

Tartu Ülikool
humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Viljandi Kultuuriakadeemia
Õppekava: kunstide ja tehnoloogia õpetaja

Krislin Virkus

**ÕPPEVARA LOOMINE: KUNSTIKAARDID GÜMNAASIUMI KUNSTI
II KURSUSE “KUNST JA VISUAALKULTUUR 20. JA 21. SAJANDIL” TUNDIDE
TOETAMISEKS**

Magistritöö

Juhendaja: Piret Viirpalu

Viljandi 2021

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. NÜÜDISAEGNE ÕPIKÄSITUS	5
1. 1. Nüüdisaegse õpikäsituse mõiste ja põhimõtted	5
1. 2. Muutused õpikäsituses ja elukestev õpe	8
1. 3. Hindamine, tagasiside ja refleksioon	10
2. ÕPPEVARA KOOSTAMINE	14
2. 1. Füüsilise õppevara koostamise põhimõtted	15
2. 2. Digitaalse õpiobjekti loomise alused	17
2. 3. Võimalused õppevara ja õpiobjekti hindamiseks	19
2. 4. Pöördkaartide kasutamine õppetöös	22
2. 5. Mängupõhine õpe ja õppemäng	24
3. KUNSTIKAARTIDE LOOMINE JA KASUTAMINE	25
3. 1. Kaartide loomise idee ja alused	26
3. 2. Kaardid gümnaasiumi riikliku õppekava ja autoriõiguse seaduse kontekstis ...	29
3. 3. Kaartide kasutusvõimalused ja mängude reeglid	30
4. METOODIKA	37
4. 1. Valim	37
4. 2. Andmekogumine	38
4. 3. Andmeanalüüs	39
4. 4. Tulemused	39
4. 4. 1. Õppematerjalid ja II kursuse teemad	40
4. 4. 2. Kaartide sisu ja kujundus	42
4. 4. 3. Kaartide kasutusjuhend	45
4. 4. 4. Kaardid tundides õpetaja ja õppija vaates	47
4. 4. 5. Õppevara uudsus ja universaalsus	48
4. 4. 6. Hinnang füüsilisele õppevarale ja soovitused parendamiseks	49
ARUTELU JA KOKKUVÕTE.....	52
KASUTATUD ALLIKAD	59
LISAD	66
Lisa 1. Kunstikaardid	66
Lisa 2. Kasutusjuhend	81
Lisa 3. Küsimustik	85
SUMMARY	89

SISSEJUHATUS

Antud magistritöö, Kunstikaartide loomine gümnaasiumi II kursuse “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil” toetamiseks, esimene eesmärk on luua õppevara, mis muudaks kunsti II kursuse materjali õppimise ja ka õpetamise hõlpsamaks. Kuna gümnaasiumiastmes on vaid kaks kohustuslikku kunstikursust, aitaksid toetavad abimaterjalid kaasa uue info omandamisele ja ka selle püsivuse säilitamisele. Enamlevinud variantidena on kunstitud gümnaasiumis üks kord nädalas õppeaasta jooksul või paaristund nädalas poolaasta jooksul. Olgugi et igal õpetajal on õppekavale toetudes võimalik käsitletavate teemade osas seada erinevad rõhuasetused, on tegemist väga lühikese ajaga, st 35 45-minutilist tundi, mis on õpetajal kõige olulisema õpetamiseks ja õppijatel esmakordselt kunstiajaloo õppimiseks.

Kuna pikka aega ei olnud ilmunud kaasaegset kunstiajaloo õpikut gümnaasiumile, siis oli varasemalt võimalik õpikute osas toetuda Jaak Kangilaski raamatutele: “Kunstikultuuri ajalugu. Renessansist impressionismini” (2010), “Kunstikultuuri ajalugu. Postimpressionismist uue meediani” (2010) ja “Üldine kunstiajalugu” (1998) ning Lauri Leesi raamatule “Kunstilugu koolidele” (2003). 2016. aasta SA Innove õppematerjalide kaardistamise käigus tõdeti: “Gümnaasiumis puudub õpilasele suunatud seostatud, struktuuri loov, kaasaegne kunstiajaloo-, kunsti- ja õpikäsitlusest lähtuv materjal, mis võimaldaks ühe teemaploki mitmekülgselt, seostatud käsitlust.” (Ülevaade üldhariduse õppevara kaardistusest 2016. a, 2016) Tänapäeval on eelnevalt mainitud õpikute üks murekoht see, et 20. sajandi lõpu ja 21. sajandi alguse kunsti käsitletakse väga põgusalt või sootuks mitte. Kaasaegsete õppematerjalidena toob SA Innove ülevaade 2016. aastal välja kolm teost: Annely Kösteri “Seoseid loov kunstiharidus. Kogumik gümnaasiumi kunstiõpetajale” (2013), Merike Rehepapi “Disainispikker. Tööraamat õpetajale disaini õpetamiseks” (2012) ning Kadri Klementi ja Karin Tõugu ruumiülesanded üldhariduskoolidele lehel ruumiharidus.ee (2015) (Ülevaade..., 2016). 2020. aasta sügisel ilmus “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil. Kunstiajalugu gümnaasiumile. II osa”, mille autoriteks on Sigrid Abiline ja Lumi Kristin Vihterpal. Kuna tõenäoliselt minnakse lähiajal ja võimalusel koolides üle selle õpiku kasutamisele, siis toetatakse õppevara loomisel, st kunstikaartide koostamisel just sellele kui kõige uuemale ja ajakohasemale.

Õppevara koostamise tähtsaks taustsüsteemiks on nüüdisaegne õpikäsitlus, mis seab keskele kohale õppija ning õpetaja roll on toetada ja suunata ennastjuhtivat õppijat ning küsida, mis ja

miks neile oluline on ning kuidas õppijatel on kõige efektiivsem õppida. Alati ei ole õppijad aga ise oma õppimisprotsessidest ja eelistustest niivõrd teadlikud, seega kaasaegne õpetaja on õppijate arengupartner, kes vajadusel õpetab ka, kuidas õppida. Küsimus on aga, kuidas samaaegselt pidada silmas sünnipäraselt erinevaid õppijaid oma eelistatud õpistiilidega ja võimaldada õppijatele erinevaid õppimisviise? Mõttekoht on ka, kuidas luua tähenduslikke materjale ja tuua sisse seosed, mis mõjuksid isiklikult ning kõnetaksid igapäevaselt? Üldiselt otsivad õppevaraga tegelevad uuringud vahendeid, mille abil õppijate mõtlemisoskust arendada ning aidata neil arusaamisega õppida, selle sihiks on, et õppijatel tekiksid süsteemsed ja püsivad teadmised (Läänemets, 2000).

Töö teine ja laiem eesmärk on populariseerida kunsti(haridust) üldiselt ja luua kunstikaardid, mida lisaks gümnaasiumiastmele on võimalik kasutada ka erinevas vanuses kunstihuvilistel, alates lasteaialastest lõpetades täiskasvanutega. Vaatamata sellele, et lähtepunkt on gümnaasiumi riiklik õppekava ja kunstiainete ainevaldkond ning gümnaasiumi kunsti II kursus, siis planeeritavad alternatiivsed kasutusvõimalused on vanuseülesed. Autori sooviks on luua jätkusuutlik kunsti(ajaloo) õppevara, mis oleks oma kasutuse poolest võimalikult universaalne.

Miks aga töö autori arvates kunsti õpetada, õppida ja propageerida? Kunst peegeldab ühiskonda ning käesolevat aegruumi ja kultuuri ning see on ajaloo, sündmuste ja emotsioonide tajumise viis. Varane kunstikogemus loob pinnast tulevastele kunstnikele, kunstihuvilistele, -harrastajatele, -publikule. Kunstiga tegelemine võimaldab igas eas ennast arendada ja loominguliselt väljendada, maandada pingeid ja stressi ning luua täiesti uus ja iseseisev loominguline maailm. Kunsti vaatamine ja selle üle arutlemine arendab tähelepanu- ja analüüsivõimet, kunsti kogemine pakub uusi emotsioone ning kutsub neid ka kirjeldama. Kunstiharrastus julgustab proovima ning õppima, protsessist rõõmu tundma ja ennast usaldama ning väljendama ka muudes valdkondades.

Magistritöö raames on valminud nädiskomplekt kunstikaarte, mille parendamiseks on kogenud kunstiõpetajatel palutud tagasisidet anda. Olles teostanud vajalikud muudatused ja täiustanud kunstikaarte, soovib autor need tulevikus ka laiemale publikule mõeldes välja anda. Väga pikk distantsõppe periood ei võimaldanud õppevara õppijatega kontaktõppes katsetada ning piirduda tuli ekspertõpetajatelt saadud tagasiside ja soovitustega.

Käesoleva magistritöö peamisteks uurimisküsimusteks on:

1. Kuidas valminud näidiskomplekti tagasiside põhjal kunstikaarte edasi arendada?
2. Kas ekspertõpetajate arvates toimivad kaardid iseseisva füüsilise õppevarana või tuleks parendusena teha need ka digitaalselt kättesaadavaks?
3. Millise hinnangu annavad õpetajad kaartide uudsusele ning universaalsusele?

Antud magistritöö koosneb neljast peatükist, esimene neist annab raamistiku ning toob välja, mis on oluline nüüdisaegse õpikäsituse juures, teine peatükk räägib õppevara loomise põhimõtetest, kolmas peatükk keskendub kunstikaartide loomisele ja kasutamisevõimalustele ning viimane, neljas peatükk on pühendatud metoodikale. Sellele järgneb arutelu ja kokkuvõte.

1. NÜÜDISAEGNE ÕPIKÄSITUS

Haridussüsteem sõltub ajast ja oludest, mille keskel see sünnib. Pidades silmas Eestit ja käesolevat aega, 21. sajandit, on vajalik rääkida nüüdisaegse õpikäsituse mõistest ja sellest, mida see tähendab ning kas ja kuidas see erineb varasemast kasutusel olnud õpikäsitusest. Esimese peatüki eesmärk on avada kriteeriume ja taustsüsteemi, milles tänased õppijad ja õpetajad igapäevaselt töötavad. Antud peatükk on ka raamistik magistritöö käigus loodavale õppevarale, sest õppevara oleneb otseselt õpieesmärkidest, mida saavutada soovitakse, tingimustest, kus õppevara kasutada saab ning sihtgrupist, kellele õppevara mõeldud on.

1.1. Nüüdisaegse õpikäsituse mõiste ja põhimõtted

Õpikäsituse mõiste võeti Eestis kasutusele 2014. aastal avaldatud “Eesti elukestva õppe strateegias 2020” sooviga liikuda muutuste suunas. Haridus- ja teadusministeerium pakub välja järgneva definitsiooni: “Õpikäsitus on arusaam sellest, mis eesmärkidel ja mil viisil õppimine toimub, millistes suhetes on õppeprotsessis osalejad, ning nende arusaamade rakendamine praktikas” (Haridus- ja teadusministeeriumi koduleht, 2018). Nüüdisaegse õpikäsituse kohaselt on õppimine “aktiivne teadmiste konstrueerimine, mis eeldab varasemate teadmiste aktiveerimist ja sidumist uutega” (Tamm, 2018b). Haridussüsteem seisab silmitsi mitme väljakutsega, esiteks oodatakse 21. sajandil õppijatelt oskusi ja pädevusi, mille õpetamiseks ei ole koolides eraldi aineid, kuid mida peaks erinevate ainetundide raames läbivalt õpetama ning teiseks on suures osas tegemist sotsiaalsete

oskustega, millele kool peab eraldi tähelepanu pöörama (Heidmets & Slabina, 2017). Lisaks iga õppeaine sisule on üliolulised ka aineteülesed pädevused nagu kriitiline mõtlemine, probleemide lahendamisoskus ja arutlusoskus (Tamm, 2018b). Kool peab suutma õppijates tekitada huvi, inspireerima neid ennast arendama ja pakkuma üldist koolirõõmu (Pärna, 2016). Tänapäeva kooli ülesanne on: “süstida õpilasse uudishimu, kriitilist mõtlemist, tehnoloogiate kasutamise julgust, kombineerimisoskust-nutikust, koostöövaimu, liidrivõimeid ja eestvedamise tahet, vastutuse võtmise ja sõnapidamise olulisust, ambitsioonikust, hoolivust ja sallivust, väärikust, otsustavust, rahvusvahelisust, riigimehelikkust, riskijulgust jne.” (Pärna, 2016: 49). Õpikäsituse muutumine on otseselt seotud tööturu vajadustega, üldiste muutustega ühiskonnas, tehnoloogia arenguga ning poliitiliste valikutega tuleviku osas. Õpikäsituse muutumise peamised eesmärgid õpieesmärkide seisukohalt on:

1. Ainealaste teadmiste ja oskuste praktikas rakendamine.
2. Õpioskuste areng ühes enese motiveerimisega ja eesmärkide seadmisega.
3. Koostööoskuste täiendamine enese ja teiste paremaks mõistmiseks.
4. Enesejuhtimisoskuse arendamine olemaks iseseisev ja vastutust võttev ühiskonnaliige.
5. Subjektiiivne heaolu, mis võimaldaks erinevates olukordades toime tulla (Haridus- ja teadusministeeriumi koduleht, 2018).

Järgnevalt tuuakse välja õpikäsituse muutumise kõige tähtsamad suunad, milleks on:

1. Konstruktivistlik teadmuskäsitus, kus õppimise kesksel kohal on individuaalne lähenemine, õppija aktiivsus protsessis, tegevusele orienteeritus ning spetsiifilisest kontekstist lähtumine. Oluline on siduda õpitav igapäevaelu teemadega ning arendada teaduspõhist ja kriitilist mõtlemist.
2. Koostöine õpe, kus ühiselt eesmärkide suunas liigutakse enda ja teiste õppimist toetades. Koostöisuse puhul on võrdselt tähtsad suhted kõigi osapoolte vahel, st õppijate, õpetajate ja koolijuhhi.
3. Autonomia, mis on seotud nii õppija, õpetaja kui ka kooli võimestamisega, suurema sisemise motivatsiooni, otsustusõiguse ja ennastjuhtivusega. (Haridus- ja teadusministeeriumi koduleht, 2018; Heidmets & Slabina, 2017).

Eelnevat loetelu kokku võttes võib öelda, et nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid on konstruktivistlik lähenemine, ennastjuhtiv õppija ning koostöised suhted, järgnevalt ka kõigist veidi lähemalt. Esiteks on nüüdisaegne õpikäsitus oma olemuselt konstruktivistlik

ning õppijad konstrueerivad aktiivselt oma teadmisi, seejuures uus teadmine tugineb varasemale kogemusele ja õppijate erinevustest tulenevalt on õppimine isiklik protsess (Vinter, 2017). Omandatud teadmiste ja oskuste kõrval on iseseisvalt oluline ka õpirotsess ning tähtis on vajadusel ka õppimise õppimine (Tamm, 2018). Tänapäeva õppijatel on ohtralt võimalusi, kuidas uusi teadmisi ja oskusi saada, küsimuste Mida? Kuidas? ja Millal? õppida kõrval võib olla keeruline otsustada õpistrateegiate ja nende efektiivsuse üle, seega õppijatel on vaja osata edukalt jälgida ja reguleerida oma õppimist (Carpenter, Endres & Hui, 2020). Siinkohal saab abiks olla õpetaja, kes lähtub oma õpetamispraktikas õpirotsessist, mitte teadmiste ülekandmisest, kes konstrueerib teadmisi koos oma õppijatega, on teadlik erinevatest õppimisviisidest ning kasutab meetodeid, mis tõhustavad õppimist (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). See omakorda haakub tänapäeva reaalsuse ja elukestva õppega, nimelt peavad erinevas vanuses õppijad, sh ka täiskasvanud olema valmis muutustega kohanema, vajadusel end täiendama või ümber õppima ning haridussüsteem peaks andma võimalikult varakult oskused ja hoiakud, mis toetavad elukestvat õpet. Tänapäeva kiiresti muutuv maailmas ei saa arvestada ametiga kogu eluks ning õppimine toimub kogu elukaare vältel (Pärna, 2016). Olgugi, et käesolev õppimise ajastu eeldab individuaalset motivatsiooni säilitamist ja õppimist kogu elu vältel, siis arusaam kestvast õppimisest ei ole lõplikult selge (Martin, 2012).

Teiseks on nüüdisaegse õpikäsituse keskmes õppija ja see tähendab, et õppija on see, kes võtab vastutuse enda õpingute eest. Õpetaja roll on õppijaid sellisel viisil toetada, et nad seaksid eesmärgid ja otsiksid lahendusi. Igasugune õppijate tegutsemine on aga läbimõeldud ja kantud eesmärkide suunas liikumisest. Siinjuures on vajalikud komponendid nii iseseisev eelteadmiste hindamine ja uue info otsimine, kui ka arutelud kaasõppijatega ning õpperotsessi hindamine. (Tamm, 2018) Reaalsus on paraku see, et koolides kohtab tänaseni teatavat vastupanu, mis piirab õppijate võimalusi olla aktiivseks autoriks enda õpetamise ja õppimise keskkonnas (Mameli, Grazia & Molinari, 2020). Kahjuks ei ole traditsioonilises klassiruumis ennastjuhtivale õppimisele väga palju ruumi, sest õpetaja määrab õpieesmärgid ja valib viisid nende täitmiseks (Boekaerts, 2002). Erinevatel põhjustel on osa õpetajad endiselt kontrollival positsioonil, mis puudutab õppijate õppimist ning nad ei avasta alternatiivseid strateegiaid, mis julgustaksid ennastjuhtivat õppimist (Nichols, 2006). Õpilaste kaasamine on aga eeldus teadmiste ja oskuste omandamisel ning samuti aitab kaasamine vahendada saavutusi ja tulemusi (Pino-James, 2018). Õppijate kaasatust õppetegevustesse saab hinnata pidades silmas viiest aspektist koosnevat pedagoogilist mudelit, kuhu kuuluvad:

1) tähenduslikkus; 2) võimestamine; 3) kompetents; 4) kaaslastega suhtlemine; 5) positiivsed õpetaja-õppija suhted (Pino-James, 2015 viidatud Pino-James, 2018 järgi). Läbiviidud tegevusuuringud tõestavad, et nimetatud pedagoogilise mudeli kasutamine kaasab õppijaid nii käitumuslikul, emotsionaalsel kui ka kognitiivsel tasandil (Pino-James, 2018).

Kolmandaks on nüüdisaegses õpikäsituses tähtis roll koostöistel õppimisel, mille edu tuleneb paljuski selle selgest teoreetilisest baasist ja sadadest uuringutest, mis seda teooriat valideerivad (Johnson & Johnson, 2009). Seejuures tuleb silmas pidada, et koos õppimine ei tähenda alati koostöisust ning viimane on midagi, mida tuleb õppida ja harjutada. Koostöö eeldab, et kõik rühma liikmed panustavad ning tekib teatav positiivne sõltumine, kus indiviid ei saavuta oma eesmärke ilma, et teised oma eesmärkideni ei jõuaks. (Tamm, 2018) Koostöine õppimine: 1) aitab õppijatel sotsiaalseid oskusi arendada; 2) tõstab õppijate eneseusku; 3) aktiveerib kõik õppijad ja sellega seoses muutub tõhusamaks kõigi õppimine; 4) muudab õppijad üksteisele infoallikateks ja abilisteks; 5) edendab õppijate iseseisvust ja enesejuhitud õppimist; 6) võimaldab õppijatel kogeda teadmiste sotsiaalset päritolu. (Bolhuis, 2003) Koostööoskus ja tolerant on globaliseerivas maailmas hädavajalikud, sest elu- ja töökohtades kohtuvad erineva taustaga inimesed, olgu nende rände põhjuseks nende talent või hoopis sõja eest põgenemine (Pärna, 2016).

1. 2. Muutused õpikäsituses ja elukestev õpe

Selleks, et nüüdisaegne õpikäsitus realiseeruks koolisüsteemis, on tarvilik mitmete muudatuste elluviimine, st traditsioonilisest õpikäsitusest tuleb liikuda edasi kaasaegse suunas. Traditsiooniline lähenemine on suures osas õpetajakeskne ning see ei ole õppijale motiveeriv, sest õppijal ei ole võimalust kaasa rääkida eesmärkide, ülesannete ega hindamise osas. Selleks, et õppija juhinduks sisemisest motivatsioonist, tuleb luua tingimused, kus õppija saab võtta vastutuse ja määrata ise oma eesmärgid, osaleda eelteadmiste aktiveerimises ja ise infot otsida. See omakorda on oluliseks aluseks ennastjuhtiva õppija kujunemisel, kes seab eesmärged ja oskab ka reflekteerida oma tegevuste üle. (Tamm, 2018b) Ennastjuhtiva õppimise puhul on õppijad häälestatud enda eesmärkide saavutamisele, õppijad genereerivad mõtteid, tundeid ja tegevusi, et nende eesmärkideni jõuda ning nad töötavad süsteemselt eesmärkide nimel (Boekaerts, 2002). Suures plaanis on eelnev seotud tulevikuga, kus paljud inimesed on vabakutselised ning tööd projektipõhised ning indiviidile on tähtis oskus oma

aega ja tööd planeerida ning vajadusel teisi appi kaasata. Samuti nõuab aeg kiiret kohanemisvõimet ja uuenduslikke lahendusi. (Pärna, 2016)

Sama tähtis on traditsiooniliselt sõnakeskselt lähenemiselt, mis keskendub õpetaja loengutele ja õppetekstidele, liikuda suunas, kus faktiteadmiste kõrval suudetakse uusi teadmisi ja oskusi ka rakendada (Tamm, 2018b). Kontekst, reaalse elu kogemused ning sellega seotud õpitegevused on määrava tähtsusega võrreldes verbaalsete ja inertsete faktiteadmistega (Bolhuis, 2003). Kui ülesanded ei resoneeru õppijate eluga, siis tõenäoliselt tõlgendavad nad neid kui ebahuvitavaid, ebaolulisi ning isegi mõttetuid. Koolis antavad ülesanded ei pruugi seostuda õppijatele nende oskuste ja teadmistega väljaspool kooli ning seisavad eraldi nende isiklikust arusaamisest. Õppijate isiklik mõistmine õitseb aga, kui õppe sisu aidatakse muuta vahenditeks, mida nad saavad ümbritsevas maailmas orienteerumiseks teadmiste ja oskustena kasutada. (Rajala & Sannino, 2015) Seega oluline on, et õppimine sisaldaks erinevaid tegevusi, nagu näiteks vaatlemine, küsimine, arutlemine jne. Õpjuhised “loe, kuula ja vaata” ei ole enam piisavad ning peaksid lisaks sisaldama järgnevat: “arutle, defineeri, erista, selgita, ennusta, uuri, rakenda, analüüsi, seosta, üldista, koosta, katseta, struktureeri.” (Tamm, 2018b) Õppijate autonoomiat toetav õpetaja lähtub võimalusel õppijate perspektiivist ning annab õppijatele tähenduslikke valikuid ning ülesandeid, mis võtavad arvesse nende huvisid. (Deci & Ryan, 2020). Kursust üles ehitades on õppimisprotsessisist ja õppijatest lähtuv õpetaja paindlik ning jätab ruumi ette tulevateks muutusteks (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Indiviidi õppimise potentsiaal oleneb aga asjatundlikkusest õppimise alal, esiteks teadmine mida ja kuidas õppida, teiseks alusteadmised, mille pinnale uus teadmine ehitada ning kolmandaks motivatsioon õppida (Bolhuis, 2003).

Nüüdisaegse õpikäsituse laiem eesmärk on liikuda elukestva õppe suunas, andes õppijatele vajaliku avatud hoiaku ning mitmekülgsed teadmised ja oskused, mis aitavad hakkama saada muutuvates oludes (Pedaste, 2018). Koolid, mis aitavad õppijatel saada ennastjuhtivateks elukestvateks õppijateks peavad õppimisest mõtlema palju laiemalt ja kindlasti ka väljaspool haridussüsteemi, õpetajad saavad võimestada oma õppijaid, et viimased tunneksid oma õppimise suhtes omanikutunnet (Bolhuis, 2003). Pidev haridustöötajate professionaalne areng peaks avama võimalusi, kuidas luua motiveerivaid õpikeskkondi ning seega motiveerima neid ennast ja nende õppijaid, et enesekindlalt muutustega toime tulla ning jätkama elukestvate õppijatena (Nichols, 2006). Juhul kui vaadelda nüüdisaegset õpikäsitust justnimelt kui ettevalmistust elukestvaks õppeks, siis saab omakorda välja tuua seitse

õpieesmärki: enesejuhitud õpe, koostööine õpe, emotsionaalne rahulolu, sisemine motivatsioon, valmisolek ebakindluseks, sallivus ja refleksioonioskus (Pedaste, 2018).

Enesejuhitud elukestvat õpet propageeritakse paljudel põhjustel, mille seast kerkib esile neli aspekti:

1. Sisemine hariduslik argument, mille kohaselt noorema vanuseastme õppijaid valmistatakse protsessi käigus pidevalt ette järgmisteks astmeteks haridusteel ning tööd tehakse selleks, et õppimine muutuks üha iseseisvamaks.
2. Elukestev õpe on seotud majanduse õitsenguga, sest kõrge haridustase ja uute teadmiste ning oskusteni jõudmine on lisaks haridussüsteemile edasiviivad ka muudes valdkondades.
3. Maailm on üha avatum ja seotum paik, nn globaalne küla, kus kohtuvad erineva hariduse, väärtuste, traditsioonide ning võimalustega inimesed ning neil tuleb õppida teineteisega suhtlema ja koostööd tegema.
4. Enesejuhitud elukestev õpe on liikumine tõeliselt demokraatliku ühiskonna poole. Inimestel peavad olema võrdsed võimalused, et kasutada oma demokraatlikke õigusi. (Bolhuis, 2003)

1. 3. Hindamine, tagasiside ja refleksioon

Antud alapeatükis tulevad vaatluse alla lähtekohad, millele tugineda hindamaks, mil määral nüüdisaegne õpikäsitlus on rakendunud. Õppijate hindamine on laias plaanis väline hinnangute andmine ning nüüdisaegse õpikäsitluse kohaselt peaksid õppijad aktiivselt tegelema individuaalse enesehindamisega. Ennastjuhtiva õppija vastutus on hinnata iseennast, oma vajadusi, teadmisi ja oskusi ning reflekteerida erinevate õpikogemuste üle.

Vaatamata sellele, et hindamissüsteemid on koolidele niivõrd iseloomulikud, on tegelikkuses vähe tõendeid selle kohta, et hindamine tõstaks motivatsiooni või suurendaks õppimist, küll aga on tõendeid selle negatiivsest mõjust (Deci & Ryan, 2020). Samaselt õpieesmärkide seadmisele, kus sõnaõigus tuleb õppijale anda, tuleb seda teha ka hindamise puhul. Õppijate kaasamine hindamisprotsessi, alustades hindamiskriteeriumide seadmisest, lõpetades enesehindamisega, parandab õppijate hindeid, vähendab passiivsust ja tõstab enesekindlust (Hood, 2012). Selle asemel, et õpetaja hindaks õigeid ja valesid vastuseid, peaksid õppijaid ise hindama, kas õpistrateegiad olid efektiivsed, kas nad on õpiprotsessiga rahul ning kas

omandatu on neile kasulik ja vajalik (Tamm, 2018b). Nüüdisaegse õpikäsituse juures on väga oluline esmalt kaardistada, millised oskused ja teadmised on need, mida soovitakse õppijatele anda ning seejärel saab ka õppijate hindamine sellest lähtuda (Peitel, 2018). Mis puudutab õpikäsituse mõõtmist ja hindamist, siis on esmalt tarvis võimalikult täpselt defineerida, mida hinnatakse ning olgugi, et kitsalt hõlmab õpikäsitus õppimist ja õpetamist, siis laias plaanis on õpikäsitus osa koolikultuurist (Heidmets, 2017).

