

Tartu Ülikool
Haridusteaduskond

Piret Paas

Kunstiõpetuse õpetajate arusaamad kunstiõpetuse eesmärkidest ja sisust

Magistritöö

Juhendaja: professor Edgar Krull

Läbiv pealkiri: Kunstiõpetuse õpetajate arusaamad

Tartu 2007

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Õpetajate uskumused ja kontseptsioonid	6
1.1. Õpetajate õpetamiskontseptsioonide klassifikatsioonid.....	8
1.2. Õpetatava aine mõju õpetajate õpetamiskontseptsioonidele	11
2. Kunsti õpetamise orientatsioonid	12
2.1. Ülevaade erinevatest kunstiõpetuse eesmärkidest.....	14
2.2. Kunstiõpetus õppekava osana	19
2.3. Õpetaja roll kunsti õppimisel ja õpetamisel	21
2.4. Õpilaste kunstialased võimed	23
2.5. Protsess, produkt ja hindamine kunstiõpetuses	24
2.6. Kunsti õpetamise kontseptsioone käsitlevad uurimused	25
2.6.1. Lam'i & Kember'i kunstiõpetuse kontseptsioonide kategooriad...	27
3. Uurimismetoodika.....	29
3.1. Eesmärgid.....	29
3.2. Valim	30
3.3. Andmete kogumise ja analüüsimise meetodid	32
3.3.1. Küsimustiku koostamine ja anketeerimine	32
3.3.2. Intervjuuküsimuste koostamine ja intervjuueerimine	35
4. Tulemused	37
4.1. Anketeerimise tulemused	37
4.1.1. Õpetamiseesmärkide dimensioonid	37
4.1.2. Õpetajatele oma töös rõõmupakkuva dimensioonid	40
4.1.3. Õpetajatele pettumust valmistava dimensioonid	42
4.1.4. Anketeerimistulemuste analüüs	44
4.2. Usutluse tulemused	47

4.2.1. Kunstiõpetuse eesmärgid ja oodatavad õpiväljundid	47
4.2.2. Kunstialaste teadmiste olemus	52
4.2.3. Kunstialased võimed	54
4.2.4. Loovus ja meisterlikkus	57
4.2.5. Protsess ja produkt	59
4.2.6. Usutluse tulemuste analüüs.....	61
4.3. Arutelu	63
Kokkuvõte.....	66
Summary	67
Viidatud kirjanduse loetelu	68

Sissejuhatus

Töö autor on tegelenud Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna kunstiõpetuse õpetaja õppekava üliõpilaste pedagoogilise praktika korraldamisega. Praktika käigus on olnud võimalus kohtuda paljude Tartu üldhariduskoolide kunstiõpetajatega. Õpetajatega vesteldes, nende tunde üliõpilastega vaadeldes ja analüüsidest on järjest rohkem süvenenud arusaam, et kuigi kõigis üldhariduskoolides toimub kunsti õpetamine riikliku õppekava alusel, sõltub see, mida ja kuidas erinevates koolides kunstiõpetuse tunnis õpitakse ja õpetatakse, suurel määral iga konkreetse kunstiõpetuse õpetaja uskumustest õpetamise eesmärkide ning nende eesmärkide saavutamise võimaluste kohta. See, millised on kunstiõpetuse õpetajate arusaamad ja uskumused õpetatava aine eesmärkidest ja sisust, aitab mõista kunstiainete valdkonna eripära. Seetõttu võiks käesolevast tööst vajalikku ja huvipakkuvat informatsiooni saada peale kunstiõpetuse õpetajate endi ka kõigi teiste ainete õpetajad. Teiste ainevaldkondade õpetajatele pakub töö võimalust heita pilk kolleegide eesmärkidele ja arusaamadele, et neid paremini mõista ja seeläbi efektiivsemat koostööd teha.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida kunstiõpetuse õpetajate õpetamiskontseptsioone. Töös lähtutakse Daniel Pratt'i (1992) kontseptsioonide definitsioonist: kontseptsioonid – kvalitatiivselt erinevad viisid kirjeldamiseks indiviidide arusaamu nähtustest. Õpetamiskontseptsioone võib vaadelda kui uskumusi õpetamisest, mis juhivad seda, kuidas õpetaja situatsioone tajub ja tõlgendab. Õpetamiskontseptsioonid mõjutavad õpetaja tegevust (Lam, Kember 2006).

Töös keskendutakse õpetajate uskumustele ja arusaamadele kunstiainete õpetamise eesmärkidest, kunsti õppimise mõjust õpilaste arengule ja kunstiainete alaste teadmiste rollist üldhariduses, kunstialaste võimete olemusest, loovusest ja meisterlikkusest, kunstitöö valmimise protsessist ja valmis kunstitööst ning oodatavatest õpiväljunditest.

Tegemist on kvalitatiivse uurimusega. Valim moodustati Tartu linna eestikeelsete üldhariduskoolide kunstiõpetuse õpetajatest. Õpetajate kunstiainete õpetamise kontseptsioonide uurimiseks kasutati kirjalikku küsimustikku ja intervjuud. Kirjalikule eelküsimustikule vastas 17 õpetajat, neist valiti välja 15, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Õpetajate õpetamiskontseptsioonide analüüsimise aluseks on võetud Eisneri (1972) kunsti õpetamise kontseptsioonide jaotus essentsialistlikeks ja kontekstualistlikeks kontseptsioonideks. Õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioone on kirjeldatud Lam'i ja Kember'i kunsti õpetamise

kontseptsiooni 6 dimensiooni valguses: kunsti õpetamise eesmärk, kunstialane võimekus, kunstialaste teadmiste olemus, loovus ja meisterlikkus, protsess ja produkt ning oodatavad õpiväljundid. Andmete analüüsimisel oli kesksel kohal nimetatud dimensioonide võimalikud kategooriad, alamkategooriad ja nende omavahelised seosed ning saadud tulemuste võrdlemine Lam'i ja Kember'i klassifikatsioonidega.

Magistritöö koosneb sissejuhatusest, teoreetilisest ülevaatest, uurimismetoodika kirjeldusest ning saadud tulemuste ülevaatest ja analüüsist, arutelust ning eesti- ja ingliskeelsest kokkuvõttest ja viidatud kirjanduse loetelust.

Töö teoreetilises osas käsitletakse õpetajate uskumusi ja kontseptsioone ning nende mõju õpetamisprotsessile. Antakse ülevaade õpetajate õpetamiskontseptsioonide alastest uurimustest ja erinevatest õpetamiskontseptsioonide klassifikatsioonidest. Käsitletakse erinevaid teoreetilisi seisukohti kunsti õpetamise eesmärkidest, nende eesmärkide saavutamise viisidest ning kunsti õppimise mõjust isiksuse arengule; õpetaja olulist rolli kunsti õpetamisel; käsitlusi õpilaste kunstialaste võimete olemusest ning hindamisest kunstiõpetuses. Samuti antakse ülevaade õpetajate kunstiõpetuse alastest kontseptsioonidest ja neid käsitletud uurimustest.

Töö empiirilises osas antakse ülevaade uuritavate valimi moodustamisest, andmete kogumisest ja analüüsi metoodikast. Põhjendatakse valitud andmekogumismeetodite otstarbekust, kirjeldatakse andmeanalüüsi ning antakse ülevaade saadud tulemustest.

Autor on tänulik professor Edgar Krullile toetuse ja juhendamise eest ning kõigile uurimuses osalenud õpetajatele meeldiva koostöö eest.

1. Õpetajate uskumused ja kontseptsioonid

Õpetajate mõtlemisprotsesse võib liigitada kolme kategooriasse:

- (1) planeerimine
- (2) interaktiivsed mõtted ja otsustused
- (3) personaalsed teooriad ja uskumused

(Clark & Peterson 1986).

Kuigi õpetajate mõtlemist on palju uuritud (Clark & Peterson 1986; Calderhead 1996; Borko & Putnam 1996; Richardson 1996; Munby, Russell & Martin 2001), on kriitikud esitanud küsimuse, kuidas saaksid õpetajad ja õpetajakoolitusega tegelejad nende uurimistööde tulemusi kasutada. Nad soovivad, et õpetajate käitumise paremaks mõistmiseks on vaja teistsugust vaatepunkti, mis keskendub sellele, mida ja kuidas õpetajad usuvad (Cole 1989; Fenstermacher 1986; Nespor 1987; Pintrich 1990). See vaatepunkt põhineb oletusel, et uskumused on parimad indikaatorid indiviidide otsuste kohta. Pajares (1992) väidab, et õpetajate ja õpetajakoolituse üliõpilaste uskumuste uurimine annab väga olulist informatsiooni ning on hariduse jaoks kriitilise tähtsusega.

Õpetajate uskumuste uurimise muudab keerukaks asjaolu, et kasutusel on mitmed erinevad terminid ja teooriad, mis kirjeldavad õpetajate uskumusi ja kontseptsioone (Clandinin & Connelly 1987). Õpetajate uskumuste, kontseptsioonide, hoiakute, orientatsioonide, personaalsete õpetamisteooriate uurimine põhineb arusaamal, et need juhivad õpetajate tegevust. Õpetajate kontseptsioonide uurimise peamine eesmärk on analüüsida varjatud mõttestruktuure, mis annavad õpetamisele tähenduse ja aitavad ennustada õpetaja käitumist (Betoret & Artiga 2004).

Õpetajate uskumuste kujunemist mõjutavad paljud tegurid. Nende seas on näiteks õpetatava ainevaldkonna eripära ja ettevalmistuse kvaliteet. Õpetajatel on personaalsed teooriad õpilaste, õpetatava aine ja enda ülesannete ja kohustuste kohta õpetamisel. Need personaalsed teooriad mõjutavad seda, kuidas õpetajad reageerivad koolitusele ja õpetamispraktikale (Ashton 1990).

Õpetajate õpetamisalased kontseptsioonid hõlmavad õpetajate teadmisi, kujutlusi ja kogemusi, mis kannavad personaalset tähendust. Iga kontseptsioon on subjektiivne ja

situatsioonist sõltuv – seda kasutatakse, aktiveeritakse ja muudetakse vastavalt olukorrale ja kontekstile. Seletusi konstrueeritakse eksisteerivatest kontseptsioonidest nende kokkusobitamise teel (Entwistle, Skinner, Orr 2000).

Kontseptsioonid on nähtustega seotud tähendused, mis vahendavad meie reageeringuid nende nähtustega seotud situatsioonidele. Me moodustame kontseptsioone tajutava maailma praktiliselt iga aspekti kohta ja kasutame neid abstraktseid konstruktsioone millegi eristamiseks või sidumiseks meie maailma teiste aspektidega (Pratt 1992:204). Tulemuseks on see, et me vaatame maailma läbi oma kontseptsioonide objektiivselt, tõlgendades ja tegutsedes vastavalt oma arusaamale maailmast. Kontseptsioonid mõjutavad oluliselt seda, kuidas me ümbritsevaid sündmusi, inimesi ja nähtusi tajume ja tõlgendame.

Õpetamistegevus toetub mõtlemisele. Me teeme otsuseid ja järgime harjumusi, mis põhineb sellel, kuidas me sündmusi interpreteerime ja mõistame, mida tähendab “õppida”, “õpetada” ja “teada”. Me võrdleme käesolevat situatsiooni soovitava asjade seisuga ja tegutseme vastavalt. Mõlemad need olukorrad – käesolev ja soovitav – on tajutavad ja mõistetavad nendega seotud elementide kontseptsioonide kaudu. Meie õppijate, õppimise, teadmiste, motivatsiooni, hindamise kontseptsioonid mõjutavad seda, kuidas me õpetamistegevust tajume ja interpreteerime (Pratt 1992). Seega õpetamistegevus on eesmärgipärane, mõtestatud ja juhitud meie kontseptsioonidest (Clark & Peterson 1986; Pratt 1992).

Pratti õpetamismudeli järgi määravad õppetöö iseloomu viis elementi: õppijad – nende karakteristikud ja õppimine; õpetaja – tema rollid, funktsioonid, kohustused; ideaalid – hariduse eesmärgid; sisu – mida õpitakse; ja kontekst – välised faktorid, mis õpetamist ja õppimist mõjutavad (Pratt 1992:205). Õpetamiskontseptsioonid moodustuvad kolmest vastastikuselt sõltuvuses olevast tahust – tegevused, kavatsused ja uskumused, mis on seotud õpetamismudeli elementidega.

Eley (2006) esitab küsimuse, mis sorti konstruktsioon õpetamiskontseptsioon üldse on. Kas see on uurijate üldistus õpetaja vastustest küsimusele, mis nende meelest on õpetamine? Või on õpetamiskontseptsioon õpetajate refleksiooni tulemus? Vastates küsimusele, mis on õpetamine, mõtlevad õpetajad oma eelnevatele õpetamiskogemustele, arutlevad, kas nende praktikas on tegevusi, mida nad tavaliselt kasutavad, selekteerivad välja aluseks olevad põhimõtted, mis neil seega peaksid olema ning väljendavadki siis neid. Kontseptsioon võib olla miski, mida õpetajad teadlikult tuletavad, mõeldes tagasi oma õpetamisele ja püüavad leida selget personaalset mudelit selle kohta, mida nad teevad.

Eley väidab, et pole tõestatud seost õpetajate poolt sõnastatud õpetamiskontseptsioonide ja nende tegeliku õpetamistegevuse vahel (Eley 2006).

Kane, Sandretto ja Heath (2002) juhivad oma artiklis tähelepanu asjaolule, et uurimused, mis käsitlevad õpetajate õpetamiskontseptsioone (Kember 1997; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999), ei ole uurinud tegelikku õpetamistegevust ja nagu paljud sarnased uurimused, teeb järeldusi õpetajate vastuste põhjal küsimustele nende käitumise kohta õpetamissituatsioonides. Nad soovivad, et tuleks uurida seoseid selle vahel, mida õpetajad väidavad end tegevat ja selle vahel, mida nad reaalses õpetamissituatsioonides teevad.

Õpetamiskontseptsioonid on keerukad ja kompleksed mõttekonstruktsioonid, mis koosnevad erinevatest kognitiivsetest ja afektiivsetest elementidest. Need konstruktsioonid mõjutavad seda, kuidas õpetajad situatsioone tajuvad ja hindavad. Õpetamiskontseptsioonid on tuletatud eelneva kogemuse mõtestatud reflekteerimisest (Entwistle, Skinner, Orr 2000).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajate uskumused ja arusaamad õpetamisest ehk nende õpetamiskontseptsioonid kujutavad endast õpetajate personaalseid teooriaid õpetamise kohta. Need kontseptsioonid on mõjutatud õpetajate eelnevatest kogemustest ja õpetajad tõlgendavad situatsioone, kuhu nad satuvad olemasolevate kontseptsioonide valguses. Millised need erinevad õpetamiskontseptsioonid oma olemuselt siis ikkagi on? Järgnev alajaotus vaatleb õpetajate õpetamiskontseptsioone sügavamalt.

1.1. Õpetamiskontseptsioonide klassifikatsioonid

Õpetamise ja õppimise alased arusaamad viitavad õpetajate uskumustele nende eelistustest õpetamise ja õppimise viiside kohta. Need kujutlused hõlmavad õpetamise ja õppimise tähendust ning õpetaja ja õpilase rolli. Tihti on arusaamad õpetamisest ja õppimisest seotud 2 õpetamismudeliga: traditsiooniline ja progressiivne ehk konstruktivistlik lähenemine õpetamisele (Chan & Elliott 2004). Traditsiooniline lähenemine rõhutab kindlate teadmiste ja oskuste õppimise tähtsust. Selle suuna esindajad on veendunud, et õpilased, kes omandavad vajalikud oskused ja faktiteadmised, ongi haritud ja hakkavad täiskasvanuna arukalt käituma. Õpilaselt üldiselt ei oodata loomingulist ega iseseisvat mõtlemist, vaid nende ülesandeks on omandada õpetaja pakutav ja kasutada seda sobivatel momentidel. Progressiivne ehk konstruktivistlik lähenemine peab esmatähtsaks õpilase tegevuslikku aktiivsust. Õppimist nähakse varasemate kogemuste rakendamisenä uute teadmiste loomise protsessis (Krull 2001).

Õpetamiskontseptsioone analüüsitakse muuhulgas nende paiknemise alusel kahel vastandlikul bipolaarsel teljel: õpetajakeskne vs õpilasekeskne ning protsessikeskne vs produktikeskne lähenemine (Betoret & Artiga 2004). Näiteks kunstiõpetuse puhul kasutatakse erinevate orientatsioonide kirjeldamiseks nende paigutamist teljele protsessikeskne vs produktikeskne. Protsessikeskse lähenemise puhul on kunsti tegemise kogemusel oluline väärtus, lõpptulemus kui valmis kunstitöö pole nii oluline, eesmärgiks on oskuste arendamine ja tähendusrikka eneseväljenduse õhutamine, oluline on õppimine. Lõpptulemusele orienteeritud ehk produktikeskse lähenemise puhul pole loodud kunstitöö lihtsalt kogemuse saamise kaasprodukt vaid omab iseseisvat väärtust. Õpetajakeskse lähenemise puhul on õpetaja informatsiooni edastaja rollis ning õpilasi käsitletakse kui passiivseid vastuvõtjaid. Õpilasekeskse lähenemise puhul on olulisel kohal õpilane oma individuaalsete iseärasuste, kogemuste, tausta, võimete ja vajadustega. Õppiija on õppeprotsessi aktiivne osaleja mitte enam passiivne teadmiste vastuvõtja. Õpetajat nähakse kui juhendajat ja abistajat, õpilase arenguks soodsa keskkonna loojat, õpikogemuste pakkujat (Woolfolk 1995).

Oma ülevaates 13 õpetajate õpetamiskontseptsioone käsitlevast uurimistööst järeldas Kember (1997), et õpetamiskontseptsioonide identifitseerimiseks on kasutatud 5 dimensiooni:

- (1) õpetaja – tema roll õpetamisprotsessis ja mõju õpetatavale sisule;
- (2) õpetamine – informatsiooni edastamine õpetajalt õpilasele;
- (3) õpilane – tema roll õppimisprotsessis;
- (4) sisu – selle defineerimine, määratus;
- (5) teadmised – nende olemus, valdamine, konstrueerimine.

Erinevused õpetamiskontseptsioonides ilmnevad õpetaja mõjus õpetatava sisule, informatsiooni edastamises õpetajalt õpilasele, õpilase poolt õpitu demonstreerimise vajaduses ja õpetaja abistavas ja juhendavas osas. Kõigis 13 uurimuses esines sarnane kategooriate skeem. Õpetamiskontseptsioone saab üldistada kaheks orientatsiooniks: õpetajakeskne/sisule orienteeritud ja õpilasekeskne/õppimisele orienteeritud. Mõlemas orientatsioonis on esile toodud kaks kitsamat suundumust. Õpetajakeskne/sisule orienteeritud lähenemine jaguneb kaheks: informatsiooni edastamine ja struktureeritud teadmiste edasiandmine. Õpilasekeskne/õppimisele suunatud orientatsioon jaguneb arusaamise hõlbustamisele suunatud ja intellektuaalsele arengule suunatud lähenemiseks. Viies kontseptsioon – õpilase ja õpetaja koostöö/õpipoisiks olemine ühendab endas õpetajakeskse/sisule orienteeritud ja õpilasekeskse/õppimisele suunatud orientatsiooni (Kember 1997).

Lisaks sellele on erinevad autorid välja pakkunud õpetamiskontseptsioonide klassifikatsioone. Näiteks Boulton-Lewis (2001) toob välja 4 õpetamiskontseptsiooni:

- (1) sisu edasiandmine/oskused – õpetamine kui informatsiooni või oskuste edasiandmine nende vastuvõtmiseks, fookuses on õpetaja ja sisu, õpilased on tagaplaanil,
- (2) oskuste arendamine/mõistmine – õpetaja juhib õppimisprotsessi, õpilased on osalejad, keskendutakse sellele, et õpilane saavutaks õpetaja poolt seatud oskuste ja arusaama taseme;
- (3) mõistmise kergendamine/soodustamine – keskendub nii õpetajale kui õpilasele, kes mõlemad on haaratud koostööprotsessi, et personaalset tähendust konstrueerida,
- (4) transformatsioon – õpetaja organiseerib situatsiooni, et pakkuda stiimulit ja siis tõmbub tagaplaanile, et õpilased tegutseksid enda kognitiivseks, käitumuslikuks ja afektiivseks arenemiseks. Rõhk on õpilase kui tervikliku isiksuse arengul.

Pratt (1992) tõi välja 5 erinevat õpetamiskontseptsiooni:

- (1) tehniline kontseptsioon – sisu edastamine, kus õpetaja otsustab, mida peab õppima;
- (2) õpipoisi kontseptsioon – põhineb eeldusel, et on olemas tarkus ja teadmised ekspertidest praktikute näol, kes siis oma teadmisi edasi annavad; nendeks ekspertideks on õpetajad, kes tutvustavad algajaid parimate ideede, meetodite ja praktikaga;
- (3) arenguline kontseptsioon – intellekti harimine, keskmes õppijate kognitiivne areng;
- (4) kasvatuslik kontseptsioon – personaalse vahenduse rõhutamine, olulised õpetaja ja õpilase vahelised suhted, õppija eneseteadvus;
- (5) sotsiaalse reformi kontseptsioon – parema ühiskonna poole püüdlemine.

