncil.gov.au/workspace/uploads/files/research/do_you_really_expect_to_get_pa-54325a3748d81.pdf, (02.05.2020)

Thornton. A. 2005. *Artist, Researcher, Teacher: A Study of Professional Identity in Art and Education*, Intellect, UK. Lk 1-10 ja 23-96

<https://books.google.ee/books?id=U7ubGFklgO4C&pg=PA142&lpg=PA142&dq=alan+Thornton,+2005+art&source=bl&ots=cKsOfrct9T&sig=ACfU3U0jNBqI6cawoakGdDjkBS5wTNqQkQ&hl=et&sa=X&ved=2ahUKEwi4--sh5jpAhXCwsQBHc5uAGAQ6AEwDnoECAoQAAQ#v=onepage&q=alan%20Thornton%20%202005%20art&f=false> (10.03.2020)

EKA, Vabade kunstide teaduskond. 2020.

<https://www.artun.ee/akadeemia/teaduskonnad/vabade-kunstide-teaduskond/>, (21.03.2020)

Vella R. 2016. *Artist-Teachers in Context: International Dialogues*. University of Malta, Sense Publisher. Lk 13-20

<https://books.google.ee/books?id=G43gDAAQBAJ&pg=PR21&dq=The+Galloway+report+2006+artist+teacher&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiksdCQoYHnAhWJyKYKHQ0nBocQ6AEIKzAA#v=onepage&q=The%20Galloway%20report%202006%20artist%20teacher&f=false>
(02.05.2020)

Õunapuu. L. 2014. *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis*. Tartu Ülikool

Õpetajad. 1992. § 75, Eesti Vabariigi haridusseadus.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019043>, (20.04.2020)

Õpetajad. 2013. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning sellega seotud teiste seaduste muutmise seadus. <https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013001>, (20.04.2020)

LISAD

Lisa 1. Intervjuu küsimused.

Ankeet (ankeedi täitnud vastaja nime magistritöös ei avaldata)

1. Nimi
2. Vanus
3. Haridus a) kunstiharidus, b) pedagoogiline haridus
4. Tööstaaž a) kunstnikuna, b) õpetajana
5. Õppeasutus/ed, kus töötate, olete töötanud

Intervjuu teemad

Õpetaja

1. Miks sai Teist kunstiõpetaja ja milline roll on kunstiõpetajal?
2. Kirjeldage ennast kui õpetajat. Milliseid teadmisi ja kogemusi Te õpetajana omate ja edasi annate?
3. Kui oluliseks peate oma õpetajatööd?