Kuna traditsiooniline õpikäsitus keskendub faktiteadmistele ja nende omandamise hindamisele, siis on ohuks olukord, kus õppijad õpivad nõutu pähe, kuid tegelikult ei saa nad sellest aru. Seega lisaks õppimise hindamisele kasutatakse ka hindamist õppimise eesmärgil ja hindamist kui õppimist. Hindamine õppimise eesmärgil asetab keskmesse õppija õppimise ning tema arengu toetamise. Lisaks õpetaja tagasisidele hindavad õppijad ka ennast ja saavad kaasõppijate tagasisidet selleks, et vajadusel oma õppimist muuta. Viimane, hindamine kui õppimine läheb kokku nüüdisaegse õpikäsitusega ning see tähendab, et õppijal on õppeprotsessis aktiivne roll. Õppija tegeleb sellisel juhul pidevalt enese hindamise ja refleksiooniga ning liigub üha selgema arusaama poole oma õpieesmärkide, hindamiskriteeriumite ja edasiviiva tagasiside osas. Kolm erinevat hindamisviisi ei tähenda aga seda, et midagi tuleks välistada, vaid neid kõiki tasuks omavahel kombineerida. (Peitel, 2018)

Koolikultuuri hindamiseks on saab toetuda näiteks ingliskeelsele *School Culture Inventory*'le, mille kakskümmend seitse väidet jagunevad kategooriatesse: 1) koostööne eestvedamine; 2) õpetajate koostöö; 3) õpetajate professionaalne areng; 4) eesmärkide sarnasus; 5) erialane toetus (Gruenert, 2000 viidatud Heidmets, 2017 järgi). Õpiprotsessis on võimalik eraldi hinnata aga järgnevaid osi: 1) õppija võimalused enesejuhtimiseks õppetöös; 2) konstruktivism õppeprotsessis; 3) õppijate refleksioonioskus ja -võimalus; 4) õpetaja roll; 5) koostöise õppe toimumine (Peitel, 2018). Järgnevalt igast aspektist ka veidi lähemalt.

Ennastjuhtiv õppija otsustab ise, mida, millal ja kuidas õppida. Enesejuhitud õppe algatab aktiivne õppija, kes kaardistab, mida ning miks on tal tarvis teha, seejuures võib ta vajadusel teiste abi kasutada. Edasi leiab ta vahendid ja strateegiad oma eesmärkideni jõudmiseks ning viimasena hindab ja reflekteerib õppija oma õpitulemusi. Kindlasti on koolides veel palju tööd teha selle nimel, et õppijad ka võtaksid kanda neil lasuva vastutuse oma õppimise eest. (Peitel, 2018) Üks võimalus õppijate vastutuse suurendamiseks on siduda õppijad nii

individuaalse kui ka grupi aruandluse kohustusega. Sellisel juhul peaksid nii grupp kui ka indiviidid esinema, neile antakse tagasisidet ja neid hinnatakse ühise standarti alusel. Võrreldes võistluslike ja individuaalsete pingutustega, edendab koostöö pikaajalist info säilitamist, suureneb loomumane motivatsioon, eduootus, loominguline mõtlemine, õppimise ülekannet ja positiivsem suhtumine ülesannetesse ja kooli. (Johnson & Johnson, 2009)

Sarnaselt ennastjuhtiva õppija esiplaanile seadmisega, on ka konstruktivistliku lähenemise keskmes õppija. Indiviid konstrueerib oma teadmisi ja oskusi lähtudes keskkonnast ning seejuures on oluline, et nii teadmised kui ka oskused kujunevad just õppija tegutsemise ja tõlgendamise tagajärjel. Nüüdisaegsele õpikäsitusele on omane konstruktivistlik lähenemine õppimisele ja selle puhul on tähtis pöörata tähelepanu õppijate eelteadmistele ning kaardistada ka võimalikud väärarusaamad, et neid teadusele tuginedes muuta. (Peitel, 2018) Sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine õpetamisele vähem formaalses ja rohkem interaktiivses klassi keskkonnas julgustab õpilasi esitama küsimusi, teineteisega suhtlema ning loodud nauditavas atmosfääris on võimalik edendada sügavamalt õppimist ja seotust õpitava ainega (Hood, 2012).

Konstruktivistlikku õpet oleks lähtudes õppijast hea rakendada ja kontrollida viie etapi abil: 1) praktiline kokkupuude teemaga huvi tekitamiseks ja tähelepanu suunamiseks; 2) eelteadmiste ja väärarusaamade väljaselgitamine; 3) probleemülesannete lahendamine ning eksperimentide läbiviimine; 4) omandatu rakendamine uues olukorras; 5) refleksioon mõistmaks mida, kuidas ning miks õpiti. (Peitel, 2018)

Liikudes edasi kolmanda õpiprotsessi hindamise osa juurde, võib öelda, et reflekteerimiseks on erinevaid mudeleid, üks universaalsemaid koosneb vaid kolmest osast: kirjelda, arutle ning tee kindlaks. Teisisõnu saab läheneda küsimuste põhiselt: Mis? Mis siis? Mis nüüd? Reflekteerimisoskuse kujunemisel on määrava tähtsusega selle kasutamise sagedus, lisaks isiklikule peegeldamisele on kvaliteedi mõttes edasiviiv ka kaaslaste refleksioon. (Peitel, 2018)

Reflekteerimine, peegeldamine, eneseanalüüs on seotud enesemääratlemise teooriaga, mis loob laia raamistiku mõistmaks faktoreid, mis suurendavad või vähendavad loomumast motivatsiooni, iseseisvat välist motivatsiooni ning vaimset heaolu. Kõik eelnev on aga

otseselt seotud hariduslike seadistustega. Enesemääratlemise teooria kohaselt eeldatakse, et inimesed on loomupäraselt alati vaimse kasvamise, lõimingu, õppimise, meisterlikkuse ning teistega seotuse osas. Sellegipoolest ei toimu kõik eelnev automaatselt ning tarvis on toetavaid tingimusi, täpsemalt põhivajaduste, autonoomia, kompetentsi ja seotuse, täitmist. Autonoomia puudutab initsiatiivi taju ja omanikutunnet oma tegevuste suhtes. Kompetents hõlmab meisterlikkuse tunnet ning taju, et indiviid võib saavutada edu ning areneda. Seotus tähendab nii kuuluvustunnet kui ka suhteid teistega. Ükskõik millise eelnevalt nimetatud kolme vajaduse takistamine kahjustab nii motivatsiooni kui ka heaolu. (Ryan & Deci, 2020)

Nüüdisaegne õpikäsitlus on õpilaskeskne ning selle kohaselt on õpetaja roll olla õppija partner ja juhendaja. Õpetaja on toetaja ja suunaja, kes peaks oma suhtumise ja tegevustega, näiteks enese täiendamine, olema õppijatele eeskujuks ning suunama õppijaid aktiivselt õppeprotsessis osalema. Vajalik on teemakohaste arutelude algatamine ning võimalusel õppimine elulähedases olukorras. (Peitel, 2018) Kooli ja õpetaja otsustava tähtsusega roll on pakkuda õppijatele isiklikult tähenduslikke ülesandeid ning õppijatel peab olema võimalus oma kogemusi ja huvisid õppetööga siduda (Rajala & Sannino, 2015). Õpetajate puhul võib omakorda rääkida kahest lähenemisest, esimene on suunatud õppimisele kui protsessile ning teine on suunatud ainealase sisu omandamisele. Õppimisele suunatud lähenemise puhul proovib õpetaja alati õppijate õppimist täiustada tehes tööd ka enda õpetamise kallal. Sisule orienteeritud lähenemine keskendub teadmiste ülekandmisele, kasutab traditsioonilisi õpetamismeetodeid ja kordab tuttavaid mustreid. (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008) Efektives õppimisele suunatud klassiruumis on pühendunud õpetaja, kes julgustab positiivseid suhteid klassiruumis ning samal ajal võimestab õppijaid rakendama nende täit potentsiaali (Nichols, 2006). Õpilaskesksed tegevused põhinevad koostöösusel, refleksioonil, uurimisel ning avastuslikel diskussioonidel. Võrdluseks on traditsiooniline lähenemine õpetajakeskne ning enamasti tähendab see loenguid, lugemist, teste ja õpetaja juhitud arutelu, seega otsustamine on alati täiskasvanu käes. Lääne ühiskonnas on koolide struktuur väga sarnane ning protsessi keskmes on liikumine läbimise suunas (nt ülesanne, tund, programm), samal ajal on täiskasvanu see, kes juhib kursust õpiesmärkide saavutamiseks, kuhu õppijaid ei ole kaasatud. Õppijate kaasamine võib ka tänapäeval olla näiline, sest olgugi, et vastatakse õpetaja plaanidele ja soovidele, siis õppijate initsiatiiv, uued ettepanekud ja kriitika ei ole samaväärselt esindatud. (Mameli, Grazia & Molinari, 2020) Enesemääratlemise teooria kohaselt on õpetajate ja kooli ülesanne toetada õppijate põhilisi vajadusi: autonoomia, kompetents ja seotus, sest vaid nii on võimalik tõsta loomuomast motivatsiooni.

Paradoksaalsel kombel, mida rohkem püütakse tulemusi välise autasude abil kontrollida, seda rohkem kannatab motivatsiooni ja tulemuste kvaliteet. (Ryan & Deci, 2020)

Viimane õpiprotsessi hindamise aspekt puudutab koostöist õppimist, mille puhul fookus on ühise eesmärgi nimel tegutsemine sellisel moel, et õppijad on üksteisest positiivses sõltuvuses ja igatühe edu on seotud teiste eduga. Efektiiivse grupitöö jaoks soovitatakse kolme- kuni neljaliikmelist rühma, kindlasti on tähtis alustada kokkulepete sõlmimisest ning suunata sotsiaalsete oskuste osas nagu näiteks aktiivne kuulamine, tagasiside andmine ja demokraatlik otsustamine. (Peitel, 2018) Esineb kahte tüüpi sotsiaalset vastastikust sõltuvust, positiivne, mille korral individuaalsed tegevused teenivad ühiseid eesmärke ja negatiivne, mille puhul individuaalsed tegevused takistavad ühiste eesmärkideni jõudmist. Vastastikune sõltuvus hõlmab vahendeid, rolle ja ülesandeid, näiteks võib grupiliikmete vahel jagada vahendeid nagu pusletükke või rolle nagu lugeja, kirjutaja, kokkuvõtte tegija ja toetaja. (Johnson & Johnson, 2009) Kaasatud õppijad pakuvad sisendeid ja soovitusi, väljendavad oma eelistusi ja huvisid, küsivad küsimusi, soovivad eesmärke ning paluvad õpetajal selgitada õpitegevuste asjakohasust ja tähtsust (Patell et al., 2019).

Seega saab kokku võtta, et nüüdisaegne õpikäsitus on õppijakeskne, õppijat isiklikult kõnetav ja huvitav, seejuures õppijat viib edasi sisemine motivatsioon. Selles on teineteist toetavad koostöised suhted nii õpetaja-õppija partnerluses kui ka õppijate omavahelistes suhetes ja tähtsal kohal on kogu õppeprotsess, mille jooksul erinevaid pädevusi omandatakse. (Pedaste, 2018) Õppimise ja õpetamise juurde kuuluv hindamine on aga elukestva õppe osa ja pidev protsess, mis aitab nii toimivaid aspekte kui ka erinevaid arenguvõimalusi välja tuua (Peitel, 2018).

2. ÕPPEVARA KOOSTAMINE

Käesoleva peatüki eesmärk on välja tuua nii füüsilise kui ka digitaalse õppevara loomise põhimõtted ja mõlema hindamise alused. Olgugi, et reeglina hõlmab õppevara kõiksuguseid õppevahendeid, siis selguse mõttes kasutatakse antud peatükis õppevara ja õpiobjekti mõistet kokkuleppel, et esimene tähistab füüsilist ja teine digitaalset õppematerjali. Eraldi alapeatükis antakse ülevaade pöördkaartide kasutamisest õppetöös, sest need annavad hästi edasi magistritöö raames loodavate kunstikaartide läbivat ideed. Kuivõrd mõistet kaardid võib seostada mängu ja mängimisega, siis peatutakse kokkuvõtlikult ka mängupõhisel õppel ja

õppemängul ning tuuakse välja, kuidas haridussüsteem võidaks anda õppijatele vabaduse mängida, avastada ja õppida.

Alates 2014. aastast täienesid nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riiklik õppekava digipädevusega, mis on üks elukestva õppe võtmepädevusi (Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, 2019). Kuivõrd digipööre annab kätte suuna, et kvaliteetsed ja kõigile kättesaadavad õppematerjalid peaksid olema digitaalsed, on internetist võimalik leida ka konkreetseid eestikeelseid juhendeid nende loomiseks (Villems et al., 2012; Koolielu portaal, 2012; HITSA koduleht 2014-2015). Töö autorit huvitab aga, kas ja kuidas luua efektiivset füüsilist õppevara ja kas igasuguse õppevara digitaalne kättesaadavus on hädavajalik. Haridus- ja Teadusministeeriumi järgi: “Digitaalsed õppevahendid ja õppematerjalid aitavad õppimist kõitvamaks muuta, need toetavad õpetajat ning avardavad elukestva õppe võimalusi. Selliselt panustab Digipöörde programm ennekõike muutunud õpikäsituse senisest paremale rakendamisele.” (Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, 2019).

2. 1. Füüsilise õppevara koostamise põhimõtted

Õppevara võib defineerida kui kõiki vahendeid, mida on võimalik õppimiseks kasutada ning selle põhifunktsioonidena saab välja tuua järgmised aspektid:

1. Õppevara peab õppijat uue materjali vastuvõtmiseks ette valmistama ja motiveerima õppimiseks.
2. Õppevara on kooskõlas haridusstandardi ning õppekavaga ja annab edasi õpetuslikku ja kasvatuslikku põhisisu.
3. Õppevara võimaldab erinevaid õpitegevusi lähtudes õppijate erinevatest õpistiilidest.
4. Õppevara annab tagasisidet materjali omandamise kohta kontrolli ja enesekontrolli teel.
5. Õppevara annab võimaluse uusi teadmisi ja oskusi iseseisvalt uutes olukordades rakendada ja kasutada (Läänemets, 2000: 4-5).

Järgnevalt mõned tähelepanekud eelnevate aspektide toetamiseks. Mis puudutab motivatsiooni, siis see on arenguprotsess, mis on vajalik kohanemise jaoks, kohanemine tuleb aga läbi õppimise (Martin, 2012). Koolisüsteemi silmas pidades võib rääkida konkreetselt õpimotivatsioonist ehk sellest kuivõrd õppijad panustavad oma tähelepanu ning pingutust mingi tegevuse jaoks. Seega õpetajate missioon peaks olema innustada õppijad teadmisi ja

oskusi omandama. (Brophy, 2014) Enne kui asuda õppijaid eraldi motiveerima, tuleb tõdeda, et õpetaja esmane ülesanne on tunnis luua pedagoogilis-psühholoogiline situatsioon, mitte vahendada teadmisi ning seda juhtida nii, et õppija omandab nii uusi oskusi kui ka teadmisi, seejuures arvestatakse tema isikupära ja liigutakse püsivate muutuste suunas (Leppik, 2008). Õpetajad peavad looma nii positiivse ja motiveeriva klassiruumi kultuuri kui olema ka õpetajatena motiveerivad (Nichols, 2006).

Õpistiilist rääkides võib seda defineerida mitmel moel: esiteks kui konkreetne viis, kuidas individid õpib, teiseks õppija eelistatud või parim moodus mõtlemiseks, info töötlemiseks ja õppimise demonstreerimiseks, kolmandaks indiviidi eelistatud vahendid teadmiste ja oskuste omandamiseks ning neljandaks harjumused, strateegiad ja regulaarsed mentaalsed käitumisviisid, mis puudutavad eriti tahtlikku hariduslikku õppimist (Pritchard, 2014: 46). Õppijate varustamine efektiivsete õppimise strateegiatega, mida saab väljaspool klassiruumi kasutada on väga tähtis, eriti arvestades, et tunnid on sisustatud tegevustega, mis nõuavad õppijate kriitilist mõtlemist, probleemide lahendusoskust ja mõistmist (Rawson, Dunlosky & Sciartelli, 2013).

Enese testimine parandab mälu ja annab õppijatele koheselt ülevaate sellest, mida nad teavad ja mida nad veel ei tea ning see aitab vastu võtta edasisi õppimisega seotud otsuseid (Kornell & Son, 2009). Materjali omandamiseks ja õppimise toimumiseks on vajalikud püsivad muutused teadvuses. Juhul kui vastuvõetav informatsioon on töömälus väga lühikest aega, siis ei saa tekkida püsivaid muutusi ka pikaajalises mälus. Selleks, et kindlustada õpitu meeldejätmise, tuleb õppijal uut infot rohkema aja vältel töömälus hoida ja töödelda, näiteks korrata, analüüsida, ülesandeid lahendada jne. Õpetajate jaoks on tähtis oskus juhendada õppijaid uut materjali meelde jätma ja oma mälus üles leidma. Oluline on ka, et uute teadmiste ja oskuste puhul on määrav nende esmakordne tõlgendamine, sest see arusaam on püsivam kui tulevased püüdlused seda arusaama ümber tõlgendada. (Krull, 2018)

Kõige paremini õpitakse ja jäetakse meelde ise midagi läbi tehes. Hea on kui õppimine käib tegutsemise teel ning teadmised ja oskused tulevad tänu kasutamisele (Tamm, 2018b). Õppijad saavad võtta vastutuse ja ise nii mõndagi ära teha, et õpitu neil meeles püsiks, näiteks korrata ja kontrollida, arutleda õpitu üle ning otsida ja lugeda rohkem materjali kui neilt nõutakse. Omaette märksõna on uurimuslik õpe, mille käigus rakendatakse oma teadmisi, võimaldades luua aineteüleseid seoseid. (Krull, 2018) Efektiivne õppimine eeldab

seost tegude ja tagajärgede vahel. Ilma tagasisideta võib tunnis õpitu olla lihtsalt mälust minema pühitud. (McAlister, 2013)

Oluline on tähele panna, et õppevara on reeglina loodud nii, et vajadusel on õpetaja alati valmis aitama. Haridussüsteem ja üldhariduskoolid on kujundanud traditsiooni, kus õppija tegutseb alati õpetaja juhendamisel, iseseisvate õpioskuste väljakujunemist oodatakse põhikooli lõpuks. (Läänemets, 2000)

2.2. Digitaalse õpiobjekti loomise alused

Õpiobjekt kui termin võeti kasutusele 1990. aastatel ning seda võib defineerida järgnevalt: “digitaalne interaktiivne õppematerjal, mis on taaskasutatav, terviklik, toetab õppimist ja vastab tehnilistele standarditele” (Villems et al., 2012: 7). Õpiobjekt on loodud nii, et õppijal oleks võimalik seda iseseisvalt kasutada. Õpiobjekti peab vastama kindlatele omadustele, see peab olema:

1. Taaskasutatav - võimalus kasutada erinevates tundides ja sihtrühmadega, sõltumata ajast ning kohast.
2. Terviklik - õppematerjal hõlmab kõike vajalikku õpiväljundite omandamiseks kui ka kontrollimiseks.
3. Õppimist toetav - sobib iseseisvaks kasutamiseks, on interaktiivne, annab tagasisidet ja sobib erinevate õpistiiliga õppijatele.
4. Ühilduv - vastab tehnilistele standarditele ja seda on võimalik erineva tarkvaraga kasutada (Villems et al., 2012: 7-9).

Mistahes õppevara eesmärk on toetada õppimist ning seetõttu on kasulik õppevara koostamise sammudele lisaks vaadelda ka teadmiste ja oskuste omandamise põhimõtteid. Viis, kuidas inimesed õpivad, ei ole kuigi sirgjooneline, kuulatakse, proovitakse, keskendutakse, püütakse uuesti, tehakse vigu, parandatakse neid ja õpitakse koos (Hattie & Yates, 2014: 113). Järgnevalt tuuakse välja kuus teadmiste ja oskuste omandamise printsiipi Austraalia teadlaste John Hattie ja Gregory Yatesi järgi:

1. Õppimine nõuab aega, pingutust ja motivatsiooni. Toetavad koostisosad on eesmärgile orienteeritus, toetav tagasiside, kogunev edukas praktika ja sage materjali ülevaatamine.

2. Keskendumise aeg on lühike, reeglina 15-20 minutit ning seejärel võib tähelepanu kergesti hajuda.
3. Osadeks jagatud õppimise või praktiseerimise aeg on efektiivsem kui samaväärne kokkusurutud üks õppesessioon.
4. Eelnevad teadmised on määrava tähtsusega, seejuures vajab meel struktuuri, tähenduslikkust ja seoseid.
5. Meel vastab hästi multimeedia sisendile, õppimine on väga efektiivne juhul kui näiteks sõnu ja pilte kombineeritakse.
6. Õppimiseks peab meel olema aktiivne. Meel peab tähenduslikule kogemusele nõ vastama. (Hattie & Yates, 2014)

Õpiobjekti loomisel saab toetuda ka levinud ADDIE mudelile, milles on viis etappi:

1. Analüüsi etapp - kaardistatakse vajadusi ja võimalusi, materjali sisu ning sihtrühma.
2. Kavandamise etapp - eesmärgi ja õpiväljundite sõnastamine, meedia valimine ning sisu ja struktuuri koostamine.
3. Väljatöötamise etapp - sisu loomine, tehniline teostus ning esmane testimine.
4. Kasutamise etapp - õppija kasutab materjali iseseisvalt või juhendatult näiteks e-kursuse raames.
5. Hinnangu andmise etapp - toimub samaaegselt kasutamisega, eesmärk on õpiobjekti parendamine (Villems et al., 2012: 11).

ADDIE mudeli edu taga on kvaliteetne disain, selged õpieesmärgid, hoolikalt struktureeritud sisu, kontrollitud töömahud, integreeritud meedia, asjakohased õppijate tegevused ja hindamine, mis on õpiväljunditega tihedalt seotud. ADDIE mudeli nõrkade külgedena tuuakse välja selle sobivus eelkõige suurte ja keerulise projektide puhul, mis ei tähenda aga, et õpetaja ei võiks seda enda klassiruumis rakendada. Mudel pälvib kriitikat ka konstruktivistidelt, sest tagaplaanile jääb õpetaja ning õppija omavaheline suhtlus. Kuigi mudel koosneb viiest hästi kirjeldatud sammust, mida hinnata, siis ei pakuta palju juhiseid, kuidas seda teha. Kokkuvõttes võib ADDIE mudel digitaalsel ajastul olla liiga jäik ning kuigi see on hea lähtekoht, võivad teised mudelid olla paindlikumad. (Bates, 2015) Kaasajal tasub mõelda akronüümi VUCA peale (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), kus muutlikkus, ebakindlus, keerukus ja mitmetähenduslikkus, võiksid viia visiooni, arusaamise, selguse ja ärksuse suunas (*Vision, Understanding, Clarity, Agility*) (Bates, 2015: 141).

Õpiobjekti loomisprotsessis on mõistlik esimeses etapis küsida, milliseid probleeme õpiobjekt lahendada aitab. Silmas tasub pidada ka pigem väikest mahtu, et õpiobjekt oleks võimalikult universaalne ning paljude seas kasutatav. Mis puudutab erinevaid õpistiile, siis on soovitatav kasutada erinevaid meediume ning mõelda, milline meedium on sisu edastamiseks kõige efektiivsem. Õpiobjektide puhul on võimalik kasutada teksti, graafikat, audiot, video ja animatsiooni. Kõige levinum info edastamise viis on tekst, seda on hea graafikaga (fotod, joonised, graafikud jm) illustreerida, et aidata paremini õpitut mõista. Audio annab materjalile juurde vajaliku selguse, eriti näiteks keeleõppe puhul. Tekstiga võrreldes tagab audio parema üksiksõnade ja -lausete meeldejätmise (Villems et al, 2012: 17). Tugev õppimine ilmneb kui sõnu ja pilte kombineeritakse (Hattie & Yates, 2014). Video on väga hea vahend, sest seda võetakse samaaegselt erinevate meeltega vastu ning see võimaldab saada ligipääsu teadmistele ja kogemustele, mis tavapäraselt kättesaadavad ei ole, nt elutingimused kauges riigis. Viimane, animatsioon on väärtuslik seletamiseks nähtamatuid, keerulisi või abstraktseid protsesse. (Villems et al., 2012)

Õpiobjekti tulemuslikkuse seisukohalt on oluline selle sisu struktuur, selleks võib kasutada SCOPE mudelit, mis koosneb viiest osast:

1. Sissejuhatus - eesmärgid ja õpiväljundid.
2. Õppematerjalid - erinevate meediumite (tekst, graafika, video, audio, animatsioon) kombineerimine.
3. Kinnistamine - kõik tegevused, mis aitavad õpitut kinnistada, harjutada, kontrollida ja rakendada.
4. Arutlemine - reflekteerimine ja arutlemine.
5. Lisamaterjalid - viited lisamaterjalile (Mimirinis & Dafoulas, 2005 viidatud Villems et al., 2012: 18 järgi).

2. 3. Võimalused õppevara ja õpiobjekti hindamiseks

Õppevara hindamisel tuleb silmas pidada nii didaktika põhimõtteid kui ka tervisekaitse eeskirju. Kokkuvõtlikult on oluline, et materjali sisu oleks kooskõlas teadusega ja tugineks faktidele ja toetaks ühiskonna väärtushinnanguid. Õppematerjal peab olema korrektne nii oma sisu kui keele poolest. Samuti on tähtis, et see oleks õppijatele jõukohane ja võimaldaks õppijatel kujundada loogilist järjepidevust õppesisu omandamiseks. Õpetajal on kasulik küsida näiteks, kas õppesisu on õppijale individuaalselt tähenduslik ning kas antud materjal

suunab huvi ja võimete korral ise edasi uurima. Igasugune õppevara peab hoidma head tervist ega tohi seda kuidagimoodi kahjustama. Iseseisva näitaja õppevara metoodikas moodustavad ülesanded, harjutusvara ja küsimused. Harjutused peaksid viima erinevate tegevusteni, mis aitavad teadmisi ja oskusi kasutada ning kindlasti tuleks ülesannete puhul liikuda lihtsamalt keerulisemale. Õppevara või selle osade hinnatud omadus on funktsionaalsus ehk võimalus seda mitut moodi kasutada ja erinevate õppetegevuste juures rakendada. Kasulikud on ka nn õpetaja käsiraamatud, kus muuhulgas jagatakse praktilisi soovitusi õppevara kasutamiseks ja tutvustatakse võimalikke lisamaterjale. (Läänemets, 2000)

Hea õppetekst peaks suutma olla õpimotivatsiooni aluseks ja andma selge sõnumi, miks midagi peab teadma või oskama. Õpihuvi on omakorda seotud õppevara jõukohasusega, viimane tähendab head teksti mõistetavust, kuid kindlasti mitte liigset lihtsustamist. Ettevaatlik tasub olla ohtra võõrsõnade ja uute mõistete kasutamise kohta, sest püsivus saab talletada ainult sellist uut infot, mida on mõistetud. (Läänemets, 2000: 44-45) Õppeteksti puhul on peamine, et tekst oleks hästi loetav, selge ja kontrastne (Läänemets, 2000: 35). Õppeteksti omandamisele aitab oluliselt kaasa see, kui tähtsad nimed, aastaarvud, põhimõisted vm on esile tõstetud näiteks paksu kirjaga või kursiivis (Läänemets, 2000). Mis puudutab illustatsioonide kasutamist, siis peavad need olema õppeotstarbelised. Piltide, sh fotode, joonistuste, maalide reproduksioonide jne peamine eesmärk õppimise seisukohalt on arendada vaatlusoskust, tunda midagi ära ja kasutada seda järgnevate vaatluste ja järelduste osas (Läänemets, 2000: 38). Pildi kvaliteedi hindamisel on tähtis trükitehniline selgus ja arusaam käesoleva õppeotstarbelisuse seisukohalt (Läänemets, 2000).