Trigwelli, Prosseri ja Tayloriga (1994) uurimus tegi kindlaks 5 üksteisest kvalitatiivselt erinevat õpetamiskontseptsiooni:

- (1) – õpetajakeskne strateegia, eesmärgiks anda õpilastele edasi informatsiooni;
- (2) – õpetajakeskne strateegia, eesmärgiks, et õpilased omandaksid õppeaine põhitõed;
- (3) – õpetaja ja õpilase koostöö, eesmärgiks, et õpilased omandaksid õppeaine põhitõed;
- (4) – õpilasekeskne strateegia, eesmärgiks, et õpilased omandaksid õppeaine põhitõed;
- (5) – õpilasekeskne strateegia, eesmärgiks, et õpilased muudaksid oma arusaamu ja kontseptsioone.

Käsitletud uurimustest lähtudes võib järeldada, et õpetamiskontseptsioone on püütud mitmeti kategoriseerida. Üldiselt jaotuvad erinevad lähenemised kategooriatesse selle alusel, milline roll õpetamisprotsessis on õpetajal ja õpilasel ning kuidas toimub teadmiste edastamine. Kuna käesoleva töö eesmärgiks on uurida just kunstiõpetuse õpetajate arusaamu õpetamisest, siis on oluline teada, kas õpetajate õpetamiskontseptsioone mõjutab ka õpetaja poolt õpetatav aine või on eelnimetatud kategooriad sobivad kõigi õpetajate õpetamiskontseptsioonide kirjeldamiseks, olenemata sellest, millist ainet nad õpetavad.

1.2. Õpetatava aine mõju õpetajate õpetamiskontseptsioonidele

Mitmed autorid on viidanud õpetatava aine olulisele mõjule õpetajate õpetamiskontseptsioonidele. Uskumused ja hoiakud mingi kindla aine olemuse ja selle aine õpetamise kohta mõjutavad tugevasti õpetajate õpetamistegevust (Grauer 1998; Richardson 2005). Lindgren ja Suter (1994) annavad ülevaate õppeainete orientatsioonidest – kutsealased suundumused väljendatuna John Hollandi (1973) kutsealaste keskkondade klassifikatsioonisüsteemi kategooriates, mis on määratletud neid keskkondi loovate ja neis töötavate inimeste isikuliste stiilide alusel. Näiteks köidab õpetamine inimesi, kelle orientatsioon või isiklik stiil on sotsiaalse iseloomuga. Keemia on aga ligitõmbav inimestele, kelle stiil on uurimuslik. Õppeaine ja eriala orientatsioonidel on kalduvus vormida õpetajate käitumismalle ja võib-olla isegi nende isiksusi ning need tegurid mõjutavad omakorda psühhosotsiaalset kliimat nende õpetajate tundides. Õppimist soodustava psühhosotsiaalse kliima uurimused näitavad tavaliselt, et õpetajate hoiakutel – nii varjatuil kui väljendatuil – on vähemasti niisama suur mõju kui nende poolt kasutatud meetoditel (Lindgren & Suter 1994).

Stodolsky ja Grossmann (1995) väidavad, et õppeaine mõjutab oluliselt õpetajate sotsialiseerumist ja on üks peamistest nende professionaalse elu korraldajatest. Õppeaine mõjutab õpetajate õpetamiskontseptsioone, eesmäärke ja õpetamistegevust. Õppeainega seotud faktorid loovad erinevad võimalused, seavad piirid ja vajadused erinevate ainete õpetajatele. Nendeks faktoriteks on õppeaine olemus, hariduspoliitika, mis puudutab õppekava ja hindamist ning olemasolevad õpetamistingimused. Õpetajate arusaamad õpetatavast aineist mõjutavad nende õpetamisalaseid valikuid õppekavas õppekava sisu katmise, sisu standardiseerimise ja igapäevaste tegevuste osas (Woolfolk Hoy, Davis & Pape 2006).

Eelnevast võib järeldada, et õpetajate arusaamad õpetamisest on seotud nende poolt õpetatava ainega ning nende õpetamiskontseptsioonide kirjeldamine pelgalt selle alusel, kas

tegemist on õpetajakeskse või õpilasekeskse lähenemisega, võib seetõttu osutuda väheinformatiivseks. Järgmises alajaotuses käsitletaksegi erinevaid kunsti õpetamise orientatsioone.

2. Kunsti õpetamise orientatsioonid

Kunstihariduses on eesmärkide püstitamisel ning õpetamise vajalikkuse põhjendamisel läbi aegade lähtunud väga erinevatest teoreetilistest seisukohtadest. Arthur Efland toob välja kolm teoreetilist suundumust, mis on kunstiõpetuse eesmärgi ja sisu mõjutanud: ekspressionistlik, teaduslik-ratsionalistlik ja rekonstruktivistlik (Efland 1990).

Ekspressionistliku lähenemise pooldajad kunstihariduses väärtustavad individuaalset arengut, loovat eneseväljendust ning kujutlusvõime arendamist. Samuti pooldatakse ideed 'kunst kunsti pärast' ning kunstiga tegelemist peetakse iseenesest heaks. Kunstitegevusi nähakse kui üht teraapia liiki, mis võimaldab puhkust akadeemiliste õppeainete rangusest.

Teadusliku ratsionalismi pooldajad väidavad, et kunstiõpetus on iseseisev teadusharu oma uurimise läbiviimiseks ning hinnangute aluseks olevate meetoditega. Toetutakse näiteks Nelson Goodmani ja Rudolf Arnheimi töödele, kes väitsid, et kunst kujutab endast alternatiivset sümbolsüsteemi ning et visuaalne treening on filosoofia ja keeleõppe kõrval üks kolmest kesksest õppevaldkonnast.

Rekonstruktivistid näevad kunsti kui vahendit millegi saavutamiseks, kui vahendit sotsiaalsete muutuste jaoks. Selle lähenemise pooldajad väärtustavad visuaalse kultuuri olulisust (Efland 1990).

Enamus teooriaid eristab kunstiteose loomisel 4 elementi: kunstiteos ise, kunstnik kui teose looja, publik, kellele teos on adresseeritud ja kunstiteoses esitatu ehk millest see teos on (Efland 1979). Õpetaja võib oma töös juhinduda kunsti kontseptsioonist, mis on kallutatud ühe elemendi poole, jättes teised väiksema tähelepanu alla.

Efland (1979) sõnastas 4 kunsti õpetamise orientatsiooni, ühendades omavahel kunstifilosoofia ja psühholoogia lähenemised:

1. Mimeetilis-biheivioristliku lähenemise puhul käsitletakse kunsti kui imiteerimist, jäljendamist ja õppimine toimub jäljendamise kaudu. Õpetamine mimeetilis-biheivioristliku lähenemise järgi kujutab endast mudelite pakkumist, mida kopeerida.

Õpetamine esitab käitumise ja praktiliste protseduuride mudeleid. Õpilane peab teadma kunsti reegleid ja kui reegleid on edukalt järgitud, võib õpetaja õppimist suunata ja tulemust hinnata.

2. Pragmaatilis-kognitiivse lähenemise puhul käsitletakse kunsti kui vaataja ja kunstiteose vahelist tehingut. Õpetamine pragmaatilis-kognitiivse lähenemise järgi peaks juhtima õpilast olukordadesse, kus ta saab oma kunsti puudutavaid ootusi reaalsuses testida. Reeglid sünnivad tegevuse käigus. Õpetaja loob olukordi, kus õpilased peavad lahendama kunsti loomise või tajumisega seotud probleeme.
3. Ekspressiiv-psühhoanalüütilise lähenemise puhul käsitletakse kunsti kui kunstniku eneseväljendust ning kogu käitumist kui peidetud vajaduste väljendust. Õpetamine ekspressiiv-psühhoanalüütilise lähenemise kohaselt ei paku mudeleid, mida jäljendada, ei probleeme, mida lahendada ega ka hüpoteese, mida testida. Õpetamine on seotud õpilase teadlikumaks muutmisega tema eneserealiseerimise võimalustest. Reeglid ei tulene aine sisust ega õpetajalt, kui autoriteetselt isikult. Õpetamine peab pakkuma teraapilist, kasvavat õhkkonda, mis võimaldab väljendusel avalduda mõistuse varjatud soppidest.
4. Objektivistlik-kujundilise lähenemise puhul käsitletakse kunsti kui objektiivset ja iseseisvat objekti oma vormilise struktuuriga, mida on võimalik mõista seda tajudes ning õppimist kui terviku tajumise protsessi. Õpetamine objektivistlik-kujundilise lähenemise kohaselt juhib õpilase kunstiteoste objektiivselt eksisteerivate omaduste tajumise poole. Neid omadusi saab õppida avastades, kuid õpetamine on siin kui õppijale näitamine, mida on seal leida, aidates tal näha enesestmõistetavate aspektide taga kunstiteoses ka peenemaid nüansse. Õpetamine hõlmab olukordade tekitamist, kus õpilased saavad oma reageeringuid kunstile eristada ja integreerida.

(Efland 1979)

Eflandi poolt väljatoodud 4 kunstiõpetuse kontseptsioonist on mimeetilis-biheivioristlik lähenemine oma olemuselt traditsiooniline õppimiskäsitlus, mis rõhutab kindlate teadmiste ja oskuste õppimise olulisust. Pragmaatilis-kognitiivne ja objektivistlik-kujundiline lähenemine

on oma olemuselt pigem konstruktivistlikud õppimiskäsitlused, mille puhul on oluliselt kohal õpilastepoolne aktiivne teadmiste konstrueerimine ja selleks soodsa õpikeskkonna kujundamine õpetaja poolt. Teljel õpetajakeskne – õppijakeskne paigutub mimeetilis-biheivioristlik lähenemine õpetajakesksete lähenemiste hulka, ekspressiv-psühhoanalüütiline lähenemine on oma olemuselt õppijakeskne.

Eisner (1972) kirjeldas kunsti õpetamise kontseptsioone nende paiknemise alusel kahe äärmusliku – essentsialistliku ja kontekstualistliku – pooluse vahel. Essentsialistlik orientatsioon hõlmab õpetamiskontseptsioone, mis teenivad kunsti eesmäärke, see on kunst kunsti pärast. Selle lähemise järgi on kunst inimkultuuri ja -kogemuse unikaalne aspekt ja selle kõige olulisem väärtus peitub temale iseloomulikus ja ainuomases. Teine, kontekstualistlik orientatsioon, hõlmab kunsti õpetamise kontseptsioone, mis kannavad instrumentalistlikku väärtust ja teenivad õpilaste ja ühiskonna vajadusi. See on kunst elamise jaoks. Kontekstualistliku lähenemise kohaselt sõltuvad kunstiõpetuse eesmärgid sellest, kellele see õpetus on suunatud.

2.1. Ülevaade erinevatest kunstiõpetuse eesmärkidest

Efland (2004) annab lühiülevaate kunsti õpetamise valdavatest suundumustest viimase 100 aasta jooksul.

20. sajandi alguses samastati kunsti õpetamist joonistama õpetamisega. Kui 19. sajandil rõhutati joonistamises geomeetriat, siis nüüd muutus oluliseks joonistamine kui looduse uurimise vahend. Edasi hakati kunsti õpetama disaini elementide ja põhimõtete abil. Nagu loodusseadusedki, olid kunsti elemendid ja põhimõtted universaalselt rakendatavad. Kujutava kunsti keerukus taandati universaalsete ja õpetatavate reeglite hulgale.

1920. aastatel toimus muutus kunstiõpetuse rõhuasetuses loova eneseväljenduse suunas. Uus liikumine kutsus õpilaste kujutlusvõime vabastamisele, et nad saaksid väljendada ideid ja tundeid loovalt, mitte imiteerimise teel.

Suur depressioon majanduses ja II maailmasõda mõjutasid ka kunstiõpetust, kus individuaalse eneseväljenduse asemel keskenduti kunsti kasutamise võimalustele igapäevaelus nii kodus kui ümbritsevas keskkonnas üldse. Rõhuasetus liikus ajatute kunstiteoste uurimise juurest kunstiteadmise rakendamise juurde tavainimese elus.

Külma sõja perioodil hakati kunsti õpetama kui teadusharu. Uuriti kunstnike, kunstikriitikute, kunstiajaloolaste ja kunstifilosoofide professionaalseid teadmisi ning selle kaudu määrati kindlaks õpilastele pakutavate õpikogemuste süsteem ja järjestus.

Alates II maailmasõja lõpust on hariduses kestnud vaidlused ainekeskse ja õpilaseskse lähenemise pooldajate vahel. Ainekeskne lähenemine pooldab õpetamist, mis baseerub teadmiste ja oskuste ülekandmisel, põhitähelepanu on deklaratiivsetel teadmistel. Seda lähenemist on vastandatud õppija-kesksele suunale, kus väärtustatakse loovat eneseväljendust ja protseduurilisi teadmisi (Hickman 2005).

Tänapäeval kunstiõpetuse eesmärgid ja sisu juhtivate lähenemiste hulgas on eristatavad 8 põhilist suunda (Eisner 2002). Järgnevalt ülevaade nende suundade olulisematest tunnusjoontest. Praktikas ei esine ükski neist lähenemistest puhtal kujul.

DBAE – *discipline-based art education*

Seda lähenemist iseloomustavad süstemaatilised ja järjestikused õpikogemused neljas erinevas kunstivaldkonnas – kunstipraktika, kunstikriitika, kunstiajalugu ja esteetika – eesmärgiga aidata õpilastel luua, mõista ja hinnata kunsti, kunstnikke, kunsti rolli kultuuris ja ühiskonnas. DBAE sisu tuleneb otseselt neljast kunsti alusdistsipliinist, millest igaüks võimaldab õpilastel saada kunstiteostest mitmekesiseid ja väärtuslikke kogemusi:

1. kunstipraktikast – luues kunstiteoseid, kasutades selleks erinevaid kogemusi, ideid, vahendeid, meediaid ja tehnikaid.
2. kunstikriitikast – kirjeldades, interpreteerides, hinnates ja teoretiseerides kunstiteoste üle, et arendada kunstiteoste mõistmist ja hindamist ja selgitada kunsti rolli ühiskonnas.
3. kunstiajaloo – kunstiteoste ajaloolise, ühiskondliku ja kultuurilise kontekstiga tutvumine, keskendumine aja, koha, traditsiooni, funktsiooni ja stiili aspektidele, et ümbritsevat olukorda paremini mõista.
4. esteetikast – esitades ja uurides küsimusi kunsti olemuse, tähenduse ja väärtuse kohta, mis viib mõistmiseni, mis eristab kunsti teistest nähtustest, probleemidest, mis nendest erinevustest kerkivad ja kunstiteoste hindamise kriteeriumide arenemiseni.

DBAE suhtub kunstiõpetusse kui kvaliteetse üldhariduse hädavajalikku komponenti. 4 kunsti alusdistsipliini – kunsti tegemine, kunstikriitika, kunstiajalugu ja esteetika hõlmavad kunstiteoste loomiseks ja mõistmiseks vajalikku teadmiste ja oskuste baasi, uurimisvahendeid ja sõnavara. Iga valdkond neist neljast on nagu objektiiv, läbi mille võime kogeda kunsti erinevas perspektiivis. DBAE baasteooriaks 1960. aastatel võib pidada Jerome Bruneri teooriat

õppimisest kui suunatud avastusprotsessist. Selle põhisisuks on mingi valdkonnaga tutvumine mitte faktide kaudu sellest, vaid valdkonna enda spetsiifikast lähtudes. Näiteks arhitektuuri mõistmiseks peame nõu küsima arhitektilt ja kindlaks tegema, mida, miks ja kuidas ta oma tööd teeb. Hariduse “protsess” seisneb siin vastava valdkonna meistri teadmiste, oskuste ja traditsioonide järkjärgulises tundmaõppimises. Selle teooria kunsti kohta käiv osa – tegevkunstnik, kunstikriitik, kunstiajaloolane ja esteetik on nelja kunstivaldkonna asjatundjad, kellelt tulebki õppida. Kunsti õppimisel tuleks kasutada neid meetodeid, mida kasutavad kunstnikud, kunstikriitikud, kunstiajaloolased ja kunstifilosoofid. Eesmärgiks on aidata õpilasel omandada oskused ja arendada kujutlusvõimet, mida on vaja kõrgetasemeliseks saavutuseks kunstis ning aidata õpilasel õppida, kuidas kunsti vaadata ja kuidas kunstit rääkida. Õpilased peaksid mõistma ajaloolist ja kultuurilist konteksti, milles kunsti luuakse ning kunsti väärtust (White 2004; Dobbs 1998, 2004).

Kunstiõpetus visuaalse kultuuri mõistmiseks

Selle lähenemise puhul keskendutakse kunstiõpetuses visuaalse kultuuri mõistmisele kaasaaitamisele. Eesmärgiks on aidata õpilasel õppida, kuidas lahti mõtestada ja mõista väärtusi ja ideid, mis peituvad nii popkultuuris kui kujutavas kunstis. Ollakse seisukohal, et kunsti peaks õppima läbi kriitilise analüüsi, mis aitab õpilastel mõista, kuidas on inimesed massimeedia poolt mõjutatud. Selle lähenemise kohaselt on iga kunstivorm käsitletav kui teatud sorti tekst ja teksti peab nii lugema kui ka tõlgendama, sest sõnumid, mida see tekst kannab, asuvad tihti sügavamal või ridade vahel. Õppimine, kuidas lugeda visuaalsete tekstide sõnumeid, on viis kaitsta inimõigusi ning teha kindlaks, kelle huvisid teenivad meid ümbritsevad kujundid. Visuaalsete kujundite lugemine aitab õpilastel mõista ka multikultuurse ühiskonna väärtusi. See kunstiõpetuse orientatsioon on kooskõlas selliste arengutega ühiskonnas nagu multikulturalism, feminism ja postmodernism. Kõik need liikumised esindavad püüet muuta ühiskonda. Ollakse skeptilised kunsti olemuslike väärtuste suhtes, sest see, mida kunstis hinnatakse, on seotud inimeste väärtustega. See, mida inimesed väärtustavad, pole aga seotud niivõrd kunstiteose sisemise kvaliteediga kui massimeedia ja teiste sotsiaalsete jõudude mõjutustega. Maitsekujundajad kujundavad meedia kaudu publiku kunstimaitset ning mõjutavad seda, mida muuseumid ostavad ning esitlevad. Väärtused nagu tõde, ilu ja headus on mineviku reliikviad, see, mis loeb, on meie vaatepunkt. Kunsti käsitletakse selle sotsiaalses kontekstis. Kunstiõpetuse selle suuna eesmärgiks on aidata õpilastel saada nutikateks visuaalsete kujundite

lugejateks ja nende kujundite tundlikeks, poliitiliselt informeeritud tõlgendajateks (Eisner 2002).

Kunstiõpetus loova probleemilahenduse arendamiseks

Kolmas lähenemine kunstiõpetusele on seotud loova probleemilahendusega, täpsemalt sellisega, nagu kasutatakse disaini valdkonnas. Üks parimaid näiteid sellest lähenemisest on kunstiõpetuse programm, mille pakkus välja Bauhausi disainikool 1919 – 1930. Eesmärk on, et õpilased õpiksid mõtlema nagu disainerid (disaineritel on probleemid, mille lahendused on empiiriliselt testitavad). Õpilasetele antakse praktiline ülesanne, mida lahendada. Näiteks disainida CD ümbris, mille nii praktilised kui esteetilised omadused on olulised. Selliste ülesannete eesmärgiks on aidata õpilastel märgata disaini protsessi laia kaalutluste ringi – ökonoomilisi, struktuurilisi, ergonoomilisi ja esteetilisi kaalutlusi (Eisner 2002).

Kunstiõpetus loova eneseväljenduse arendamiseks

Neljas lähenemine kunsti õpetamisele on suunatud loovuse arengule. Lähenemise põhimõtted pärinevad kahelt maailmakuulsalt kunstihariduse suurkujult austerlaselt Viktor Lowenfeldilt ja inglaselt Sir Herbert Readilt. Mõlemad uskusid, et kunst on protsess, mis vabastab vaimu ja võimaldab loova impulsi vabastamist. Sellel loova impulsi vabastamisega kaasneb nii hariduslik kui teraapiline kasu. Eneseväljendust ei saa õpetada. Välise normi kasutamine kas tehnikas või vormis kutsub esile pidurduse ja nurjab kogu eesmärgi (Read 1956). Selle lähenemise kohaselt on õpetajal kaaslane, teejuhi, inspireerija roll. Read ja Lowenfeldi arusaamad inimloomuse olemusest pärinevad psühhodünaamilisest lähenemisest, Carl Jungilt ja Sigmund Freudilt. Nii Jung kui Freud arvasid, et kunstiline impulss asub alateadvuses ja see on õpetajate, eriti kunstiõpetajate osa mitte vahele segada ja takistada seda loomulikku protsessi. Nii Lowenfeld kui Read pidasid kunsti kooli repressiivse, takistava mõju parandajaks (Eisner 2002).

Kunstiõpetus kui ettevalmistus tööks

Viies lähenemine kunstiõpetusele on väga pragmaatiline, see kasutab kunsti, et arendada oskusi ja hoiakuid, mida on vaja tulevasel töökohal. Ollakse seisukohal, et kunstikogemused arendavad initsiatiivi, ettevõtlikkust ja loovust, stimuleerivad kujutlusvõimet, arendavad planeerimisoskust ja aitavad õppida, kuidas koos töötada. Kõik need personaalsed

omadused on tulevases töös vajalikud. Kunstiõpetuse vajalikkuse põhjendamist selle positiivse mõjuga erinevatele töökohal vajalikele oskustele on peetud ka kõige veenvamaks. Esteetililne kogemus on küll tore asi, kuid seda on võimalik saada ka väljaspool kooli, ettevalmistus tööks on aga miski, mida iga õpilane vajab. Kuna usutakse, et maailm on muutunud väga võistluslikuks, peetakse ka tööjõu kvaliteeti oluliseks. Selle lähenemise pooldajad usuvad, et kui kunst saab kaasa aidata sellise tööjõu kujundamisele, on talle kindlustatud turvaline koht koolides (Eisner 2002).