Kunstnik

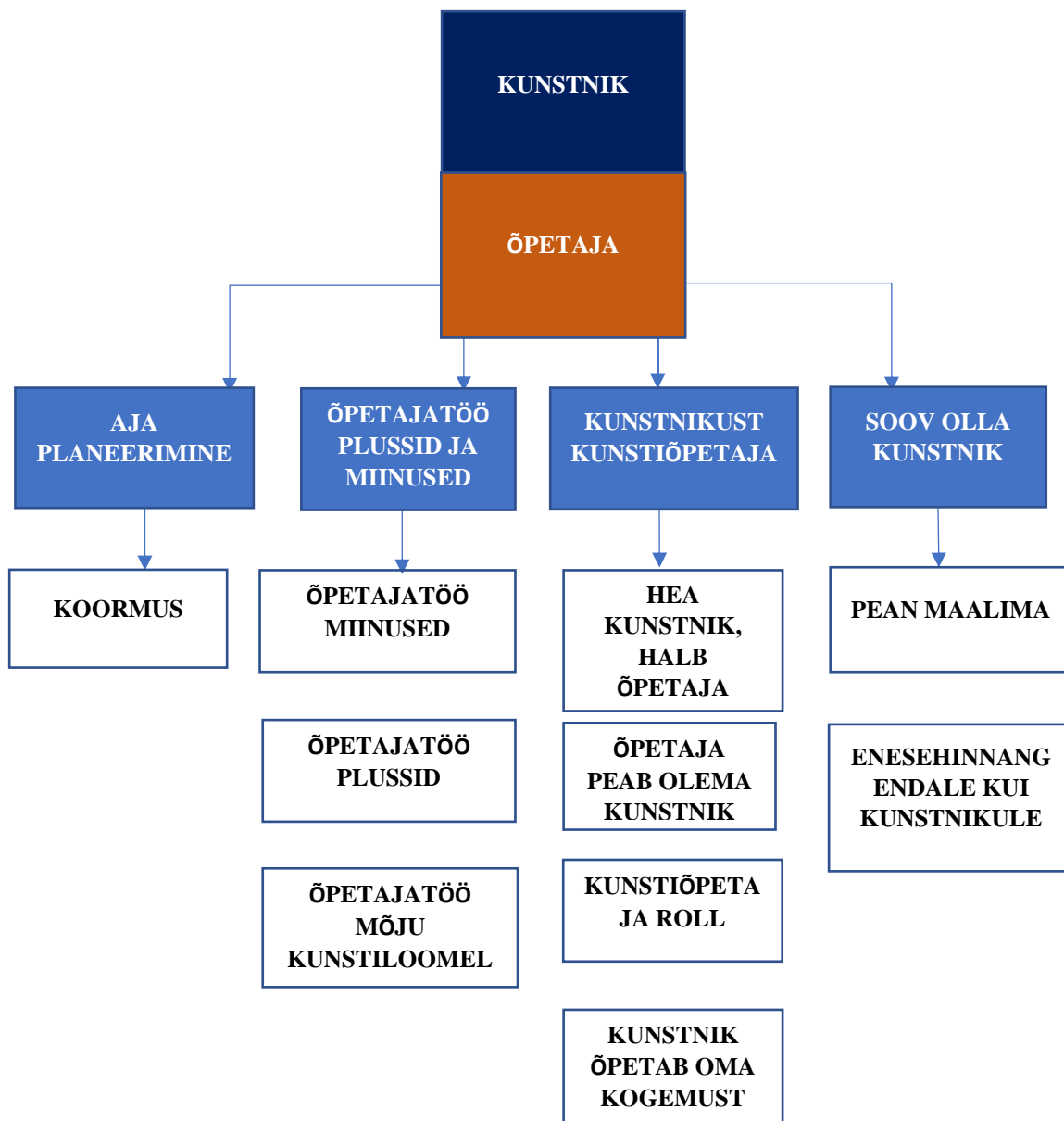
1. Miks sai teist kunstnik ja millal (esimene näitus)?
2. Kirjeldage ennast kunstnikuna. Mis on Teie kunstiloomingu algimpulss, millest Teie looming kõneleb?
3. Kui oluline on teile teie karjäär kunstnikuna?

Kunstnik-õpetaja

1. Kuidas moodustub kunstniku ja pedagoogi ametite tervik ja mida arvate kunstiõpetajaks ja kunstnikuks olemisest samaaegselt? Kas tunnete identiteedikriisi?
2. Kas nende kahe rolli vahekord on aja jooksul muutunud? Kuidas?
3. Kuidas jagate ennast oma isikliku loomingulise eneseväljendamise ja õpetajalt nõutava õpilaste heaolule pühendumise vahel?

4. Kas kunstiõpetaja amet annab palga, aga kunstnikutöö rahulolu?
5. Õpetajatöö emotsionaalne, ajaline ja füüsiline nõudlikkus mõjub halvasti kunstiloocele?
6. Kuidas suhtute arvamustesse, et kunstiõpetaja peaks olema ka kunstnik ja et hea kunstnik on kehv õpetaja ja kehv õpetaja on hea kunstnik?
7. Kas eristate oma ameteid tähtsuse järjekorras?
8. Mis Teie töös pakub emotsionaalset rahuldustunnet? Kunstiloocele, õpilaste areng?
9. Kas tunnete, et sotsiaalses ja akadeemilises plaanis hinnatakse kunstiõpetajat ja kunstnikku erinevalt. Milline on teie arvates nende staatus ühiskonnas? Kummas ametis suudate ühiskonda enam muuta, kõnetada?

Lisa 2. Näide alakategooria moodustamisest



LIHTLITSENTS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks
Mina, Margus Meinart (2.11.1969),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kunstnik-kunstiõpetaja kogemused loomingulise ja pedagoogilise tegevuse ühitamisel Tartu kunstikoolide õpetajate näitel“, mille juhendaja on Piret Viirpalu ja kaasjuhendaja Marvi Remmik,

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

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

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

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

Tartus, 18.05.2020