Koolielu haridusportaal sõnastab e-õppematerjalide kvaliteedinõuetena kolm suurt aspekti: sisu, teostus ning autorlus. Sisu poole pealt oodatakse: 1) terviklikku ja selget ülesehitust, mille väärtust õppematerjali sihtgrupp mõistab; 2) õpijuhendit, kus on esil sihtgrupp, seosed ainekavaga ning metoodilised soovituselised kasutamiseks; 3) õppematerjali faktilist korrektsust; 4) õppematerjali uudsust, eakohasust, õppijate motiveerimist ning õpioskuste arendamist. Teostuse osas on õppematerjal sobilik juhul kui: 1) struktuur vastab vormile ja teemale ning liigendus on selge ning toetab nii õppijat kui ka õpetajat; 2) see avaneb erinevate veebilehitsejatega ning platvormidega; 3) see on keeleliselt korrektne; 4) selle kujunduse stiil on läbivalt ühtlane, tekst eristub hästi taustast ning oluline info on eraldi esil, samuti on piisavalt meediaelemente, mille lingid eristuvad; 5) kõik lingid avanevad, avalehele saab naasta igast osast ning tehniline teostus on laitmatu. Autorlust puudutava aspekti juures on

tähtis autorite selge esitamine ning samuti õppematerjali loomise ja muudatuste tegemise aeg, mõistagi peab korrektselt viitama kõigile õppematerjali loomise allikatele. (Koolielu portaal, 2012)

Õppevara üldise kvaliteedi ja koolikõlblikkuse hindamiseks on tavapärased meetodid eksperthinnang, koolieksperiment ja õppeteksti statistiline analüüs. Väga oluline on siinkohal ka õpilaste kui ekspertide kaasamine, sest nemad on õppevara esmased kasutajad. Ekspertõpetajate arvamus on meetoditest kõige subjektiivsem ning statistiline analüüs kõige objektiivsem. Viimase puhul kasutatakse arvutiprogramme ja analüüsitakse eelkõige mahukaid õppetekste. Koolieksperiment nõuab kõige rohkem aega, kuid selle abil saab koguda õppevara hindamise seisukohalt väga väärtuslikku praktilist materjali. Tõenäoliselt saab kõige adekvaatsema hinnangu juhul kui meetodeid omavahel kombineeritakse. (Läänemets 2000: 26-29)

Õpiobjekti hindamisel on väga tähtis alguses sõnastada õpiväljundid, mida täpselt õppija peab teadma, suutma, oskama pärast õpiobjekti läbi töötamist. (Villems et al., 2012) Õpiobjektile hinnangu andmisel on tähtis koht eneseanalüüsil, materjali autor peaks suutma ise esile tuua nii selle tugevad kui ka nõrgad küljed. Kui e-kursuse autor saab iga aasta täiendusi ja parandusi sisse viia, siis õpiobjekti avalikustamisega saab muutuste aeg läbi. Siinkohal valik kvaliteedikriteeriume, mida on autoril võimalik isiklikult hinnata:

1. Õpiobjekt on loodud erinevatele sihtrühmadele ja ta ka kirjeldab neid.
2. Õpiobjekti eesmärk ja õpiväljundid lähtuvad õppijast.
3. Õpiobjekti saab iseseisvalt läbida.
4. Õpiobjekt on universaalne, see ühildub erineva tarkvaraga ja on tehniliselt töökorras.
5. Kasutatavad meediumid on toeks erinevate õpistiilide puhul.
6. Õpiobjekt sisaldab tutvust ja juhiseid.
7. Õpiobjekt on aineliselt ja keeleliselt täpne ning kasutatud allikatele on korrektselt viidatud.
8. Õpiobjektis on oluline info rõhutatud ning see on illustreeritud.
9. Õpiobjekt on interaktiivne ja õppija saab teadmisi kinnistada ning reflekteerida

(Villems et al., 2012: 41).

Õpiobjektide hindamiseks võib kasutada ka LORI mudelit, mis koosneb üheksast osast, mida hinnata:

1. Sisu kvaliteet - tõepärasus, täpsus ja tasakaalus ideede esitamine.
2. Õpieesmärkide ühilduvus - õpieesmärgid, tegevused ja hindamine peab kooskõlas olema.
3. Tagasiside ja adapteerimine - materjali peab olema võimalik muuta lähtudes erinevast õppija panusest.
4. Motivatsioon - huvi ja motivatsiooni pakkumine erinevatele õppijatele.
5. Õpiobjekti disain - audiovisuaalne materjal peab toetama efektiivset teadmiste omandamist.
6. Interaktiivsus - lihtne navigeerimine ja kasutajaliidese kvaliteet.
7. Kättesaadavus - formaat peab toetama kõiki (sh erivajadustega) õppijaid.
8. Taaskasutamine - võimalus kasutada erinevates õppimise tingimustes ja erinevate taustaga õppijatega.
9. Standarditele vastavus - rahvusvahelistest standarditest kinnipidamine (Nesbit, Belfer & Vargo, 2002).

Kokkuvõttes võib aidata see, kui õpetamisel, õppimisel ja õppevara koostamisel ei keskenduta tehnoloogiale, vaid nähakse seda kui ühte võimalikku vahendit. Peamised kuus lähenemist hariduses on: näost näkku õpetamine, tekst, graafika, audio, video ning arvutiga töötamine. Seades fookuse hariduses kasutatavatele meediumitele ja mõistes, et tavapäraselt leiavad need rakendamist kombineeritult, saab tõdeda, et erinevaid vahendeid kasutades saab kõigi õppijate õpikogemust individuaalsemaks muuta. (Bates, 2015)

2. 4. Pöördkaartide kasutamine õppetöös

Kuna magistritöö raames loodav õppevara on kunstikaartide komplekt, siis tutvustatakse lühidalt pöördkaarte, sest need on kunstikaartide algse ideega tihedalt seotud ning annavad ühtlasi edasi ühte kunstikaartide kasutamise läbivat võimalust. Ameerika Ühendriikides peetakse pöördkaarte üheks kõige klassikalisemaks ja enam levinud õppevahendiks, sest nad soodustavad õppimist läbi aktiivse meenutamise. Pöördkaarte võib õppija ise nii füüsiliselt kui ka digitaalselt valmistada, kuid saadaval on ka valmis kaardipakke. Järgnevalt mõned näpunäited, kuidas pöördkaarte paremini luua ja nende abil õppida. Esiteks soovitatakse õppijatel ise pöördkaarte valmistada, selleks, et uut infot vastu võttes oleks sellega võimalik midagi uut luua, näiteks joonistada mõistete selgitamisel pilte. Piltide ja sõnade ühendamine pöördkaartidel aitab infot lihtsamalt meelde jätta. Teiseks on hea kasutada mnemotehnilisi

võtteid, mille abil seoseid luua, seejuures, mida ebatavalisemad seosed, seda parem. Järgmiseks soovitatakse igale kaardile kirja panna ainult üks fakt või küsimus, selleks, et õppides ja korrates ei ajaks segamini juba õpitud ja tuttavat infot ning kaarte ümber pöörates ei tekiks kompetentsuse illusiooni teades näiteks vaid pooli fakte. Viimaseks juhiseks on valjusti õppimine ja võimalus kasutada kaarte mõlemat pidi. (Frank, 2020) Pöördkaartidega õppides on samaaegselt ühendatud nii kontrollimine kui ka harjutamine, mis mõlemad toetavad efektiivset õppimist (Kornell & Bjork, 2008).

Ameerika Ühendriikides peetakse pöördkaartide kasutamist tavapäraseks õppemeetodiks. Enamasti kasutatakse pöördkaarte just võõrkeelte õppimisel, kus kaardi ühel pool on emakeelne sõna ja teisel pool on võõrkeelne sõna. Läbiviidud uuringute kohaselt ei võitnud ei need õpilased, kes jätsid kõrvale juba õpitud kaardid ega ka need, kes jätsid kõrvale rasked kaardid, sest neil jäi puudu põhimõttelisest arusaamast, kuidas õppimine töötab ning neid kaarte, mille vastust ühe korra teatakse ei tohi kõrvale jätta. Õppija seisukohalt on oluline teada, et see, mis tundub olevat ära õpitud, võib kergesti ununeda. (Kornell & Bjork, 2008) Olgugi, et internetis on saadaval palju virtuaalseid pöördkaartide programme, mille abil õppijad saavad korrata, siis paraku ei sisalda need juhiseid selle kohta, kui palju ning millal harjutada tuleks. Seega õpetajatel on endiselt oluline roll, et jätkuvat uuesti õppimist õpetada ning juhendada selle strateegia efektiivset kasutamist. Omaette eesmärk on muuta “tavapärast” päev enne kontrolltööd õppimist ning selle asemel suunata õppijaid kordama hajutatud õppesessioonide jooksul meenutamise abil. (Rawson, Dunlosky & Sciartelli, 2013)

Pöördkaarte peetakse väga efektiivseteks, sest nende kasutamine hõlmab kogu klassi, need on mõeldud erinevate meeltega vastu võtmiseks, kasutamine võtab vähe tunniaega ja need pakuvad lõputuid kasutusvõimalusi (Stutz, 1992). Kuigi üliõpilaste küsitlusest tuleb välja, et üle poole usub, et parem on õppida väiksema koguse pöördkaartidega, tõestavad uuringud, et info säilib paremini pigem suure pakiga õppides, st välja ei jäeta neid kaarte, mis arvatakse olevat juba selged. (Kornell & Bjork, 2008) Õpilaste arusaamad õppimisstrateegiatest ja nende reaalne käitumine ei lähe alati kokku, seega üliõpilasi tuleks õpetada rakendama pause enesetestimise vahepeal (Wissmann et al., 2012).

Pöördkaartide kasutamist on uuritud ja leitud, et peamine põhjus nende kasutamiseks on see, et kaardid aitavad õpitut paremini meelde jätta. Enamasti kasutavad õpilased kaarte iseseisvalt selleks, et korrata ja kontrollida oma õpitud teadmisi. Ilmneb, et kaartide

kasutamise efektiivsus sõltub aga eelkõige harjutamise sagedusest ja ajastusest. Läbiviidud küsitlusest tuleb ka välja, et kõige mõjusam on harjutamiste vahepeale jätta pikemaid pause. (Wissman et al., 2012) Õppimiseks kuluvat aega võib mõtteliselt jagada lähtudes sellest, kui kaua soovitakse midagi meeles pidada, näiteks kui infot soovitakse säilitada aastaid, siis materjali kordamine kuid hiljem võib anda parema tulemuse kui lühem aeg õppimiseks ja kordamiseks (Cepeda et al., 2008).

2. 5. Mängupõhine õpe ja õppemäng

Kuna kaardid ja kaardimängud seostuvad mängimisega, siis tuleb järgnevalt ülevaatlilikult juttu mängupõhisest õppest. Õppimine leiab aset nii formaalses kui ka mitteformaalses keskkonnas ning tähelepanu soovitakse osutada mängulisel teel omandatud teadmiste ja oskustele, antud kontekstis kunstikaartide abil kunsti(ajaloo) õppimisele.

Mäng on osa loomulikust õppimistungist ja arengupsühholoog Peter Gray rõhutab, et mängimisel on väga tähtis osa laste eneseharimises. Seejuures tuleb sisse tuua vaba mängu mõiste, mille puhul mängus osalejad sätestavad ise reeglid ja võtavad vastu otsuseid, väline autoriteet puudub ja kõigil osalejatel on võrdne õigus muudatusteks mängu ajal. Laste enda juhitud mängu võimalused kahanevad kuna lapsed alustavad haridusteed varasemas eas, neil on rohkem koduseid ülesandeid ning koolipäeva jooksul tegeletakse täiskasvanute dikteeritud kohustustega. (Gray, 2018) Mäng, avastamine ja uudishimust tulenevad tegevused on näide loomuomaselt motiveeritud tegevustest, sest neid ei kontrolli välised ajendid ega surve, vaid hoopis rõõmud ja naudingud, mis kaasnevad (Ryan & Deci, 2020).

Uuringud on tõestanud, et mängud on efektiivsed õppevahendid ja mängupõhise õppe suurem rakendamine haridussüsteemis on ainult aja küsimus (de Freitas, 2018). Definiitsioonidest rääkides on õppemäng mäng, millel on selge didaktiline eesmärk ja mida saab kasutada ning kohandada selleks, et toetada ja arendada õppeprotsessi nii formaalses kui ka mitteformaalses õppes (Dondi & Moretti, 2007). Ükskõik kas tegemist on õppemänguga või meelelahutusliku mänguga, siis ei tohi mäng olla liiga lihtne ega liiga keeruline, õppijate motiveerimine seisneb jõukohase väljakutse esitamises. Videomängudest võiks eeskujuks võtta tasemed ja oma õppijatele pakkuda liikumist lihtsamalt keerulisemale ning sellel teel punkte nullist koguda, mitte hakata neid 100-st punktist lahutama. Kui õppijatel on selged lühi- ja pikaajalised eesmärgid, siis saavad nad võtta vastutuse oma progressi eest ja paremini oma

tugevusi ning nõrkusi mõista. Mängude puhul on väga tähtis see, et nad ei karista läbikukkumist, mängijal on alati uus võimalus edule. Teatav ebakindluse element mängus on ka edasiviiv jõud ja hoiab õppijad tegutsemas, sest nad ei tea, mis mängus edasi liikudes ees ootab. (McAlister, 2013) Vabalt mängimine, avastamine ja arenemine kuulub laste põhiloomusesse ning kui lapsed saavad oma huvidega tegeleda turvalises keskkonnas, teevad nad seda suure entusiasmiga (Gray, 2018).

Mängudel on mitmeid tunnuseid, mida seostatakse sellega, kuidas inimesed õpivad: mängud aktiveerivad eelnevad teadmised, pakuvad konteksti, annavad tagasisidet ja hinnanguid, nõuavad teadmiste ülekannet, on eksperimenteerivad ja kasutavad erinevaid meeli ning on sotsiaalsed hõlmates kogukondi. Veelgi enam, mängud toetavad aktiivõpet, kogemuslikku õppimist ja probleemipõhist õpet. (Oblinger, 2004) Mängupõhine õpe julgustab õppijad avastama teaduslikke ideid selgesõnaliselt ja tähelepanelikult, veelgi enam, koostööne õpe, mis kaasneb, rikastab õpikogemust (Chen, Wang & Lin, 2014).

Hea pedagoogika ja mängukeskkonna vahel on mitmeid sarnasusi: individualiseeritus - õpilaskeskne lähenemine, tagasiside - kohene tagasiside vähendab ebakindlust, aktiivne õppimine - avastamine ja uute teadmiste konstrueerimine, motivatsioon - tähenduslik eesmärk või tasu, sotsiaalsus - ühine osalemine, struktuuri loomine - kergemalt raskemale liikumine, ülekanne - teadmiste ja oskuste kasutamine uues olukorras ja hindamine - iseenda õppimise hindamine ning võrdlus teiste õppijatega. Mis on aga kõige märkimisväärsem, on see, et mängu mängides ei saa olla passiivne. (Oblinger, 2004) Traditsioonilisi mängu (nt laua-, kaardi- ja rollimängud) on lihtne mängida, need on kättesaadavad ning õpetaja saab neid ise edasi arendada. Traditsiooniliste mängude eelis on see, et need vajavad teisi mängijaid, suhtlust ja arutelu. Kokkuvõttes on kõige olulisem iga mängu, olgu see traditsiooniline või digitaalne, puhul hinnata selle sobivust lähtudes õppijatest ning kontekstist. (Whitton, 2013)

3. KUNSTIKAARTIDE LOOMINE JA KASUTAMINE

Viienda peatüki fookus on kunstikaartide loomise protsessi kirjeldusel ning seejärel antakse juhised ja soovitused kaartide kasutusvõimaluste kohta. Eraldi tuuakse väljavõtted Gümnaasiumi riiklikust õppekavast (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011) ja ka

Autoriõiguse seadusest (Autoriõiguse seadus, 2012) tuues esile õpiväljundid ning rõhutades, et õppe eesmärkidel on selline kunstiteoste kasutamine kaartidel lubatud.

3. 1. Kaartide loomise idee ja alused

Kunstikaartide algne idee sündis 2020. aasta kevadel aine “Õppekeskkond ja õppevara” raames, mil valmis ka esimene prototüüp, mis koosnes vaid 12 kaardist, kuuest paarist, mis esindavad popkunsti, opkunsti, hüperrealismi, minimalismi, *performance*’it ja maakunsti. Kaartide ühel poolel on värviline repro kunstiteosest ja teisel pool on lakooniliselt autori ja teose nimi ning valmimise aasta. Autor on enda läbiviidud tundides kasutanud ka erinevaid kunstivoolusid esindavaid väljaprintitud värvilisi umbes A5 suuruses reprod, mida õppijad kordamistundides kirjeldavad, leiavad paarilisi, valivad välja ühe kunstivoolu pildid jne.

Töö autor valis kunstikaartide loomise raamiks gümnaasiumi II kunstikursuse. Peamine põhjus on see, et kuigi kursus algab 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi alguse kunstist ning tegeletakse tagasivaatamisega, siis kursuse lõpus puututakse kokku teoste, kunstnike ja teemadega, mis sünnivad samas aegruumis, kus viibivad nii õppijad kui ka kunstnikud. Ilma vastava pagasita, kunstiajaloo tundmiseta, ei pruugi kaasaegse kunstiga suhestumine lihtne olla. Olgugi, et Eestis on näiteks uuritud seda, milline on gümnaasiumide õpetajate kaasaegse kunsti kogemus ning kas ja kuidas nad seda oma õpilastele õpetavad, siis tõdeb Liis Kalmet oma magistritöös “Gümnaasiumi kunstiõpetajate kaasaegse kunsti kogemus ja selle avaldumine nende õpetamispraktikas”, et õppematerjale, mis puudutavad kaasaegset kunsti on vähe ja õpetajad peavad toetuma oma isiklikule huvile ja kogemusele (Kalmet, 2015). Seega võiksid loodavad kunstikaardid olla nii töövahendiks õpetajatele kui abivahendiks õppijatele kaasaegse kunstiga suhestumisel. Kunstikaardid pakuvad ajaloolist konteksti tänasele ning on seega võrdlusmaterjal, tuues kokku mineviku ja oleviku teosed. Kunstikaartide abil saab eelnevate ajastute (kaasaegset) kunsti tundma õppida, sest igasugune kunst oli ühel hetkel uus, võib-olla isegi avangardne ja radikaalne. Kunstikaardid võiksid aidata mõista, mis põhjustel, millistes oludes muutused ja uuendused on alguse saanud ning kas ja kuidas need uued suunad edasi arenenud on. Üheks näiteks on 1960. aastatel laiemat kandepinda kogunud tegevuskunst, mille juured ulatuvad Esimese maailmasõjaaegsesse Cabaret Voltaire'i tegevusse.

Olgugi et autor planeeris esialgu luua gümnaasiumi kunsti II kursuse toetamiseks kuni 99 kaarti 33 teema kohta, siis töö tegemise käigus muutus nii kaartide kogus kui ka fookus. Autorile tundub, et uute õppematerjalide osas võiks keskenduda kunstile alates 20. sajandi keskpaigast ja liikuda tänapäeva, sest viimase 70 aasta jooksul on tekkinud nii palju eriilmelisi kunstisuundi ja meediumite arv on aina kasvanud. Alati ei ole lihtne üheselt määratleda, millise kunstiliigi või -stiiliga on tegemist, seega ajalooline perspektiiv aitaks mõista algseid ilminguid ja hilisemaid mõjutusi ning ka edasiarendusi. Kindlasti aitaks kunstiajaloo orienteerumine aduda ka seda, et nii mõnigi avangardne suundumus võib olla taasavastatud vana, lisaks sellele tegeleb arvestatav osa tänapäeva kunstnike ka minevikupärandiga eelnevat tsiteerides, miksides, parodeerides, kahtluse alla seades jne. Kaartide koguse vähenemine oli tingitud aga asjaolust, et mõistlik tundus esmalt keskenduda ekspertõpetajate tagasisidele, töötada õppevara idee ja teostuse kvaliteedi osas ning alles siis asuda uusi ning erinevate teemade kaarte looma.

Üks kande idee kunstikaartide loomiseks ja tundide toetamiseks on see, et need oleksid kogu kursuse vältel järjepidevalt kasutusel, et õpilastel tekiksid seosed ja ka harjumus kaarte kasutada. Kaarte koostades on püütud lähtuda universaalsetest kasutusvõimalustest, gümnaasiumis võiksid kaardid sobida nii teema sissejuhatuseks, kordamiseks kui ka kinnistamiseks. Samuti peaksid kaardid pakkuma vanuseüleseid kasutusvõimalusi ning lähtuda tuleks eakohastest ülesannetest. Näiteks lasteaialapsed võivad lihtsalt kirjeldada, mida nad kaartidel näevad, leida kindlat värvi esemeid jne. Täiskasvanud võiksid aga näiteks otsida nõ järgi sellest, kuidas kunstnikud on üksteist mõjutanud (nt Andy Warhol kasutas Yayoi Kusama näitusel nähtud ideid oma näitusel) ning millistele sajanditagustele originaalteostele on 20. ja 21. sajandi kunstnikud tuginenud (nt Rene Magritte'i 1931. aasta "Vask käeraud", mis tugineb u 220 e Kr pärit Milose Venusel).

Antud magistritöö raames on valminud füüsilise õppevara prototüüp, nädiskomplekt kunstikaarte, kus on esindatud viis teemat: minimalism, maakunst, tegevuskunst, installatsioonikunst ja tänavakunst. Iga teema kohta on vaid kolm kaarti, et nende abil oleks hõlbus saada ülevaade teemast ning samuti kaarte loosides võimalus kolmeliikmelisi rühmasid moodustada. Kunstnike ja kunstiteoste valikul on autor lähtunud nii isiklikest eelistustest, kui ka sellest, et valitud näited illustreeriksid konkreetset kunstisuunda kõige selgemalt. Kunstnikest on esindatud Carl Andre, Dan Flavin, Donald Judd (minimalism), Robert Smithson, Nancy Holt, Jeanne-Claude & Christo (maakunst), Allan Kaprow, Yoko

Ono, Marina Abramović (tegevuskunst), Olafur Eliasson, Random International, Yayoi Kusama (installatsioonikunst) ja Edward von Lõngus, Invader, Banksy (tänavakunst). Fotod kõikidest kunstikaartidest on välja toodud Lisas 1.

Kaartide suurus on umbes 14 x 14 cm ning vastupidavuse mõttes on need lamineeritud. Kaartide kujundus on taotluslikult veidi erinev, et selgitada välja parim toimiv lahendus. Sellegipoolest seob kaarte see, et ühel küljel on foto kunstiteosest ning teisel küljel on tekst. Kaardid on omavahel seotud ka erineva värvikasutuse abil, st kõikidel kaartidel on ülemises servas või keskel läbivate suurtähtedega ja värviliselt kunstisuuna nimi, näiteks maakunsti kaartidel on see värv roheline ning minimalismi puhul sinine. Sama värviga on ka teose autor, tema sünniaasta (ja surma-aasta), teose pealkiri ning teose valmimise aasta. Maakunsti ja tänavakunsti kaartidel on kasutatud ka väikest ikooni (nt aerosoolipurk ja telliskivisein tänavakunsti puhul ja mustvalge väike planeet Maa maakunsti puhul), et suure hulga kaartide korral oleks lihtne sama kunstisuuna kaarte leida ja koondada.

Idee on selles, et igal kaardil on kindlasti teose autor, pealkiri ja valmimise aasta, kuid vaid kolme kaardi koosluses tekib ülevaatlilikum arusaam kunstisuuna kohta. Näiteks minimalismi kaartidel on ühel välja toodud kunstisuuna tunnused, teisel antud ülevaade konkreetsest kunstnikust ning kolmandal hoopis ingliskeelsed kunstnike tsitaadid, mille põhjal on võimalik edasi arutleda. Kaartidele on püütud leida ka teemakohaseid küsimusi, seejuures vastavatel kaartidel on kaks küsimust, millest üks on spetsiifilisem ning on seotud kunstisuuna ja faktidega (nt Milles seisneb *happening*'i ja *performance*'i erinevus? Palun too mõlema kohta näide ja kirjelda neid tegevuskunsti etendusi.) ja teine on laiahaardelisem ning kutsub kaasa mõtlema ning põhjendama (nt Kas sa oled kunagi publikuna olnud etendusse kaasatud? Või sooviksid tulevikus sellist kogemust? Palun põhjenda oma vastust).

Kunstimuuseumide jaoks võiksid kaardid toimida iseseisvalt ja olla põgus sissejuhatus, samas koolis peaks lisaks kaartidele kasutama erinevaid õpikuid, e-koolikotti vm materjali. Edasi uurimiseks on osadel kaartidel esitatud soovituselised ja lingid edasiseks lugemiseks ja vaatamiseks. Mõnes mõttes on autori soov füüsilise õppevara abil õppijaid digimaailmast käegakatsutavasse reaalsusse tuua, samas ei ole põhjust nutimaailma pakutavaid võimalusi päris välja lülitada. Magistritöö raames uuritakse, kas füüsiline õppevara on tänapäeval aktuaalne, kuid samal ajal tajutakse ühe kaartide edasiarendamise võimalusena ka nende

digitaalselt kättesaadavamaks tegemist, eriti arvestades sellega kaasnevat hüppelist võimalike kasutajate kasvu.

3. 2. Kaardid gümnaasiumi riikliku õppekava ja autoriõiguse seaduse kontekstis

Kuna õppevara loomise oluline tingimus on see, et see oleks kooskõlas riikliku õppekava ja ainekavaga, siis siinkohal mõned väljavõtted seadusest. Gümnaasiumi riikliku õppekava Lisa 6 alusel: “Kunstiainete õpetamise eesmärk gümnaasiumis on kujundada õpilastes kunstipädevust, st olla kultuuriliselt teadlik, mõista kunste mitmekesisust ning maailma kultuurilist eripalgelisust, omada põhiteadmisi Eesti, Euroopa, maailma kultuuripärandist... mõelda kriitilis-loovalt; väärtustada mitmekesist eneseväljendusoskust, isikupära ning valmisolekut leida värskeid lahendusi muutuvates oludes...” (Gümnaasiumi riiklik õppekava, Lisa 6: 1).