Kunstiõpetus kognitiivse arengu soodustamiseks

Kuues lähenemine kunstiõpetusele rõhutab selle kognitiivset tähtsust. Tegelemine kunstiga aitab kaasa komplekssete ja peente mõtlemisvormide arengule. Kunste on enamasti peetud pigem emotsionaalseks kui vaimseks tegevuseks, käte, mitte mõistuse kasutamist nõudvaks tegevuseks, pigem mänguks kui tööks. Siiski nõuavad kunsti poolt meile püstitatud ülesanded – nagu peensuste märkamine kvalitatiivsetes suhetes, kujuteldavate võimaluste kaalumine, metafoorsete tähenduste tõlgendamine – kompleksseid kognitiivseid mõtlemisviise. Kunstiõpetuses lastakse õpilastel sõnastada oma eesmärgid, reflekteerida oma mõtlemisprotsesside üle, julgustatakse olema metakognitiivne ja välja ütleva oma otsustusi ja hinnanguid kunsti kohta. Selle lähenemise puhul ei keskenduta ainult kunsti tegemisele, vaid antakse ülesandeid, kus tuleb võrrelda ja vastandada kunstiteoseid (Eisner 2002).

Kunstiõpetuse kasutamine akadeemilise edukuse tõstmiseks

Seitsmes lähenemine kunstiõpetusele õigustab kunstiõpetuse vajalikkust koolides selle positiivse mõju kaudu õpilaste akadeemilisele edukusele. Kunsti kasutatakse kui vahendit tähtsama ja olulisema eesmärgi – paremate akadeemiliste tulemuste – saavutamiseks. Väidetakse, et kunstiga tõsiselt tegelevad õpilased ületavad akadeemilistelt tulemustelt õpilasi, kes kunstiga vähe kokku puutuvad. Samuti on täheldatud, et kujutava kunsti õppimisest on kasu lugemisoskuse, suhtlemisoskuse ja koostööoskuse arengus ning see soodustab armastust õppimise vastu kõigis ainevaldkondades (Eisner 2002; Gee 2004).

Kunstiõpetuse integreerimine teiste kunstiliikidega

Selle lähenemise puhul on iseloomulik kujutava kunsti õpetamine integreeritult teiste kunstiliikidega ja teiste õppeainetega. Kunstiõpetust kasutatakse aitamaks õpilastel mõista

mõnd perioodi ajaloos või kultuuris. Erinevaid kunstiliike integreeritakse, võrreldakse omavahel. Lähtutakse ühest peamisest teemast või ideest, mida saab uurida nii kunstiteoste kaudu kui teiste valdkondade abil (Eisner 2002).

Kõik eelnimetatud lähenemised kunstiõpetusele ja selle eesmärkidele kasutavad erinevaid põhjendusi või õigustusi, miks kunstiõpetus on õppekavas oluline. Järgnevas alajaotuses antakse ülevaade erinevate autorite käsitlustest eelnimetatud õigustuste tagamaadest ja otstarbekusest.

2.2. Kunstiõpetus õppekava osana

Hariduses pole teist valdkonda, milles enda õigustamise teema oleks nii silmapaistev kui kunstiõpetuses. Selle põhjuseks on kunstiõpetuse ebakindel positsioon üldhariduses. Kunstiõpetajad on haaratud jätkuvasse lahingusse, et ennetada kunsti edasist marginaliseerimist või isegi õppekavast eemaldamist. Sellistes tingimustes on suur vajadus argumentide järele, mis demonstreeriks kunsti olulisust hariduses (Koopman 2005).

Valdavalt õigustatakse kunstiõpetust selle positiivse mõjuga teadmistele ja oskustele, mis pole otseselt kunstiga seotud. Selline õigustus on instrumentaalne: kunstiga tegelemist nähakse millegi väärtuslikuma saavutamise vahendina. On väidetud, et kunstiga tegelemine parandab laste õppeedukust. Kunstiõpetusel arvatakse olevat loovust arendav mõju, õpilaste keskendumisvõimet ja motivatsiooni, sotsiaalseid oskusi parandav mõju, see kutsub esile emotsioone ja aitab kaasa positiivse minapildi kujunemisele. Koopman (2005) väidab, et kunstiga tegelemise tegelik väärtus seisneb selles tegevuses endas, mitte millegi saavutamises kunstiga tegelemise abil. Kunstiga tegelemine võib olla ka isikliku rahulolu allikas ja võimalus eneseteostuseks.

Gee (2004, 2007) väidab samuti, et kunsti tuleks hinnata tema enda väärtuse tõttu – meelelise, intellektuaalse ja emotsionaalse arengu tõttu, mis kaasneb kunstiga sügavuti tegelemisega. Kunstiõpetuse olulisust ja vajalikkust peaks põhjendama sellega, mis on kunstis iseloomulikku, mida saab saavutada ainult kunsti kaudu. Kujutavad kunstid muudavad maailma ekspressiivsed omadused nähtavaks. Oskus maailma vaadata ja näha ei ole väike saavutus.

Hetland ja Winner (2004) on samuti seisukohal, et kunstihariduse poliitika ei peaks baseeruma kunsti instrumentaalsetel väljunditel. Tuleks vahet teha kunsti olemusel põhinevatel ja instrumentaalsetel õigustustel. Autorite arvates on kunsti õigustamine selle instrumentaalsete väljundite abil ennasthävitav õigustus. Kui kunstil on koolis koht tänu sellele, et inimesed

usuvad, et kunst soodustab õpilaste edasijõudmist akadeemilistes ainetes, siis kaotab kunst kiiresti oma positsiooni, kui selgub, et oodatud tulemust ei ilmne. Kunsti õpetamist koolides tuleks õigustada välja tuues seda, mis on kunstis sellist, mida teiste ainete õppimisest ei saa. Kaks kõige olulisemat põhjust kunsti õppimiseks on, et lapsed saavad oskuse hinnata suurimaid kultuurisaavutusi ja piisavad oskused enda väljendamiseks mõne kunstiliigi kaudu (Hetland & Winner 2004).

Kunstiga tegelemine arendab inimest hingeliselt, moraalselt ja emotsionaalselt (Eisner 2002; Apple 1993; Gee 2004). Kunst pakub võimalust ja vahendeid oma mõtete, emotsioonide ja ideede edastamiseks. Kunsti õppimise kogemused aitavad õpilastel ennast paremini tundma õppida ja ümbritseva maailmaga suhelda. Kunstiga tegelemine muudab õpilased enesekindlamaks ja arendab positiivse minapildi kujunemist. Kunstiõpetus peaks aitama õpilastel ära tunda, mis on neis endis ja nende töödes erilist, väärtuslikku ja unikaalset. Kunst ja väärtused on lahutamatud. Kunst tegeleb teemadega nagu kodu, perekond, töö, ühiskond, indiviid, ilu, vägivald ja armastus.

Kunstiga tegelemine arendab inimest intellektuaalselt. Kunstiga tegelemine arendab kõrgema astme mõtlemisoskuste arengut ja arendab loovust. Kunstiteoseid analüüsima õppides areneb õpilaste kriitilise mõtlemise oskus (Housen 2001). Kunstiline looming nõuab õpilastelt probleemilahendusoskuste kasutamist. Esiteks nõuab kunstiprotsess ideed, millest alustada. Siis peab õpilane otsustama, kuidas seda ideed edasi anda. Õpilane peab kavandatu ellu viima ja lõpetama. Kui eesmärk on saavutatud, hinnatakse projekti edukust (Apple 1993; Goldenberg 2001).

Üks kunstiõpetuse väljunditest on taju arendamine. Õpilased hakkavad märkama visuaalseid omadusi, nende omavahelisi suhteid, nad näevad rohkem (Eisner 2002). Kunst on eksisteerinud tuhandeid aastaid kui esimene kirjalik keel. Visuaalsed kujundid ja kirjalikud sõnad on osad ühest ja samast keelesüsteemist. Visuaalne keel on keerukas ja seda peab õpetama. Lapsi saab ette valmistada ära tundma esteetilisi omadusi, visuaalseid sümboleid ja metafoore, mis on vajalikud kunsti tähenduse mõistmiseks. Nii nagu lastel on ilma juhendamisetä raske hakata lugema ja kirjutama, nii on neil raske ka visuaalset keelt ise mõista. (Rush 1997) Visuaalne keel ja kirjakeel on tegelikult rohkem sarnased kui erinevad. Iga keel koosneb põhielementidest, visuaalse keele põhielementideks on punkt, joon, kuju, värv, ruum, liikumine (Olson 2003).

2.3. Õpetaja roll kunsti õppimisel ja õpetamisel

Kooli kunsti õppekava algab õpetajast. Õpetajad on õppekava elluviimise võtmeisikud. Oluline on, mida õpetajad (1) usuvad enda, kunsti ja hariduse kohta; (2) teavad kunsti õpetamise teooriast ja usuvad kasuliku olevat; ja (3) arvavad, et praktikas toimib (Dorn 1994:139).

See, mida kunstiõpetuses õpetatakse, on mõjutatud nii sellest, mida õpetatakse kui ka sellest, kuidas seda õpetatakse. Kunsti nagu ka teisi valdkondi saab õpetada erineval viisil ja erinevatel eesmärkidel. Iga valdkonna eesmärgid ei ole määratud üksnes ja ainult selle valdkonna sisuga, need on kindlaks määratud ka poliitikute ja õpetajate poolt, kes otsustavad, mida on oluline õpetada (Eisner 2002:70).

Õpetajatel on uskumused, kujutlused õppekava, õpilaste, kunsti ja kunsti õpetamise kohta. Nad väärtustavad teatud rõhuasetusi õppekavas, õpilaste teatud vajadusi ja huvisid, teiste õpetajate ideid ja arvamusi ja seoseid õpetatava sisu ja laste vahel, keda nad õpetavad. Peale selle õpetajad arvestavad sellega, mida õpilased teada tahavad, mida õppekava ette näeb, mida õpikogemustega peaks saavutama ja mida nad tunnevad, et nad võivad või ei või teha (Dorn 1994; Erickson 2004).

Mitte kõik kunstiõpetajad ei suuda õpetada kõike, mida õpilased oskama peaksid. Tuleb arvestada õpetajate tugevate ja nõrkade külgedega. Enamus kunstiõpetajaid oskab õpetada mõnd asja väga hästi, kuid vähesed õpetavad kõike võrdselt hästi. See on seotud õpetajate ettevalmistuse, huvide ja võimetega ning keskkonnaga, kus nad töötavad (Dorn 1999).

Õppekavaarendajad on alati õpetajate erinevaid võimeid käsitlenud kui üht põhilist probleemi, mis koolireformi ees seisab. Muudatuste tegemine õppekavas ei pruugi muuta seda, kuidas õpetajad tegelikult õpetavad (Dorn 1999). Õpetajad võivad olla nii edukad muutuste elluviijad, kui ka takistajad, kui plaanitud reform on vastuolus nende õpetamiskontseptsioonidega (Lam & Kember 2004). Õpetaja positiivne hoiak kunstiõpetuse ja selle haridusliku väärtuse suhtes on esimene suur samm kindlustamiseks kunstile väärika koha igapäevases õppetegevuses (Apple 1993).

Goodlad'i, Klein'i ja Tye' (1979) käsitus eristab kolme õppekava aspekti: (a) kavatsatud õppekava ehk ametlik õppekava; (b) rakendatud õppekava ja (c) saavutatud õppekava. Lehman (1995) kirjeldab samuti õppekava erinevaid aspekte. Esimene on ametlik õppekava. Teine on õppekava, mille järgi õpetajad õpetavad ja see ei ole alati sama, mis ametlik õppekava. Teine õppekava sõltub õpetajast, kelle käes ongi nii-öelda kontroll selle üle,

mida kunstiõpetuse tundides õpetatakse. Kolmas on õppekava, mida õpilased õpivad. See võib erineda sellest, mida õpetaja kavatses õpetada. Neljas on saavutatud õppekava, mille järgi hinnatakse õppetöö tõhusust.

Kunstiõpetuse sisu on suuresti määratud iga üksiku õpetaja väärtuste, teadmiste ja oskustega. Kui paljude teiste õppeainete puhul järgitakse õpikute sisu või valmistatakse eksamiteks, siis kunstiõpetuses on õpetaja suures osas otsustaja, mida käsitleda ja kuidas hinnata (Grauer 1999). See ei ole õppekava, mis muudab kunsti õpetamise tulemuslikuks, vaid õpetaja, kes seda õppekava ellu viib (Anderson 2000).

Eelnevalt käsitletu põhjal võib väita, et õpetajal on võtmeroll kunstiõpetuse tegeliku sisu otsustamisel.

Bachar ja Glaubman (2006) kirjeldavad 3 tüüpi kunstiõpetajaid:

- (1) stuudiotegevusele orienteeritud õpetajad, meistrid – õpetavad kunsti tegemise protsessi, leiavad, et teadmised on mittetäielikud, jätavad ruumi kahtlustele ja tolerantsusele; seda tüüpi õpetajad esindavad konstruktivistlikku õppimiskäsitlust, kus olulisel kohal on kogemus ja teadmiste aktiivne konstrueerimine õppijate poolt;
- (2) kognitiiv-akadeemilise lähenemisega õpetajad – eesmärgiks teadmiste kättetoimetamine õpilastele, otsene juhendamine ja õpetus; seda tüüpi kunstiõpetajad esindavad traditsioonilist õppimiskäsitlust;
- (3) kahe eelnevat tüüpi õpetaja ühendus – sobitavad traditsioonilise praktilise stuudiotegevuse tavapärase haridussüsteemi raamistikku ja toovad nii õpilased kunstile lähemale.

Head tulemused sõltuvad osavõtliku õhkkonna loomisest. Atmosfäär on õpetaja looming, spontaanse õhkkonna loomine on üks peamisi eduka õpetamise saladusi (Read 1956: 295).

Suurtes klassides õpetamine, ajapuudus, halvad õpetamistingimused panevad õpetajaid end tundma, et neid ei austata, ei hinnata, nende õpetatavat ainet ei peeta oluliseks. Nad tunnevad, et ei saa õpetada vastavalt oma uskumustele, väärtustele ja eesmärkidele (Cohen-Evron & Nurit 2002).

2.4. Õpilaste kunstialased võimed

Õpetajate personaalsed teooriad võimekusest võivad juhtida seda, kuidas nad tõlgendavad õpilaste kompetentsust. Butler (2000) jagas õpetajate vaated intelligentsusele kaheks: staatiliseks ja paindlikuks. Ta leidis, et õpetajad, kellel on staatiline vaade intelligentsusele, kaldusid rohkem tajuma õpilaste algseid õpitulemusi ülesannete lahendamisel kõrge võimekuse näitajana. Õpetajad, kellel on paindlik vaade intelligentsusele, hoidusid esialgu hinnangutest ja otsustustest ning tajusid õpilaste lõplikke õpitulemusi kui nende võimekuse näitajaid.

Jordan ja Lindsay (1997) väitsid, et õpetajad, kes eeldasid, et võimete puudumine on sünnipärane, kaldusid ebatavaliste lastega suhtlema vähem efektiivselt kui õpetajad, kellel oli seisukoht, et võimete puudumine on lapse ja keskkonna vahelise koosmõju tulemus.

Kuigi kunstialase talendi üle otsustatakse tihti suurepärase lõpptulemuse põhjal, rõhutavad paljud uurijad hoopis protsessi, mis taolise suurepärase lõpptulemuseni viib. Need uurijad väidavad, et protsessid, mida õpilased valivad ja järgivad, on andekuse defineerimisel olulisemad kui valmis kunstitööd. Võime kujutada tajutavat maailma realistlikult on ainult üks kujutava kunsti alase andekuse näitajatest. Teised näitajad võivad olla sügav emotsionaalne kaasatus, kultuuriliste normide olulisus, paradokside, metafooride, kalambuuride kasutamine. Õpilaste avastamismeetodid, visualiseerimise tehnikad ja viisid, kuidas nad küsivad produktiivseid küsimusi, on tihti paremad kõrge võimekuse näitajad, kui see, kuidas nad kunstilisi probleeme lahendavad (Pariser & Zimmerman 2004).

Ei ole üheseid kokkulepitud kriteeriume kunstialaselt andekate õpilaste kirjeldamiseks. Põhjus on selles, et uurijad erinevatest kultuuridest, aegadest ja paikadest on kasutanud erinevaid kriteeriume ning kunstialaselt andekaid õpilasi ei ole süstemaatiliselt kategoriseeritud.

Kui kunstitööde – produktide uurimine andekuse kindlakstegemiseks on tavapärane, on võimalik jälgida ka käitumisi, mis võivad näidata soodumust kunstitööde loomiseks või mis avalduvad, kui õpilased kunstiga tegelevad. Clark ja Zimmerman (1998, 2001) analüüsisid ja grupeerisid 75 aasta vältel teostatud uurimistööde tulemused kunstiliselt andekate õpilaste omaduste kohta.

Erinevates kunstiliikides on edu saavutamiseks vaja mitmesuguseid võimeid ja käitumisi. Õpilased, kellel on suurepäraseid võimeid joonistamises ja maalimises võivad omada hoopis teistsugust kooslust arenenud tundlikkusest kui need, kes on andekad kolmedimensionaalsete objektide loomisel. Isegi kahedimensionaalses visuaalses kunstis on

vaja erinevaid võimeid ja tundlikkust, selleks et olla edukas erinevates valdkondades nagu näiteks fotograafia, graafika, maalikunst (Pariser & Zimmerman 2004).

Gardneri (1990) järgi toimub iga oskuse või talendi valdkonna areng iseseisvalt õpilase suurima arengu perioodil, nad võivad, aga ei pruugi avalduda samal tasemel ja samal ajal, kuigi potentsiaal andekaks esituseks on latentne ühes või kõigis valdkondades.

Kuigi inimesed väärtustavad loomingulisust ja tunnevad ära selle ilmingud, ei suudeta enamasti täpsemini määratleda, mis see on (Krull 2001:96). Kunstiõpetuse üks põhilisi motiveerivaid arvatakse olevat loovuse arendamine. Oma raamatus *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (1997) Csikszentmihalyi teeb kokkuvõtte 30 aasta jooksul läbiviidud loovusealasest uurimistööst. Loovus tekib sünergiast, koosmõjust, mis tekib sümbolite valdkonna sügavast tundmisest, personaalsetest annetest.

2.5. Protsess, produkt ja hindamine kunstiõpetuses

Tähtis infoallikas andmete saamiseks selle kohta, mida õpilased on õppinud, on õpilaste poolt loodav kunstitöö. Õpilaste kunstitööd näitavad õpilaste võimet mõelda materjali võimalustes ja piirides, rakendada oma kujutlusvõimet, kasutada tehnilisi oskusi ja erinevaid mõtlemisvorme. Kui tahta teada, mida õpilased on õppinud, siis üks viis seda teada saada, on vaadata nende kunstitöid ja võrrelda nende eelnevate saavutustega. Mida me otsime, kui hindame õpilase kunstitööd? Töö tehnilist kvaliteeti, leidlikkust ideede leidmisel, protsessi teostamisel, väljenduslikku mõjusust või esteetilist kvaliteeti (Eisner 2002) ?

Hindamine on kunstiõpetuses mitmel põhjusel ebasoovitav nähtus. Hinnatakse otsustades õpilase töö kvaliteedi järgi ja selliseid hinnanguid peetakse takistuseks loova potentsiaali vabastamisel. Hinnatakse õpilaste sooritust ja teostust, mis paljude õpetajate meelest ei sobi kunstiga. Hindamine on seotud õpilaste töö tulemuste või pingutuse produktidega, kuid suur osa kunstiõpetajaid peab oluliseks hoopis protsessi, millesse õpilased on haaratud, mitte produkti, valmis tööd (Eisner 2002).

Hindamise iseloom sõltub õpetaja pedagoogilisest ettevalmistusest ja mõtlemisest, tema arusaamadest hariduse eesmärkidest ja tema kunstiõpetuse filosoofiast (Puurula, Karppinen 2000). Probleemseks muudavad hindamise kunstiõpetuses alljärgnevad aspektid.

Hindamine on:

võrdlev – õpilaste töid võrreldakse omavahel

valiv – valitakse välja andekamad,

kvantitatiivne – numbriline hindamine;

õpetaja-keskne – harva lastakse õpilastel hindamises osaleda,

staatiline – õpetaja kriteeriumid selle kohta, mis on hea ja mis mitte peegeldavad õpetajate poolt omaksvõetud norme,

produktikeskne – harva hinnatakse kunsti tegemise loovat protsessi,

piiratud – õppimine piirdub esteetiliste produktide valmistamisega;

perioodiline – hinnatakse perioodi lõpus, mitte kohese tagasisidena,

peidetud – hindamiskriteeriumid pole alati õpilastele teada ja arusaadavad.

Oletus, et hindama peab protsessi tulemust mitte protsessi ennast, on ekslik. Võib hinnata ka seda, kuidas õpilane on oma tööga hõivatud, õpilase riskivalmidust, töö lahendamise viisi, probleemilahendust (Eisner 2002:179).

Keskendumine õpilaste personaalsele arengule sunnib õpetajaid vältima nende kunstitööde hindamist kunstilise kvaliteedi osas. Õpetajad pigem otsustavad tööde üle selle põhjal, kui palju tööd ja vaeva õpilane oma tööga on näinud (McKean 1998-1999).