Järgnevalt tuuakse tööst lähtuvalt välja õppe- ja kasvatuseesmärgid, mida autori loodav õppevara toetaks. “Gümnaasiumi kunstiõpetusega taotletakse, et õpilane:

1. Tunnetab kunsti võimalusi ning näeb selle rakendusi nii enese elu ja tegevuse kui ka maailma mõtestamise, mõjutamise ning kujundamise vahendina.
2. Orienteerub kunstikultuuri arenguloo põhilistes küsimustes ja etappides.
3. Iseloomustab ja võrdleb nüüdisaegses kunstis rakendatud mitmekesiseid ideid ja väljendusvahendeid.
4. Mõistab kunsti ja visuaalkultuuri seoseid ühiskondlike protsesside ning teiste valdkondadega... “ (GRÕK, Lisa 6: 11)

Siinkohal ka mõned väljavõtted õpitulemustest. “Gümnaasiumi lõpetaja:

1. Märkab ning mõistab kunsti ja visuaalkultuuri mõjusid ühiskonnale ning keskkonnale nii ajaloo kui ka tänapäeval.
2. Võrdleb ja analüüsib kunstiteoseid, otsides neid vastava ajastu temaatikat, sõnumeid ning visuaalset vormikeelt; iseloomustab üldjoontes kunstiteoste ajalist ja stiililist kuuluvust.
3. Tõlgendab ja analüüsib nüüdiskunsti teoseid ja erinevaid teostusviise (nt maal, installatsioon, video, kohaspetsiifiline kunst jt) ning seostab nüüdiskunsti teiste valdkondadega (nt teadus, meedia, reklaam, poliitika).” (GRÕK, Lisa 6: 12)

Kuna kunstikaardid on mõeldud kasutamiseks eelkõige koolis ja klassiruumis, siis tuginetakse nende loomisel Autoriõiguse seaduse paragrahv 19-le: “Teose vaba kasutamine teaduslikel, hariduslikel, informatsioonilistel ja õigusemõistmise eesmärkidel”, mille kohaselt: “Autori nõusolekuta ja autoritasu maksmiseta, kuid kasutatud teose autori nime, kui see on teosel näidatud, teose nimetuse ning avaldamisallika kohustusliku äranäitamise on lubatud:

1. Õiguspäraselt avaldatud teose kasutamine illustreeriva materjalina õppe- ja teaduslikel eesmärkidel motiveeritud mahus ja tingimustel, et selline kasutamine ei taotle ärilisi eesmärke.
2. Õiguspäraselt avaldatud teose reprodutseerimine õppe- ja teaduslikel eesmärkidel motiveeritud mahus haridus- ja teadusasutuses, mille tegevus ei taotle ärilisi eesmärke.” (Autoriõiguse seadus, 1992)

Lisaks lähtutakse ka Autoriõiguse seaduse paragrahv 22-st “Teose vaba avalik esitamine”, mille järgi: “Autori nõusolekuta ja autoritasu maksmiseta, kuid kasutatud teose autori nime või nimetuse, kui see on teosel näidatud, kohustusliku äranäitamisega on lubatud teose avalik esitamine õppeasutuses vahetus õppeprotsessis nende asutuste õpetava personali ja õpilaste poolt tingimusel, et kuulajaskonna või vaatajaskonna moodustavad õpetav personal ja õpilased või teised isikud (lapsevanemad, eestkostjad, hooldajad jne), kes on otseselt seotud õppeasutusega, kus teost avalikult esitatakse.” (Autoriõiguse seadus, 1992) Tulevikus, kui töö autor soovib kunstikaardid laiemale avalikkusele välja anda, tuleb tal autoriõiguse seadusega detailsemalt kokku puutuda, kuid esialgu kasutab ta kunstikaarte õppetöö eesmärgil ning eelnevalt nimetatud tingimustel on kõik seadustega kooskõlas.

3. 3. Kaartide kasutusvõimalused ja mängude reeglid

Autor saatis kunstiõpetajatele tagasiside saamiseks näidiskomplekti, kus on 15 kaarti ning kasutusjuhend. Järgnevalt on koos kommentaaridega esitatud autori välja pakutud ülesanded, mis on jaotatud kahte suurde kategooriasse lähtudes sellest, mis võtab vähem aega ning mis rohkem.

Lihtsam ehk võtab pigem vähe aega

1. Laota kaardid lauale laiali ja palu õpilastel (iga) tunni alguses valida kaart/pilt, mis neid kõnetab ning seejärel saab igaüks lühidalt lõpetada lause: “Ma valisin selle kaardi sest ...”.

Antud ülesanne võtab võrdlemisi vähe aega ja julgustab õpilasi nähtuga suhestuma ning ennast ka teiste ees väljendama ja oma seisukohta põhjendama. Kui eesmärk oleks igas tunnis kaarte kasutada, siis tõenäoliselt tekitaks selline järjepidev kasutamine kursuse jooksul õppijatele nii seoseid kunstisuundade vahel kui ka teoste äratundmist.

2. Kaardid võiks olla ka pidevalt nähtaval kohal n magnettahvliil või klassiruumi riputatud, raamitud vms.

Ühelt poolt on hea, kui kaardid on kogu aeg nõ pildis, samas on oht selles, et neid ei panda alati tähele, siinkohal saab õpetaja kaarte ringi paigutada ja iga nädal uued kaardid tähelepanu keskmesse tõsta.

3. Lase õpilastel kaarte loosides paare/rühmasid moodustada (kunstivoolu või -suuna, kunstiliigi, teema vms järgi).

Kõigis ainetundides on tähtis ka õppijate sotsiaalsete oskuste arendamine, nüüdisaegse õpikäsituse üks põhimõtteid on koostöine õpe, samamoodi propageeritakse uurimuslikku õpet, seega kaartide kasutamine on lihtne ja kiire moodus rühmade moodustamiseks ning kaardid ise saavad olla alguspunkt, et hakata konkreetset teemat uurima, mingit ülesannet lahendama vms.

4. Palu õpilastel tähelepanelikult vaadelda ja võimalikult üksikasjalikult kirjeldada, mida nad kaardil näevad (siia võib lisada ka: üks kirjeldab nähtut, teine visandab kuuldut).

Autor näeb selliste ülesannete tähtsust õppijate väljendusoskuse arendamisel. Õppijate sõnavara tuleb laiendada ning neid tuleb suunata ennast võimalikult täpselt, selgelt ja korrektselt väljendama.

5. Lase õpilastel/võistkondadel leida lauvalt kõik õpetaja väljahõigatud mõistele/märksõnale vastavad kaardid (nt abstraktne kunst, skulptuur, maal jne).

Pidev oluliste mõistete kordamine aitab oluliselt kaasa sellele, et see jääb õppijatele ka meelde. Väga oluline osa õppeprotsessis on eelnevate teadmiste väljaselgitamine, seega nõ

vundamendi ladumine ei saa aset leida vaid kursuse alguses, vaid vundamenti peab teatud määral kogu kursuse jooksul toetama ning mõistagi terviku valmimiseks teadmiste plokke juurde laduma.

6. Suuna õpilasi töötama paaris ja küsima teineteiselt kaartidel olevaid küsimusi või arutlema kaartidel olevate tsitaatide üle.

Kaartidel esitatud küsimused on suunavad ning loodetavasti on aluseks refleksioonile, kus julgetakse küsida Miks? küsimusi. Kindlasti tasub õppijatelt kursuse jooksul küsida ka üldiseid küsimusi, näiteks: Miks kunstiajalugu õpitakse? Miks kunstiajaloo tundmine õppijatele kasulik ning vajalik olla võiks? Küsimine, kahtlemine, arutlemine ja järelduste tegemine võiksid aga viia kriitiliselt mõtleivate õppijateni, kes teavad milliseid allikaid usaldada, mõistavad õpitu kasulikkust ja hindavad selle väärtust.

7. Palu õpilastel kunstiteosed/kaardid panna kronoloogilisse järjekorda (esialgu näiteks kolme teema kaupa, kuid hiljem saab juba suuremale hulgale teemadest tagasi vaadata).

Loodetavasti aitab ajalooline perspektiiv seostada omavahel ühiskonnas toimuvaid protsesse, poliitilisi olusid, kunstnike rolli ning võimalusi, aktuaalseid teemasid, saada olevaid vahendeid jne. Kronoloogiline järjekord aitab näha ka inimkonna ja tehnoloogia arengut (n koopamaalidest digitaalsete maalideni).

8. Lase õpilastel kaarte kasutada pöördkaartide põhimõttel, kus nad peavad õppima ühte konkreetset fakti ja saavad ka ennast kohe kontrollida (nt kunstivool/suund, autor, teose nimi vms).

Faktide meeldejätmisel ja kordamisel peaks olema tegemist väga efektiivse meetodiga, sest keskendutakse millelegi konkreetsele nagu näiteks kunstiteose nimi. Kaarte saab kasutada nõ mõlemat pidi, vaadates pilti ja nimetades näiteks autori, kunstisuuna vms või paluda paarilisel lugeda kunstisuuna tunnuseid ning meenutada, millised kunstiteosed ja visuaalid kuuldule vastavad. Loodetavasti innustaks selline meetod õppijaid ka teiste ainete tarbeks ise pöördkaarte valmistama ning aitaks neil uusi teadmisi (nt valemid, mõisted, võõrsõnad) omandada.

Keerukam ehk aeganõudvam iseseisev töö

1. Loositud või valitud kaart saab olla lähtepunktiks kunstiteose analüüsi kirjutamisel.

Autor on enda läbiviidud tundides õppijatega kasutanud Ameerika kunstikriitiku Edmund Feldmani mudelit (Feldman & Woods, 1981), mis koosneb vaid neljast sammust: kirjelda, analüüsi, tõlgenda, anna hinnang ja leiab, et kunst on suurepärase võimaluse vaadelda, uurida, kirjeldada, analüüsida, mõtiskleda, interpreteerida, argumenteerida, kahelda, hinnata ning kunstiteose analüüsi kirjutamine arendab üldist kriitilist mõtlemist ja analüüsi oskust.

2. Loositud või valitud kaart saab olla alguspunkt kunstniku elu ja loomingu uurimiseks ning seejärel esitluse/referaadi/essee tegemiseks.

Selle asemel, et õpetaja loenguvormis õppijatele uusi teemasid, kunstnikke ja kunstiteoseid tutvustab, võib selle ülesande anda õppijatele. Üks võimalus millegi tõeliselt mõistmiseks on selle kellelegi teisele õpetamine, seega iga õppija saaks "oma" kunstniku üdini selgeks ning ka esinemiskogemuse.

3. Loositud või valitud kaardile saab joonistada/maalida/pildistada nõo paarilise ehk siis kunstikaarte saab õpilaste abil süsteemselt juurde teha.

Pöördkaartide abil efektiivseks õppimiseks soovitatakse neid ise luua, seega üks võimalus on, et õpetaja loob koos õppijatega tühja vormi, mida iga uue teema puhul töölehena või oma konspektis täita. Kindlasti oleks selle ülesande puhul oluline ka mõni iseloomulik kunstiteos läbi visandada või sootuks selleteemaline kollaaž luua. Ise midagi läbi tehes on ka suurem tõenäosus seda püsivalt säilitada.

4. Suur valik kunstikaarte võimaldab läheneda teemapõhiselt (naine kunstis, punane värv kunstis, ühiskonnakriitilisus kunstis jne) ja näha korraga suurt hulka erinevaid kunstivoolusid/suundasid ning hakata looma seoseid mõjutavate faktorite vahel.

Autori arvates on teemapõhine lähenemine kunstiajaloole uus ja huvitav ning ta näeb selles kasvavat võimalust aidata luua õppijatel erinevaid seoseid ja nähtusi omavahel võrrelda. Põhipraktika raames õnnestus autoril anda ka paar teemapõhist tundi, mis käsitlesid I kursuse arhitektuuri ning kohene erinevate ajastute ja võimaluste võrdlus andis autori hinnangul hoopis laiema pildi. Samas leiab autor, et kronoloogilist lähenemist ei saa päris kõrvale jätta, seega alusava õpetajana tegeleb ta otsingutega, kuidas ajastupõhist lähenemist teemapõhisega efektiivselt kombineerida.

5. Loositud või valitud kaartide põhjal saab lavastada nõ kunstivoolude kohtumise, kus erinevas aegruumis sündinud teosed kohtuvad (nt sürrealism ja opkunst, sotsialistlik realism ja minimalism).

Töö autor on erinevate õppijatega kasutanud kunstivoolude kohtumise loovtööd ning tabavate ja huvitavate tulemuste põhjal leiab ta, et selline ülesanne avardab õppijate fantaasiat ning julgustab uute lahenduste leidmiseks asju kontekstist välja tõstma. Kuna gümnaasiumis on põhirõhk kunstiajalool, siis selline loovtöö ühendab erinevaid teemasid, samal ajal neid korrates ja kinnistades.

6. Suure hulga kaartidega saab mängida nõ doominot, kus igaüks peab põhjendama, mis seob kõrvuti asetsevaid kaarte kui ta paneb järgmise kaardi lauale.

On oluline on, et õppijad oskaksid oma seisukohti kaitsta, arutleda, selgitada, põhjendada ja reflekteerida. Siinkohal võib ka lisada kriteeriume, näiteks argumenteerimisel peab ligikaudu määrama ka kunstiteose ajalise kuuluvuse ning siis põhjendama oma seost eelmise kaardiga.

7. Kaartide kasutamiseks võib võtta aluseks lauamängu Alias ning proovida võistluslikult seletada konkreetseid mõisteid (nt natüürmort, maastikumaal, autoportree), kurikuulsaid kunstiteoseid (nt Dali "Mälu püsivus", Picasso "Avignoni neiud") vms.

Kuna Alias on populaarne seltskonnamäng, siis ilmselt ei oleks selle reeglite seletamisega raskusi ning nii võiks läbi viia mõne meeleoluka kordamistunni. Võistluslikkus ei ole eesmärk omaette, kuid see oleks vahelduseks ning ilmselt paneks osasid õppijaid ka rohkem pingutama.

8. Kaartide kasutamiseks võib võtta aluseks lauamängu Dixit, kus peab suutma nii oskuslikult oma valitud teost kirjeldada, et pigem vähesed selle ära arvavad/tunnevad ja selle eest punkti teenivad.

Üks mäng, mis põhineb olemasoleval lauamängul Dixit ja mida võib mängida nii muuseumis kui ka klassiruumis või kodus on "Leia loo taga kunstiteos". Selle käigus valib iga mängija ühe kunstiteose ja jutustab selle põhjal ühe loo ning teised peavad ära arvama, millise teosega on tegemist. Lugu ei pea olema ilmtingimata narratiiv, vaid seda võib edasi anda näiteks liikumine, heli vms. Oluline on, et kõik, nii jutustaja kui ka arvajad saaksid oma valikuid

põhjendada. Iga mängija, kes arvab õige teose ära, saab ühe punkti ja loo jutustaja saab samuti ühe punkti iga mängija eest, kes teose ära arvas (maksimum kolm punkti). Juhul kui kõik mängijad teose ära arvavad, siis ei saa jutustaja mitte ühtegi punkti. Läbiviidud uurimuste tulemusel selgus, et õppijad mängiksid seda mängu veel, see tugevdas nende kunsti- ja muuseumikogemust ning soosis mängija ja kunstiteose suhtlust pannes õppija tähelepanelikult teoseid vaatama ja looma isiklikke sügavaid seoseid. Ühelt poolt annab see mäng võimaluse kunstiteoseid uue nurga alt vaadelda ja teisalt on seda mängu võimalik mängida inimestel, kellel ei ole mitte mingit varasemat kokkupuudet teostega. Märkimisväärne on ka grupisisene koostöö ning suhtlus ja niivõrd erinevate vaatepunktide avaldumine ning seeläbi kaaslaste parem tundmaõppimine. Üks tugevamaid aspekte selle mängu juures on kujutlusvõime ja loovuse ärgitamine. (Vayanou et al., 2019)

9. Teha klass pooleks ja loosida teosed või lasta õpilastel valida teosed, millest nad aru ei saa/mis neile väga meeldivad. Seejärel anda aega kunstivoolu/teose/autori kohta infot otsida ja luua olukord väitluseks ja nõ kaitsta oma kunstiteoseid. Väljakutse oleks lasta propageerida just seda kunsti, mis esmapilgul huvi ei paku/mida ei mõisteta.

Põhimõtteliselt võib selle ülesande siduda ka poliitika ning reklaamimisega ja lasta õppijatel korraldada kunstiteose/kunstniku “valimiskampaania”, kus nad kasutavad fakte, et “omasid” reklaamida ja neile toetajaid leida.

10. Asetada õpilased kuraatori rolli ja lasta kaartide põhjal koostada mininäitus, oluline oleks põhjendada oma valikut ja oskus välja tuua seoseid kunstiteoste vahel.

Õppijaid tuleb julgustada, enamgi veel, võimestada, et nad tunneksid oma mina, teaksid oma tugevaid ja nõrku külgi ning kindlasti ka oma maitset. Seega näituse korraldamine peaks aitama suhestuda isiklikul tasandil sellega, mis kõnetab ning visuaalse keele kasutamine võiks toetada oma näituse sõnumi edastamist ja idee selgitamist.

11. Omaette harjutus oleks lasta ka õpilastel valida teosed, mida nad sooviksid enda koju/teosed, mida nad ei mõista ning siis suunata nad selle kohta rohkem infot otsima, küsides kas ja miks uute teadmiste varjus kinnistub või muutub nende algne otsus.

See ülesanne annab võimaluse küsida sisu ja vormi ühildumise või ebakõla kohta. Eriti kasulik võib see ülesanne olla kontseptuaalse kunsti käsitlemisel ja muidugi õppijate enda

loovtööde puhul, kus tasub suunata otsima parimaid vahendeid konkreetse idee väljendamiseks. Samuti on võimalik juhtida õppijate tähelepanu sellele, et erinevate esseede ja kirjandite kirjutamisel on kunstist võimalik ohtralt näiteid tuua, antud juhul sisu/vormi ja teadmise/teadmatuse teemadel.

12. Valitud või loositud kaardi põhjal saab suunata õpilasi otsima infot muuseumide kohta, kus oleks võimalik originaalteoseid näha ning esitleda ja propageerida muuseumeid kui arhitektuuriteoseid ning institutsioone.

Kindlasti vajavad muuseumid kui mäluasutused tutvustamist ja propageerimist, sest kätkevad endas nii palju võimalusi, seda just enesearendamise ja elukestva õppe seisukohalt. Õppijaid saab suunata uurima muuseumide teket ja ajalugu. Tänapäeval on nii muuseumide virtuaaltuurid kui ka muuseumide kodulehtedel olevad ülespildistatud kogud suurepärase võimalus eeltöö tegemiseks enne kui avaneb võimalus isiklikult neid muuseume külastada.

13. Teoste valmimise aastaarvud võivad suunata õpilasi leidma infot oluliste ajaloosündmuste kohta, et mõista, kuidas konkreetne aeg ja olud loomingut mõjutasid.

Lõimingust räägitakse palju, iseasi mil määral seda päriselt praktiseeritakse. Juba nimi kunstiajalugu ütleb, et kunst on otseselt seotud selle ajastuga, kus ta sünnib. Autor leiab, et võimalusel tuleb küsida küsimusi, mis on väljaspool ainespetsiifikat ning valdkonnaülesed. Näiteks võib rääkida kuldlõikest nii kunsti- kui ka matemaatikatunnis või võrdlevalt sotsialistlikust realismist ja abstraktsest ekspressionismist nii kunsti- kui ka ajalootunnis.

14. Kunstiteosed ja kaardid saavad olla abiks kunstiteose kompositsiooniga seondvate mõistete selgitamisel ja õpetamisel (tasakaal, kontrast, staatiline/dünaamiline, teose fookuskese jne).

See ülesanne seostub kunstiteose analüüsiga ning sellega, et õppijatel tuleb aidata leida viise, kuidas ja milliste sõnadega kunstist on võimalik kõnelda. Lisaks erinevatele üldpädevustele, mida kunstitundides arendada saab, on kunsti kui valdkonna jaoks oluline tulevaste kunstnike, kunstihuviliste, -harrastajate ja -publiku kasvatamine, seega lisaks kunstiteoste ja kunstnike õppimisele, peab kunstist ka rääkima ja kirjutama.

4. METOODIKA

Algne idee seisnes selles, et loodud õppevara tuleb kindlasti kasutada ja testida õppijatega tunnis, selle tarbeks oli plaan saata kunstikaardid kogunud kunstiõpetajatele ning paluda neid kaarte enda tundides kasutada. Seejärel oleks kogutud eraldi küsimustike abil tagasisidet nii õpetajatelt kui ka õppijatelt. Samuti soovis autor loodud kaarte enda antavates tundides õppijatega katsetada, aga ei leidnud distantsõppe perioodil selleks sobivat võimalust. Kokkuvõttes tuli distantsõppe tõttu plaane muuta ning keskenduda ainult ekspertõpetajate arvamusele ja soovitudele kunstikaartide edasiarendamise osas. Sellele takistusele vaatamata, soovib autor kunstikaartidega magistritöö väliselt kindlasti edasi tegeleda ning saada ka õppijate kui peamiste õppevara kasutajate tagasisidet. Tulenevalt asjaoludest on antud magistritöö eesmärk luua näidiskomplekt kunstikaarte, võtta arvesse ekspertõpetajate hinnanguid ning tulevikus tehtud tööle tuginedes kaardid laiemale publikule mõeldes välja anda. Seega näeb autor lõputööd kui vundamenti, mis on vajalik nii kunstikaartide kui ka ükskõik millise õppevara loomiseks.

Käesoleva magistritöö uurimisküsimused on:

1. Kuidas valminud näidiskomplekti tagasiside põhjal kunstikaarte edasi arendada?
2. Kas ekspertõpetajate arvates toimivad kaardid iseseisva füüsilise õppevarana või tuleks parendusena teha need ka digitaalselt kättesaadavaks?
3. Millise hinnangu annavad õpetajad kaartide uudsusele ning universaalsusele?

4. 1. Valim

Antud magistritöö kontekstis nimetatakse ekspertõpetajateks neid kunstiõpetajaid, kes on gümnaasiumis kunsti vähemalt viis aastat õpetanud. Kuna tegemist on füüsilise õppevaraga, siis oli väga oluline, et õpetajate kogemus hõlmaks aega ka enne ootamatut ja pikka distantsõpet. Ekspertõpetajate leidmiseks saatis autor kirja ja pöördumise magistritöö raames loodava õppevara osas kaasa rääkida paljudele õpetajatele, kelle hulgast soostus enda aega ja kommentaare panustama seitse õpetajat. Kuna vastajatele tagati nende anonüümsus, siis saab öelda vaid, et esindatud on kuue maakonna (Võru, Ida-Viru, Lääne-Viru, Tartu, Harju, Pärnu) õpetajad ning nad on kõik üle kümne aasta kunsti õpetanud. Gümnaasiumis õpetamise aastate arv jäi vahemikku 10 - 35 aastat ning vastajate vanus jäi vahemikku 43 - 62 eluaastat. Autor nendib, et kuna ei täpsustatud, et silmas peetakse gümnaasiumiastet (10. - 12. klass), vaid

küsitati gümnaasiumis õpetamise kohta üldiselt, siis võib see tähendada seda, et õpetajate pikaajaline kogemus on seotud gümnaasiumidega, kus õpe toimub 1. - 12. klassini. Samas ei tule vastustest kuidagi välja, et õpetajate kokkupuude gümnaasiumiastmega oleks väiksem kui kriteeriumiks seatud viis aastat. Samuti hindab autor kõrgelt kogemust, mis puudutab õpetamist nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiastmes, sest sellisel juhul on õpetajatel võimalus anda hinnanguid ka loodud õppevara eakohasuse ja sihtgrupile vastavuse osas. Vastajate vanuseid ja tööstaaži kõrvutades ilmneb, et neli õpetajat alustas kunstioõpetajana töötamist üsna peatselt pärast kõrgkooli lõpetamist (vanuses 23 - 28) ning kolm õpetajat tegi seda mõnevõrra hiljem (vanuses 31 - 44).

Tabel 1. Ekspertõpetajate vanus ja tööstaaž gümnaasiumis

Vastaja	Vastaja vanus	Töökogemus gümnaasiumis
Õpetaja 1	43	20
Õpetaja 2	52	21
Õpetaja 3	61	35
Õpetaja 4	47	23
Õpetaja 5	53	17
Õpetaja 6	54	üle 10
Õpetaja 7	51	23

4. 2. Andmekogumine

Umbes kuue nädala jooksul, märtsi viimasest nädalast kuni mai teise nädalani saatis töö autor igale ekspertõpetajatele viieteistkümnest kunstikaardist koosneva füüsilise näidiskomplekti ühes kasutusjuhendiga. Tagasiside küsimustik oli loodud Google Vormid keskkonnas ning selle link saadeti õpetajatele e-kirja teel, samuti saadeti õpetajatele e-kirjaga paki tagastuskood ja teenusepakkuja juhtnõbrid paki tagasisaatmiseks. Kasutusjuhend on nähtav Lisas 2 ning küsimustikku saab uurida Lisas 3. Magistritöö raames valmis kaks identset komplekti kunstikaarte, mida sai paralleelselt välja saata ning autor palus õpetajatel võimalusel tagasisidet anda seitsme kuni kümne tööpäeva jooksul. Mõni õpetaja oli palutud vastamise ajast kiirem ning mõnel läks ka palutud ajast poole kauem. Sellele kogemusele

toetudes tõdeb töö autor, et esmase tagasiside jaoks tuleb arvestada lisaajaga ning järgmise tagasisideringi jaoks, mis on ilmselt juba uute õpetajatega, saab küsimustiku fookust tekkinud parendusettepanekute põhjal täpsustada.

Küsimustik koosnes 22 küsimusest, seejuures sama aspekti puudutati alaküsimustega, mida tähistati vastavalt (n 7 ja 7 A), seega numeratsiooni järgides on 17 küsimust ning nelja küsimuse puhul on sama teema kohta käivad alaküsimused tähistatud sama numbriga, kuid eristatud tähtedega. Esimeses küsimustiku versioonis kasutati ainult avatud vastustega küsimusi, kuid kuna see tundus vastajate seisukohast üsna ajamahukas ja sobiks pigem intervjuu puhul, siis vormistati küsimused ümber ja lisati konkreetsed vastusevariandid. Iga valikvastusega küsimuse juures oli vastajale jäetud võimalus lisada vabas vormis täiendusi või kommentaare.

4. 3. Andmeanalüüs

Tegemist on kvalitatiivse uurimusega ning andmeid koguti internetiküsimustiku teel. Küsimustikus olid nii valik- kui ka vabavastustega küsimused ning eesmärk oli teada saada ekspertõpetajate hinnangud ja soovitusel loodud õppevara näidiskomplekti osas. Tulemusi analüüsiti ja tõlgendati valikvastustega küsimuste puhul kirjeldava statistika meetodiga. Vabavastuseid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga.