Võib öelda, et protsessi ja produkti eristamine on kunstlik. Kui vaadata õpilase tööd pikaajalisest perspektiivist, saab selgeks, et see, mida me praegu käsitleme kui produkti, töö tulemust, on tegelikult osa suuremast protsessist. See, mida pidada protsessiks ja mida produktiks, sõltub sellest, kuidas sellele vaadata.

2.6. Kunstiõpetuse kontseptsioone käsitlevad uurimused

Õpetajate kunstialaseid uskumusi käsitlevad uurimused on peamiselt teoreetilised (Efland 1979; Read 1956). On vähe kunsti õpetamise kontseptsioone käsitlevaid empiirilisi uurimusi. Mõned uurimused on analüüsinud klassiõpetajate kunsti õpetamise alaseid uskumusi ja orientatsioone (Bresler 1993; McKean 1998; Apple 1993).

Apple (1993) viis läbi ulatusliku uurimuse klassiõpetajate kunstialastest hoiakutest. Erinevused ilmnesisid neljas valdkonnas: õpetajate üldistes hoiakutes kunstiõpetuse suhtes, õpetajate hoiakutes kunstiõpetuse mõjust õpilaste personaalsele arengule, õpetajate hoiakutes

kunsti ja ühiskonna seotusest ning õpetajate hoiakutes kunsti õppimise olemusest ja mõjust akadeemilisele edukusele.

McKean'i (1998) klassiõpetajate kunsti õpetamise eesmärges käsitlev uurimus lõi välja õpetajate kontseptsioonid õpilaste personaalse, sotsiaalse ja kultuurilise arengu kohta ja selle kohta, kuidas kunst seda arengut soodustab. Need kontseptsioonid ilmnest õpetajate väidetest kunsti rolli kohta elus ja hariduses, nende arusaamast kasust, mida nende õpilased kunsti õppimisest said ja kunstitundide ülesehituse ja juhendamise kohta.

1. Kunstiõpetuse mõju õpilase personaalsele arengule.

Õpetajad täheldasid õpilaste hingelist arengut kunstiõpetuse kaudu. Õpetajad uskusid, et kunst aitab kaasa personaalsele arengule, sest valmis kunstitöö annab õpilastele võimaluse näha oma töö vilju ja oma mõtlemist paremini mõista. Õpetajad pidasid oluliseks, et õpilased õpiksid, et kunst nõuab töö tegemist ja kui oled järjekindel, saad lõpuks toreda kunstitöö. Teised õpetajad keskendusid rohkem teatud oskustele, mida õpilased kunstitundides õpivad. Oskuste saavutamine annab õpilastele enesekindluse ja võimaldab loovat eneseväljendust. Nad uskusid, et kõigepealt peab olema oskus ja alles siis saab olla loov. Oluliseks peeti rõõmu ja seda, et õpilastel oleks lõbus oma ideedega välja tulla ja probleeme lahendada. Personaalset arengut kõige olulisemaks pidanud õpetajad vältisid laste kunstitööde hindamist nende kunstilise kvaliteedi alusel. Tööde üle otsustatakse selle põhjal, kui palju õpilane sellega on vaeva näinud.

2. Kunstiõpetuse mõju õpilaste sotsiaalsele arengule.

Õpetajad nägid kunstiõpetuse positiivset mõju ka õpilaste sotsiaalsele arengule. Kunsti usuti kaasa aitavat kollektiivtunde tekkimisele klassis. Samuti leidsid õpetajad, et kunst aitab kaasa õpilaste kodanikuidentiteedi kujunemisele.

3. Kunstiõpetuse mõju õpilaste kultuurilisele arengule.

Õpetajad leidsid, et kunstiõpetus aitab kaasa õpilaste silmaringi laienemisele, erinevate kultuuride mõistmisele ja aktsepteerimisele, arusaamale, et pole õiget ega valet ja et maailm on mitmekesine

(McKean 1998).

Lam ja Kember (2004) uurisid keskkooli kunstiõpetajate kunstiõpetuse kontseptsioone Hong Kongis. Uurijad lähtusid Eisneri (1972) väljapakutud kunsti õpetamise kontseptsioonide liigitusest – essentsialistlikud ja kontekstualistlikud õpetamiskontseptsioonid. Uurijad tegid kindlaks nende kontseptsioonide 4 alamkategoriat. Essentsialistliku orientatsiooniga õpetamiskontseptsioonid jagunesid kunstis moraalse arengu saavutamisele suunatud ja kunstis

esteetilise arengu saavutamisele suunatud lähenemiseks. Kontekstualistliku orientatsiooniga õpetamiskontseptsioonid jagunesid kunsti kaudu intellektuaalse arengu saavutamisele suunatud ja kunsti kaudu enese väljendamisele ja teraapiale suunatud lähenemiseks. Kategooriate defineerimiseks ja üksteisest eristamiseks kasutati 6 kunstiõpetuse dimensiooni: (1) kunsti õpetamise eesmärk; (2) kunstialased võimed; (3) kunstialaste teadmiste olemus; (4) loovus ja meisterlikkus; (5) protsess ja produkt ning (6) oodatavad õpitulemused. Ülevaade sellest uurimusest antakse järgmises alajaotuses.

Oma teises uurimuses käsitlesid Lam ja Kember (2006) kunstiõpetuse õpetajate õpetamiskontseptsioonide ja õpetamismeetodite vahelist seost. Autorid järeldasid, et õpetajate õpetamismeetodid olid nende õpetamiskontseptsioonidest tugevasti mõjutatud.

2.6.1. Lam'i ja Kember'i kunstiõpetuse kontseptsioonide kategooriad

Kuna käesolevas töös kasutatakse kunstiõpetuse õpetajate õpetamiskontseptsioonide kirjeldamisel Lam'i ja Kember'i õpetamiskontseptsioonide 6 dimensiooni, siis järgneb siinkohal ülevaade nimetatud dimensioonide olulisematest karakteristikutest (Lam & Kember 2004).

Esimene dimensioon – kunsti õpetamise eesmärk. Nelja kontseptsiooni vaated kunsti õpetamise eesmärkidest ulatusid kunstile suunatud orientatsioonist kuni inimese isikliku arengut kõige olulisemaks pidava orientatsioonini. Kontseptsiooni “moraalne areng kunstis” eesmärk oli kunstialaste oskuste treenimine, mis aitavat kaasa moraalsuse arenemisele. Kontseptsiooni “esteetiline areng kunstis” eesmärk on essentsialistlik – kunsti õpetamine aitab kaasa õpilaste esteetilise võimekuse kujunemisele; oluliseks peetakse ka kunstialaste teadmiste omandamist ning kunsti mõistmist. Kontseptsioonil “intellektuaalne areng kunsti kaudu” on kontekstualistlik kunsti õpetamise eesmärk – keskendutakse õpilaste mõtlemise ja otsustusvõime arendamisele. Kunsti kasutatakse kui vahendit aitamaks õpilasel kujuneda mõtleivateks isiksusteks. Kontseptsioon “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” on samuti kontekstualistliku orientatsiooniga – kunsti õpetamist nähakse kui vahendit aitamaks õpilasel edukalt ühiskonda integreeruda ja arendada positiivset eluhoiakut. Kunstitegevuses osalemise kaudu saavutatakse läbi eneseväljenduse emotsionaalne vabanemine.

Kunsti õpetamise kontseptsioonide teine dimensioon – kunstialaste teadmiste olemus – varieerus alates uskumustest absoluutsesse teadmisesse kuni vaba interpretatsioonini. Kontseptsioon “moraalne areng kunstis” käsitles kunstiteadmisi absoluutsete, objektiivsete ja

ekspertallikatest pärinevatena. Kunstialased oskused ja teadmised on selle lähenemise kohaselt kindlaks määratud oskused, nagu näiteks maalimisoskus, ja teadmised, nagu näiteks värvusteooria. Arvatakse, et kõigepealt tuleb reeglid teadmiste ja tehnikate kohta ära õppida ja siis saab nende järgi tegutseda. Kontseptsioon “intellektuaalne areng kunsti kaudu” pooldab kunstialaste teadmiste ebakindlat, aja- ja kultuurispetsiifilist olemust. Kontseptsioon “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” peab kunstialaseid teadmisi paindlikeks, kunsti aga personaalse interpretatsiooni subjektiks.

Kunsti õpetamise kontseptsioonide kolmas dimensioon – kunstialane võimekus. Kontseptsioon “moraalne areng kunstis” keskendus õpilaste kunstialaste võimete treenimisele saavutamaks kunstialast vilumust. Kontseptsioonid “intellektuaalne areng kunsti kaudu” ning “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” käsitlesid kunstialaseid võimeid kui keskkonna ja kaasasündinud võimete koosmõju tulemust. Kunstiõpetuse eesmärgina nähti õpilaste kaasasündinud võimete arendamist.

Kunsti õpetamise kontseptsioonide neljas dimensioon – meisterlikkus ja loovus. Kontseptsioon “moraalne areng kunstis” rõhutab kunstialase meisterlikkuse treenimise esmatähtsust. Loovust käsitletakse kui kujutlusvõimet, mis võib kunsti elavdada. Kontseptsioon “esteetiline areng kunstis” pidas kunstialast meisterlikkust ja loovust võrdselt vajalikuks ning kooseksisteerivaks. Kontseptsioon “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” rõhutab loovuse kui mõtete ja ideede vaba väljendamise olulisust.

Meisterlikkust peetakse lihtsalt tehniliseks ja arendatavaks oskuseks.

Kunsti õpetamise kontseptsioonide viies dimensioon – protsess ja produkt. Kontseptsioon “moraalne areng kunstis” on produktile ehk lõpptulemusele orienteeritud, õpieesmärkide saavutamist arvatakse olevat võimalik hinnata töö lõpptulemuse, produkti põhjal. Oluliseks peetakse ka õpilase pingutust protsessi ajal, sest see kindlustab produkti. Protsessi käsitletakse kui ülesande sooritamiseks antud piiratud ajaperioodi. Kontseptsioon “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” seevastu väärtustab kunstitegemise protsessi kui emotsionaalse rahulolu ja personaalse tähenduse saavutamise vahendit.

Kunsti õpetamise kontseptsioonide kuues dimensioon – oodatavad õpiväljundid. Kontseptsioon “esteetiline areng kunstis” väärtustab õpilaste esteetilise võimekuse arengut, et kunsti hinnata ja nautida. Kontseptsioon “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” keskendub õpilaste emotsionaalse heaolu saavutamisele kaasaaitamisele (Lam & Kember 2004).

Lam'i ja Kember'i poolt uurimuse tarbeks küsitletud 18 õpetaja arusaamad kunstiõpetuse kuuest dimensioonist moodustasid 2 üldisemat kategooriat – essentsialistliku ja kontekstualistliku orientatsiooni esindajad, ja nende orientatsioonide neli alamkategooriat ehk kontseptsiooni: moraalne areng kunstis, esteetiline areng kunstis, intellektuaalne areng kunsti kaudu ning väljendus ja teraapia kunsti kaudu. Orientatsiooni “moraalne areng” kunstis paigutasid 2 õpetajat, orientatsiooni “esteetiline areng kunstis” 8 õpetajat, orientatsiooni “intellektuaalne areng kunsti kaudu” 3 õpetajat ja orientatsiooni “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” 5 õpetajat. Õpetajad, kes paigutasid essentsialistlikku orientatsiooni näitasid üles tugevat tendentsi õpilaste oskuste ja võimete treenimise ja arendamise suunas. Kontekstualistliku orientatsiooni esindajad lubasid õpilastele suuremat vabadust enda väljendamisel, mõtlemisel ja kogemisel läbi kunstitegevuste, lootes saavutada isiksuse üldist arengut.

Käesolevas magistritöös seati eesmärgiks uuritavate õpetajate kunstiõpetuse alaste arusaamade analüüs ja võrdlemine Lam'i ja Kember'i kunstiõpetuse kontseptsioonide ja nende dimensioonide kategooriatega.

3. Uurimismetoodika

3.1. Eesmärgid

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida, millised on Tartu linna eestikeelsete üldhariduskoolide kunstiõpetuse õpetajate kunstiõpetuse alased kontseptsioonid. Õpetamiskontseptsioone käsitletakse kui uskumusi õpetamisest, mis juhivad seda, kuidas õpetaja situatsioone tajub ja tõlgendab (Lam & Kember 2006).

Andmete kogumiseks kasutati kirjalikku küsimustikku ja intervjuud. Küsimustiku abil sooviti välja selgitada, millised on õpetajate eesmärgid aine õpetamisel ning kuidas nad mõistavad kunsti rolli üldhariduses. Uurides õpetajate arusaamu kunstiõpetuse eesmärkide ja kunsti rolli kohta üldhariduses, sooviti välja selgitada üldised tendentsid nendes arusaamades. Neid üldisi tendentse sooviti võrrelda Lam'i ja Kember'i kunstiõpetuse kontseptsioonide kunsti õpetamise eesmärgi dimensiooni kategooriatega, et teha kindlaks, kas nimetatud autorite poolt väljapakutud kunstiõpetuse alaste kontseptsioonide klassifikatsioon võiks sobida ka kirjeldamiseks antud uurimuses osalevate õpetajate arusaamu.

Küsimustike analüüsi tulemustest lähtuti intervjuuküsimuste koostamisel ja esitamisel. Intervjuude abil sooviti küsimustike analüüsi tulemusel ilmnenu tendentse õpetajate

õpetamisesmärkides kontrollida ning teada saada, millised on nende õpetajate arusaamad kunstialaste teadmiste ja võimete olemusest, loovusest ja meisterlikkusest, protsessist ja produktist ning oodatavatest õpiväljunditest. Lisaks oli intervjuude käigus võimalus täpsustada küsimustike vastuste analüüsimise käigus õpetajate poolt kasutatud mõisteid, mis jäid autorile ebaselgeks.

Õpetajate õpetamiskontseptsioonide analüüsimisel on kasutatud Eisneri (1972) kunsti õpetamise kontseptsioonide klassifikatsiooni, mis jagab nimetatud kontseptsioonid essentsialistlikeks ja kontekstualistlikeks. Nimetatud kontseptsioone ja nende võimalikke kategooriaid kirjeldatakse 6 dimensiooni (Lam&Kember 2004) abil:

1. kunsti õpetamise eesmärk;
2. kunstialane võimekus;
3. kunstialaste teadmiste olemus;
4. loovus ja meisterlikkus;
5. protsess ja produkt;
6. oodatavad õpiväljundid.

Kõige olulisemaks lähtekohaks andmete analüüsimisel oli nimetatud dimensioonide võimalike alamkategooriate leidmine andmetest endist ning saadud tulemuste võrdlemine Lam'i ja Kember'i klassifikatsioonidega.

3.2. Valim

Uurimus korraldati autori poolt 2007. aasta jaanuarist kuni juunini. Uuritavateks valiti Tartu linna 13 eestikeelse põhiharidust või põhi- ja üldharidust andva kooli kunstiõpetuse õpetajad. Nõusolekut kooli kunstiõpetuse õpetaja osalemise kohta uuringus küsiti esmalt koolide direktoritelt ja seejärel kontakteeruti iga õpetajaga personaalselt. Uurimuses olid nõus osalema 19 kunstiõpetuse õpetajat kaheteistkümnest Tartu koolist. Andmekogumismeetoditena rakendati kirjalikku küsimustikku ja intervjuud. Küsimustikule vastas 17 õpetajat kümnest koolist, kes andsid ka oma nõusoleku intervjuu läbiviimiseks. Intervjuud viis autor läbi 15 õpetajaga.

Küsimustikule vastanud 17 õpetajast olid 15 naised ja 2 mehed. Noorim vastanu oli 24 ja vanim 67. Õpetajate töökogemus jäi vahemikku 1 – 47 aastat. Vastanutest 9 oli saanud pedagoogilise kõrghariduse Tallinna Pedagoogikaülikoolis ja 7 Tartu Ülikoolis. Tartu Õpetajate

Seminari oli lõpetanud 1 õpetaja. Vastanute jaotust vanuse ja töökogemuse järgi kujutavad tabelid I ja II.

Tabel I. Küsimustikele vastanud õpetajate jaotus töökogemuse järgi.

Töökogemus aastates	N
0 - 3	3
4 - 6	4
9 - 11	1
12 - 15	1
16 - 19	3
20 - 25	3
26 - ...	2
Kõik	17

Tabel II. Küsimustikele vastanud õpetajate vanuseline jaotus.

Vanus	N
...- 25	1
26 - 35	5
36 - 45	6
46 - 55	2
Üle 55	3
Kokku	17

3.3. Andmete kogumise ja analüüsimise meetodid

Andmete kogumiseks kasutati kirjalikku küsimustikku ja poolstruktureeritud intervjuud. Küsimustiku põhiline eesmärk oli välja selgitada, millised on õpetajate eesmärgid aine õpetamisel ning kuidas nad mõistavad kunsti rolli üldhariduses. Küsimustike abil sooviti kindlaks teha, millised on tendentsid õpetajate kunstiõpetuse eesmärkide alastes arusaamades. Neid üldisi tendentsi võrreldi Lam'i ja Kemberi kunstiõpetuse kontseptsioonide kunstiõpetuse eesmärkide dimensiooni kategooriatega. Nendest üldistest tendentsidest lähtuti intervjuu küsimuste koostamisel ja igale konkreetsele õpetajale intervjuu käigus küsimuste esitamisel. Intervjuude läbiviimine võimaldas küsimustike analüüsi tulemusel ilmnenu tendentsi õpetajate õpetamiskontseptsioonides kontrollida ja täpsustada ning lisaks kunsti õpetamise eesmärkidele uurida, millised on õpetajate arusaamad ülejäänud 5 kunstiõpetuse dimensiooni kohta.

Läbiviidud intervjuude näol oli tegemist poolstruktureeritud ehk teemaintervjuudega. Kuna uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on Tartu üldhariduskoolide kunstiõpetuse õpetajate arusaamad kunsti õpetamisest, siis oli intervjuu kasutamine andmekogumismeetodina tingitud järgmistest kaalutlustest.

Inimesi intervjuueeritakse eesmärgil saada teavet asjadest, mida ei saa otseselt vaadelda. Me ei saa vaadelda inimeste tundeid, mõtteid ja kavatsusi. Samuti ei saa vaadelda käitumist, mis on juba toimunud. Ei saa vaadelda, kuidas inimesed on maailma organiseerinud ja tähendusi, mida nad annavad maailmas toimuvale. Kõige selle teadasaamiseks tuleb seda inimestelt küsida. Intervjuueerimise eesmärk on võimaldada juurdepääsu teiste indiviidide seisukohtadele. Kvalitatiivne intervjuueerimine algab eeldusest, et teiste seisukohad on tähendusrikkad. (Patton 2002)

Kvalitatiivsete andmete kogumiseks intervjuu abil on 3 põhilist lähenemist (Patton 2002; Fraenkel & Wallen 2006; Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2005):

1. mitteametlik vestlus ehk avatud intervjuu;
2. intervjuu juhend ehk teemaintervjuu;
3. standardiseeritud avatud küsimustega intervjuu ehk struktureeritud intervjuu.

Teemaintervjuu puhul tuuakse välja teemadering, mida käsitletakse enne intervjuueerimise algust. Juhend aitab meeles pidada ja kontrollida, kas kõiki olulisi teemasid on käsitletud. Juhendis on teemad, mille piirides intervjuueerija on vaba liikuma ja küsimusi küsima. Käesolevas töös lähtuti teemade valikul Lam'i ja Kember'i kunstiõpetuse kuuest

dimensioonist. Küsimuste hulk ja nende esitamise järjekord sõltus juba konkreetset intervjuu käigust ja õpetaja vastustest.

Patton (2002:348) toob välja 6 põhilist tüüpi küsimusi, mida inimestelt saab küsida: (1) taustaküsimused; (2) küsimused teadmiste kohta; (3) küsimused kogemuste või käitumise kohta; (4) küsimused arvamuste või väärtuste kohta; (5) küsimused tunnete kohta, ja (6) küsimused aistingute kohta. Kuna eesmärgiks oli uurida õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioone – uskumusi õpetamisest, mis juhivad seda, kuidas õpetaja situatsioone tajub ja tõlgendab ning mõjutavad õpetaja tegevust (Lam, Kember 2006:1), siis küsiti nii küsimustikes kui intervjuudes just neljandat tüüpi küsimusi, nimelt küsimusi arvamuste ja väärtuste kohta – küsimused, mida uurija küsib saamaks teada, mida inimene arvab mingist teemast või probleemist. Vastused sellistele küsimustele juhivad tähelepanu vastaja eesmärkidele, uskumustele, hoiakutele või väärtustele.

Küsimustike analüüsimisel kasutati põhistatud teooriat (Strauss & Corbin 1998; Charmaz 2006). Admete analüüsi esimeseks etapiks oli nende jaotamine ideeühikuteks – väikseimaks uurimistöö eesmärgi seisukohalt iseseisvat tähendust kandvateks lõikudeks. Järgnes ideeühikute kodeerimine. Kodeerimise esimene etapp kujutas endast ideeühikute sorteerimist vastavalt sellele, kas neis peituv informatsioon puudutas õpetajate eesmarke aine õpetamisel, kunsti rolli üldhariduses, õpetaja jaoks kõige meeldivamat poolt kunsti õpetamise juures või õpetaja töös tema jaoks kõige ebameeldivamat. Kodeerimise teises etapis lähtuti põhistatud teooria seisukohtadest – ideeühikute sorteerimine toimus nende omavahelise võrdlemise, erinevuse ja sarnasuste leidmise alusel mitte nende sobitamise teel etteantud kategooriatesse. Ideeühikute põhjaliku analüüsi tulemusel hakkasid välja kooruma sisult sarnased ideeühikute grupid, mis edasise analüüsi ning üldistamise käigus moodustasid erinevad kategooriad.

Käesoleva töö seisukohalt olid kõige olulisemad õpetajate vastused küsimustele, milline on nende eesmärk aine õpetamisel ja milline on kunsti roll üldhariduses. Seetõttu paluti vastavaid ideeühikuid kodeerida ka teisel eksperdil. Koodide kokkulangevus oli 80%. Lõplikud koodid kujunesid välja arutelu käigus.

Küsimustike tulemuste analüüsi käigus väljakujunenud kodeerimissüsteemi kasutati ka intervjuutulemuste analüüsimisel. Transkribeeritud intervjuude analüüs algas nende jaotamiseks ideeühikuteks – väikseimateks intervjuu teemavaldkondade seisukohast eraldi tähendust kandvateks üksuseks. Järgnes ideeühikute kodeerimine. Esimene kodeerimisetapp jaotas ideeühikud nende kuulumise alusel õpetamiskontseptsiooni dimensioonidesse ehk

teemadevaldkonda, mida intervjuu puudutas: kunsti õpetamise eesmärk, kunstialaste teadmiste olemus, kunstialane võimekus, loovus ja meisterlikkus, kunstitöö valmimise protsess ja valmis kunstitöö e produkt ning oodatavad õpiväljundid. Kuna ideeühikute esialgsel kodeerimisel õpetamiskontseptsiooni dimensioonide alusel ei eristunud selgelt õpetamiseesmärgid ja oodatavad õpiväljundid ja need kaks on omavahel otseselt seotud, siis käsitletakse neid kaht dimensiooni järgnevas analüüsis koos.

Kodeerimise teine etapp kujutas endast õpetamiskontseptsioonide dimensioonide kvalitatiivset analüüsi sarnasuste ja erinevuste kindlakstegemiseks ning selle alusel kategooriate määramiseks. Leitud kategooriaid võrreldi Lam'i ja Kember'i õpetamiskontseptsioonide dimensioonide kategooriatega. Õpetajate õpetamiskontseptsioone analüüsiti selle järgi, kas need olid oma olemuselt essentsialistlikud või kontekstualistlikud ja selle alusel, millisesse neljast alamkategooriast - 'moraalne areng kunstis', 'esteetiline areng kunstis', intellektuaalne areng kunsti kaudu', väljendus ja teraapia kunsti kaudu' - need kuulusid.

3.3.1. Küsimustiku koostamine ja anketeerimine

Anketeerimise eesmärgiks oli õpetajatega kontakti loomine ja esialgse informatsiooni saamine nende kunstiõpetuse alaste arusaamade kohta. Selle esialgse informatsiooni põhjal sooviti kindlaks teha üldised tendentsid kunstiõpetuse õpetajate kunstiõpetuse eesmärkide alastes arusaamades. Küsimustik koostati nimetatud eesmärgi silmas pidades. Uuriti, mida peavad õpetajad enda kõige olulisemaks eesmärgiks kunstiõpetuse õpetamisel ning millised on õpetajate arusaamad kunstiõpetuse rollist üldhariduses.

Et vältida mehhaanilist vastamist, kasutati avatud küsimusi, et inimesed saaksid oma sõnadega vastata.

Küsimustikes esitati õpetajatele järgmised küsimused:

1. Mis on Teie kui kunstiõpetuse õpetaja kõige olulisem eesmärk aine õpetamisel?
2. Mis on kunstiõpetuse õpetaja töös Teile kõige meeldivam ja rahuldustpakkuvam? Kõige ebameeldivam ja pettumusi valmistav?
3. Milline on Teie arvates kunstiõpetuse roll üldhariduses? Miks on kunsti õpetamine oluline?

Küsimustikes sooviti teada saada ka õpetajate taustaandmeid nagu sugu, vanus, haridus, töökogemus aastates ja haridus.

Kirjalikud küsimustikud anti õpetajatele isiklikult üle ja soovi korral saadeti küsimustik ka elektronpostiga. Küsimustike kätteandmisel õpetajatele teavitati neid ka andmekogumise teisest etapist – intervjuust ning küsiti intervjuu läbiviimiseks nende nõusolekut.

3.3.2. Intervjuuküsimuste koostamine ja intervjuueerimine

Peale küsimustike tagastamist õpetajate poolt ja nende esialgset analüüsi intervjuu läbiviimise seisukohalt olulise informatsiooni osas lepidi iga õpetajaga kokku intervjuu toimumise aja ja koha osas. Kokku viidi läbi 15 intervjuud, millest 10 toimus kooli ruumides, kus õpetaja töötas, 3 õpetaja kodus ning 2 Tartu Ülikooli kunstide osakonna ruumides. Intervjuud kestsid 35 minutist kuni 75 minutini. Intervjuud salvestati õpetajate nõusolekul diktofoni abil ning transkribeeriti autori poolt.

Intervjuu küsimused olid jaotatud teemadeks vastavalt 6 õpetamiskontseptsiooni dimensioonile (Lam & Kember 2004) – I õpetamise eesmärk, II kunstialaste teadmiste olemus, III kunstialane võimekus, IV loovus ja meisterlikkus, V protsess ja produkt ning VI oodatavad õpiväljundid. Lisaks sellele oli intervjuu käigus võimalik saada täiendavat ja detailsemat informatsiooni küsimustike analüüsimise käigus esilekerkinud oluliste teemade kohta.

I teema, õpetamise eesmärk (*aim of teaching*) koondas enda alla küsimused, millega püüti välja selgitada, millised on õpetajate uskumused ja arusaamad kunsti õpetamise eesmärkidest. Näiteks küsiti, miks on õpetaja arvates vaja kunsti õpetada, kuidas mõjub kunstiga tegelemine ja kunsti õppimine lapse arengule, milline on õpetaja kõige olulisem eesmärk ehk missioon kunsti õpetamisel.

II teema, kunstialaste teadmiste olemus (*nature of art knowledge*) koondas enda alla küsimused õpetajate arusaamast selle kohta, mida kujutavad endast kunstialased teadmised. Näiteks küsiti, millised on õpetajate arvates kõige olulisemad teadmised, mida on vaja kunstiga tegelemiseks; millised on need teadmised oma olemuselt; mida arvavad õpetajad reeglitest ja vabast interpretatsioonist.

III teema, kunstialane võimekus (*art ability*), koondas enda alla küsimused õpetajate uskumustest õpilaste kunstialase võimekuse kohta. Näiteks küsiti õpetajatelt, mida kujutavad endast kunstialased võimed, milline on nende arvates kunstialaste võimete päritolu; mida nad arvavad kunstialaste võimete arendatavusest ja olulisusest kunsti õppimise seisukohalt.

IV teema, loovus ja meisterlikkus (*skill and creativity*), koondas küsimused, millega püüti kindlaks teha, millised on õpetajate uskumused loovusest ja meisterlikkusest, nende

omavahelisest seotusest ja olulisusest kunsti õppimise ja õpetamise seisukohalt. Näiteks küsiti õpetajatelt, mis on nende arvates loovus; milline on loovuse päritolu; kas loovus on nende meelest arendatav; milles loovus väljendub; mida kujutab endast kunstialane meisterlikkus.

V teema, protsess ja produkt (*process and product*), käsitles õpetajate uskumusi ja arusaamu kunstitöö valmimise protsessi ja valmis kunstitöö ehk produkti kohta. Näiteks küsiti õpetajatelt, mille järgi nad hindavad õpieesmärkide saavutamist ning oma töö tulemuslikkust; mida nende arvates kujutab endast töö valmimise protsess ning mida lõpptulemus ning kui oluliseks nad kumbagi peavad.

VI teema, oodatavad õpiväljundid (*expected learning outcomes*), koondas enda alla küsimused, mis püüdsid välja selgitada, millised on õpetajate uskumused kunsti õppimise kaudu saadavatest tulemustest. Näiteks küsiti, mis on õpetajate arvates kõige olulisem asi, mida kunstiga tegelemine õpetab; millist kasu võiksid õpilased kunsti õppimisest tulevikus saada; millest õpilased ilma jääksid, kui nad kunsti ei õpiks.

Lisaks eelnimetatud teemadele sisaldas iga õpetajaga läbiviidud intervjuu ka küsimusi, mis kerkisid üles küsimustike analüüsi käigus. Intervjuu käigus avanes võimalus täpsustada õpetajate poolt küsimustikele vastamisel kasutatud terminoloogiat ning esitada täiendavaid küsimusi.

Et õpetajad ennast võimalikult vabalt tunneksid, oli intervjuude läbiviimise kohaks võimaluse korral valitud õpetajale harjumuspärane keskkond. Enamus interjueeritavatest valis intervjuu läbiviimise kohaks kunstiõpetuse klassi, kus nad igapäevaselt töötavad. Intervjuude läbiviimine kunstiõpetuse klassides võimaldas õpetajatel öeldut ka käepäraste näitvahenditega illustreerida. Näiteks osutati õpilaste kunstitöödele ja klassi füüsilisele keskkonnale kui olulisele õpetamistegevuse mõjutajale.

Intervjuusse sisseelamiseks ning salvestamisega kaasneva esialgse võimaliku kohmetuse ületamiseks anti intervjuu alguses õpetajatele lühiülevaade käsitluse alla tulevatest teemadest ning usutlust alustati sellega, et paluti õpetajatel kirjeldada nende elukutsevaliku põhimõtteid. Enamusel juhtudest aitas sissejuhatav küsimus esialgsest krambist üle saada ning edasi asuti juba intervjuu teemade käsitlemise juurde.

Intervjuuküsimuste koostamisel võeti arvesse ka asjaolu, et õpetajad võivad erineda nii oma väljendusoskuse kui jutukuse poolest. Seetõttu oli iga teemavaldkonna piires ette valmistatud ka täiendavaid lisaküsimusi, mida intervjuu käigus vajaduse korral esitada saaks. Samuti kasutati juba käsitletud teemavaldkonna juurde tagasipöördumist intervjuu käigus.

4. Tulemused

4.1. Anketeerimise tulemused

Küsimustike analüüsi tulemusena moodustusi ideeühikutest järgmised õpetamise eesmärkide, õpetajatele oma töös rõõmupakkuva ning õpetajatele oma töös pettumust valmistava kategooriad ehk dimensioonid.

4.1.1. Õpetamise eesmärkide dimensioonid

Õpetajate vastustest küsimustele nende eesmärkide kohta aine õpetamisel ning kunsti rolli kohta üldhariduses moodustusi ideeühikute kategooriad selle alusel, kas õpeajad nägid kõige olulisemana õpilaste emotsionaalset ja isiksuslikku arengut, õpilaste intellektuaalset arengut või õpilaste kunstialast arengut.

I Õpilaste emotsionaalne ning isiksulik areng

Sellesse kategooriasse liigitusi ideeühikud, mis olid seotud õpetajate uskumustega kunsti õpetamisest kui võimalusest aidata kaasa õpilaste emotsionaalsele arengule, nende tundemaailma avardamisele. Kunstiga tegelemist nähti kui võimalust positiivse laengu saamiseks, eneseväljenduseks, isetegemisest rõõmu tundmiseks, meeldivaks eneseavastamiseks, oma mina leidmiseks kunsti kaudu, avatud ja tasakaaluka isiksuse kujunemiseks, pingete väljaelamiseks, eduelamuse saamiseks. Õpilaste emotsionaalse ja isiksusliku arenguga seotud ideeühikuid leidis 15 õpetaja vastustes. (N17) Järgnevalt näiteid sellesse kategooriasse kuuluvatest ideeühikutest.

/.../ Õpetada lastele, et kunstiga tegelemine on meeldiv eneseavastamine. Õpetada lastele, et kunstiga tegelemine on mõnus loominguline tegevus.

/.../ Teine on selline emotsionaalne laadi, mis peaks käima teadmiste õpetamisega koos - arendama last emotsionaalselt, lisama tema isiksusele midagi.

/.../ Samuti soovin, et õpilased saaksid kunstitundidest eduelamuse.

Kunstiõpetuse tund võimaldab lapsel tegeleda oma tundemaailma avardamisega.

Kunstiõpetus on aine, mis võimaldab õpilastel õppida end visuaalselt väljendama, see on isiksuse arengu seisukohalt väga oluline. /.../

Kunst kasvatab lastes headust , /.../ Kunst õpetab ka nägema kaasõpilast enda kõrval.

/.../ Vaimne tasakaal, oma „mina” leidmine kunsti kaudu ja teadmine, et laps saab edaspidi elus hakkama, kuna oskab ennast väljendada oma loominguga kaudu.

II Õpilase üldine intellektuaalne areng

Sellesse kategooriasse liigitusid ideeühikud, mis olid seotud õpetajate uskumustega kunsti õpetamise mõjust õpilaste intellektuaalsele arengule. Kunstiga tegelemisel usuti olevat positiivne mõju õpilaste üldarengule kaasaaitamisel, divergentse mõtlemise, täheleapanu- ja analüüsivõime, loovuse ja fantaasia arengule. Samuti usuti, et kunstiga tegelemisest on kasu ka teistes õppeainetes, üldiste õpioskuste kujunemisel, taju ja alateadvusega kontakti saamisel. Ideeühikuid, mis seostusid õpetajate uskumustega kunsti positiivsest mõjust õpilaste intellektuaalsele arengule, leidis 13 õpetaja vastustes. (N17)

/.../ mitmekülgset õpilasi hariv tegevus mõtlemis- ja analüüsivõime arendamine, tähelepanuvõime arendamine. /.../

Kunstiõpetuse roll üldhariduses on üldiste õpioskuste kujundamine, oskus vaadelda, võrrelda /.../ Samuti arvan, et kunstiõpetusel on teiste ainete toetajana palju suurem roll, kui arvatakse.

Kunstiõpetuses on vägagi nähtav tegevus ometi tegeldakse seal nähtamatuga. See on peaaegu ainuke aine, mis nõuab parema ajupoolkera aktiivsust, mis võimaldab juurdepääsu intuitsiooni ja taju salapärasesse maailma.

Tänapäeva lapsed, õpilased on väga kitsa silmaringiga ja ei suuda midagi uut ja vahvat välja mõelda. Kunstiõpetus on ju koolis ainuke aine, mis aitaks seda korvata. Aine õpetamisel on minu jaoks kõige olulisem eesmärk inimese loomuliku loovuse toetamine. /.../

III Õpilaste kunstialane areng

Sellesse kategooriasse liigitusid ideeühikud, mis olid seotud õpetajate õpetamisesmärkide kunstiga seotud aspektidega. Õpetajad nimetasid enda eesmärgina kunsti õpetamisel ning kunsti rollina üldhariduses õpilaste kunstialaste teadmiste, oskuste ja hoiakute ning esteetilise tundlikkuse kujundamist. Kunstialastest teadmistest peeti oluliseks teoreetilisi teadmisi, õpilaste silmaringi laiendamist, visuaalse keele teadmisi, kunstist arusaamist, kunstiteose analüüsimiseks vajalikke teadmisi. Kunstialastest oskustest toodi välja õpilaste käeliste oskuste, silma ja käe koostöö arendamist, vaatama, vaatlama, märkama õpetamist, kunstialaste tehniliste oskuste õpetamist. Samuti peeti oluliseks õpilastes kunstiarmastuse ja -huvi tekitamist. Kõigi 17 küsitletu vastustes leidis õpilaste kunstialase arenguga seotud ideeühikuid.

Minu arvates peaks õpilane omandama kunstiõpetuses nii teoreetilised kui ka praktilised kunstialased oskused. Vastavalt vanuselisele arengule on esimestel kooliastmetel suurem rõhk praktilistel (kunsti) töödel, vanemas kooliastmes ning gümnaasiumis pööratakse teoreetilistel kunstiteadmistel. Sellest lähtuvalt pean isiklikult kunstiõpetajana olulisemaks eesmärgiks õpilaste huvi ülevõlvimist kunsti vastu, kunsti tähtsustamist kogu ühiskonna arengus. /.../

See on koht, kus õpilane võiks saada mingi mõõdupuu orienteerumaks väga keerulises visuaalses maailmas. Võibolla aitaks see tulevikus vähendada nt kasvõi kolearhitektuuri vohamist. Niisiis ideaalis on see aine oluline nii kultuuripärandi edasiandmisel kui ka järgmise põlvkonna "sisemise maastiku kujundamine (visuaalsete) väärtushinnangute ja maitse kujundamisel.

Minu jaoks on kunstiõpetuses kaht põhilist eesmärki: üks on teadmiste-oskuste andmine, lapse silmaringi laiendamine, faktiteadmised, manuaalsete oskuste arendamine. /.../

Lisaks küsimustele õpetajate kunsti õpetamise eesmärkide ning kunsti rolli kohta üldhariduses küsiti õpetajatelt veel, mis neile oma töös kõige rohkem rõõmu valmistab ja mis kõige ebameeldivam on.

4.1.2. Õpetajatele oma töös rõõmupakkuva dimensioonid

Õpetajate vastustest küsimusele, mis meeldib teile oma töös kõige rohkem, mis pakub kõige rohkem rahuldust võib välja tuua 4 dimensiooni – õpilasega, õpetamisega, õpetatava sisu ja õpiväljundiga seotud aspektid.

I Õpilane

Õpetajatele meeldib, kui õpilane on kunstist huvitatud ja innustatud:

Kõige parema tunde tekitab kunstiõpetuses ideedest ja kunstist innustunud õpilane, loominguline ja kunstihuviline õpilane, ilma, et ma oleksin teda veel õpetanud.

Meeldivaim on kunstist innustunud õpilased. /.../

Kõige meeldivam on minu töös see, kui õpilastel on tekkinud kunsti vastu suurem huvi, nad tahavad kunstiga ka väljaspool koolitunde tegeleda.

Tunnen suurt rõõmu laste siirast uudishimust nii aine kui ka kõige ümbritseva vastu. Kui nemad on töökad ja soovivad luua ka väljaspool tundi.

Veel märgivad õpetajad, et neile meeldib, kui õpilased on töökad, uudishimulikud, loova suhtumisega.

/.../ õpilased, kes praktiliste ülesannete käigus täiustavad kunstiülesannet, õpilased, kes loovad uusi kunstilisi lahendusi.

II Õpetamine

Õpetajad on nimetanud õpetamist kui koostööd, teadmise jagamist ja info vahetamist: *Äärmiselt rikastav on minu jaoks tajuda koostöö kogemust õpilastega, õpilase valitud lahenduse toetamist ja suunamist, nii et ta ise ka oma tööst lõpuks vaimustusse satub.*

Väga meeldiv on jagada oma teadmisi lastele. /.../

/.../ õpetamisel meeldib õpilastega info vahetamine.

Väga oluliseks peavad õpetajad klassis valitsevat õhkkonda, meeleolu, suhteid õpilastega:

Kõige meeldivam õpetaja töös on see, kui tekib lastega hea läbisaamine. Kui valitseb hea atmosfäär, on juba õpetamise protsess nauditav.

Kõige meeldivam on kogeda töömeeleolu, kui kõik on keskendunud oma tööle.

Õpetajad nimetavad rõõmu – õpilaste rõõmu, loomisrõõmu, valmistamisrõõmu ja õpetajapoolset rõõmu:

Meeldib see, kuidas õpilased tunnevad rõõmu, millegi valmistamisel

/.../ meeldiv on, kui on näha, et see neile endile ka rõõmu pakub.

III Õpetatav sisu

Õpetatava sisust on õpetajad välja toonud tehniliste võtete, erinevate tehnikate, sõnavara õpetamist:

Väga meeldiv on jagada oma teadmisi lastele, õpetades kunstialast sõnavara, erinevaid tehnikaid, töövahendite kasutamist jne.

Mõnus on, kui õpilased on omandanud piisavalt tehnilisi võtteid, et end vabalt väljendada. /.../

IV Õpiväljund

Õpiväljundina näevad õpetajad kõige meeldivamana õpilase arengut, häid töid, saavutusi:

Meeldivaim on /.../ tore/loov töötulemus õpilastelt

Nähes, et laps on millegi heaga hakkama saanud, siis tekib selline tunne, nagu oleks ise midagi saavutanud.

Kõige meeldivam on see kui õpilased /.../ saavutavad häid tulemusi.

/.../ kui laps avastab, et talle on hakanud miski väga meeldima, näiteks värvid, varasema hariliku asemel. Leian, et see on edasimineku ja mulle rõõmuks.

4.1.3. Õpetajatele oma töös pettumust valmistava dimensioonid

Õpetajate vastustest küsimusele, mis neile oma töös kõige rohkem pettumust valmistab võis välja tuua probleeme seoses suhtumisega kunstiõpetusse, distsipliiniprobleeme, probleeme seoses kunstimaterjalide kättesaadavuse ja hinnaga ja probleeme seoses õpetajate töö olemuse ja -tingimustega.

I Õpilaste, lapsevanemate, kolleegide, kooli juhtkonna, ühiskonna suhtumine kunstiõpetusse:

Pidevalt pettumust valmistav on kunstiõpetuse vähene väärtustamine, selle aine olulise rolli mittemõistmine/nägemine teiste ainete õpetajate poolt (kogu haridussüsteemis, mitte vaid meie koolis).

Oskamatus ja tahtmatus mõista kunsti arendavat mõju õpilase arengule nii õpilaste endi, kaastöötajate ja lastevanemate poolt. See ei ole oluline õppeaine, kunst ei ole popp ja ühiskonna poolt aksepteeritud.