4. 4. Tulemused

Tulemuste analüüsil ilmnevad teemaplokid, mida järgnevalt koos vaadeldakse:

1. Õppematerjalid ja II kursuse viimased teemad (küsimused number 3, 4, 5, 6)
2. Kaartide sisu ja kujundus (küsimused number 7, 7 A, 8, 9, 9 A)
3. Kaartide kasutusjuhend (küsimused number 10, 10 A, 10 B)
4. Kaardid tundides õpetaja ja õppija vaates (küsimused number 11, 11 A, 12, 13)
5. Õppevara uudsus ning universaalsus (küsimused number 14, 16)
6. Hinnang füüsilisele õppevarale ja soovitusel parendamiseks (küsimused number 15, 17)

4. 4. 1. Õppematerjalid ja II kursuse teemad

Kuna autor on alustav õpetaja ning ta on seisnud silmitsi eestikeelse õppematerjali vähesusega ning sellest tulenevalt ise materjali juurde otsinud ja loonud, oli taustainfona oluline kaardistada ja võrrelda, kas ja mis põhjustel ekspertõpetajad ise õppevara loonud on. Samuti sooviti teada, millised on peamised allikad, millele nemad oma viimase kolme aasta tunde ette valmistades ja läbi viies toetunud on. Autor on vastustele omalt poolt lisanud nende ilmumise aastad, et vaadelda, kui vanad või uued kasutatud materjalid on, samuti on töö autor selguse mõttes kirjutanud välja materjalide autorite täisnimed. Vastuseid kokku võttes ilmneb pingerida: kuuel korral nimetatakse Jaak Kangilaski erinevaid õpikuid (“Üldine kunstiajalugu” (1998), “Kunstikultuuri ajalugu 10. (2003), 11. (2010), ja 12. klassile (2010)”), neljal korral e-koolikotti (2015), kahel korral Sigrid Abiline ja Lumi Kristin Vihterpalu “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil” (2020) ja kahel korral kunstiabi.weebly.com lehte (2012). Ülejäänud materjalid leiavad mainimist ühel korral: Lauri Leesi “Kunstilugu koolidele” (2003), Sally stuudio “Seoseid loov kunstiharidus” (2013), Norbert Lyntoni “Moodsa kunsti lugu” (2002), Ants Juske, Jaak Kangilaski, Reet Varblase “20. sajandi kunst” (1994), enda koostatud materjal, Youtube, Google. Kuna alates 2015. aasta maikuust on kohustuslik, et kogu välja antav õppekirjandus oleks digitaalsel kujul kättesaadav (Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, 2019), siis tulemustest on näha, et vähemalt pooled vastajad kasutavad e-koolikotti ja on digipöördega kaasa läinud. Kõige vanem mainitud materjal on 1994. aastast pärit õpik ning olgugi, et see on 27 aastat vana, siis ilmselt saab sellele kunstivoolude iseloomustuse, tuntud kunstnike ja kunstiteoste osas sellegipoolest toetuda. Kõige uuem mainitud õppevara on 2020. aastal ilmunud värske gümnaasiumi II kursuse õpik “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil” ning nii nagu autor sissejuhatuses mainib, siis ilmselt minnakse lähiaastatel koolides selle kasutamisele üle ja vastajatest kaks on seda ka juba kasutama hakanud. Huvitaval kombel ei maini mitte ükski õpetaja mõnda võõrkeelsest materjali. Töö autor julgeb arvata, et see tuleneb sellest, et materjal, mida õpetaja kasutab, peaks olema ka õppijatele arusaadav ning kättesaadav, et oleks võimalik samadele alustele toetuda. Samas viitavad vastustes välja toodud Youtube, Google kui ka ise koostatud materjalid sellele, et võõrkeelsete materjalide kasutamine ei ole päriselt välja jäetud, vaid neile toetutakse pigem sekundaarsete allikatena.

Mis puudutab ise õppevara loomist, siis kuus õpetajat on seda teinud ning üks mitte. Nimetamist leiavad erinevad õppematerjalid: slaidiesitlused, kordamisülesanded ja -testid,

mängulised häälestused, tekstimaterjalid, töölehed, pildikaardid, küsimustikud jne. Õpetajate sõnastatud põhjustest, mis ajendasid õppevara looma, jäävad kõlama kaks peamist põhjust, esiteks õpetaja vabadus valida fookus ning teiseks õppevara puudus. Õpetaja autonoomiat valida ja luua õppevara illustreerivad järgnevad vastused: “Ise koostatud materjal sobib kõige rohkem, saab rõhuasetuse viia enda soovitud kohtadesse.” (Õpetaja 1) ja “Igal õpetajal on ju oma käekiri, kuidas ta soovib oma õpilastele kunstiajaloo vastuvõetavaks teha ja selle läbi ka huvitavaks.” (Õpetaja 4). Sobiva ning piisava õppevara puudust kinnitavad vastused: “Peamine põhjus õppematerjali puudumine ning viia õpilasi kurssi uudsete kunstiuudistega/teemadega.” (Õpetaja 2), “Mulle tundub, et ei ole sellist materjali, kus on oluline üheselt välja toodud.” (Õpetaja 4). Vastustest tuleb ka välja, et kaks õpetajat kasutavad õppematerjalide koostamisel enda külastatud näituste ning välismaa kunstikogemuste fotosid. Õpetaja, kes ei ole ise õppevara loonud, nimetab põhjusena: “Viimased 11 aastat olen õpetanud kutsekoolis, kus kunstiajaloo tunde on üldse ainult 16. Seega pole erilist vajadust olnud lisamaterjale koostada, seda aega on ju niigi väga vähe.” (Õpetaja 3).

Eraldi küsimus oli selle kohta, milliste teemadega õpetajad II kursuse tavapäraselt lõpetavad. Taustainfona tuleb mainida, et varasemalt oli gümnaasiumiastmes kolm kursust, kuid need on kahanenud kaheks kursuseks. Võrreldes omavahel aga allesjäänud I kursuse ja II kursuse teemade mahtu, on tajutav, et õpetaja peab tegema karmi valiku II kursuse teemade osas ning suur väljakutse on käsitleda põhjalikult kogu 20. sajandi kunsti ning lisaks jõuda ka 21. sajandi kunstini. Kursuse viimaste teemadena nimetatakse: kahel korral disaini, ühel korral visuaalset meediat, videoteoseid ja *performance*'i kunstnikke, kaasaegset arhitektuuri, teise maailmasõja aegset kunsti kontseptuaalset nüüdiskunsti ja juugendit. Töö autor julgeb arvata, et 21. sajandi kunstini jõudmine võibki olla probleemne esiteks ajapiirangu tõttu ning teiseks materjali vähesuse tõttu, mis neid teemasid käsitleksid. On märkimisväärne, et riikliku õppekava ja kunsti ainekava alusel on viimane teemaplokk Keskkond. Disain. Visuaalne meedia, kuid ainult kaks vastajat jõuavad nende teemadeni. Õpetaja, kes jõuab juugendini, töötab kutsekoolis, kus on vaid 16 tundi ja õpetab tulevasi ehitajaid ja mööblitlislereid, millega on põhjendatud ka teemadevalik.

Seoses viimaste tunnis käsitletavate teemadega uuriti ka, kas ja millise teemade ja materjalide osas eksperdid tunnevad, et neil oleks lisamaterjale tarvis. Teemapõhistest vastustest joonistub välja: kahel korral keskkond, ühel korral uusimad kunstisuunad, disain, ühel korral

visuaalne meedia, 21. sajandi kunst. Õppevara vastustes märgitakse ära: kahel korral mängulised lahendused, ühel korral veebipõhised mängud, kordamise ja seoste loomise materjalid, videoteoste kättesaadavus, arutelu tekitavad ja kriitilist mõtlemist arendavad materjalid. Üks vastaja tõdeb: “On vana probleem, et Eesti videokunstnike videoteoseid pole võimalik kätte saada veebist (“Isa ja poeg” õnneks on), Ene-Liis Semperi töödest on vaid pilte leida või siis üksik videoteos... oleks vaja neid näiteid hädasti.” (Õpetaja 7) Töö autor täheldab, et kuigi uues õpikus “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil” on 28 peatüki seast kaheksa pühendatud Eesti kunstile, siis on ta isiklikult Eesti kunsti üsna põgusalt käsitlenud ning näeb ühe kunstikaartide võimalusena ka keskendumist Eesti kunstile, et sel moel II kursust toetada.

Võrreldes õpetajate vastuseid kõige uuema õpikuga “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil” on selle viimane peatükk “Inimeste ajajärk. Kunsti arengusuunad 21. sajandil”, mis annab ülevaate nii kaasaegsest kunstist, tehisintellektist, virtuaalsest reaalsusest kui ka kaasaegsest arhitektuurist ja disainist. Olgugi, et magistritöö autor tunneb, et lisamaterjale võiks olla alates 1950. aastate kunstist, siis ekspertide vastused seda vajadust ei kinnita ning lisamaterjale soovitakse seoses 20. sajandi lõpu 21. sajandi kunsti teemadega. Huvitaval kombel mainib ainult üks vastaja veebipõhiseid mängu ning teine videoteoste kättesaadavust, kuid ülejäänud ei too esile digipädevusega ega otseselt tehnoloogiaga seotud õppematerjale.

4. 4. 2. Kaartide sisu ja kujundus

Järgnevalt analüüsitakse kaartide sisu ja kujundusega seotud aspekte, täpsemalt kaartidel olevat infot, suurust, teksti ning teostust. Kõik seitse vastajat leidsid, et kaartidel on piisavalt infot. Üks õpetaja juhtis tähelepanu asjaolule, et info kogus sõltub kaartide kasutamise eesmärgist ning teine õpetaja lisab, et kindlasti tuleb üle kontrollida, kas kõik viidatud internetiaadressid toimivad.

Eraldi küsimus puudutas infot, mis peaks ekspertide arvates kaartidel kindlasti olema. Kuna autori teostuses on igal kaardil kunstisuund, kunstniku nimi, sünniaasta (ja surma-aasta), kunstiteose pealkiri ja valmimise aeg, teose materjalid, mõõdud ning kollektsioon/koht, kus see asub, siis soovis ta teada, milline on ekspertide nägemus nõ kohustusliku info osas. Vastanud on viis õpetajat, kellest kahe arvates on tähtis kunstivoolu tutvustus ja stiili iseloomulikud omadused. Kahe õpetaja vastus kinnitab olemasoleva info piisavust, ühe

arvates, kõik, mis on, võiks jääda, kuid ta soovib lisada ka numeratsiooni 1a, 1b, 1c, mis annaks lisavõimalusi grupeerimiseks ja mängimiseks ning teise õpetaja jaoks: “Kunstivool/suund, sutor, teose nimi, aastaarv, teose asukoht, lühiinfo teose kohta.” (Õpetaja 2). Üks ekspert sooviks lisaks olemasolevale infole näha kaardil ka ühe kunstniku lühitutvustust. Järgmine õpetaja soovib näha praktilisi ülesandeid, näiteid ja võimalusel iga kunstivaldkonna (maal, skulptuur, arhitektuur jne) tähtsaid esindajaid. Ühe õpetaja arvates peab igal kaardil olema link, mis suunab täiendava info juurde. Antud soovitude põhjal on kaks aspekti, mis näidiskomplekti kaartidel puuduvad, autor nõustub numeratsiooni mõttega, küll on aga kõhkleva seisukohal lingi osas, mis oleks igal kaardil, sest siis tekib küsimus usaldusväärsete internetiallikate suhtes ning pikas perspektiivis ka linkide töötamise. Hetkel on igal kaardil link, mis viitab kaardil kasutatud foto allikale, kuid vaid osadel kaartidel on viited kunstnike kodulehtedele, Youtube'i videodele, vms.

Mis puudutab kaartide suurust, siis kuus õpetajat arvab, et kaartide suurus on sobiv, ühe vastaja arvates on kaardid liiga suured. Kaartide käeshoidmise kohta arvavad õpetajatest viis, et see on mugav ning üks, et see on ebamugav. Eraldi kommentaaridena tuuakse välja, et kaartide suurus vastab proportsionaalselt kaartidel paiknevale infole ning teine õpetaja lisab, et tasub mõelda ka paberi ja kile ratsionaalsele kasutamisele.

Tekstile hinnangut andes nõustuvad kõik seitse õpetajat, et erinevate värvide ka kirjastiilide kasutamine tuleb kasuks, kuus õpetajat hindab teksti piisavalt suureks, viie eksperdi jaoks on tekst selgelt liigendatud, üks õpetaja arvab, et teksti liigendusega tuleb veel tööd teha, teine õpetaja toob eraldi kommentaarina välja, et kaartide tagapoole kujundus on mõistlik. Soovitusena tuuakse ka: “Reavahe võiks veidi suurem olla, aitab paremini teksti lugeda; mõnedel kaartidel on tekst suurem kui teistel... võiks olla ühesugune - suurem kõigil.” (Õpetaja 7). Töö autor on nõus, et suurem tekst on jälgitavam, samas on hetkel kaartide kujundus ja ka kirjastiili suurus taotluslikult erinev, suur väljakutse on teha valikud info osas, mis peaks kaardil kindlasti olema ning see info ka ära mahutada.

Näidiskomplekti luues kasutati teadlikult erinevat kujundust, et välja selgitada ekspertide arvates kõige paremini toimiv lahendus. Maakunst ja installatsioonikunst saavad mõlemad kolm häält ning minimalism, tänavakunst ja tegevuskunst ühe hääle. Maakunsti kaartide tugevustena tuuakse välja: “Info on selgelt piiritletud. Hea iseloomustus. Silmapaistvamad ja tuntumad tegijad on nimetatud ja lisaks ka teised kuulsamad teosed palutud üle vaadata.”

(Õpetaja 4), “Smithsoni kaardil meeldib, et autor ja teose andmed on eraldi allosas. Punktiirjoon lõikude vahel eristab neid hästi.” (Õpetaja 6), “Maakunsti kaartidel “spiraalne muul” ja “ümbritsetud saared” on selge struktuur, info on koheselt hoomatav.” (Õpetaja 2). Installatsioonikunsti kaartide puhul tuuakse välja servast servani foto paigutus ehk siis foto on ruudu formaadis ja katab kogu kaardi pinna. Näiteks maakunsti kaartide puhul on teoste fotode suurus umbes 9 x 12 cm, seega foto ümber tekib nõ valge raam. Töö autori jaoks oli fotode paigutuse erisus põhjendatud ka asjaoluga, et tänapäeval, kus mobiiltelefonidega pildistatakse tuhandeid erinevaid fotosid kunstiteostest, tulebki esile individuaalne vaatenurk. Muidugi on see seotud ka spetsiifiliste kunstiteostega, mis ei mahugi terviklikult kaadrisse ära ja seetõttu on mõistlikum anda foto abil edasi vaid detaili sellest. Näiteks tuuakse üle 5000 foto, James Turrelli valgusinstallatsioonist Guggenheimis, mida jagati Instagramis, kuigi muuseum palus näitusel pilte mitte teha. Nõ “atraktiivse” foto saamist dikteerib tänapäeval suuresti sotsiaalmeedia, kuid traditsioonilisema käsitluse kohaselt esitletakse kunstiteoseid nende originaalmõõtudes ilma midagi “välja lõikamata”. Kunstiõpetaja seisukohalt on väga kasulik kui on võimalus kasutada isiklikult pildistatud fotosid, sest lisaks materjali valikule, saab valida ka visuaalse materjali fookuse. Installatsioonikaartide puhul kiidetakse ka väikest fotot tagaküljel, ühtlast loetavust ja paigutust. Kuigi üks vastaja valib minimalismi kaardid, toob ta põhjenduse asemel esile, et need võivad olla ka erinevad, kui ebavajalikku vältida (punktiirjoon, X, maakera), seega saab välja lugeda, et maakunstikaardid on samuti meelepärased, kui sealt mainitud elemendid välja jätta. Värv ja fotosid toob välja järgnev kommentaar: ”Efektse värviga kaardid ilmselt tõmbavad tähelepanu... Hea fotojäädvustus paneb vaatama.” (Õpetaja 7).

Kuna tegevuskunsti, tänavakunsti ja minimalismi nimetati vaid ühel korral, siis saab selle põhjal järeldada, et palju teksti kaartide tagumisel küljel ei kutsu lugema, sest just nii on tegevuskunsti ja minimalismi kaartidel. Tänavakunsti kaarte mainiti vaid ühel korral ja seda pigem fotode tõttu. Kuigi neil kaartidel on ohtralt soovitusi selle osas, mida vaadata, lugeda ja uurida ning ka aruteluküsimused, siis on nende kaartide kitsaskohaks üldisloomustuse, tunnuste ja kunstnike lühikese tutvustuse puudumine. Autor leiab, et neid vigu saab hõlpsasti parandada, esiteks vähendada teksti mahtu ning kaardi tagaküljele sama autori teisest teosest pisipilt lisada. Teiseks, veenduda, et kaartide kolmikul vähemalt ühel on kunstisuuna tunnused või üldisloomustus. Omaette ülesanne kaartide kujundamisel on teksti liigendamine viisil, et kõik oleks selgelt haaratav.

4. 4. 3. Kaartide kasutusjuhend

Ekspertõpetajatele saadeti koos näidiskomplektiga kaartide kasutusjuhend, kus selgitati lühidalt autori ideed ja eesmärgid ning seejärel anti eraldi ülesannete soovitused, mis olid jagatud kahte kategooriasse: lihtsam ehk võtab pigem vähe aega ning keerukam ehk aeganõudvam iseseisev töö. Vastajatelt sooviti üldist hinnangut kasutusjuhendile ning konkreetsete ülesannete väljatoomist, mida õpetajad enda õppijatega rakendaksid ning ka osutamist ülesannetele, mis nende arvates õppeprotsessi ei toeta ning tuleks välja jätta või asendada. Kuus õpetajat hindavad ülesannete hulka ja mitmekesisust õppetöö jaoks piisavaks. Viie õpetaja arvates peaks iseseisval kasutamisel olema rohkem konkreetseid mänge ja kasutusvõimalusi. Kolm vastajat peavad kasutusjuhendit selgeks ja sobivaks ka iseseisval kasutamisel. Ühe õpetaja sõnul võiks erinevaid ülesandeid õppetöö jaoks rohkem olla. Kolm õpetajat on kasutusjuhendile andnud ka lisa kommentaari: “Iseseisvalt töötades on tore saada konkreetseid mänge, mis käsitlevad autorit või kunstisuunda erinevatest vaatenurkadest. Näiteks võib õpilane oma vanematelt küsida, kuidas nemad antud kunstniku loomingusse suhtuvad ja kas suhtumine muutus, kui ta kirjeldas vanematele kunstnike kontseptsiooni.” (Õpetaja 3), “Mugav oleks, kui lisaks kaartidele oleks võimalik ka õpilastele anda kasutusjuhendi kaart, millel just selle töö ülesanne. Hetkel on kasutusjuhendis kirjeldatud, milliseid võimalusi saab kasutada, aga võiks olla ka täpne juhend õpilastele jagamiseks.” (Õpetaja 6). Nende kommentaaride valguses tõdeb autor, et olgugi, et ta soovib luua õppevara, mille kasutusvõimalused oleksid universaalsed ja vanuseülesed, siis antud töö raames on fookus olnud õppetööst lähtuv ning vaiki mis on arvestatud varianti, et vajadusel suunab ja aitab õpetaja. Seega autor on täiesti nõus, et kasutusjuhend võiks lähtuvalt kasutajast erinev olla ja antud juhul on kasutusjuhend mõeldud õpetajale, kes sobivad ülesanded õppijatele annab. Samas näeb autor lihtsa lahendusena esialgu seda, kui anda õppijatele sama kasutusjuhend ning lasta neil valida ning põhjendada need ülesanded, mida ja miks nad tunnis õppe eesmärkidel sooritavad.

Autor soovis välja selgitada, millised ülesanded on ekspertide arvates need, mida nad oma õppijatega rakendaksid. Viis ülesannet leiavad äramärkimist vähemalt kahel korral, ülejäänud ülesandeid tuuakse esile üks kord. Keerukamate ülesannetest valitakse kolm korda number 4 (Suur valik kunstikaarte võimaldab läheneda teemapõhiselt (naine kunstis, punane värv kunstis, ühiskonnakriitilisus kunstis jne) ja näha korraga suurt hulka erinevaid kunstivoolusid/suundasid ning hakata looma seoseid mõjutavate faktorite vahel.), kaks korda

number 6 (Suure hulga kaartidega saab mängida nõ doominot, kus igauks peab põhjendama, mis seob kõrvutasetsevaid kaarte kui ta paneb järgmise kaardi lauale.), number 9 (Teha klass pooleks ja loosida teosed või lasta õpilastel valida teosed, millest nad aru ei saa/mis neile väga meeldivad. Seejärel anda aega kunstivoolu/teose/autori kohta infot otsida ja luua olukord väitluseks ja nõ kaitsta oma kunstiteoseid. Väljakutse oleks lasta propageerida just seda kunsti, mis esmapilgul huvi ei paku/mida ei mõisteta.) ja kaks korda number 10 (Asetada õpilased kuraatori rolli ja lasta kaartide põhjal koostada mininäitus, oluline oleks põhjendada oma valikut ja oskus välja tuua seoseid kunstiteoste vahel.). Kaks korda mainitakse ära lihtsam ülesanne number 7, ühe korra lihtsamad ülesanded number 1, 4, 5 ja 6 ning keerukamad 1, 2, 3 ja 12. Ühe õpetaja vastusest ei saa kahjuks täpselt aru, kas ta peab silmas lihtsamaid või keerukamaid ülesandeid: "Nr. 3, 5, 6 hiljem 7", seega ei saa ma seda vastust teiste andmetega kõrvutada. Seega võib kokkuvõttes öelda, et tähelepanu pälvisid ülesanded, mis lubavad kunstiajalugu teemapõhiselt õpetada ja anda õppijatele aktiivne roll, kus nad mõtlevad oma otsused läbi ja ka põhjendavad neid. See omakorda on kooskõlas nüüdisaegse õpikäsitusega, mis aitab kujuneda ennastjuhtivatel õppijatel.

Kasutusjuhendi osas sooviti ka kontrollida, kas ekspertide arvates ei toeta mõni ülesanne õppeprotsessi. Neli õpetajat leiab, et kõik sobib, üks õpetaja toob välja, et selge sõnastuse kallal saab veel tööd teha ning suur valik aitab igal õpetajal midagi enda jaoks leida ja edasi arendada. Konkreetsete ülesannete puhul, mis tuleks kriitilise pilguga üle vaadata, tuuakse välja kergem ülesanne number 8 ja küsitakse keerukamate ülesannete number 5 ja 8 eesmärgi kohta. Autor tõdeb, et teda üllatab kahtlemine kergemas ülesandes number kaheksa (Lase õpilastel kaarte kasutada pöördkaartide põhimõttel, kus nad peavad õppima ühte konkreetset fakti ja saavad ka ennast kohe kontrollida (n kunstivool/suund, autor, teose nimi vms), sest pöördkaardid on tõestatult toimiv õppevara. Autor nendib, et Eestis ei kasutata neid ilmselt väga laialdaselt, kuid näiteks Ameerika Ühendriikides on see tavapärane õppevara, mida soovitatakse ka ise õppeprotsessi käigus luua. Kahtluse alla seatakse ka keerukamad ülesanded number 5 (Loositud või valitud kaartide põhjal saab lavastada nõ kunstivoolude kohtumise, kus erinevas aegruumis sündinud teosed kohtuvad (nt sürrealism ja opkunst, sotsialistlik realism ja minimalism).) ja number 8 (Kaartide kasutamiseks võib võtta aluseks lauamängu Dixit, kus peab suutma nii oskuslikult oma valitud teost kirjeldada, et pigem vähesed selle ära arvavad/tunnevad ja selle eest punkti teenivad.) Kuna autor on enda läbiviidud tundides andnud ülesandeks loovtöid, kus kunstivoolud kohtuvad, siis on eesmärk olnud kujutlusvõime arendamine ning konteksti muutes uudsete lahendusteni jõudmine. Töö

autor on olnud tunnistajaks väga tabavatele loovtöödele ning kavatseb selle ülesandega jätkata, kuid mõistab, et iga õpetaja ei peagi selle ideega nõustuma. Dixiti reeglite järgi kunstikaartide kasutamise mõte oleks aga vaatlus- ja kirjeldusoskuse arendamine ning kindlasti ka strateegiline lähenemine andmaks teost edasi nii, et vaid vähesed seda mõistavad. Autor leiab, et erinevad võimalused, kus õppijad on olukorras, kus nad peavad midagi kirjeldama või oma sõnadega selgitama, arendavad nii sõnavara, väljendus- kui ka argumenteerimisoskust.

4. 4. 4. Kaardid tundides õpetaja ja õppija vaates

Autori algne visioon seisneb selles, et kunstikaardid leiaksid kasutust terve II kursuse vältel, seega uuris ta ekspertidelt, kui realistlikuks nad seda peavad. Neli õpetajat leiab, et kaartide kasutamine oleks vahelduseks ainult osa teemade puhul. Samas hindab vastanute hulgast neli kaartide kasutamist kogu II kursuse jooksul realistlikuks. Ühe vastaja arvates ei ole aega ega vajadust kunstikaarte terve II kursuse ajal kasutada. Kolm eksperti on lisanud omapoolse kommentaari: “Kunstikaarte saab hästi kasutada, kui on vaja käsitleda mitu teemat korraga ja viimased on vastavalt näiteks rühmatöödena ära jaotatud.” (Õpetaja 4), “Hetkel arvan, et kasutaksin kaarte pigem sissejuhatuses, kordamisel, kinnitamisel vms. Aga see arvamus võib muutuda.” (Õpetaja 6) ja “Siis võiks, kui kõigil õpilastel on kaartide kasutamise võimalus. Kui keegi klassi ees seda näitab või kasutab, siis ega teised tagapool ei näe. Ja grupitööd terve kursus ka ju ei tee. Terve kursuse jooksul kasutades kaoks kaartide võlu, muutuks tavaliseks, pigem vähem ja põhjalikult. Küll aga võiks vahelduse mõttes ka gruppidesse jagamisel kasutada.” (Õpetaja 1). Viimase arvamus põhjal on autor planeerinud, et teemapõhise lähenemise puhul piisaks, kui klassiruumis oleks ka üks mahukas komplekt kaarte (50 - 100 kaarti) ja kaardid annaksid võimaluse praktiseerida koostööst õpet, kus jagatakse nii vahendeid kui ka infot. Kindlasti mõtleb töö autor süvenenult sellele, kuidas kaarte digitaalselt kõigile huvilistele kättesaadavaks teha, kuid selle töö raames keskendub ta siiski füüsilisele õppevarale.

Järgnevalt uuriti ka seda, kui tõenäoliseks peavad õpetajad kaartide kasutamist enda tundides. Kõik seitse vastajat nendivad, et pigem kasutaksid ja kaks õpetajat lisab omalt poolt: “Kasutaksin kindlasti ja sain juba tõe ise midagi sarnast koostada lähtuvalt käsitletavatest teemadest.” (Õpetaja 3) ning “Kindlasti kasutaks, need teevad tunni igakülgselt põnevamaks.” (Õpetaja 1). Töö autoril kui alustaval kunstiõpetajal on hea meel tõdeda, et

kogenud kunstiõpetajad tema tööst enda õppematerjalide koostamiseks innustust saavad ning kõik õpetajad näevad ennast kaarte kasutamas. Ühelt poolt näitab see õpetajate avatust ja huvi uue õppevara osas, kuid teiselt poolt viitab ka sellele, et kunsti õppevara on ebapiisav ning uuele õppevarale on ruumi.

Õppevara üks eesmärk on toetada nii õpetajat kui ka õppijat ning seetõttu vaadeldigi, kuidas tagasisidestatakse kaarte erinevast vaatepunktist. Kuus õpetajat peab kaarte enda seisukohast väärtuslikuks lisamaterjaliks ja nelja arvates toimivad kaardid iseseisva materjalina. Kahe eksperdi jaoks töötavad kaardid ainult koos õpiku või e-koolikutiga. Lisatud on kolm täiendavat mõtet: “Kindlasti vajavad kaardid ka sissejuhatust teemasse.” (Õpetaja 4), “See on üks väga hea lisa õppevahend.” (Õpetaja 5) ja “Kaardid on kasutatavad koolis. Aga vahel õpilane puudub pikalt, peaks iseseisvalt õppima, iseseisva materjalina sobiksid kasutada võib-olla just põhikoolis.” (Õpetaja 6).