Ebameeldiv on ka see, et vahel tundub, et riiklikult ei peeta kunstiõpetust nii oluliseks, kui ta võiks olla.

Õpilaste hoolimatus, ükskõiksus, huvipuudus:

Pettumust valmistab õpilase tahte puudumine õppida, ükskõiksus kunsti ja sellega seonduvate loomeprotsesside või praktiliste tegevuste suhtes (see on sageli seotud ükskõiksusega paljudesse ümbritsevatesse asjadesse).

On ebameeldiv ja väga väsitav õpetada õpilasi kes ei taha õppida, kes on koolis selle pärast, et peab.

II Distsipliiniprobleemid

Distsipliiniprobleemid (käitumishäiretega laste arvu pidev kasv), mis ei lase tunnis töötada erinevate töövahendite ja materjalidega.

Ebameeldivaim on distsipliini loomine klassis. Võiks arvata, et gümnaasium oskab end juba tunnis ülal pidada, kuid see pole nii.

Käitumishälvikute karistamatusetunne.

III Kunstitarvete hind ja kättesaadavus

/.../ Sageli puuduvad vajalikud vahendid. Vahendid on kallid (siin lööb majanduslik ebavõrdsus hästi välja – või vanemate hoolimatus), riik ei toeta kooli vajalike õppematerjalidega.

Ebameeldiv on töövahendite puudus. Kunstiõpetuses oleks vaja palju erinevaid töövahendeid, mõningaid oleks vaja vaid üheks tunniks. Oleks vajalik kunstiõpetuse töövahendite riiklik rahastamine. Põhikooli haridus on meil ju tasuta!

Alati on raske kunstiõpetuse tundide materiaalse poolega. Minu kool küll toetab mind oluliselt, kuid kunstiõpetus on siiski väga kallis ala ja vastavate töövahendite ja materjalide muretsemine on nii koolile kui ka õpilasele väga kulukas.

IV Õpetajate töö olemus ja -tingimused, korraldus:

Üks tund nädalas jätab vähe võimalusi töösse süvenemiseks. /.../

Kõige ebameeldivam see, et keskastmes on ainult üks ainetund nädalas. /.../

Ruumikitsikus on sundinud tehnikate puhul valikuid piirama.

Ebameeldivaim on SUURED klassid

/.../ Aga ebameeldivaid asju on ka küllaga. Et suhtleks lastega individuaalselt, mitte karjaviisi, eriti veel kui kunstiõpetus ongi tegelikult individuaalne õpetamine, et suured klassid väsitavad – tahaks teha tööd hästi, aga vahel käib see lihtsalt üle inimvõimete piiri.

/.../ Samuti 35 õpilast klassis, seda on ju palju, nii suure seltskonnaga on raske korraldada arutlusi, diskussioone.

/.../ Ja senine ainekava on ka natuke ajuvabalt tihe. Seetõttu ja ehk ka muudel põhjustel pole kõik kunstiõpetajad päris ühel meelel, mida ja kui palju võiks üldse õpetada.

Ainult 1 õpetaja nimetas ebameeldivaks seda, et õpetajate palk on väike, liiga palju on tunnivälist tööd ja töö ise on närvesööv.

4.1.4. Anketeerimistulemuste analüüs

Vastustest küsimustele – missugune on kunstiõpetuse roll üldhariduses ja mis on õpetaja jaoks kõige olulisem eesmärk oma aine õpetamisel – eristus 3 valdkonda, mida õpetajad oluliseks pidasid. Need valdkonnad olid õpilaste intellektuaalne, kunstialane ning emotsionaalne ja isiksuslik areng. Järgnev anketeerimistulemuste analüüs kujutab endast õpetajate kunstiõpetuse eesmärkidest leitud kolme kategooria – õpilase emotsionaalne ja isiksuslik areng, õpilase intellektuaalne areng ning õpilase kunstialane areng – analüüsi Eisneri (1972) kunsti õpetamise kontseptsioonide kahedimensionaalse mudeli alusel, nende kuulumise alusel kas siis essentsialistlike või kontekstualistlike õpetamiskontseptsioonide hulka. Samuti püüti kindlaks teha Lam'i ja Kember'i (2004) essentsialistlike ja kontekstualistlike kunsti õpetamise eesmärkide nelja alamkategooria: “moraalne areng kunstis”, “esteetiline areng kunstis”, “intellektuaalne areng kunsti kaudu” ning “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” esindatust.

Essentsialistlike õpetamiskontseptsioonide kategooriasse liigitusid kunsti õpetamise eesmärgid, mis olid seotud õpilaste kunstialaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kujundamisega. Essentsialistlikke kontseptsioone iseloomustab kunstiga tegelemise väärtustamine kunstile iseloomuliku ja ainuomase kaudu, ollakse seisukohal, et kunsti tuleks õpetada just kunsti enda pärast.

Kontekstualistlike õpetamiskontseptsioonide kategooriasse liigitusid kunsti õpetamise eesmärgid, mis olid seotud õpilaste iskusliku, emotsionaalse ning intellektuaalse arenguga, mida siis loodeti kunstiga tegelemise kaudu saavutada. Kunstiga tegelemist nähakse siin millegi kunstivälise saavutamise vahendina.

I Õpilaste emotsionaalne ja isiksuslik areng

Õpetajad, kes nimetasid oma eesmärgidena aine õpetamisel ning kunsti rollina üldhariduses õpilaste emotsionaalset ning isiksuslikku arengut, uskusid kunstiga tegelemisel olevat positiivne mõju õpilase positiivse minapildi kujunemisele. Kunstiga tegelemist nähti kui võimalust emotsioonide väljendamiseks, pingete väljaelamiseks. Tegemist on kontekstualistliku lähenemise pooldajate seisukohaga. Kunsti nähakse siin kui vahendit millegi kunstivälise saavutamiseks.

Lami'i ja Kemberi klassifikatsiooni järgi võib antud lähenemise liigitada kontekstualistliku orientatsiooni alamkategooriasse "väljendus ja teraapia kunsti kaudu". Seda alamkategooriat iseloomustab kunsti käsitlemine võimalusena enda väljendamiseks, emotsioonide vabastamiseks, õpilaste positiivse hoiaku kujundamiseks oma mina suhtes.

II Õpilase intellektuaalne areng

Õpetajad, kes pidasid enda kõige olulisemaks eesmärgiks aine õpetamisel ning ühtlasi kunsti rolliks üldhariduses õpilase intellektuaalset arengut, uskusid kunsti võimesse arendada õpilaste analüüsivõimet, divergentset mõtlemist, loovust, tähelepanu ja fantaasiat. Tegemist on kontekstualistliku lähenemise pooldajate seisukohaga. Kunsti nähakse siin kui vahendit laste intellektuaalsele arengule kaasaaitamiseks mitte kui väärtust iseeneses.

Lami'i ja Kember'i kunsti õpetamise kontseptsioonide kategooriate järgi kuulub antud lähenemine kontekstualistliku orientatsiooni alamkategooriasse "intellektuaalne areng läbi kunsti". Sellesse alamkategooriasse liigitusid õpetajate kunsti õpetamise eesmärgid, mis olid seotud õpilaste iseseisva mõtlemise ja eluks vajalike sotsiaalsete oskuste arengu saavutamisega läbi kunsti õppimise.

III Õpilaste kunstialane areng

Õpetajad pidasid enda eesmärgiks aine õpetamisel ning kunsti rolliks üldhariduses õpilaste kunstialase teadmiste, oskuste ja hoiakute kujundamist. Oluliseks peeti nii teoreetilisi kunstialaseid teadmisi kui praktilisi oskusi, erinevate kunstitehnikate valdamist. Väärtustati ka kunsti mõistmist, selles orienteerumist, kunsti hindamise oskust, esteetilist tundlikkust ning

õpilaste kunsti huvi. Eisneri (1972) klassifikatsiooni järgi kuulub antud lähenemine kunsti õpetamise kontseptsioonide essentsialistlikku kategooriasse. Väärtustatakse kunsti õpetamise kunsti olemusega seotud aspekte. Kunst kujutab endast väärtust omaette, selle õppimist ei käsitleta kui vahendit millegi muu saavutamiseks nagu see on kontekstualistliku lähenemise puhul. Lam ja Kember (2004) tegid kindlaks essentsialistliku lähenemise kaks alamkategooriat: “moraalne areng kunstis” ja “esteetiline areng kunstis”. Neist esimene näeb eesmärgi kunstialaste oskuste treenimises ja õpilaste moraalsuse kujundamises; teine aga õpilaste esteetilise tundlikkuse arendamises, huvi äratamises kunsti vastu, kunstikogemuse saamises, kunstiteadmiste omandamises ja üldise arusaamise saavutamises. Selle klassifikatsiooni järgi ühendab kategooria “õpilaste kunstiline areng” Lam’i ja Kemberi essentsialistliku lähenemise kahe alamkategooria eesmärgi. Alamkategooria “moraalne areng kunstis” ei eristu antud uurimuses alamkategooriast “esteetiline areng kunstis”, õpetajad näevad oma eesmärgidena kunsti õpetamisel nii õpilaste esteetilise tundlikkuse arendamist kui kunstialaste oskuste ja teadmiste andmist.

Kaks esimest kategooriat – õpilaste emotsionaalne ja isiksuslik areng ning õpilaste intellektuaalne areng – kujutavad endast seega kunsti õpetamise kontekstualistlikke eesmärgi; kolmas – õpilaste kunstialane areng – aga essentsialistlikku eesmärgi.

Iga õpetaja vastuseid analüüsiti ideeühikute kaupa essentsialistlike ning kontekstualistlike eesmärkide esinemise sageduse alusel kordades. Analüüsi tulemusi on kujutatud tabelis III.

Tabel III. Essentsialistlikud ja kontekstualistlikud õpetamiseesmärgid küsimustikes

k\	n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
E		3	8	14	4	-	4	4	11	8	7	10	5	6	5	11	3	3
C		2	4	2	4	7	9	2	-	8	9	9	8	7	8	1	6	6

k – õpetamise kontseptsioon; n – katseisiku number; E – essentsialistlikud eesmärgid; C – kontekstualistlikud eesmärgid.

Ilmnes, et 2 õpetajat nimetasid ainult üht tüüpi kunsti õpetamise eesmärgi (n5 ja n8). Ülejäänud 15 nimetasid nii essentsialistlikke kui kontekstualistlikke kunsti õpetamise eesmärgi. Kaht tüüpi õpetamiseesmärkide nimetamise sageduse põhjal võib siiski välja tuua, et mõni õpetaja kaldus tugevasti ühe või teise kontseptsiooni eelistamise poole. Üht

kontseptsiooni eelistasid küsimustike põhjal n15 ja n3, n2, n6, n7, n12, n14, n16 ja n17. Mõlemat kontseptsiooni nimetasid võrdselt n4 ja n9 ning peaaegu võrdselt n1, n10, n11 ja n13.

Saadud andmete põhjal eelistavad essentsialistlikku kunsti õpetamise kontseptsiooni 5 õpetajat, kontekstualistlikku kontseptsiooni eelistavad 6 õpetajat ning mõlemat võrdselt 6 õpetajat.

Anketeerimistulemustest selgus, et õpetajate kunstiõpetuse eesmärkide alased arusaamad jagunevad kolme kategooriasse: õpilaste emotsionaalne ja isiksuslik areng, õpilaste intellektuaalne areng ning õpilase kunstialane areng. Nende kategooriate võrdlemisel Lam'i ja Kemberi poolt väljapakutud kunstiõpetuse kontseptsiooni dimensiooni "õpetamise eesmärk" kategooriatega selgus, et leitud kategooriad on kirjeldatavad ka eelpoolnimetatud autorite kontseptsioonide kaudu. Intervjuude tulemuste analüüsil on seetõttu aluseks võetud Lam'i ja Kemberi kunstiõpetuse kontseptsioonide kategooriad.

4.2. Usutluse tulemused

Järgneb ülevaade intervjuude analüüsi käigus selgunud õpetajate kunstiõpetuse eesmärkide ja oodatavate õpiväljundite, kunstialaste teadmise olemuse, kunstialaste võimete olemuse, loovuse ja meisterlikkuse ning protsessi ja produkti alastest arusaamadest.

4.2.1. Kunstiõpetuse eesmärgid ja oodatavad õpiväljundid

Õpetajad nägid kunsti õpetamise eesmärkide ning oodatavate õpiväljunditena õpilaste kunstialaste teoreetiliste teadmiste (nagu nt kompositsiooni ja värvusõpetuse reeglid), tehniliste oskuste (nagu joonistamis- ja maalimisoskus), kunstist arusaamise, kunsti huvi ja -armastuse, ilu ja kunsti märkamise oskuse ja väärtustamise kujunemist; õpilaste loova ja kriitilise mõtlemisoskuse, analüüsivõime ja tähelepanu, julguse, püsivuse, tahtejõu, kannatlikkuse, sallivuse arengut; eneseväljenduse, tunnete väljendamise, emotsioonide ja hingepoole näitamise ning enese tundmaõppimise võimalust. Õpetamisesmärgid ulatusid essentsialistlikest, kunstialaste teadmiste, oskuste ja kogemuste ning kunsti mõistmise kujundamist oluliseks pidavatest seisukohtadest kuni kontekstualistlike, kunstiga tegelemise kaudu õpilaste intellektuaalset, emotsionaalset ja isiksuslikku arengut väärtustavate lähenemisteni.

Õpetajate kunsti õpetamise eesmärkides ja oodatavates õpiväljundites leiti järgmised kategooriad:

A õpilaste kunstialane areng

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate eesmärgid, mis olid seotud õpilaste kunstialaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kujundamisega. Näiteks:

Mitte karta ka neid kunstinäitusi ja külastada kunstinäitusi või siis igapäevases elus – ükskõik, kasvõi disainielemendid või siis sisekujundus või värvilahendus või ... või vahel on ka varjud seintel või valguse mäng, ja kõik see, et tegelikult meie ümber on ju kõik kunst kui nii võib öelda. Lihtsalt tuleb õpetadagi seda märkama. (n1)

/.../ Tegelikult kunstitõpetaja üks roll on ka tänapäeval just see, et lastel silmad lahti teha, et mis asi see kunst meie ümber on, sest kunsti on meie ümber niivõrd palju, et tegelikult me ei orienteerugi enam. /.../ ma arvan, et nad saavad sellise päris laia ja põhjaliku sellise maailmavaate kunstiga seonduvalt. Ja kindlasti armastava suhtumise kunsti, et kindlasti võib-olla selline kaasategemise lust ja arusaam üldse, mis see kunst on /.../ (n3)

See on minu eesmärk, et laps kohe, ma hakkam viiendas klassis sõnavaraga peale, et mis on kompositsioon ja ta peab igapäevaselt hakkama nendes sõnades sees olema. Ja kindlasti ta tunneb värvikarakterit nii elus kui tõeliselt ainult kunstialase värvusõpetuse, Itteni see värvussüsteem. Aga ta on värviharmoniad, värvitüübid kõik need, ka elus need on sellele lapsele tuttavad. (n5)

Et nad kunstist ära ei tüdineks või et nad tahaks kunsti edasi teha, et neid huvitab see asi, et see huvi kehtaks. (n6)

/.../ et see kunst ei ole mingi siuke koll ega ka mingi selline asi, et ... Et see ei ole midagi keerulist, ega midagi hullu ja ei midagi kauget, ega midagi võimatut. (n9)

/.../ kui sa lähed näitusele, siis sa suudad aru saada, et ahah, see rida tähendab siin tehnikat, see tähendab aastaarvu ja see tähendab seda. Et ta suudaks mingil määral seda kunsteost analüüsida ja siis ta võiks nagu aru saada, et kuidas näiteks sein, noh mis värvi sein

paigutada või mis värvid omavahel sobivad. /.../ Kindlasti saavad nad maalist ja joonistamisest head tehnilised oskused. (n12)

Niisugused väikesed sellised kindlad niisugused põhitõed, need ta peaks sealt ikkagi ka saama. Värvusõpetusest ja kompositsioonist ja ... /.../ Mina tahaksin, et ta tegelikult tunneks ... et tal tekiks huvi. /.../ kui ta ikkagi seda asja pidevalt ise läbi teeb ja kogeb, siis selle kaudu ka mingid teadmised jäävad, ta oskab isegi kui ta ise midagi ei tee, ta oskab vähemalt hinnata seda, mida teised teevad. (n7)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist essentsialistliku õpetamiskontseptsiooni kategooriate "esteetiline areng kunstis" ja "moraalne areng kunstis" eesmärkide ühendusega – kunstiga tegelemine arendab esteetilist tundlikkust, äratav huvi kunsti vastu, võimaldab kunstikogemust, annab kunstialaseid teadmisi ja kujundab kunstist arusaamist. Õpetajad seostavad küll kunsti õpetamist õpilaste moraalse arenguga vaid ühel korral, kuid see-eest esineb eesmärgina korduvalt kategooriale "moraalne areng kunstis" iseloomulik kunstioskuste treenimine.

B õpilaste intellektuaalne areng

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate eesmärgid, mis olid seotud õpilaste loova ja kriitilise mõtlemisoskuse, analüüsivõime ja tähelepanu arenguga.

/.../ laiendab silmaringi, õpib vaatama, kompima, katsuma ja samas paneb mõtlema, kas ta teeb nii või teeb ta nii, et ta jõuaks tulemuseni. Ja siis kindlasti analüüsivõimet arendab, tähelepanu. (n2)

/.../ et nagu teistmoodi mõtlemis.t Et kuidagi ... ta kogu aeg oma töö juures mõtleb. Et ta mehaaniliselt oma asju ei tee vaid ta hakkab analüüsima ja siis nagu läbi mõtlema neid asju. Et oskavad mõelda ja analüüsida ja leida selliseid erilisi lahendeid. (n6)

Ma usun, et on ka sellised asjad, mis on seotud teiste ainetega, et kui sul on vaja mingit käe ja mõtte koostööd. (n12)

/.../ õpilase arenguks on hästi oluline, ja seda just selle, et tegelikult on see parema ajupoolkera areng, mis ... need mõtlemisprotsessid, tulevad kunstiõpetuse kaudu. (n5)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategoriale "intellektuaalne areng kunsti kaudu" iseloomulike eesmärkidega.

C õpilaste isiksuslik ja sotsiaalne areng

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate eesmärgid, mis olid seotud õpilaste eluks vajalike sotsiaalsete oskuste ja isiksuseomaduste arenguga:

No minu jaoks on üks tähtis asi püsivus, püsivus üldse millegagi tegeleda, et selline võib-olla ka tahtejõu kasvatamine, mis on üldse kõikides eluvaldkondades väga tähtis. (n3)

Et mingit püsivust ja sallivust, tolerantsust põhimõtteliselt. Kindlasti aitab see ka näiteks aja jaotamist õppida. Et kui tõesti mingisugune töö on sulle antud, et selle aja peale ta peab oskama oma aega, antud aega siis organiseerida ja jaotada. (n4)

/.../ läbi aine õpilase isiksuse arenemine. (n3)

/.../ et tegelikult ma arvan, et see õpetab ka üldises mõttes töökust. Mitte ainult kunstis, sellist töökust ja kannatlikkust. (n10)

Mida neil läheb vaja on see, et näiteks kui nad lähevad tööle, et siis nad peavad tegema ka sellist asja, mis neile ei meeldi. (n12)

See arendab ka koostööd grupitööd näiteks, ühistööd. Isikuomadustest...püsivust. /.../ (n13)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategoriaga "intellektuaalne areng kunsti kaudu" – kunsti õppimise kaudu areneb õpilaste iseseisev mõtlemine ja sotsiaalsed oskused, mis on vajalikud eluga toimetulekuks. Nimetatud

alamkategooria ühendab endas antud uurimuse 2 kategooriat: õpilase intellektuaalne areng ja õpilase isiksuslik ja sotsiaalne areng.

D õpilaste isiksuslik ja emotsionaalne areng

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate eesmärgid, mis olid seotud õpilaste eneseväljenduse ja emotsionaalse arenguga kunsti kaudu.

Et kunst on nagu üks vahend kõikide nende oma probleemide väljendamiseks. Ükskõik mis vormis, on see siis paberi peal või ruumiliselt või on see siis kasvõi sõnades kirjeldatuna. (n3)

Võib-olla see tunne, et ma saan hakkama Ja võib-olla ka enda tundeid iseendale peegeldada /.../ ta saab aru võib-olla, et kuidas ta nagu mingit asja kujutab, kui see reaalselt pildi peale nagu tuleb siis ta saab võib-olla ka endast midagi teada. (n9)

See on justnimelt üks see asi, kus inimene saab oma emotsioone näidata ja seda, kuidas ma ütlen, seda hingepoolt näidata. Ja teine asi on muidugi ka see, et see on sageli lastele selline meeldiv vaheldus ka selles raskes koolipäevas. /.../ (n7)

Kõige olulisem ... Minu jaoks on kõige olulisem laste puhul see, et laps leiab iseennast /.../ et see eneseväljendus oma mina kaudu. /.../ (n7)

/.../ kasvõi peale rasket tööpäeva või töönädala lõpus, et sa tõesti, et sul oleks üks võimalus enda väljaelamiseks. Et võtad tõesti, et võtad värvid ja elad ennast välja. Tuju on kasvõi paha või ülihea, et seal nagu mingit lõõgastust saada. /.../ Leiad sealt emotsionaalse laengu ja ... ja eks ta ikka ole see eneseväljendamise võimalus ka. (n17)

Lam'i ja Kemberi klassifikatsiooni järgi on tegemist kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooriaga "väljendus ja teraapia kunsti kaudu" – kunst on võimalus enese väljendamiseks, läbi mille saab emotsioone vabastada ja emotsionaalset stabiilsust saavutada. Kunsti nähakse ka kui üht vaba aja veetmise viisi.

4.2.2. Kunstialaste teadmiste olemus

Õpetajate arusaamad kunstialaste teadmiste olemusest varieerusid ulatudes uskumustest, kus kõige olulisemaks peeti kindlate reeglite äraõppimist kuni uskumusteni, kus reeglitest olulisemaks peeti hoopis vaba interpretatsiooni ja isiklikku tunnetust. Kindlate reeglite pooldajad uskusid, et tuleks ära õppida näiteks kompositsiooni, perspektiivi, värviõpetuse reeglid, ja siis on võimalik kõike teha. Reeglitest kinnipidamist võrreldi ka mängureeglite järgimisega, kus kõigepealt tuleb reeglid ära õppida ja alles siis on võimalik mängida. Üks õpetaja uskus, et kõige alus on klassikaline akadeemiline õpetus ja hea joonistusoskus. Vajalikest teadmistest nimetati veel kunstialaste mõistete tundmist ja materjalitunnetust. Kunsti nimetati ka teiseks kirjaoskuseks.

Õpetajate kunstialaste teadmiste olemusest leiti järgmised kategooriad:

A reeglitega paikapandud

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad kunstialaste teadmiste ja oskuste objektiivsusest ja reeglite äraõppimise olulisusest.

Just treenida, et see jääb talle käe sisse, kui ta selles vanuseastmes omandab teatud joonistuse, maali, värvisegamise või mingid kompositsioonivõtted, need jäävad ikka päris kauaks ajaks meelde ja hiljem, kes tegelevad erialaselt või lähevad õppima erialaselt edasi, siis nad saavad seda, nõ nagu korrutustabel, mis õpitakse pähe, meeldetulevalt kas või une pealt korrata. (n3)

Neid on niivõrd palju, mida nad peaksid tegelikult oskama ja võib-olla oleks kõige õigem niisugune põhiline baasteadmine ikkagi see, kuidas nad kujutavad ruumi, et kuidas selle ruumilisuse kätte saab valguse varju, kehade modelleerimise abil ka selle perspektiivi kaudu. Et ikkagi see on nagu selline klassikaline, akadeemiline õpetus mina leian, on ikka kõige aluseks. Kui seda ei ole, siis ta jääbki selliseks puudulikuks. /.../ (n6)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist essentsialistliku kontseptsiooni alamkategooriale "moraalne areng kunstis" iseloomuliku lähenemisega kunstialaste teadmiste, milles kunstialaste teadmiste olemus on samuti objektiivne ja reeglitega paikapandud.

B reeglid + interpretatsioon

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad, milles kunstialased teadmised olid küll reeglipäraseid, kuid kunsti tegemist käsitleti pigem kui mängu nende reeglite järgi.

Noh eks seal ikka värvi ... noh tähendab seal paigutusest ja värvidest ja kuidas värve segada ja ... Mõningaid teadmisi siiski läheb ju vaja ...(n1)

Et seal saab püstitada väga kindla reegli, et nii on ja teisiti ei ole, aga samas on võimalik teda väga erinevalt tõlgendada ja erinevalt lahendada, mis teebki ka kunsti väga põnevaks ja annab võimaluse võib-olla ka sellele õpilasele, annab ka võimaluse temale ennast väljendada et mitte nüüd kindlatesse reeglitesse nagu kinni kammitseda. /.../ (n3)

Õpid reegli, teed ülesande ära, ta süvendab, kinnistab eks ole. Aga ... ja siis vabadus ja ... /.../ (n16)

/.../ on nagu teatud kindla peale mineku reeglid, et kui sa õpetad need ära, siis noh ... siis ei saa väga viletsasti minna. Et nagu nad on erinevates valdkondades erinevad. Et noh mingid tehnilised oskused, kuidas ei saa väga viltu minna. Et need ma õpetan selgeks, sest et noh need on sellised väga lihtsad asjad. Et ta võib muidugi neid rikkuda kõiki, aga see on omal vastutusel. Tegelikult see rikkumine on hea /.../ et teatud reeglite põhjal tekib teatud mäng. /.../ (n12)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist essentsialistliku õpetamiskontseptsiooni alamkategooriale "esteetiline areng kunstis" iseloomuliku lähenemisega kunstialaste teadmiste olemusele, milles kunstialaseid teadmisi käsitletakse reeglite poolt juhitud, kuid leiutatavatena.

C reeglite suhtelisus

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad kunstialaste teadmiste suhtelisest olemusest.

Sellist asja ei ole, et sa õpid teatud reeglid ära ja siis on nagu kindla peale minek. Et see võib-olla ongi kunsti ja käsitöö vahe. Käsitöös sa võid tõesti kõik silmused ära õppida ja teha täpselt järgi ja tuleb väga ilus kampsun, aga kunstis õpid ära kõik – siis ta on nagu käsitöö, kui sa väga täpselt teed niiviisi reeglite järgi ja siis ta võib siukseks tundetuks muutuda ja ... (n9)

Nii ja naa. Et on nagu mingid reeglid või ... Aga see subjektiivsus jääb alati. Aga selles mõttes teadmisi on tarvis, et kui jälle teadmisi ei ole, siis on liiga subjektiivne. (n10)

Lam'i ja Kemberi klassifikatsiooni järgi on tegemist kontekstualistliku õpetamiskontseptsiooni alamkategooriale “intellektuaalne areng kunsti kaudu” iseloomuliku lähenemisega kunstialaste teadmiste olemusele, kus kunstialaseid teadmisi käsitletakse ebakindlatena ja ajas muutuvatena.

D interpretatsioon

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad, kes olid seisukohal, et vähe on kunstialaseid baasteadmisi ning et kunstis on olulisemad individuaalne interpretatsioon ja tunnetus.

/.../ siiski on vähe neid tõdesid, baasteadmisi, mida õpetada, olulisem on ikkagi see isiklik tunnetus. (n4)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist kontekstualistliku õpetamiskontseptsiooni alamkategooriale “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” iseloomuliku lähenemisega kunstialaste teadmiste olemusele.

4.2.3. Kunstialased võimed

Õpetajate arusaamad õpilaste kunstialastest võimetest erinesid üksteisest valdkondades nagu kunstialaste võimete päritolu, pärilikkuse ja keskkonna mõju osatähtsus kunstialastele võimetele, kunstialaste võimete arendatavus. Võimeid peeti nii oma kvaliteedilt kui liigilt (erinevad oskused nagu näiteks mahajoonistamisoskus, värvitunnetus, stiilitunnetus jne) väga erinevateks. Osa õpetajaid uskus, et kunsti on võimalik kõigile õpetada, kõigil lastel on

kunstialased võimed olemas, osadel pole lihtsalt lastud nendel võimetel välja tulla. Usuti, et kunstialaste võimete juures on kõige olulisem keskkond, et õpetaja saab õpilaste kunstialaseid võimeid arendada, kuid arendamise juures on olulised õpilaste koostöövalmidus, järjekindlus ja süstemaatilisus. Teised uskusid, et kunstialased võimed on kaasasündinud ning elu jooksul neid juurde ei teki. Kaasasündinud võimeteks pidas üks õpetaja näiteks kompositsiooni- ja värvitaju, mida olevat väga raske õpetada, kõiki teisi võimeid aga pidas õpetaja arendatavateks. Kunstialaselt võimekat õpilast iseloomustasid õpetajad kui õpilast, kellel on loomulik nägemine, keda pole vaja palju juhendada, sest ta haarab kõike lennult, kellel on originaalsed ideed ja kes on julge.

A võimete treenimine

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate kunstialaseid võimeid puudutavad uskumused, milles võimete arengu juures peeti kõige olulisemaks nende süstemaatilist treenimist.

/.../ väga kindlalt kohe saab ja väga keerulisi asju saab. Kohe niimoodi väga süstemaatiliselt välja mõelda selle, mida ja on võimalik. Eriti just ruumi kujutuse osas. Aga seda on võimalik harjutada ja treenida, aga siin peab järjekordselt väga korralikke ülesandeid välja mõtlema. (n6)

Tasub õpetada selliseid võtteid, mis nagu ... kasutatakse ülikoolides või lastekunstikoolides, sellist akadeemilist värki et me õpime mingit asja, konkreetset tehnilist võtet. /.../ (n12)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist essentsialistliku kontseptsiooni alamkategooriale "moraalne areng kunstis" iseloomuliku lähenemisega.

B võimete arendamine

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad kunstialaste võimete teadlikust arendamisest.

Et ma arvan küll, et saab arendada. Ja ikka mida rohkem kasvõi ühte tehnikat me arendame, seda paremaks tööd lähevad, ütleme seal kunsti puhul on väga oluline see järjekindlus. (n2)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist essentsialistliku kontseptsiooni alamkategooriale “esteetiline areng kunsti kaudu” iseloomuliku lähenemisega, milles kunstialaste võimete arengu juures peetakse oluliseks teadlikku pingutust.

C keskkond ja võimed

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad keskkonna olulisest mõjust kaasasündinud kunstialaste võimete arengule.

Ma arvan, et tegelikult selline kasvatuslik külg ja selline arendav külg on olulisemad sellepärast, et võib väga anekas laps olla väga suurte võimetega aga kui tal ei ole kusagil võimalik ennast näidata või välja tulla oma nende töödega, üldse midagi teha, et siis see hakkab nagu närbuma ja kuivab ära. (n11)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooriale “intellektuaalne areng kunsti kaudu” iseloomuliku lähenemisega, milles olulised on nii keskkonna ja kultuuri mõju kui kaasasündinud võimed.

D huvi ja võimed

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad huvi ja toetava keskkonna olulisusest kunstialaste võimete arengus.

Mõnel on võib-olla vähem võimeid aga kui tal on neid ütleme vähemalt keskmiselt ja huvi on tohutu suur, siis ta suudab õudselt kiiresti järele jõuda nendele, kellel on. Ja noh, et mõnel lihtsalt on see lihtsam. (n12)

Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni järgi on tegemist kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooriale “väljendus ja teraapia kunsti kaudu” iseloomuliku lähenemisega, milles kaasasündinud kunstialaste võimete arenguks peetakse vajalikuks huvi ja toetava keskkonna olemasolu.

4.2.4. Loovus ja meisterlikkus

Õpetajate arusaamad loovuse ja meisterlikkuse olemusest erinevad nii nende mõistete sisu kui ka nende nähtuste omavaheliste seoste, arendatavuse ning olulisuse poolest kunstiõpetuse seisukohalt. Loovust on õpetajad defineerinud kui oskust leida oma lahendusi, leidlikkust, isikupärast ja stambivaba mõtlemisstiili, julgust katsetada ja eksida, sina ise olemist ja kontakti saavutamist maailmaga, oskust ennast kunstiliselt väljendada. Loovuse olemusest arvavad õpetajad, et see tuleneb seestpoolt, on hoomamatu ja müstiline, on kaasasündinud ja raskesti arendatav, kuid ka et loovus on iga õpilase sees olemas, areneb loova tegevuse käigus ja õpetaja peab seda õpilasest otsima keskkonda muutes, meeolelu luues. Loovuse seotusest oskuste ja teadmistega on õpetajad vastakatel seisukohtadel – ühed usuvad, et mida rohkem oskusi ja teadmisi õpilasel on, seda loovam ta ka on; teised jällegi pooldavad seisukohta, et loovusel pole olulist seost õpilase oskuste ja teadmistega.

Meisterlikkust defineerivad õpetajad kui suurt tehnilist oskust, mis on õpitav, kuid ka ühendusena loovusest ja tehnilistest oskustest.

A kaasasündinud loovus

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate uskumused loovusest kui müstilisest ja hoomamatust nähtusest, mis pole seotud oskuste ja teadmistega ning mille arendatavus on küsitav. Loovust peeti meisterlikkusest olulisemaks.

Aga loovus on selline seesama hoomamatu, müstiline selline protsess, Et loovus on selline...see käib nagu nende geenistega. Et loovus minu jaoks ongi nagu selline inimese sees, kaasa sündinud, geneetiliselt edasi pärandatud .../.../ vilumus, need ei ole nagu kunstis ei ole need üldse sellised väga esmatähtsad sellised eesmärgid. (n3)

Ühesõnaga, meisterlikkus on õpitav, et mingit asja võid küll õppida maha joonistama, aga see veel ei tähenda, et inimene oleks loov ja andekas. (n4)

Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooriale "väljendus ja teraapia kunsti kaudu" iseloomuliku lähenemisega.

B arendatav loovus

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate uskumused loovusest kui arendatavast nähtusest, mis on seotud oskuste ja teadmistega. Loovust defineeriti kui julgust eksida, enesekindlust ja positiivsust. Loovuse arenguks peeti vajalikuks soodsat psühholoogilist keskkonda ja mõttetööd. Meisterlikkust peeti samuti oluliseks.

Et ta on jah selline seestpoolt tulenev ja kasutab neid vahendeid, mis siis väljapoolt on antud. See on ikka ilmselt kaasasündinud aga arendatav ka ikkagi /.../ loovuse käigus kujuneb või kasvatab juurde seda loovust. /.../ Meisterlikkus jah, see on nüüd see, mida ma talle õpetan, aga ta peab seda omandama. (n1)

See ongi see oma nägemus. /.../ Mida rohkem tal teadmisi on ja mida rohkem ta on juba tehnikaid või midagi omandanud, seda loovam see inimene on. (n2)

Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni essentsialistliku kontseptsiooni alamkategooriale "esteetiline areng kunstis" iseloomuliku lähenemisega.

C loovus ja meisterlikkus

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate uskumused meisterlikkusest kui loovuse ja tehnilise meisterlikkuse kombinatsioonist.

Ma kujutan, ette, et meisterlikkuse juures ... et kui kõik see kokku panna, et kui sellest tuleb nüüd niisukene emotsionaalne teos, et sa näed, et seal on niimoodi ... et selles on seda hinge ja asja ... (n7)

Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooriale "intellektuaalne areng kunsti kaudu" iseloomuliku lähenemisega.

Lisaks neile esines Lam'i ja Kember'i klassifikatsioonis loovuse ja meisterlikkuse kategooria meisterlikkuse arendamine, mis käesolevas töös ei eristunud. Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad meisterlikkuse treenimise olulisusest lõpptulemuse saavutamisel. Loovust käsitletakse kui kujutlusvõimet. Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni

essentsialistliku kontseptsiooni alamkategoriale “moraalne areng kunstis” iseloomuliku lähenemisega.

.

4.2.5. Protsess ja produkt

Õpetajate arusaamad kunstitöö valmimise protsessist ja valmist kunstitööst ehk produktist erinevad selle poolest, kui oluliseks kumbagi peetakse, mille järgi hinnatakse nii õpilasi kui iseenda töö tulemuslikkust. Õpetajad arvavad, et produkt valmib protsessi tulemusena, on unikaalse väärtusega, sest iga õpilane on sellega ise vaeva näinud; et see näitab õpetaja töö tulemuslikkust ning et oluline on produkti esteetiline välimus – illus pilt saab hea hinde. Kuid õpetajad arvavad ka, et protsess on olulisem kui produkt, see näitab õpilase arengut, huvi, püsivust, lähenemist. Enda rolli protsessis näevad õpetajad kui suunaja, juhendaja, aitaja rolli. Hindamisel arvestavad õpetajad nii protsessi kui produkti.

A saavutus

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad protsessist kui pingutusest ja produktist kui õpieesmärkide saavutamise kontrollimise vahendist.

/.../ eks see õpilaste tööde pealt näha ole, et kui hästi ma oma tööd olen teinud. Kuivõrd ma olen suutnud neile seletada, mida nad peavad tegema, millise töö nad peavad saama. (n1)

Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni essentsialistliku kontseptsiooni alamkategoriale “moraalne areng kunstis” iseloomuliku lähenemisega.

B saavutus + osavõtt

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad protsessist kui lõpptulemuseni viijast ja selle määrast, oluliseks peetakse õpetajapoolset juhendamist ja õpilase osalemist protsessis.

Kui ei eelne sellele normaalset protsessi, siis nagu ei ole ka lõpptulemust. (n3)

Et mulle tegelikult see väga meeldib seda tööprotsessi jälgida Selle jälgimise juures ongi, oleks vaja jõuda just õigel ajal sinna lapse juurde. /.../ Protsessi on huvitav jälgida ja lõpptulemus ... muidugi tahaks, et see oleks hea. (n6)

Aga ainult protsessile ei saa ka, tulemus jällegi, tulemust on ka tarvis. Noh, laps peab ise tulemust nägema, see on tähtis, et ta tunneb, et ta on nagu midagi saavutanud või ... /.../ (n9)

/.../ protsess kui selline, et inimene läbib selle algusest lõpuni, ta näeb oma protsessi, noh ütleme töö käigus valminud ese. /.../ (n3)

Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni essentsialistliku kontseptsiooni alamkategoriale "esteetiline areng kunstis" iseloomuliku lähenemisega.

C kogemus

Sellesse kategooriasse liigitusid õpetajate arusaamad protsessist kui olulisest, personaalset tähendust kandvast nähtusest. Lõpptulemuse ebaõnnestumine pole oluline, sest õppimine leidis aset protsessi käigus. Samuti peetakse hindamisprotseduuri olulisemaks kui väljundit.

Et protsess on ilmtingimata tähtsam kui see tulemus. Aga protsess on see, et laps saaks just siin nüüd oma mõtlemisprotsesse rakendada ja kasutada ... Ja kui see tulemus ei tule hea, no täna ei tule, ega meil kõigil tuleb, ega kõik päevad pole vennad. (n5)

Vist on ikka nii, et kõige rohkem ikkagi loeb ... noh loeb see, kas ta on sellega tööd teinud, kas ta on tegelenud selle asjaga. Ükskõik, kas tal on välja tulnud või ei ole välja tulnud, hinnatav on siis see tema töö hulk või vaeva nägemise hulk. (n9)

Vahel küsin, et mis sa siin nagu oled tahtnud kujutada või mis on sinu töö põhiline asi, mis sa tahad sellega öelda, põhiline on, et mis sa sellega ikkagi öelda tahad. (n7)

Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategoriale "intellektuaalne areng kunsti kaudu" iseloomuliku lähenemisega.

Antud uurimuses ei eristunud kategooriat personaalne kogemus, kuhu liigitusid õpetajate arusaamad protsessist kui olulisest kogemuse ja emotsionaalse naudingu võimaldajast ja personaalsete ideede kandjast ning ainult töö lõpptulemuse ehk produkti hindamist peetakse ebaoluliseks. Tegemist on Lam'i ja Kember'i klassifikatsiooni kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategoriale "väljendus ja teraapia kunsti kaudu" iseloomuliku lähenemisega.

4.2.6. Usutluse tulemuste analüüs

Lam'i ja Kember'i kunstiõpetuse kontseptsioonide klassifikatsiooni kategooriad sobisid kirjeldama antud uurimuse käigus kogutud andmetest leitud kategooriaid. Erinevused ilmnemiseid õpetamiskontseptsioonide dimensiooni "õpetamise eesmärk" alamkategorial "moraalne areng kunstis" puhul. Nimelt ei nimetanud antud uurimuses õpetajad kunsti õpetamise eesmärgina õpilaste moraalset arengut, kuid selle alamkategorial tunnused ilmnemiseid siiski õpetamiskontseptsioonide dimensioonides. Näiteks dimensiooni "kunstialaste teadmiste olemus" kategooriana esines õpetajate arusaam kunstialaste teadmiste reeglite poolt juhitud olemusest.

Ülevaate saamiseks tendentsidest õpetajate õpetamiskontseptsioonides jaotati õpetajad nende kunsti õpetamise eesmärkide järgi essentsialistliku ja kontekstualistliku suuna esindajateks. Määrati ka, kas nad kuuluvad eelnimetatud suundade alamkategoriatesse "moraalne areng kunstis", "esteetiline areng kunstis", "intellektuaalne areng kunsti kaudu" või "emotsionaalne areng kunsti kaudu". Edasi võrreldi samasse õpetamiseesmärkide kategooriasse kuuluvate õpetajate uskumusi teiste õpetamiskontseptsioonide dimensioonide kohta. Iga õpetaja jaoks kujunes välja õpetamiskontseptsiooni mudel. Samasid mudelid liideti üheks õpetamiskontseptsiooniks. Õpetajate õpetamiskontseptsioonide dimensioone on kujutatud tabelis IV.

Tabel IV. Kunstiõpetuse õpetajate õpetamiskontseptsioonide dimensioonid

Dimensioon	Õpetamiskontseptsiooni kategooria											
	AT	E2	C1	E2	C1	C1	C1	E2	E2	E2	E2	C2
AA	E2	E2	C2	C2	C1	E1	C1	C1	E2	E2	C1	C2
NK	E2	E2	E2	E2	E2	E1	E2	C1	E2	E2	E2	E2
PP	E2	E2	E2	E2	C1	E2	C1	C1	E2	C1	E2	E2
SC	E2	E2	C2	C2	E2	E2	E2	E2	C2	C2	C1	E2
Katseisiku number	n1,n12	n2,n13	n3	n4	n5,n16	n6	n7	n9	n10	n11	n14	n17

AT – kunstiõpetuse eesmärk;

AA – kunstialaste võimete olemus;

NK – kunstialaste teadmiste olemus;

SC – loovus ja meisterlikkus;

E2 – essentsialistliku kontseptsiooni alamkategooria esteetiline areng kunstis;

C1 – kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooria intellektuaalne areng kunsti kaudu;

C2 – kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooria väljendus ja teraapia kunsti kaudu.