Kuigi distantsõpe ei võimaldanud kaarte õppijatega koolis kasutada, küsiti õpetajate hinnangut selle kohta, kas kaardid toetaksid nende õppijaid. Seitsme õpetaja arvates oleks kunstikaartide kasutamine põnev vaheldus ja samamoodi nõustuvad kõik vastajad, et kaardid toetaksid uue info meeldejätmist ja oleksid abiks kordamisel. Kuus eksperti tõdeb, et kaardid annavad võimaluse paljusid teemasid korruga käsitleda. Kaks õpetajat lisab omalt poolt: “Väga mitmeid teemasid korruga käsitledes tekib õpilastel segadus. Arvan, et 2-3 teemat korruga on piisav.” (Õpetaja 3) ja “Jäävad kergesti meelde ja on haaravad.” (Õpetaja 5). Mitte keegi ei valinud varianti, mille kohaselt õppijate jaoks kaardid ei annaks lisaväärtust, seega saab taas tõdeda, et uue ja põhjendatud õppevara jaoks on koht olemas.

4. 4. 5. Õppevara uudsus ning universaalsus

Muutunud õpikäsitusega seoses tekib küsimus ka õppevara uudsuse ja ajakohasuse osas, seetõttu oli oluline selles küsimuses ekspertide hinnang saada. Kuus õpetajat hindab kunstikaarte kui uut ja huvitavat lähenemist. Kolm vastajat lisab oma tähelepanekud: “Väga vahva idee ja asjalik lähenemine.” (Õpetaja 3), “Kunstikaarte (ise tehtud) olen koolis ka varem kasutanud, aga kasutusjuhendis on pakutud mitmeid uusi võimalusi, millele ma pole tulnud.” (Õpetaja 6) ja “Pakub võimalusi erinevate ülesannete läbiviimiseks.” (Õpetaja 2).

Autori soov on tulevikus anda välja kaardid, mida lisaks gümnaasiumiastmele on võimalik ka erinevas vanuses kunstihuvilistel kasutada ning ta uuris, kas eksperdid kiidavad vanuseülesed kasutusvõimalused heaks või mitte. Kõik seitse õpetajat tõdevad, et kunstikaardid sobivad gümnaasistile ja kunstikaarte on huvilistel võimalik ka iseseisvalt kasutada. Kuue eksperdi arvates sobivad kunstikaardid täiskasvanutele ja kolme õpetaja arvates sobivad kaardid ka lasteaialastele.

Küsimus kaartide universaalsuse kohta saab ka kõige rohkem kommentaare lisaks pakutud vastusevariantidele. “Lasteaialastel on suur loovus ja nad annavad tõenäoliselt põnevaid tõlgendusi. Ilmselt peab õpetaja juhendama.” (Õpetaja 3), “Vastavalt vanusele loodud kunstikaardid on huvilistele alati sobivad.” (Õpetaja 4), Põhikoolis ka mõnes tunnis leiaks kasutust.” (Õpetaja 5), “Kunstikaardid sobivad ka põhikooli ja lasteaeda, aga tekstid võiksid lasteaia lastel olla “kergemad”. (Õpetaja 6), “Iseseisvalt ja täiskasvanute puhul tuleks kasutusjuhend muuta selgemaks.” (Õpetaja 1), “Lasteaialastele sobib just pildiline osa kasutamiseks.” (Õpetaja 7).

Eelnevast tuleneb, et kahe õpetaja arvates sobiksid kaardid ka põhikooli ning nagu ka eelnevate küsimuste vastustest välja tuli, siis tulenevalt kaartide kasutajatest, peab kaartide kasutusjuhend olema selge, eakohane ja ka iseseisvaks kasutamiseks sobiv (n täiskasvanute puhul). Autor näeb siin parendusvõimalusena kasutusjuhendis liigitada erinevad ülesanded vanusegrupi alusel (n lasteaialapse õpetajale, põhikooliõpilasele, täiskasvanule jne).

4. 4. 6. Hinnang füüsilisele õppevarale ja soovitused parendamiseks

Autor näeb füüsilises õppevaras iseseisvat väärtust, kuid kui ta võrdleb seda Eesti haridussüsteemi digipöördega, siis paratamatult tuleb küsida, kas ekspertide arvates on füüsiline õppevara tänapäeval aktuaalne või oleks hädavajalik see hoopis digitaalsel kujul teostada. Kuue vastaja jaoks on kaardid kui füüsiline õppevara tänapäeval aktuaalne, kuid kuus õpetajat nendib ka, et kunstikaartide lisaväärtus oleks see, kui nad oleksid nii füüsiline kui ka digitaalne õppevara. Mitte keegi ei vali varianti, mille kohaselt füüsiline õppevara ei ole tänapäeval aktuaalne või varianti, mille kohaselt kunstikaardid oleksid parem idee, kui nad oleksid digitaalne õppevara. Seega on rõõm tõdeda, et füüsilist õppevara ei tõrjuta täielikult välja, kuid kaasaja ühiskonna nõuetele ja tingimustele vastamiseks võidakse õppevara, kui see oleks mitmel erineval moel, sh digitaalselt kättesaadav.

Üks õpetaja lisab omalt poolt: “Lisaväärtus oleks see, kui oleks digitaalne vorm olemas ja õpetaja saaks omi kaarte samas formaadis juurde trükkida, Lisaks võiks olla digitaalselt kogumik Youtube'i ja muid linke, mis on praegu kaartide tagaküljel imelikud ja liiga pikad. See võtab minu meelest palju ruumi (pikad lingid, siis võib lühendada neid, teha QR kood) ja kes trükkib käsitsi kaardi tagant selle lingi arvutisse???” (Õpetaja 1).

Autor hindab kasulikku mõtet, kus oleks võimalik kasutada nõ toorikut ja sellisel juhul ise kaarte juurde luua. Samuti nendib autor, et pikad lingid on probleemne koht, kuid võib-olla aitaks, kui vaadata portaali aadressi ning vastav otsingusõna lisaks sisse trükkida (n Tate galerii, minimalism ja Dan Flavin) ning sellisel viisil soovitatud lingini kiiremini jõuda ning muidugi on soovitatud QR koodid hea idee.

Viimane küsimus puudutas kahte olulist aspekte: esiteks seda, mis kaartide juures juba toimib ning teiseks, ettepanekuid kaartide parendamise osas. Õpetajate soovitusel jagatakse omakorda kahte kategooriasse: sisu ja vorm. Autor tõdeb seejuures, et alati ei ole sisu ja vormi lahutamine lihtne, seega võib esineda ka ettepanekute sobivust mõlemasse kategooriasse. Esmalt tuuakse välja see, mis ekspertide sõnul juba olemasolevate kaartide puhul toimib.

Näteks töid õpetajad välja: “Käesolevate kaartide suhtes ei ole mul pretensioone. Kujundusest oli juttu juba eespool. Kindlasti jäägu internetti suunav link kaardile.” (Õpetaja 3), “Kunstikaartidel on huvitav valik töid ja fakte, meeldib, et on ka Eesti kunstniku töö. Hea on ka valik just 20. sajandi teisest poolest alates... Kunstiga tutvumiseks toimivad kaardid ka sellistena nagu on.” (Õpetaja 6), “Samaks peaks jääma valik erinevaid ülesandeid kasutusjuhendis.” (Õpetaja 2)

Tabel 2. Ekspertõpetajate arvates kaartide juba töötavad osad

Juba toimivad aspektid, mis tuleks alles jätta
Internetti suunav link; ära toodud lisamaterjalid (filmid, veebi leheküljed)
Sissejuhatus, eesmärgid, kasutusvõimalused; valik erinevaid ülesandeid kasutusjuhendis
Ingliskeelsed tsitaadid (mainitud 2 korral)
Terve esimene külg on pilt, see on toimiv

Suurus on hea
Küsimustega kaardid on toredad

Sisu vaadeldes soovitatakse konkreetselt: “Mina sooviksin kindlasti mõne kaardi puhul rohkem näiteid ja kunstnikke (maakunst ja minimalism), sest need on väga laiahaardelised. Või jagada kaardid veel omakorda alakaartideks. N: maakunst - liiv, vesi, kivi, lumi jne; minimalism - riigiti, maal, sisekujundus jms.” (Õpetaja 4), “Et kõigil kaartidel oleks kunstiliigi/voolu lühitutvustus, teose/autori nimi jne lühidalt, ühe kohta neist (vool või autor või teos) siis pikem tutvustus/tsitaat ja siis küsimused kõikidel kaartidel.” (Õpetaja 6), “Kui kaardid oleksid paarilisega, saaks mängida ka memona.” (Õpetaja 7).

Kaardi vormi puudutavates küsimustes antakse nõu: “Kaardi suurust võiks muuta.” (Õpetaja 2), “Veel teeks digitaalse versiooni... veel paneks kaartide sisse magneti... oleks vaja mitut komplekti” (Õpetaja 1). Kõige enam kerkib vormi poolt esile kaartide digitaalsel kujul kättesaadavaks tegemine, füüsilise õppevara poole pealt on põnev soovitus lisada kaartide sisse magnetid, et oleks hõlbus neid tahvlile kinnitada.

Erisustena soovitude osas on kaartide suurus ja ingliskeelsed tsitaadid. Ühe õpetaja arvates tuleks kaarte väiksemaks muuta ning olgugi, et kaks õpetajat kiidab ingliskeelseid tsitaate, siis soovitab üks õpetaja need eesti keelde tõlkida. Kindlasti tuleb nentida, et mõlemat ettepanekut tuleb kaaluda, kuid otsustada selle alusel, mis on eesmärk ning milline on muutuste kasutegur. Autor tõdeb, et väiksemad kaardid oleksid käepärasemad, kuid koheselt muutuks kunstiteose foto väiksemaks ja info jaoks oleks vähem ruumi. Inglise keele kunstitundi toomine võiks igati julgustada võõrkeelt lugema ja kuulama ka väljaspool keeletundi, kuid mõistan, et osadele õppijatele oleks nõrga keeleoskuse tõttu võõrkeelsest materjalist arusaamine takistuseks, et mõista sisu ja teemat, seega enne muukeelsete materjalide kasutamist tasuks olla kursis oma õppijate võõrkeeleoskusega.

Tabel 3. Ekspertide soovitud sisu ja teostuse osas

Sisu	Vorm
Rohkem näiteid ja kunstnikke	Suurust võiks muuta
Tsitaatide tõlkimine eesti keelde	Kaartide sees võiks olla magnet tahvlile

	kinnitamiseks
Youtube'i lingid asendada QR koodidega	Lisaks digitaalne versioon kaartidest
Kõikidel kaartidel peaksid olema küsimused (mainitud kahel korral)	Kaartide jagamine alakaartideks
Variatiivsuse suurendamine ühe teema piires	Selgelt eristuv teave kunstivoolu, autori ja teose kohta (nt erinev õrn taustatoon)
	Tagakülje teksti süstematiseerimine: ingliskeelne tsitaat, kunstniku lühitutvustus, teose selgitus, üks mõiste ja märksõnad
	Mitu komplekti kaarte
	Võimalus kaarte ise samas formaadis juurde teha

Töö autoril oli väga meeldiv ja julgustav lugeda ka ekspertide toetavaid kommentaare: “Väga asjalik ettevõtmine.” (Õpetaja 3), “Kaardid on piisavalt lakoonilised, informatiivsed, hästi struktureeritud, meelde jäävad näited ja arusaadavad seletused, mis leiaks kasutust ka mitte eesti keelt kõnelevate õpilaste puhul” (Õpetaja 5) ja “Kokkuvõttes võib öelda, et väga hea lahendus nii suuruse kui tagakülje teksti poolest tundide ja temade kokkuvõtmiseks, kinnistamiseks, häälestamiseks, vaatlusoskuse, arutelu, kriitilise mõtlemise arendamiseks.” (Õpetaja 1). Üks vastaja pakkus, et on valmis aitama kaarte edasi arendama ja valmistama ning ekspertõpetajaid otsides sai töö autor ka vähemalt kolm kirja õpetajatelt, kes tundsid kaartide vastu huvi, kuid ei oma veel vähemalt viie aasta pikkust õpetamiskogemust ega saanud seega töö kriteeriumitest lähtuvalt kaasa rääkida.

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Käesoleval magistritööl oli kaks peamist eesmärki, esiteks luua kunsti õppevara näidiskomplekt, mis toetaks nii õppijaid kui ka õpetajad ning teiseks, populariseerida kunsti(haridust) üldiselt. Järgnevalt tulevad vaatluse alla kokkuvõtte töö struktuurist ja eesmärkide täitmisest. Uurimisküsimuste vastuste põhjal tehakse järeldusi ning eraldi tähelepanu osutatakse ekspertõpetajate tähelepanekutele ja soovitudele õppevara edasiarendamise osas.

Magistritöö koosnes neljast peatükist, millest kaks esimest moodustasid teoreetilise raamistiku, esimeses peatükis anti ülevaade nüüdisaegsest õpikäsitusest, kuivõrd loodav õppevara peab olema kooskõlas kaasaegse haridussüsteemiga kõigis oma nüanssides. Teine peatükk keskendus õppevara koostamise põhimõtetele. Oluline oli välja tuua nii füüsilise õppevara loomise alused kui ka digitaalse õpiobjekti koostamise lähtekohad. Olgugi, et alates 2015. aastast peab kogu väljaantav õppekirjandus olema ka digitaalselt kättesaadav (Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht, 2019), huvitas töö autorit eriti küsimus füüsilise õppevara aktuaalsusest. Kolmas peatükk kirjeldas detailselt, kuidas sündis kunstikaartide idee ning milliseid ülesandeid ja miks autor kaartide kasutamiseks pakub. Samuti antakse ülevaade näidiskomplektina valminud kaartidest ja põhjendatakse valitud teemasid ning kunstnikke. Neljas peatükk on pühendatud metoodikale ning selles tuuakse esiteks välja ekspertõpetajate valiku kriteeriumid, andmekogumismeetod ja seejärel analüüsitakse ankeetküsimustiku teel kogutud vastuseid. Viimane töö osa keskendub kokkuvõtete tegemisele ja arutelule.

Antud töö uurimisküsimused olid:

1. Kuidas valminud näidiskomplekti tagasiside põhjal kunstikaarte edasi arendada?
2. Kas ekspertõpetajate arvates toimivad kaardid iseseisva füüsilise õppevarana või tuleks parendusena teha need ka digitaalselt kättesaadavaks?
3. Millise hinnangu annavad õpetajad kaartide uudsusele ning universaalsusele?

Õpetajate parendusettepanekud võib jagada kaheks kategooriaks, mis puudutavad sisu ja vormi. Sisu osas soovitatakse rohkem näiteid ja kunstnikke, tsitaatide tõlkimist eesti keelde, Youtube'i linkide asendamist QR koodidega, küsimuste lisamist kõikidele kaartidele, variatiivsuse suurendamist ühe teema piires. Vormi puudutavad ettepanekud on järgnevad: kaartide suuruse muutmise, kaartide sisse magneti lisamine, lisaks digitaalse versiooni loomist kaartidest, kaartide jagamine alakaartideks, erineva taustavärvi kasutamine erineva kategooria info puhul (nt kunstnik, kunstisuund, kunstiteos), tagumise külje süstematiseerimine, mitme komplekti korraga kasutamine, digitaalse vormi loomine, mis võimaldaks kaarte ise juurde teha. Töö autor kaalub kõiki ettepanekuid, kuid enne kardinaalsete muutuste tegemist, soovib ta katsetada kaarte kontaktõppes koos õppijatega, et uurida, mida nemad samades küsimustes arvavad.

Olgugi, et töö autor hindab väga kõrgelt ekspertide pikaajasel töökogemusel põhinevaid soovitusi, siis tuleb tõdeda, et vastustest kumab teatud määral läbi ka subjektiivsus. Näiteks

jäävad kindla vastuseta aspektid, mis puudutavad kaartide suurust ning ingliskeelseid tsitaate. Üks õpetaja arvab, et suurus toimib ja teine arvab vastupidi, et kaartide suurust tuleks muuta. Kaks õpetajat kiidavad ingliskeelseid tsitaate, kuid kolmas peab vajalikuks tsitaatide tõlkimist. Lõppude lõpuks sõltub kõik eesmärkidest, näiteks kui kunstitundi soovitakse lõimida keeleõppega, siis on muukeelsed tsitaadid põhjendatud. Autor arvab, et kaartide suurus peab olema piisav, et oleks võimalik kunstiteost selgelt näha ning tagumisel poolel ka vajalik info esitada, seega oluliselt väiksemaks ta neid ei muudaks.

Digipöörde valguses oli autori jaoks oluline välja selgitada ekspertide nägemus füüsilisest õppevarast. Viis õpetajat tõdeb, et kaardid kui füüsiline õppevara on tänapäeval aktuaalne, kuid nendib, et kaardid võidaksid kui need oleksid ka digitaalselt kättesaadavad. Autorit rõõmustab, et mitte ühegi vastaja arvates ei ole füüsilise õppevara aeg läbi. Autor mõistab, et kaartide digitaalselt kättesaadavaks tegemine annaks kasutusvõimaluse kõikidele huvilistele, kuid sellega seoses hindab ta kriitiliselt ka enda digipädevust. Kõige mõistlikum tundub arendada kunstikaartide ideed edasi ning vajadusel kaasata appi keegi, kes oskab luua vajalikud tehnilised lahendused. Vaatamata sellele, et tuleviku visioon on kaardid ka digitaalselt välja anda, ei ole töö autor nõus kunstikaartidest kui füüsilist õppevarast loobuma.

Magistritöö raames valminud õppevara hindab uueks ja huvitavaks lähenemiseks viis õpetajat. Kõigi kuue vastaja jaoks sobib õppevara gümnasistile ja ka huvilistele iseseisvaks kasutamiseks. Viis eksperti näevad kaartide potentsiaalsete kasutajatena ka täiskasvanuid ning kaks õpetajat lasteaialapsi. Viimaste puhul tuleb silmas pidada eakohaseid ülesandeid, kuid olema valmis ka laste endi pakutud ülesanneteks ja teoste tõlgendusteks. Kaks vastajat lisavad omalt poolt, et kaarte saaks kasutada ka põhikoolis. Kuna autori üks eesmärk oli luua vanuseülene õppevara, siis tuleb ekspertide hinnangutest välja, et see on õnnestunud, sest ühtegi kaartide tulevast kasutajat ei ole mainimata jäetud. Mõistagi tähendab see edasist süvenemist võimalikesse ülesannetesse ning jätkuvat tööprotsessi, et igas vanuses huviline leiaks kasutusjuhendist sobivad mängud, harjutused ning ülesanded.

Järgnevalt püüab autor ise kriitiliselt oma loodud õppevara näidiskomplekti hinnata. Seda saab teha lähtuvalt õppevara koostamise peatükis esitatud mudelitest ja kriteeriumitest. Valituks osutusid kaks peamist allikat, mis on põhimõtteliselt erinevad. Urve Läänemetsa juhend õppevara loomiseks ilmus 2000. aastal ja digipöördest räägiti umbes kümme aastat hiljem ning siin saab tugineda Anne Villemsi ja kaasautorite 2012. aasta digitaalse õpiobjekti

loomise juhendile. Järgnevalt on punktidenä toodud õppevara hindamise kriteeriumid Läänemetsa ja Villemsi järgi ning neid saadavad autori kommentaarid ja hinnang enda õppevarale. Esiteks õppevara põhifunktsioonid, milleks on:

1. Õppevara peab õppijat uue materjali vastuvõtmiseks ette valmistama ja motiveerima õppimiseks.

Alustuseks leiab autor, et pöördkaartide abil õppimist, kordamist ja harjutamist tuleb propageerida aineüleselt ning ta loodab, et kunst kui visuaalne keel aitab seda teha. Õpetaja saab palju ära teha, et õpetada õppima ja ka õppevara efektiivselt kasutama.

2. Õppevara on kooskõlas haridusstandardi ning õppekavaga ja annab edasi õpetuslikku ja kasvatuslikku põhisisu.

Esiteks vastavad loodud kunstikaardid kunstide valdkonna ainekavale ning teiseks on nende loomisel arvestatud nüüdisaegse õpikäsitusega ning pakutud välja erinevaid kasutusvõimalusi, kus õppijad saavad olla aktiivsed ja iseenda õppimist juhtida.

3. Õppevara võimaldab erinevaid õpitegevusi lähtudes õppijate erinevatest õpistiilidest.

Kaartide läbiv idee on olla võimalikult universaalsed, kuid arvestada ka õppijate eripäradega, seetõttu ka erinevad ülesanded. Kunstikaartidel on esindatud midagi nii visuaalsetele kui ka kinesteetilistele õppijatele. Auditivse õpistiili toetamiseks saab suunduda vaatama mõnda kaardidel soovitatud videot.

4. Õppevara annab tagasisidet materjali omandamise kohta kontrolli ja enesekontrolli teel.

Pöördkaartide populaarsus õppetöös seisneb võimaluses ennast ise testida, kaardi tagumine külg annab infot ja põhimõtteliselt saab kaarte mõlemat pidi enesekontrolliks kasutada.

5. Õppevara annab võimaluse uusi teadmisi ja oskusi iseseisvalt uutes olukordades rakendada ja kasutada (Läänemets, 2000: 4-5).

Uued teadmised ja oskused on seotud üldpädevustega, siinkohal võib näiteks välja tuua kultuuri- ja väärtuspädevuse ning enesemääratluspädevuse.

Järgnevalt mõned kvaliteedikriteeriumid, mille alusel on õppevara autoril endal võimalik digitaalset õpiobjekti hinnata:

1. Õpiobjekt on loodud erinevatele sihtrühmadele ja ta ka kirjeldab neid.

Kuigi üks õppevara eesmärk on universaalsus, siis kasutusjuhend on loodud vaikumisi õpetajast lähtudes, seega on vajalik käesoleva kasutusjuhendi parendamine.

2. Õpiobjekti eesmärk ja õpiväljundid lähtuvad õppijast.

Loodud õppevara peaks olema nii õpetaja töövahend kui ka õppija abivahend. Kuna hetkel tuginetakse vaid õpetajate tagasisidele, siis saab õppijate vajadustest lähtumist vaid kaudselt hinnata.

3. Õpiobjekti saab iseseisvalt läbida.

Täiskasvanud kunstihuvilistel peaks olema võimalik täiesti iseseisvalt kunstikaarte kasutada eeldusel, et kasutusjuhend muudetakse selgemaks.

4. Õpiobjekt on universaalne, see ühildub erineva tarkvaraga ja on tehniliselt töökorras. Hetkel on tegemist ainult füüsilise õppevaraga.

5. Kasutatavad meediumid on toeks erinevate õpistiilide puhul.

Kuna kaartidel on nii fotod, videolingid kui ka lugemissoovitused, siis tunneb autor, et on erinevate õpistiilide suhtes kaasav.

6. Õpiobjekt sisaldab tutvustust ja juhiseid.

Antud juhul täidab kasutusjuhend seda rolli, seal on nii idee, eesmärgid kui ka konkreetsed ülesanded.

7. Õpiobjekt on aineliselt ja keeleliselt täpne ning kasutatud allikatele on korrektselt viidatud.

Autor on kunstikaarte koostades lähtunud Autoriõiguse seadusest (Autoriõiguse seadus, 1992) ja Riiklikust õppekavast (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011). Kaartidel on linkidena välja toodud, milliste internetiallikate fotosid on kasutatud.

8. Õpiobjektis on oluline info rõhutatud ning see on illustreeritud.

Kuna tegemist on kunstikaartidega, siis on visuaalne lähenemine sinna sisse kirjutatud, teksti eristamiseks ja rõhutamiseks on kasutatud erinevaid värve, kirjastiile ja teksti paksust.

9. Õpiobjekt on interaktiivne ja õppija saab teadmisi kinnistada ning reflekteerida (Villems et al., 2012: 41).

Kuigi õppevara ei ole tehnilises mõttes interaktiivne, kutsuvad kaardid kaaslastega suhtlema, infot ning resursse jagama. Pöördkaartide peamine idee aga ongi samaaegne kordamine ning hindamine, mida juba teatakse ning mida on veel vaja õppida.

Mis puudutab levinud ADDIE mudelit (Villems et al., 2012: 11), saab tõdeda, et piirangute tõttu, ei ole olnud võimalik kasutamise etappi läbida. Kui teha mõõndusi, siis eksperdid käisid mõtteliselt kasutamise protsessi läbi ja andsid muuhulgas hinnangu nii enda kui õpetaja kui ka enda õppijate seisukohast. Samas ei ole kahtlust teiste etappide läbimise osas, õppevara analüüs, kavandamine, väljatöötamine ja hinnangute andmine on toimunud.

Töö autori edasine plaan on kunstikaarte ekspertõpetajate soovitudele ja tähelepanekutele tuginedes parendada. Seejärel on järgmine oluline samm täiendatud kunstikaarte koolis koos õppijatega kasutada kuna pikk ning ootamatu distantsõpe pani selle idee antud töö kontekstis pausile. Kuna üks ekspertõpetaja pakkus end kunstikaartide loomise ja arendamise juurde appi, siis on plaanis temaga koostööd alustada. Autori suur soov on tulevikus jõuda nii kaugemale, et kunstikaardid on võimalik laiale auditooriumile välja anda, seda nii füüsilisel kui ka digitaalsel kujul. Autor loodab, et kaardid on visuaalselt atraktiivsed ning kutsuvad erinevas vanuses õppijaid kunstiga mänguliselt suhestuma. Samuti tahetakse liikuda teemapõhise lähenemiseni ja suure hulga kaartide korraga kasutamine peaks seda igati toetama. Ees ootab põnev aeg, kus eesmärk on jõuda nii ülesannete kui ka kasutusjuhendi täiendamiseni sel moel, et igas vanuses kunstihuviline saaks kaarte kasutada ja uusi kasutusvõimalusi ka ise juurde mõelda.

Kokkuvõttes tõdeb autor, et õppevara loomisel on üheks peamiseks kriteeriumiks materjali vastavus õppekavale ning sobivus sihtgrupile. Õppevara peab eelkõige toetama õppijat ning erinevate õpistiilidega õppijatel peab olema võimalik seda ka iseseisvalt kasutada. Digitaalne ajastu seab õppevarale omad kriteeriumid, millest tõstetakse esile materjali taaskasutatavus ning kättesaadavus. Mida universaalsemad on õppevara kasutusvõimalused ning mida suurema hulga õppijateni see jõuab, seda rohkem on tänapäevane õppevara oma eesmärged täitnud.

Tänuõnad

Täna siiralt oma juhendajat Piret Viirpalu, kes oli alati olemas, uskus minu töösse ja jagas edasiviivaid kommentaare. Minu tänu kuulub ka kõigile õppejõududele ja kursusekaaslastele, kelle tegevus ja mõtted mind innustanud on. Eriline tänu kursusekaaslasele Marja-Leena Jaanusele tutvustamast minu töö seisukohalt asjakohast terminit - pöördkaardid. Suur tänu kõigile kunstiõpetajatele, kes andsid minu õppevara näidiskomplekti osas tagasisidet ning soovitusi. Sügav kummardus ja tänu minu perele, kes mind kõigis minu tegemistes alati toetanud on.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen ise oma magistritöö koostanud ning kõigile teistele autoritele korrektselt viidanud. Töö vormistamisel on lähtutud Viljandi Kultuuriakadeemia lõputöö nõuetest ja töö on kooskõlas hea akadeemilise tavaga.

KASUTATUD ALLIKAD:

Autoriõiguse seadus (1992). Riigi teataja koduleht. Vaadatud 27.12.2020 aadressil:

<https://www.riigiteataja.ee/akt/128122011005>

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vaadatud 16.12.2020 aadressil:

<https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/276>

Boekaerts, M. (2002). *Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001. Learning and Instruction. Volume 12, Issue 6, pages 589 - 604.* Vaadatud 10.05.2021 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0959475202000105?via%3Dihub>

Bolhuis, S. (2003). *Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. Learning and Instruction, Volume 13, Issue 3, pages 327 - 347.* Vaadatud 3.05.2021 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0959475202000087?via%3Dihub>

Brophy, J. (2014). Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele. SA Archimedes.

Carpenter, S. K., Endres, T., & Hui, L. (2020) *Students' Use of Retrieval in Self-Regulated Learning: Implications for Monitoring and Regulating Effortful Learning Experiences.*

Educational Psychology Review. Volume 32, pages 1029 - 1054. Vaadatud 10.05.2021

aadressil: <https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/article/10.1007/s10648-020-09562-w>

Cepeda, N. J., Vul, E., Rohrer, D., Wixted, J. T., & Pashler, H. (2008). *Spacing Effects in Learning. A Temporal Ridgeline of Optimal Retention. Psychological Science. Volume 19, Number 11, pages 1095 - 1102.* Vaadatud 17.12.2020 aadressil:

[.http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=cd8dcb33-d62e-4b83-b5f5-3bc8b3fdd43b%40pdc-v-sessmgr02](http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=cd8dcb33-d62e-4b83-b5f5-3bc8b3fdd43b%40pdc-v-sessmgr02)

Chen, C-H., Wang, K-C., & Lin, Y-H. (2015). *The Comparison of Solitary and Collaborative Modes of Game-based Learning on Students' Science Learning and Motivation. Educational Technology & Society. Volume 18, Number 2, pages 237 - 248.*

Vaadatud 6.05.2021 aadressil:

https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.2.237?seq=1#metadata_info_tab_contents

- de Freitas, S.** (2018). *Are Games Effective Learning Tools? A Review of Educational Games*. *Educational Technology & Society*, Volume 21, Number 2, pages 74 - 84. Vaadatud 5.05.2021 aadressil: https://www.jstor.org/stable/26388380?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Dondi, C., & Moretti, M.** (2007). *A methodological proposal for learning games selection and quality assessment*. *British Journal of Educational Technology*. Volume 38, Number 3, pages 502 - 512. Vaadatud 17.12.2020 aadressil: <https://bera-journals-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1111/j.1467-8535.2007.00713.x>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020.** (2014). Haridus- ja teadusministeerium. Vaadatud 21.12.2020 aadressil: https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/eesti_elukestva_oppe_strateegia_2020.pdf
- Feldman, E. B., & Woods, D.** (1981) *Art Criticism and Reading*. *The Journal of Aesthetic Education*. Volume 15, Number 4, pages 75-95. Vaadatud 17.05.2021 aadressil: https://www-jstor-org.ezproxy.utlib.ut.ee/stable/3332547?origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Frank, T.** (2020). *8 Better Ways to Make and Study Flash Cards*. Vaadatud 27.12.2020 aadressil: <https://collegeinfo geek.com/flash-card-study-tips/>
- Gray, P.** (2018). Vabadus õppida: miks teeb loomuliku mängimistungi toetamine meie lapsed õnnelikumateks, sõltumatumateks ja paremateks eluaegseteks õppuriteks. Demokraatliku hariduse kogukond PUNT.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava.** (2011). Lisa 6. Ainevaldkond Kunstiained. Riigi teataja. Vaadatud 27.12.2020 aadressil: https://www.riigiteataja.ee/aktiiv/1290/8201/4021/2m_lisa6.pdf#
- Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht** (2019). Digipööre. Vaadatud 12.05.2021 aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/digipoo re>
- Haridus- ja teadusministeeriumi koduleht** (2018). Õpikäsitus. Vaadatud 12.04.2021 aadressil: <https://www.hm.ee/et/opikasitus>
- Heidmets, M.** (2017) Mõõtmisinstrumentidest. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Koostaja: Heidmets, M. Vaadatud 7.05.2021 aadressil: https://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasitus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Heidmets, M. & Slabina, P.** (2017) Õpikäsitus kooli uuenduse kontekstis. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Koostaja: Heidmets, M. Vaadatud 7.05.2021 aadressil:

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasisus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Hood, A. (2012). *Whose responsibility is it? Encouraging student engagement in the learning process. Music Education Research. Volume 14, Number 4, pages 457 - 478.*

Vaadatud 8.05.2021 aadressil:

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=1c422cf8-4559-4e81-abe5-531c1af9f2c5%40sdc-v-sessmgr02>

Jivet, I., Scheffel, M., Schmitz, M., Robbers, S., Sprecht, M., & Drachsler, H. (2020). *From students with love: An empirical study on learners goals, self-regulated learning and sense-making of learning analytics in higher education. The Internet and Higher Education. Volume 47.*

Vaadatud 17.12.2020 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S1096751620300348?via%3Dihub>

Johnson, D. W., & Johnson. R.T. (2009). *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Educational Researcher, Volume 38, Number 5, pages 365 - 379.*

Vaadatud 6.05.2021 aadressil:

https://www-jstor-org.ezproxy.utlib.ut.ee/stable/20532563?seq=11#metadata_info_tab_contents

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn.* London & New York: Routledge.

Kalmet, L. (2015). *Gümnaasiumi kunstiõpetajate kaasaegse kunsti kogemus ja selle avaldumine nende õpetamispraktikas. Magistritöö. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.* Vaadatud 18.10.2020 aadressil:

<https://entu-files.s3.amazonaws.com/eka/428060/2696831?Signature=FZmbvjnSf42mbJhV%2FizBHNwvdR8%3D&Expires=1621304888&AWSAccessKeyId=AKIAI262CUNDJ2IVUXRA&versionId=GCexTYHAsUcmpTUgA26wElaYZsZii.gk>

Kornell, N., & Bjork, R. (2008). *Optimising self-regulated study: The benefits and costs of dropping flashcards. Memory. Volume 16, Issue 2, pages 125-136.*

Vaadatud 13.12.2020 aadressil:

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/detail/detail?vid=13&sid=9980bbdf-f520-4b5f-bb3c-ae9af13d837f%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=e dsbl&AN=RN224084697&anchor=AN0029998733-34>

Kornell, N. & Son, L. K. (2009). *Lerners' choices and beliefs about self-testing. Memory, Volume 17, Issue 5, pages 493 - 501.* Vaadatud 7.05.2021 aadressil:

https://www.researchgate.net/publication/26240473_Learners'_choices_and_beliefs_about_self-testing

Koolielu portaal (2012). Koolielu portaali õppematerjalide kvaliteedinõuded. Vaadatud 12.05.2020 aadressil: <https://koolielu.ee/help/waramu/kvaliteedinouded>

Krull, E. (2018). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Leijen, Ä. & Pedaste, M. (2018). Õppimise viisid. Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus. Tartu Ülikool. Vaadatud 23.04.2021 aadressil

<https://sisu.ut.ee/opikasitus/erinevad-%C3%B5ppimisviisid>

Leppik, P. (2008). Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme. Õpetamine kui looming. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Läänemets, U. (2000). Õppevara. Küsimisi ja kostmisi. Tallinn: Avita.

Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2020). *Agency, responsibility and equity in teacher versus student-centered school activities: A comparison between teachers' and learners' perceptions. Journal of Educational Change 21, pages 345-361.* Vaadatud 7.05.2021

aadressil: <https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/article/10.1007/s10833-019-09366-y>

Martin, G. (2012). *Motivation for lifelong learning: a biographical account on efficacy and control. International Journal of Lifelong Education. Volume 31, Issue 6, pages 669 - 685.*

Vaadatud 11.05.2021 aadressil:

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1080/02601370.2012.723048>

McAlister, A. (2013). *For the Love of the Game. American Music teacher. Volume 62, Number 5, pages 28-31.* Vaadatud 5.05.2021 aadressil: <https://www.jstor.org/stable/43543601>

Nadolny, L., Valai, A., Cherrez, N. J., Elrick, D., Lovett, A., & Nowatzke, M. (2020). *Examining the characteristics of game-based learning: A content analysis and design framework. Computers & Education. Volume 156.* Vaadatud 16.12.2020 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0360131520301342?via%3Dihub>

Nichols, J. D. (2006). *Empowerment and relationships: A classroom model to enhance student motivation. Learning Environments Research. Volume 9, pages 149-161.* Vaadatud 11.05.2021 aadressil:

<https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/content/pdf/10.1007/s10984-006-9006-8.pdf>

Nielsen, T., & Kreiner, S. (2017). *Course evaluation for the purpose of development: What can learning styles contribute? Studies in Educational Evaluation. Volume 54, pages 58-70.*

Vaadatud 14.12.2020 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0191491X16300098?via%3Dihub>

Oblinger, D. G. (2004). *The Next Generation of Educational Engagement*. *Journal of Interactive Media in Education*. Vaadatud 4.05.2021 aadressil:

<https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2004-8-oblinger/>

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). *Learning Styles: Concepts and Evidence*. *Psychological Science in the Public Interest*. Volume 9, Number 3, pages 105-119. Vaadatud 12.10.2020 aadressil:

<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=cd8dcb33-d62e-4b83-b5f5-3bc8b3fdd43b%40pdc-v-sessmgr02>

Pedaste, M. (2018). Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus. Tartu Ülikool. Vaadatud 12.04.2021 aadressil:

<https://sisu.ut.ee/opikasitus/5-n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-mudel>

Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. U. (2019). *Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences*. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Volume 62, pages 77-92. Vaadatud 11.05.2021 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0193397318301679?via%3Dihub>

Peitel, T. (2018). Hindamine nüüdisaegses õpikäsituses. Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus. Tartu Ülikool. Vaadatud 19.04.2021 aadressil:

<https://sisu.ut.ee/opikasitus/6-hindamine-n%C3%BC%C3%BCdisaegses-%C3%B5pik%C3%A4situses>

Pino-James, N. (2018). *Evaluation of a pedagogical model for student engagement in learning activities*. *Educational Action Research*. Volume 26, Issue 3, pages 456 - 479. Vaadatud 8.05.2021 aadressil:

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1080/09650792.2017.1354771>

Pintrich, P. R. (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. *International Journal of Educational Research*. Volume 31, Issue 6, pages 459 - 470. Vaadatud 10.12.2020 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0883035599000154>

Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). *Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education*. *Learning and*

Instruction. Volume 18, Issue 2, pages 109 - 120. Vaadatud 10.05.2021 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0959475207000126?via%3Dihub>

Pritchard, A. (2014). *Ways of Learning. Learning theories and learning styles in the classroom. Third edition.* London & New York: Routledge.

Pärna, O. (2016). Töö ja oskused 2025. Ülevaade olulisematest trendidest ja nende mõjust Eesti tööturule kümne aasta vaates. SA Kutsekoda. Vaadatud 5.05.2021 aadressil:

<https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/Tulevikutrendid-1.pdf>

Rajala, A., & Sannino, A. (2015). *Students' deviations from a learning task: An activity-theoretical analysis.* *International Journal of Educational Research*. Volume 70, pages 31-46. Vaadatud 8.05.2021 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0883035514001074?via%3Dihub>

Rawson, K. A., Dunlosky, J., & Sciartelli, S. M. (2013) *The power of successive relearning: Improving performance on course exams and long-term retention.* *Educational Psychology Review*. Volume 25, pages 523-548. Vaadatud 10.05.2020 aadressil:

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7e47a38b-a18f-4670-81a7-2dd2696ebc7f%40sdc-v-sessmgr02>

Ryan, R. M., & Deci E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions.* *Contemporary Educational Psychology*. Volume 61. Vaadatud 9.05.2021 aadressil:

<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S0361476X20300254?via%3Dihub>

Simons, P. R.-J., & Ruijters, M. C. P. (2008) *Varieties of work related learning.*

International Journal of Educational Research, Volume 47, pages 241 - 251. Vaadatud 14.12.2020 aadressil:

https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/simons_ruijters_2008._varieties_of_work_related_learning.pdf

Sutton, J., Harris, C. B., & Barnier, A. J. (2010). *Memory and Cognition. Memory. Histories, Theories, Debates.* Fordham University Press. Vaadatud 15.12.2020 aadressil:

https://www.jstor.org/stable/j.ctt1c999bq.18?seq=1#metadata_info_tab_contents

Stutz, H. (1992). *Flashcards: Fast and Fun.* *Hispania*. Volume 75, Number 5, pages

1323-1325. Vaadatud 14.12.2020 aadressil: <https://www.jstor.org/stable/344401?seq=1>

Tamm, A. (2018). Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus. Tartu Ülikool. Vaadatud 15.04.2021 aadressil:

<https://sisu.ut.ee/opikasisitus/n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-p%C3%B5hiprintsiibid>

Tamm, A. (2018b). Õpetajakesksest õppijakeskse õpetamiseni. Nüüdisaegse õpikäsituse e-kursus. Tartu Ülikool. Vaadatud 19.04.2021 aadressil:

<https://sisu.ut.ee/opikasisitus/%C3%B5petajakesksest-%C3%B5ppijakeskse-%C3%B5petamiseni>

Vayanou, M., Ioannidis, Y., Loumos, G., & Kargas, A. (2019). *How to play storytelling games with masterpieces: from art galleries to hybrid board games. Journal of Computers in Education.* 6, pages 79 - 116. Vaadatud 17.12.2020 aadressil:

<https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/article/10.1007/s40692-018-0124-y>

Vinter, K. (2017). Traditsiooniline vs konstruktivistlik õpikäsitus. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Koostaja: Heidmets, M. Vaadatud 7.05.2021 aadressil:

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasisitus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Villems, A., Kusmin, M., Peets, M-L., Plank, T., Puusaar, M., Pilt, L., Varendi, M., Sutt, E., Kusnets, K., Kampus, E., Marandi, T., & Rogalevič, V. (2012) Juhend kvaliteetse õpiobjekti loomiseks Eesti Infotehnoloogia sihtasutus. Külastatud 12.04.2021 aadressil:

<https://issuu.com/e-opee/docs/juhendkvaliteetseopiobjektloomiseks>

Wissmann, K. T., Rawson, K. A., & Pyc, M. A. (2012). *How and when do students use flashcards? Memory. Volume 20, Issue 5, pages 568-579.* Vaadatud 18.12.2020 aadressil:

<http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/detail/detail?vid=2&sid=322f917a-b7f6-41da-a3c5-b8e2b9e30d2a%40pdc-v-sessmgr02&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=edselec.2-52.0-84865060497&db=edselec>

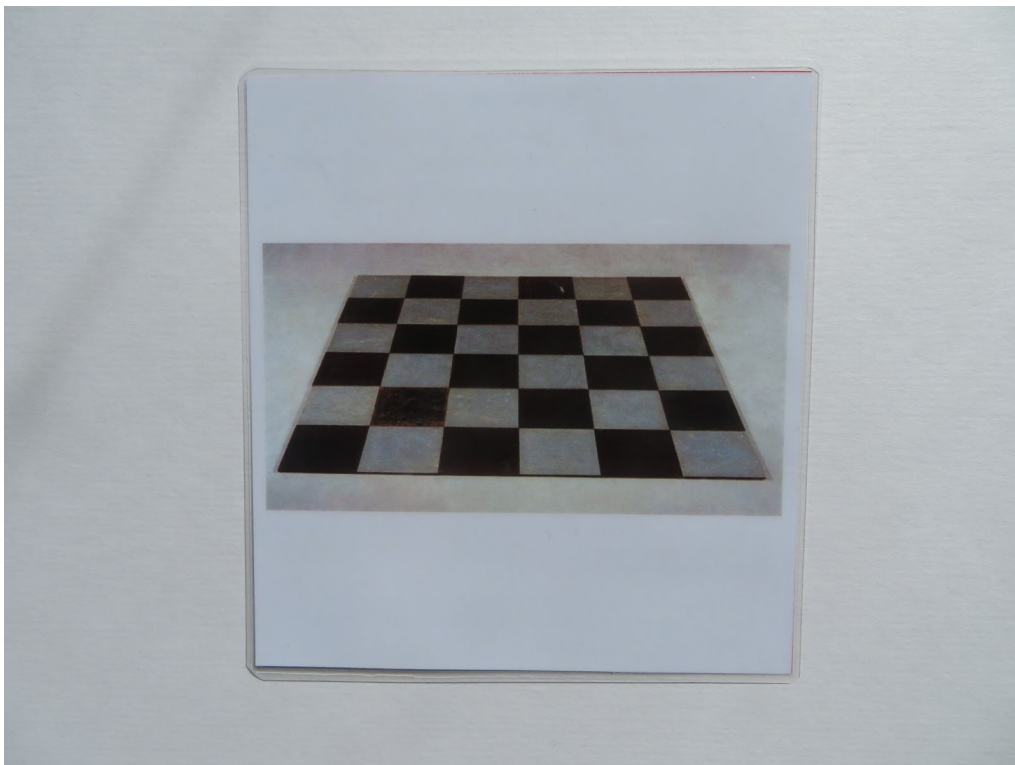
Whitton, N. (2013). *Games for Learning: Creating a Level Playing Field or Stacking the Deck? International Review of Qualitative Research. Volume 6, Number 3, pages 424 - 439.*

Vaadatud 13.05.2021 aadressil: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/irqr.2013.6.3.424?seq=1>

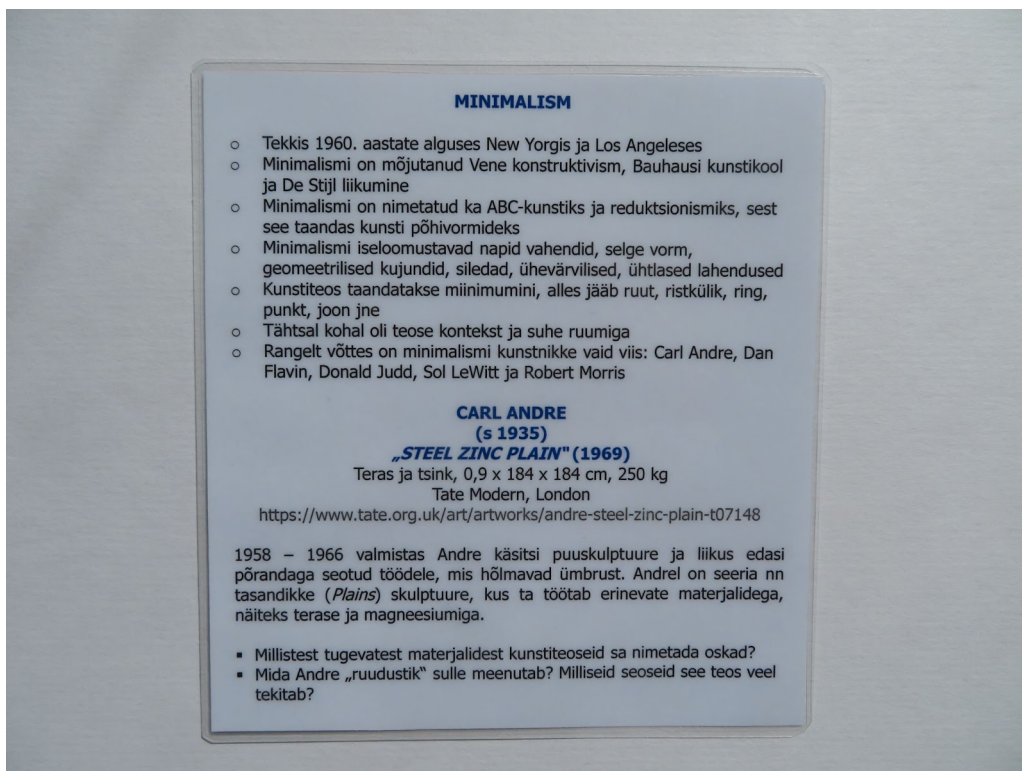
Ülevaade üldhariduse õppevara kaardistusest 2016. a (2016). SA Innove. Vaadatud

12.05.2021 aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/oppevara_kaardistus_2016_0.pdf

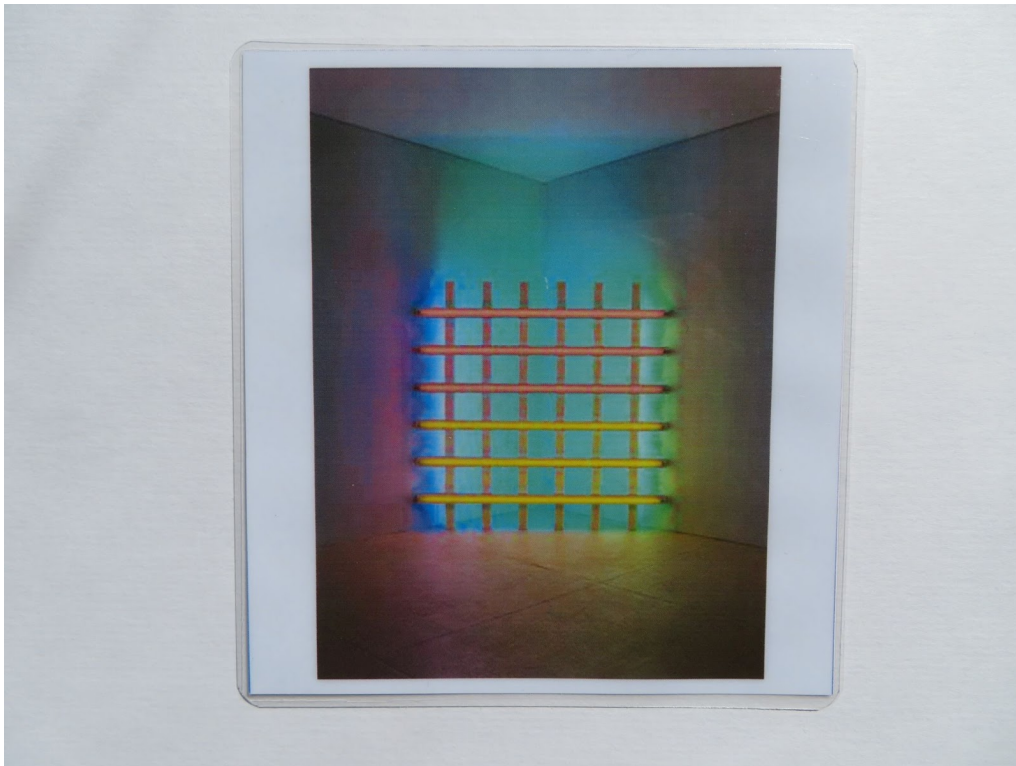
Lisa 1. Kunstikaardid



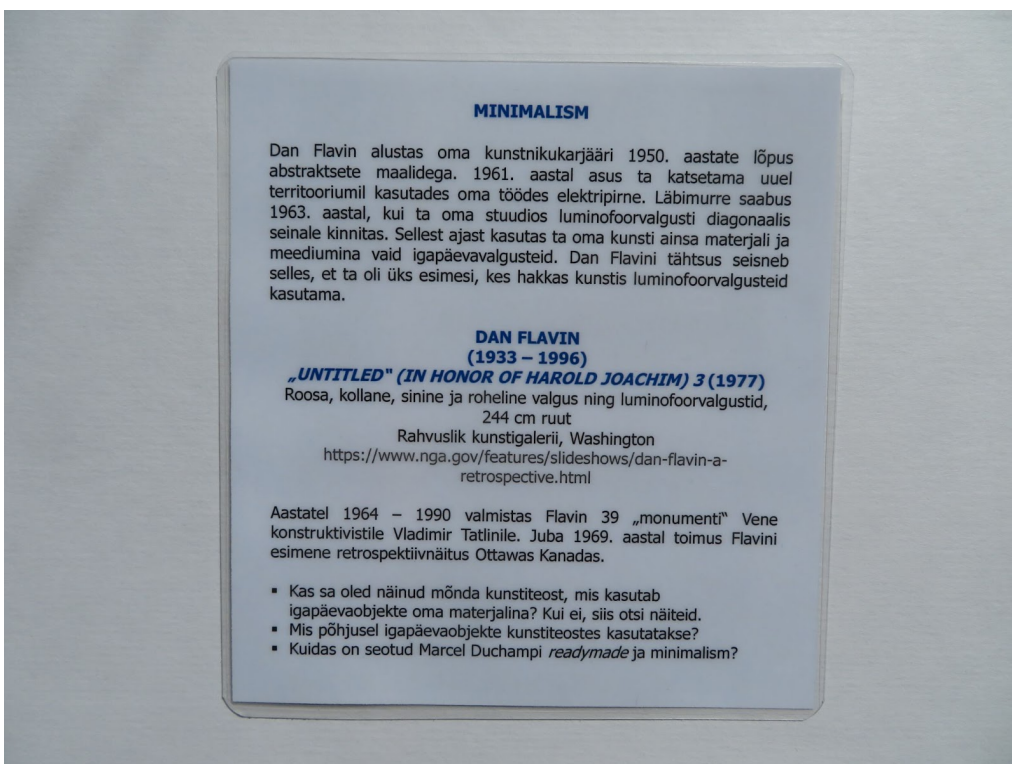
Joonis 1. Minimalism, Carl Andre, kaardi esikülg. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



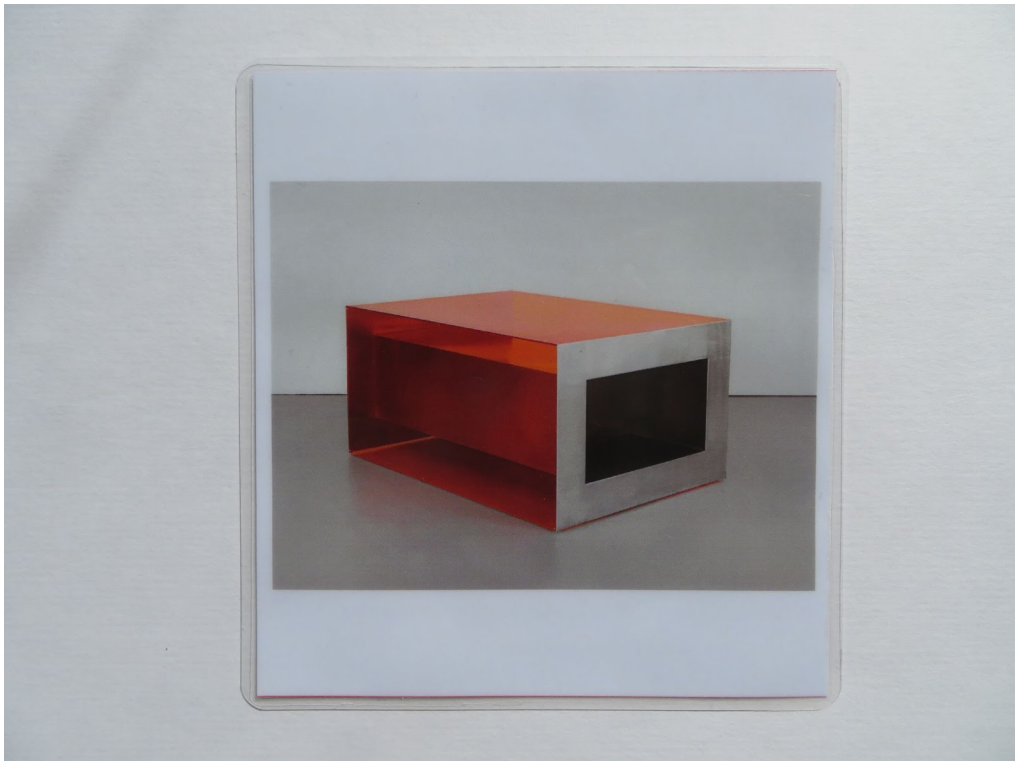
Joonis 2. Minimalism, Carl Andre, kaardi tagakülg. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



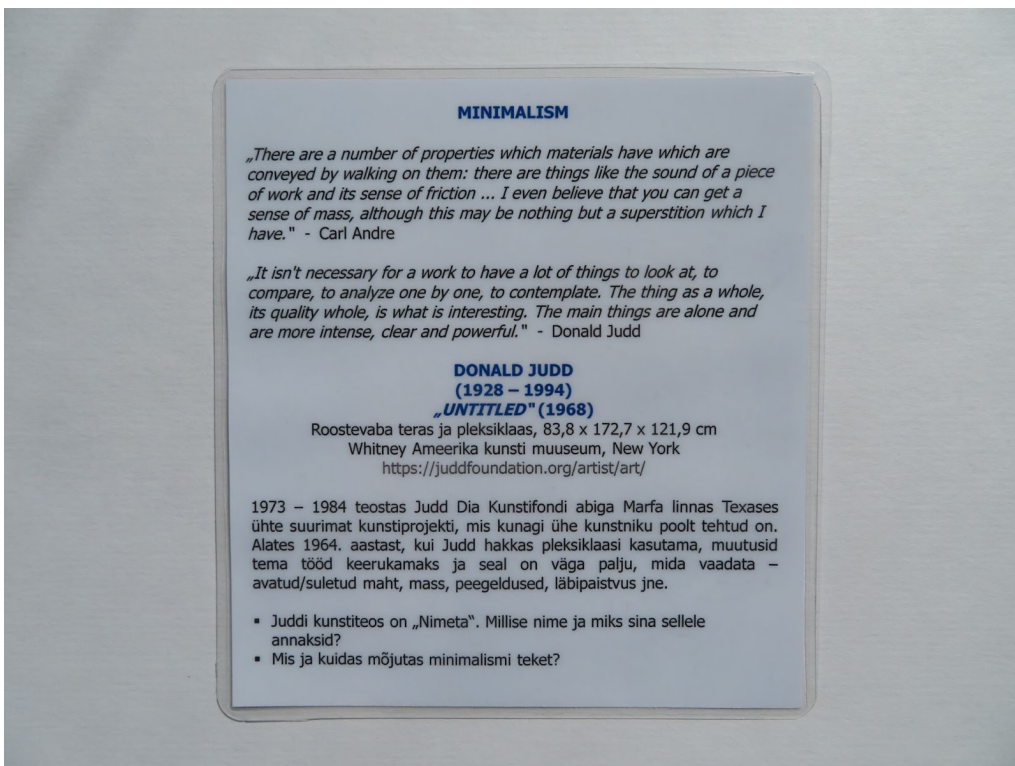
Joonis 3. Minimalism, Dan Flavin, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 4. Minimalism, Dan Flavin, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 5. Minimalism, Donald Judd, kaardi esikülg. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 6. Minimalism, Donald Judd, kaardi tagakülg. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 7. Maakunst, Robert Smithson, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 8. Maakunst, Robert Smithson, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 9. Maakunst, Nancy Holt, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 10. Maakunst, Nancy Holt, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 11. Maakunst, Jeanne-Claude & Christo, kaardi esikül. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 12. Maakunst. Jeanne-Claude & Christo, kaardi tagakül. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 13. Tegevuskunst, Allan Kaprow, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv

TEGEVUSKUNST

Happening – tegevuskunsti liik, milles kunstnik loob improvisatsioonilise sündmuse, millel puudub kindel stsenaarium ja milles tihti osaleb ka publik.