Essentsialistliku õpetamiskontseptsiooni alamkategooriasse “esteetiline areng kunstis” liigitus oma kunsti õpetamise eesmärkide põhjal 8 õpetajat (N15). Nendest kahe uskumused õpetamiskontseptsioonide ülejäänud 4 dimensiooni osas liigitusid samuti essentsialiku kontseptsiooni alamkategooriasse “esteetiline areng kunstis”. Ülejäänud 6 õpetaja õpetamiskontseptsioonide dimensioonid kujutasid endast erinevaid kombinatsioone mõlema kontseptsiooni alamkategooriatest. Essentsialistliku õpetamiseesmärgiga õpetajate õpetamiskontseptsiooni dimensiooni “kunstialaste võimete olemus” – nelja õpetaja uskumused kunstialaste võimete olemusest liigitusid kontekstualistlike õpetamiskontseptsioonide kategooriatesse, 1 kategooriasse “emotsionaalne areng kunsti kaudu” ja 3 kategooriasse “intellektuaalne areng kunsti kaudu”. Ühe õpetaja õpetamiskontseptsiooni dimensioon “kunstialaste teadmiste olemus” liigitus kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategooriasse “intellektuaalne areng kunsti kaudu”. 3 õpetaja õpetamiskontseptsiooni dimensioon “protsess ja produkt” liigitusid kontseptualistliku õpetamiskontseptsiooni alamkategooriasse “intellektuaalne areng kunsti kaudu”. Nelja õpetaja uskumused, mis olid seotud dimensiooniga “loovus ja meisterlikkus” liigitusid samuti kontekstualistliku kontseptsiooni kahte alamkategooriasse.

Kontekstualistliku õpetamiskontseptsiooni alamkategoriasse “intellektuaalne areng kunsti kaudu” liigitus oma kunsti õpetamise eesmärkide põhjal 5 õpetajat. Kolmel õpetajal nendest oli küll kontekstualistlikku kategoriasse liigitunud õpetamise eesmärk, kuid õpetamiskontseptsioonide ülejäänud neljas dimensioonis kuulusid nad essentsialistlike kontseptsioonide alamkategoriatesse.

Ühe õpetaja õpetamisesmärgid liigitusid kontekstualistliku kontseptsiooni alamkategoriasse “emotsionaalne areng kunsti kaudu”. Selle õpetaja uskumused teiste õpetamiskontseptsioonide dimensioonide kohta sisaldasid aga ka essentsialistlike dimensioonide kategooriaid.

Ühe õpetaja õpetamisesmärgid kujutasid endast kombinatsiooni kontekstualistliku kontseptsiooni kahest alamkategoriasse “intellektuaalne areng kunsti kaudu” ja “moraalne areng kunsti kaudu”. Ka selle õpetaja õpetamiskontseptsioonide teistes dimensioonides esines essentsialistlike kontseptsioonide alamkategoriaid.

Saadud tulemustest selgub, et õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioonides võivad korraga eksisteerida nii essentsialistlikud kui kontekstualistlikud tunnused. Ainult kahel juhul langesid õpetajate arusaamad kõigi õpetamiskontseptsioonide dimensioonide olemuse osas ühte ja samasse õpetamiskontseptsiooni alamkategoriasse. Õpetajate õpetamiskontseptsioonid kujutavad endast kombinatsioone erinevate kontseptsioonide alamkategoriatele iseloomulikest dimensioonidest. Neljal juhul langesid õpetajate arusaamad kõigi õpetamiskontseptsioonide dimensioonide osas kokku, moodustades sarnase õpetamiskontseptsiooni.

Õpetajate õpetamiskontseptsioonide 75 dimensioonist olid 49 (65%) oma olemuselt essentsialistlikud ning 26 (35%) oma olemuselt kontekstualistlikud.

4.3. Arutelu

Kui eeldada, et õpetajate õpetamistegevus on mõjutatud nende õpetamiskontseptsioonide poolt, siis ei piisa õpetajate õpetamiskontseptsioonide kirjeldamiseks kindlasti ainult nende õpetamisesmärkide kirjeldamisest ja klassifitseerimisest kontekstualistlikeks ja essentsialistlikeks. Kuna õpetajatel võib erinevates õpetamiskontseptsioonide dimensioonides nagu “kunstialaste võimete olemus”, “kunstialaste teadmiste olemus”, “loovus ja meisterlikkus” ning “protsess ja produkt” esineda samaaegselt nii essentsialistlike kui kontekstualistlike seisukohti, tuleks kindlasti neid dimensioone eraldi kirjeldada.

Uurimuses osalenud kunstiõpetuse õpetajate kunstiõpetuse alased arusaamad kalduvad oma olemuselt tugevalt essentsialistliku orientatsiooni poole. Kuigi kunstiõpetuse eesmärkide osas jagunevad õpetajate arusaamad oma orientatsioonidelt mõlema pooluse vahel peaaegu võrdselt, siis kaasates analüüsi ka kontseptsioonide teised dimensioonid, on essentsialistlikud seisukohad tugevalt ülekaalus (65%). Selliste tulemuste põhjal võiks järeldada, et enamus uuritud õpetajaid on oma lähenemiselt essentsialistliku orientatsiooni esindajad. Nad pööravad suurt tähelepanu just nimelt õpilaste kunstialaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kujundamisele ning näevad kunsti õppimises väärtust kunstile olemuslikus. Vähem pööratakse tähelepanu ja väärtustatakse õpilaste isiksuseomaduste ja sotsiaalsete oskuste ning intelligentsuse arengut kunstiõpetuse kaudu. Käesoleva uurimuse käigus kogutud andmete põhjal ei saa teha järeldusi selle kohta, millest selline tendents õpetajate arusaamades on tingitud. Vastavate järelduste tegemiseks oleks vajalik täiendav andmete kogumine ja teema edasine uurimine.

Selleks, et paremini mõista, kuidas õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioonid õpetajate õpetamistegevust mõjutavad, tuleks kindlasti uurida ka nende õpetamispraktikat. Õpetajate õpetamistegevuse ja nende poolt kasutatavate meetodite uurimine annaks võimaluse antud uurimuse tulemusi kontrollida ning võrrelda nii sarnaste kui erinevate kunstiõpetuse kontseptsioonide esindajate käitumist reaalsetes õpetamissituatsioonides.

Õpetajad ei ole lihtsalt passiivsed teadmiste esitajad. Iga õpetaja võtab klassiruumi kaasa oma isiklikud kogemused, uskumused, hoiakud ja maailmavaate. Kõik õpetajad teevad valikuid õppekavas ning kasutavad otsustamisel oma uskumusi ja vaateid. Kui päevakorral on muudatuste tegemine õppekavas, on väga oluline teada, millised on õpetajate olemasolevad uskumused ja arusaamad, sest need arusaamad hakkavad oma mõju avaldama ka uuele õppekavale. Õpetaja teeb oma valikud õppekavas selle alusel, millised on tema uskumused, seetõttu võib õpetaja olla edukas muutuste elluviija, kui planeeritavad muutused on kooskõlas tema eelnevate uskumustega. Kuid õpetaja võib osutuda ka muutuste takistajaks, kui planeeritavad muutused õppekavas on vastuolus tema uskumuste ja arusaamadega.

Hoiduda tuleks suurtest üldistustest ja lihtsatest mudelitest õpetajate arusaamade kirjeldamisel. Nagu ka antud tööst järeldus, võivad õpetajate arusaamad kunstiõpetuse kontseptsioonide dimensioonidest ka väga sarnaste õpetamiseesmärkide olemasolu korral suuresti erineda.

Kuna Eestis on kunstiõpetuse õpetajate kunstiõpetuse alaseid uskumusi ja hoiakuid vähe uuritud, siis võib käesolev töö kasulikuks osutuda nii muudatuste sisseviijatele riiklikusse õppekavasse kui ka kõigile kunstiõpetajatele ning kunstiõpetuse õpetajaks õppivatele

üliõpilastele, et saada informatsiooni selle kohta, millised võivad olla õpetajate arusaamad kunstiõpetusest, selle eesmärkides ja sisust. Teiste kunstiõpetajate arusaamade ja uskumustega tutvumine annab õpetajatele võimaluse oma kogemuste ja arusaamade reflekteerimiseks. Kunstiõpetuse õpetajate arusaamadega tutvumine võib olla kasuks ka teiste ainete õpetajatele. Erinevate ainevaldkondade õpetajate tulemusliku koostöö eelduseks on kindlasti teiste ainevaldkondade eripära ning kolleegide seisukohtade ja arusaamade mõistmine. Selle juures võiks kasulikuks osutuda käesolev töö. Kunstiõpetuse õpetajate arusaamade ja seisukohtadega tutvumine võiks huvi pakkuda ka lastevanematele ja õpilastele endile.

Antud teema väärrib kindlasti edasist uurimist. Õhku jäi palju küsimusi ja autor loodab jätkata uurimistööd selles valdkonnas. Käsitlemist ootavad näiteks õpetajate poolt kasutatavate õpetamismeetodite seos nende õpetamiskontseptsioonidega ning töökogemuse mõju õpetajate õpetamiskontseptsioonidele.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli uurida, millised on Tartu linna üldhariduskoolide kunstiõpetuse õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioonid.

Õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioonide uurimiseks kasutati kirjalikku küsimustikku ja intervjuud. Kirjalikule eelküsimustikule vastas 17 õpetajat, neist 15 õpetajaga viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Õpetajate õpetamiskontseptsioonide analüüsimise aluseks võeti kunsti õpetamise kontseptsioonide jaotus essentsialistlikeks ja kontekstualistlikeks kontseptsioonideks. Õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioone kirjeldati Lam'i ja Kember'i kunsti õpetamise kontseptsiooni 6 dimensiooni abil: kunsti õpetamise eesmärk, kunstialane võimekus, kunstialaste teadmiste olemus, loovus ja meisterlikkus, protsess ja produkt ning oodatavad õpiväljundid.

Ilmnes, et uuritavate õpetajate kunstiõpetuse alaste arusaamade jaotamine essentsialistlikeks ja kontekstualistlikeks ning need omakorda kaheks alamkategoriaks “esteetiline areng kunstis” ja “moraalne areng kunstis” ning “intellektuaalne areng kunsti kaudu” ja “emotsionaalne areng kunsti kaudu” oli antud uurimuse seisukohalt õigustatud. Õpetamiskontseptsioonide dimensioonidest kvalitatiivse analüüsi teel leitud kategooriad sarnanesid suurel määral nimetatud klassifikatsiooni kategooriate ja alamkategooriatega.

Saadud tulemustest selgus, et õpetajate kunsti õpetamise kontseptsioonides võivad korraga eksisteerida nii essentsialistlikud kui kontekstualistlikud tunnused. Ainult kahel juhul langesid õpetajate arusaamad kõigi õpetamiskontseptsioonide dimensioonide olemuse osas ühte ja samasse õpetamiskontseptsiooni alamkategoriasse. Õpetajate õpetamiskontseptsioonid kujutavad endast kombinatsioone erinevate kontseptsioonide alamkategooriatele iseloomulikest dimensioonidest. Sellest võib järeldada, et õpetajate kunstiõpetuse alaste arusaamade mõistmiseks ei piisa ainult õpetajate eesmärkide käsitlemisest aine õpetamisel, vaja on põhjalikumat analüüsi ja võimalusel ka õpetaja õpetamiskäitumise uurimist.

65% õpetajate õpetamiskontseptsioonide dimensioonide alastest arusaamadest olid oma olemuselt essentsialistlikud. Käsitletud teema vääraks kindlasti edasist uurimist ja saadud tulemuste kontrollimist ning võrdlemist õpetajate õpetamiskäitumise uurimise käigus.

Käesolevast tööst võiksid kasulikku informatsiooni saada nii kunstiõpetajad, õpetajakoolituse üliõpilased ja õppejõud, lapsevanemad kui ka õppekavaarendajad muudatuste planeerimisel ning elluviimisel.

Summary

The aim of this study was to research the conceptions of teaching art held by secondary school art teachers in Tartu.

Written questionnaire and semi-structured interview were used to study the conceptions of teaching art. 17 art teachers answered to the written questionnaire. The interviews were conducted with 15 of them. The basis for analysis of teachers' conceptions of teaching was the differentiation of essentialist and contextualist conceptions. The conceptions of teaching art were described using 6 dimensions of Lam and Kember: the aim of teaching, art ability, the nature of art knowledge, creativity and skill, process and product and expected learning outcomes.

It occurred that the following differentiation of teaching art conceptions was justified from the position of the current study - essentialist and contextualist conceptions whereas both were in turn divided into two sub-categories:

- aesthetical development in art and moral development in art under the essentialist conception;
- intellectual development through art and emotional development through art under the contextualist conception.

The categories found in the dimensions of teaching conceptions using qualitative analysis were in large extent similar to the categories and sub-categories of the classification referred to.

The results of this study showed possibility of coexistence of dimensions from both orientations and categories of these orientations in teachers' teaching conceptions. Only in two cases all these dimensions of teaching conceptions were similar, i.e. from one sub-category of orientation. In most cases teachers' teaching conceptions are combinations of dimensions characteristic to sub-categories of different conceptions. It brings to the conclusion that it is not sufficient to study only the aims teachers claimed for understanding which type of teaching conception teacher holds. The judgement shall be based upon deeper analysis and examination of their teaching approaches, if possible.

The results of this study showed that 65 % of teachers teaching conceptions' dimensions were essentialist. The further research is needed to control and compare the results during examination of teachers' teaching approaches.

The results of this study could be useful source of information about art teachers' teaching conceptions for art teachers themselves, student teachers and teacher educators, parents and also for curriculum designers in preparing and implementing reforms.

Viidatud kirjanduse loetelu

- Anderson, T.** (2000). *Real Lives: Art teachers and the cultures of schools*. Greenwood Press.
- Apple, K. L.** (1993). Is art a frill? Elementary teachers' attitudes toward art. (ERIC Document Reproduction Service No ED 361 272).
- Ashton, P. T.** (1990). Editorial. *Journal of Teacher Education* 41, 1.
- Bachar, P. & Glaubman, R.** (2006). Policy and practice of art teaching in schools as perceived by educators and artists. *Arts Education Policy Review* 108, 1, 3-13.
- Betoret, F. D. & Artiga, A.G.** (2004). Trainee teachers' conceptions of teaching and learning, classroom layout and exam design. *Educational Studies* 30, 4.
- Borko, H. & Putnam, R.** (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 673-708.
- Boulton-Lewis, G.M., Smith, D. J. H., McCrindle, A.R., Burnett, P.C., Campbell, K.J.** (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51.
- Butler, R.** (2000). Making judgements about ability: the role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology* 78, 5, 965-978.
- Calderhead, J.** (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In d. Berliner&R.Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 709-725.
- Chan, K.-W. & Elliott, R. G.** (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 20, 817-831.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.
- Clandinin, J. & Connely, F. M.** (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L.** (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. NY: Macimillian, 255-296.
- Clark, G. & Zimmerman, E.** (1998). Nurturing the arts in programs for gifted and talented students. *Phi Delta Kappan* 72, 10.
- Clark, G. & Zimmerman, E.** (2001). Inquiry about art ability and talent: a remembrance of things past. *Theory Into Practice* 23, 4.

- Cohen-Evron, N.** (2002). Why do good art teachers find it hard to stay in the public school system? *Studies in Art Education*, Fall 2002.
- Cole, A. L.** (1989). Making explicit implicit theories of teaching: starting point in preservice programs. (ERIC Document Reproduction Service No ED308 163)
- Csikszentmihalyi, M.** (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Dobbs, S. M.** (1998). *A guide to discipline-based art education. Learning in and through art*. Los Angeles: The Paul Getty Trust.
- Dobbs, S. M.** (2004). Discipline-based art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah; London: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates, 701-724.
- Dorn, C. M.** (1994). *Thinking in art: a philosophical approach to art education*. Reston; National Art Education Association.
- Dorn, C. M.** (1999). *Mind in art. Cognitive foundations in art education*. Mahwah; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Efland, A. D.** (1979). Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, April, 21-33.
- Efland, A. D.** (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York; London: Teachers College Press.
- Efland, A. D.** (2004). Emerging visions of art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah; London: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associate, 691-700.
- Eisner, E. W.** (1972). *Educating artistic vision*. NY; London: Macmillan.
- Eisner, E. W.** (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven&London: Yale University Press.
- Eley, M. G.** (2006). Teachers' conceptions of teaching, and making specific decisions in planning to teach. *Higher Education* 51, 191-214.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., Orr, S.** (2000). Conceptions and beliefs about "good teaching": an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development* 19, 1.
- Erickson, M.** (2004). Interaction of teachers and curriculum. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah; London: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates, 467-486.
- Fenstermacher, G. D.** (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., New York: Macmillan, 37-49.

- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E.** (2006). How to design and evaluate research in education. 5th ed. Boston: McGraw Hill.
- Gardner, H.** (1990). Art education and human development. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Gee, C. B.** (2004). Spirit, mind, and body: arts education the redeemer. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), Handbook of research and policy in art education. Mahwah; London: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates, 115-134.
- Gee, C. B.** (2007). Valuing the arts in their own terms? Arts Education Policy Review 108, 3.
- Goldenberg, E. N.** (2001). Teaching key competencies in liberal arts education. New Directions for Teaching and Learning 85, 15-23. (EBSCO)
- Goodlad, I. J., Klein, M. F., & Tye, K. A.** (1979). The domains of curriculum and their study. In Encyclopedia of Educational Research (1992), 6th ed. Sydney; Toronto: Simon & Schuster and Prentice Hall international, 260-264.
- Grauer, K.** (1998). Beliefs of preservice teachers toward art education. Studies in Art Education 39, 4, 35-70.
- Grauer, K.** (1998-1999). Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. Arts and Learning Research, 76-85.
- Gray, J. M. & MacGregor, R. N.** (1991). A cross-Canada study of high school art teachers. Canadian Journal of Education 16, 1.
- Hetland, L. & Winner, E.** (2004). Cognitive transfer from arts education to nonarts outcomes: research evidence and policy implications. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds), Handbook of research and policy in art education. Mahwah; London: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates. 135-162.
- Hickman, R.** (2005). Why we make art and why it is taught. Bristol; Portland: Intellect Books.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P.** (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.
- Housen, A.** (2001). Methods for assessing transfer from an art-viewing program. ED 457186.
- Jeffers, C. S.** (2000). Creating meaning through art: teacher as choice-maker. Studies in Art Education.
- Jordan, A. & Lindsay, L.** (1997). Classroom teachers' interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. Remedial and Special Education 18, 2, 82-94.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C.** (2002). Telling half the story: a critical review of research on teaching beliefs and practices of university academics. Review of Educational Research 72, 2, 177-228.

- Kember, D.** (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7, 3, 255-275.
- Kember, D., Kwan, K.-P.** (2000). Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28, 469-490.
- Koopman, C.** (2005). Art as fulfillment: on the justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education* 39, 1, 85-97.
- Krull, E.** (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lam, B.-H., Kember, D.** (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12, 6, 693-713.
- Lam, B. H., Kember, D.** (2004). Conceptions of teaching art held by secondary school art teachers. *International Journal of Art & Design Education* 23, 3, 290-301.
- Lehman, P. R.** (1995). Control of K-12 art education: who sets the curriculum. *Arts Education Policy Review* 97, 2, 1063-2913.
- Lindgren, H. C. & Suter, W. N.** (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas; tõlkinud E. Krull*. Tartu: Greif.
- McKean, B.** (1998-1999). Teachers' conceptions of art education: fostering personal, social and cultural development through the arts. *Arts and Learning Research*, 23-37.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K.** (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 4th ed. Washington DC: American Educational Researcher, 877-904.
- Nespor, J.** (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Olson, J. L.** (2003). Children at the center of art education. *Art Education*, Jul 2003.
- Pajares, M. F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, 3, 307-332.
- Pariser, D. & Zimmermann, E.** (2004). Learning in the visual arts: characteristics of gifted and talented individuals. In E. W. Eisner & M.D. Day (Eds), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah; London: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates, 379-408.
- Patton, M. Q.** (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications.
- Pintrich, P. R.** (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 826-857.

- Puurula, A., Karppinen, S.** (2000). Student assessment in arts education: towards a theoretical framework. ED 448101.
- Pratt, D. D.** (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly* 42, 4, 203-220.
- Read, H.** (1956). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Richardson, J. T. E.** (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology* 25, 6, 673-680.
- Richardson, V.** (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York; London: Macmillan, 102-119.
- Rush, J. C.** (1997). The arts and education reform: where is the model for teaching "the arts"? *Arts Education Policy Review* 9, 3, 1063-2913.
- Stokrocki, M.** (2004). Context for teaching art. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah; London: National Association of Art Education: Lawrence Erlbaum Associates, 439-466.
- Stodolsky, S. S. & Grossman, P. L.** (1995). The impact of subject matter on curricular activity: an analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal* 32, 2, 227-249.
- Strauss, A., Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F.** (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70.
- White, J. H.** (2004). 20th century art education: a historical perspective. In E.W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah; London: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates, 135-162.
- Woolfolk, A. E.** (1995). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J.** (2006). Teacher knowledge and beliefs. In p. A. Alexander & P. H. Winnie (Eds), *Handbook of educational psychology*, 2nd ed, Mahwah; NJ: Lawrence Erlbaum, 715-735.
- Zhihui, F.** (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* 38, 1, 47-65.