Performance – tegevuskunsti liik; esitus, kunstniku juhatusel (vahel ka publiku osalusel) toimuv vaatamänguline tegevus.

X

Kaprow pani aluse *happeningile* kui nähtusele oma 1959. aasta üritusega „18 *happening*’i kuues osas“, mis kaasas publikut andes neile erinevaid ülesandeid ruumis. 1970. aastal Berliinis toimunud „*Sweet Wall*“ sisaldas endast umbes tosina inimesega Teisest maailmasõjast jäänud tühermaal suurtest plokkidest umbes 30 meetrise madala müüri ehitamist. Plokkide vahele pandi mõrdi asemel saia ja moosi ning aktsioon kulmineerus müüri ümber lükkamisega. Berliini müür langes 19 aastat hiljem 1989. aastal.

- Kas sa oled kunagi publikuna olnud etendusse kaasatud? Või sooviksid tulevikus sellist kogemust? Palun põhjenda oma vastust.
- Milles seisneb *happening*’i ja *performance*’i erinevus? Palun too mõlema kohta näide ja kirjelda neid tegevuskunsti etendusi.

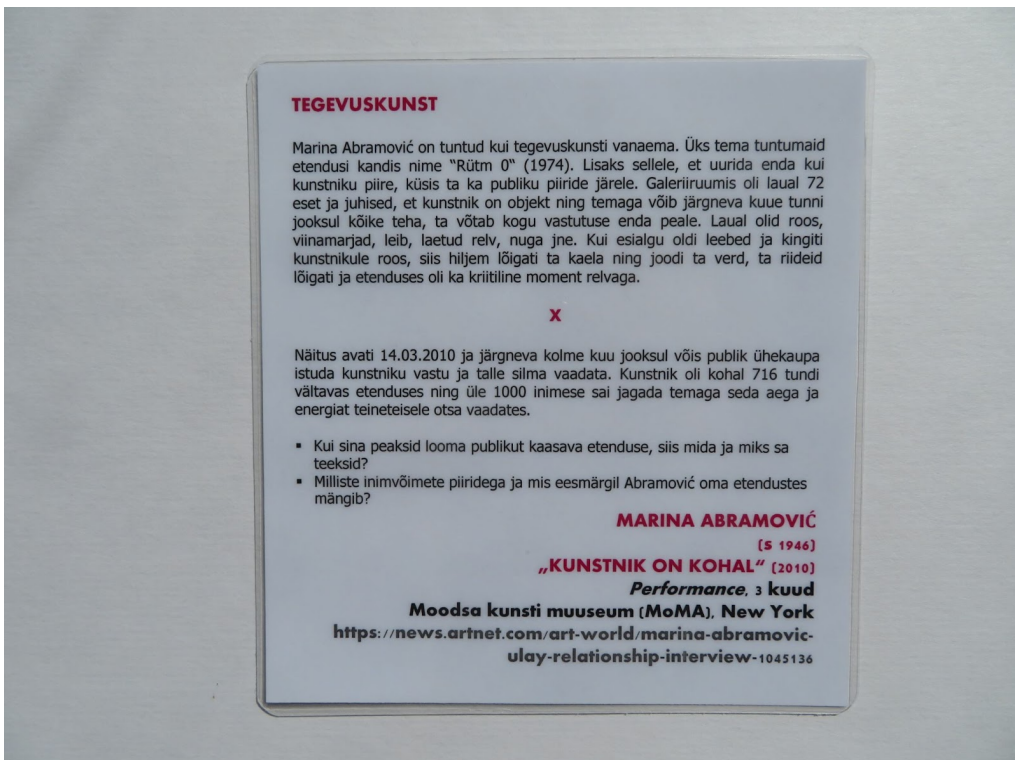
ALLAN KAPROW
(1927 – 2006)
„**SWEET WALL**“ (1970)
Happening
Berliin

<http://oriolfontdevila.net/sweet-wall-allan-kaprow/>

Joonis 14. Tegevuskunst, Allan Kaprow, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 17. Tegevuskunst, Marina Abramović, kaardi esikül. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



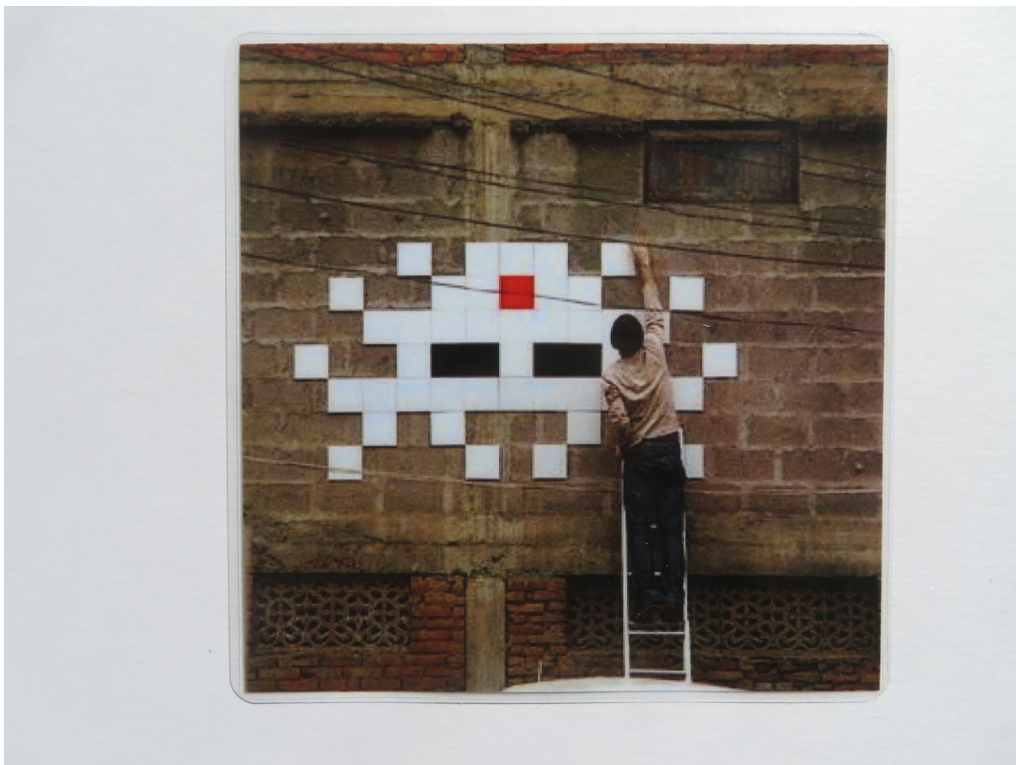
Joonis 18. Tegevuskunst, Marina Abramović, kaardi tagakül. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



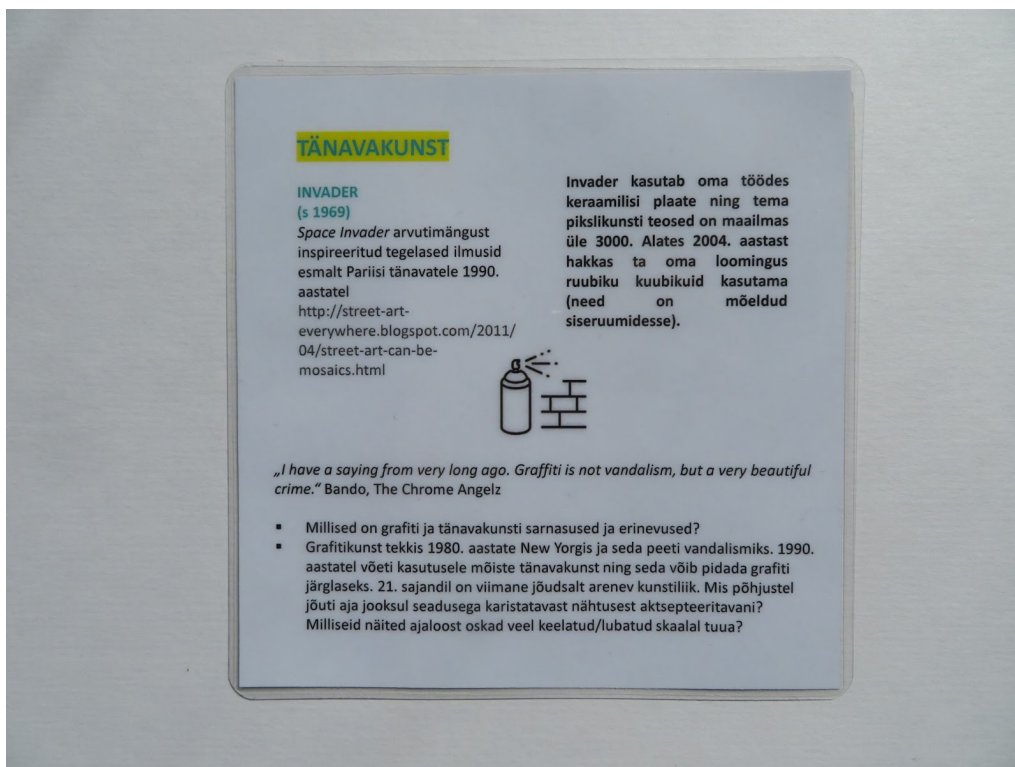
Joonis 19. Tänavakunst, Edward von Lõngus, kaardi esikül. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 20. Tänavakunst, Edward von Lõngus, kaardi tagakül. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



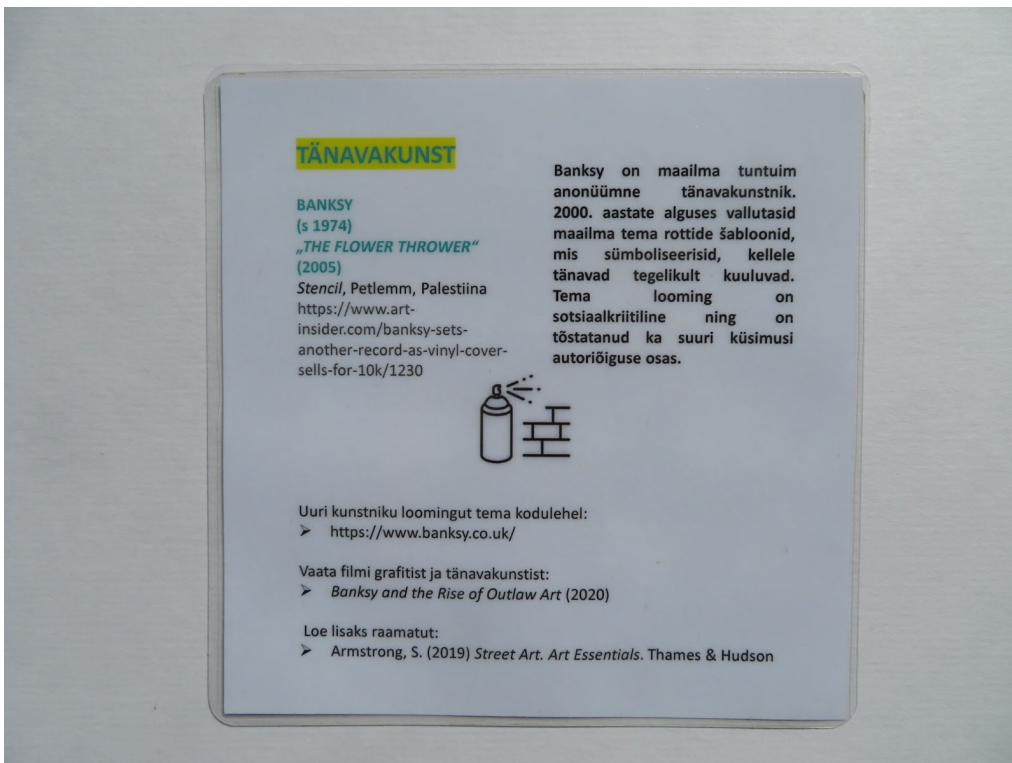
Joonis 21. Tänavakunst, Invader, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 22. Tänavakunst, Invader, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 23. Tänavakunst, Banksy, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 24. Tänavakunst, Banksy, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 25. Installatsioonikunst, Olafur Eliasson, kaardi esikülg. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 26. Installatsioonikunst, Olafur Eliasson, kaardi tagakülg. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv




Joonis 27. Installatsioonikunst, Random International, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv

INSTALLATSIOONIKUNST

RANDOM INTERNATIONAL
 2005. aastal asutatud stuudio Florian Ortkrassi (s 1975) ja Hannes Kochi (s 1975) poolt
 „RAIN ROOM“ (2012)
 MoMA, New York, Barbicani keskus, London jt kohad
<https://www.itsliquid.com/rain-room.html>

» Vaata Youtube'i videot:
Identity and Autonomy in 'Rain Room' and Beyond | Brilliant Ideas Ep. 44 (2017) (25 min)

- Arutle, kuidas tehnoloogia areng on mõjutanud kunsti tegemise võimalusi. Millised on tänapäeval kasutatavad vahendid võrreldes 20. sajandi algusega?
- Koosta nimekiri 20. sajandi tehnoloogilistest saavutustest ning otsi ka näiteid selle kohta, kas ja kuidas see kunstis avaldunud on.



Random International
 „Future Self“ (2012)
<http://viaartfund.org/grants/random-international-15-points-2014/>

„Vihma tuba“ on loodud nii, et sensorid tajuvad inimeste kohalolu ja nende pea kohal ei saja vihma, samal ajal kui nad on ümbritsetud vihmakardinast. „Vihma tuba“ illustreerib intuiitvset suhet teose ja publiku ning inimese ja masinate vahel.

Joonis 28. Installatsioonikunst, Random International, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 29. Installatsioonikunst, Yayoi Kusama, kaardi esikülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv



Joonis 30. Installatsioonikunst, Yayoi Kusama, kaardi tagakülj. Foto autor Krislin Virkus, 2021, isiklik arhiiv

Lisa 2. Kasutusjuhend

KUNSTIKAARDID

Magistritöö raames valminud prototüüp/näidiskomplekt

Idee autor ja koostaja: Krislin Virkus

ALGNE IDEE

Algne idee oli luua kunstikaartide komplekt, mis on eelkõige toeks gümnaasiumi kunsti II kursusel nii õppijale kui ka õpetajale. Kuna kõige uuem kunstiajaloo õpik ilmus hiljuti, 2020. aastal, siis ei olnud varasemalt eestikeelset õpikut, mis käsitleks kõiki II kursuse teemasid. Autor loodab pakkuda vajalikku tuge nii materjali kui ka õpilaste aktiivsesse rolli asetamise osas. Samas on oluline silmas pidada ka vanuseüleseid kasutusvõimalusi ning seeläbi propageerida üldist kunstihuvi. Autori uurimisküsimused on, esiteks kas tänases infoühiskonnas on füüsilisel õppevaral eeliseid digitaalse õppevara ees ning teiseks, kas käegakatsutav õppevara muudab uue info vastuvõtmise ja selle püsivust säilitamise hõlpsamaks. Autori taotlus ei ole ujuda vastuvoolu, kuid digitaalse maailma müra teeb murelikus, seega proovitaksegi rakendada füüsilise õppevara ideed. Vaatamata käesolevale distantsõppele on säilinud lootus, et kontaktõppe taastudes saab füüsilist õppevara ka õpilastega koos kasutada.

IDEAAL

Autor näeb oma vaimusilmas II kursuse kohta kuni 99 kunstikaarti 33 teema kohta ehk siis 3 kaarti iga teema kohta alates impressionismist kuni kunstini, mis sünnib õppijatega samas aegruumis (tänavakunst, netikunst, installatsioonikunst jne). Kaardipakk oleks terve kursuse jooksul tundides kasutusel ning kaarte peaks saama kasutada nii sissejuhatuseks, kinnistamiseks, kordamiseks kui ka kokkuvõtete tegemiseks. Kui see number tundub ebaproportsionaalselt suur, siis mõistagi võib keskenduda vaid kindlale valikule (n kunst aastatel 1950 - 2000) ning alati saab ka kaartide ideega süvitsi minna (n Eesti olulisemad 20. sajandi kunstnikud). Käesolev näidiskomplekt koosneb 15 kaardist, mis esindavad 5 teemat. Kaartide kujundus on taotluslikult veidi erinev, et oleks võimalik välja selgitada parim toimiv lahendus. Info osas on toetunud eelkõige Sigrid Abilise ja Lumi Kristin Vihterpali koostatud õpikule “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil. Kunstiajalugu gümnaasiumile. II osa”

(2020, kirjastus Maurus), kuid otsitud lisa ka Hans Werner Holzwarthi ja Laszlo Tascheni toimetatud raamatust “*Modern Art. A History from Impressionism to Today*” (2008, kirjastus Taschen) ning erinevatest internetiallikatest. Autor unistab sellest, et magistritöö kokkuvõtetele ja järeldustele toetudes oleks tulevikus võimalik kunstikaardid ka laiemale avalikkusele mõeldes välja anda.

EESMÄRGID

1. Luua füüsiline õppevara, mis toetaks gümnaasiumi kunsti II kursuse õppimist (tundmatust kaardipakist peaks kursuse lõpuks saama tuttav);
2. Luua õppevara, mis on õpetajale lisamaterjal (eriti teemade kohta, mida õpikutes üldse ei käsitleta või tehakse seda vaid põgusalt);
3. Koostada kaardid, millel on universaalsed ja vanuseülesed kasutusvõimalused (n lasteaialapsed saavad alustada kaartide kirjeldamisest ja täiskasvanud saavad iseseisvalt erinevate kaardimängude põhimõtetest lähtuda);
4. Suurendada üldist kunstihuvi ja laiendada silmaringi (20. sajand on täis nn -isme, mida on esmapilgul keeruline hallata, loodetavasti kunstikaardid soodustavad üldist arusaama ja aitavad kaasa vaatlus- ja analüüsioskusele).

KASUTUSVÕIMALUSED

LIHTSAM ehk VÕTAB PIGEM VÄHE AEGA

1. Laota kaardid lauale laiali ja palu õpilastel (iga) tunni alguses valida kaart/pilt, mis neid kõnetab ning seejärel saab igaüks lühidalt lõpetada lause: “Ma valisin selle kaardi sest ...”.
2. Kaardid võiks olla ka pidevalt nähtaval kohal n magnettahtlil või klassiruumi riputatud, raamitud vms.
3. Lase õpilastel kaarte loosides paare/rühmasid moodustada (kunstivoolu või -suuna, kunstiliigi, teema vms järgi).
4. Palu õpilastel tähelepanelikult vaadelda ja võimalikult üksikasjalikult kirjeldada, mida nad kaardil näevad (siia võib lisada ka: üks kirjeldab nähtut, teine visandab kuuldot).
5. Lase õpilastel/võistkondadel leida laualt kõik õpetaja väljahõigatud mõistele/märksõnale vastavad kaardid (n abstraktne kunst, skulptuur, maal jne).

6. Suuna õpilasi töötama paaris ja küsima teineteiselt kaartidel olevaid küsimusi või arutlema kaartidel olevate tsitaatide üle.
7. Palu õpilastel kunstiteosed/kaardid panna kronoloogilisse järjekorda (esialgu näiteks kolme teema kaupa, kuid hiljem saab juba suuremale hulgale teemadest tagasi vaadata).
8. Lase õpilastel kaarte kasutada *flashcards* (eesti k kataloogikaardid) põhimõttel, kus nad peavad õppima ühte konkreetset fakti ja saavad ka ennast kohe kontrollida (n kunstivool/suund, autor, teose nimi vms).

KEERUKAM ehk AEGANÕUDVAM ISESEISEV TÖÖ

1. Loositudvõivalitudkaartsaabollalähtepunktikunstiteoseanalüüsikirjutamisel.
2. Loositud või valitud kaart saab olla alguspunkt kunstniku elu ja loomingu uurimiseks ning seejärel esitluse/referaadi/essee tegemiseks.
3. Loositud või valitud kaardile saab joonistada/maalida/pildistada nõ paarilise ehk siis kunstikaarte saab õpilaste abil süsteemselt juurde teha.
4. Suur valik kunstikaarte võimaldab läheneda teemapõhiselt (naine kunstis, punane värv kunstis, ühiskonnakriitilisus kunstis jne) ja näha korraga suurt hulka erinevaid kunstivoolusid/suundasid ning hakata looma seoseid mõjutavate faktorite vahel.
5. Loositud või valitud kaartide põhjal saab lavastada nõ kunstivoolude kohtumise, kus erinevas aegruumis sündinud teosed kohtuvad (n sürrealism ja opkunst, sotsialistlik realism ja minimalism).
6. Suure hulga kaartidega saab mängida nõ doominot, kus igaüks peab põhjendama, mis seob kõrvutiasetsevad kaarte kui ta paneb järgmise kaardi lauale.
7. Kaartide kasutamiseks võib võtta aluseks lauamängu Alias ning proovida võistluslikult seletada konkreetseid mõisteid (natüürmort, maastikumaal, autoportree), kurikuulsaid kunstiteoseid (Dali "Mälu püsivus", Picasso "Avignoni neiud") vms.
8. Kaartide kasutamiseks võib võtta aluseks lauamängu Dixit, kus peab suutma nii oskuslikult oma valitud teost kirjeldada, et pigem vähesed selle ära arvavad/tunnevad ja selle eest punkti teenivad.
9. Teha klass pooleks ja loosida teosed või lasta õpilastel valida teosed, millest nad aru ei saa/mis neile väga meeldivad. Seejärel anda aega kunstivoolu/teose/autori kohta infot otsida ja luua olukord väitluseks ja nõ kaitsta oma kunstiteoseid. Väljakutse

oleks lasta propageerida just seda kunsti, mis esmapilgul huvi ei paku/mida ei mõisteta.

10. Asetada õpilased kuraatori rolli ja lasta kaartide põhjal koostada mininäitus, oluline oleks põhjendada oma valikut ja oskus välja tuua seoseid kunstiteoste vahel.
11. Omaette harjutus oleks lasta ka õpilastel valida teosed, mida nad sooviksid enda koju/teosed, mida nad ei mõista ning siis suunata nad selle kohta rohkem infot otsima, küsides kas ja miks uute teadmiste varjus kinnistub või muutub nende algne otsus.
12. Valitud või loositud kaardi põhjal saab suunata õpilasi otsima infot muuseumide kohta, kus oleks võimalik originaalteoseid näha ning esitleda ja propageerida muuseumeid kui arhitektuuriteoseid ning institutsioone.
13. Teoste valmimise aastaarvud võivad suunata õpilasi leidma infot oluliste ajaloosündmuste kohta, et mõista, kuidas konkreetne aeg ja olud loomingut mõjutasid.
14. Kunstiteosed ja kaardid saavad olla abiks kunstiteose kompositsiooniga seondvate mõistete selgitamisel ja õpetamisel (tasakaal, kontrast, staatiline/dünaamiline, teose fookuskese jne).

**JULGUSTAN OLEMA LOOV JA LEIDMA KUNSTIKAARTIDE KASUTAMISEKS
KA MUID PÕNEVAID LÄHENEMISI!**

KUNSTIKAARDID

Kunstikaartide loomine on osa minu magistritööst Õppevara loomine: kunstikaardid gümnaasiumi kunsti II kursuse "Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil" toetamiseks. Olen teinud väikse komplekti kaarte, kus 15 kaardi abil käsitletakse 5 teemat. Kaardid on teadlikult natuke erineva kujundusega, et leida parimat lahendust. Samuti keskendub näidispaak 20. sajandi teisele poolele, kuivõrd eestikeelset õppematerjali on autori arvates nende teemade kohta pigem vähe. Palun Teie tagasisidet ja soovitusi ning ettepanekuid minu õppevara idee ja selle parendamise osas. Suur tänu Teie panuse eest! Krislin Virkus

NB! Märkeruutude puhul on Teil võimalik valida kõik sobivad variandid ning lahtrisse "MUU" lisada vajadusel kommentaar või täpsustus.

1. Teie vanus.
2. Mitu aastat Te olete gümnaasiumis kunstiõpetajana töötanud?
3. Palun tooge välja vähemalt kolm peamist õpikut ja/või õppematerjali, millele Te oma viimase kolme õppeaasta kunsti II kursuse tundides toetunud olete.
4. Kas Te olete kunagi ise õppevara loonud?
 - Jah
 - Ei
 - Muu
5. Juhul kui Te vastasite eelmises küsimuses jaatavalt, siis palun tooge näide enda loodud õppevarast ja ka peamine põhjus, miks Te õppevara koostasite.
6. Millis(t)e teema(d)ega Te tavapäraselt kunsti II kursuse lõpetate? Kas Te tunnete, et Teil oleks vaja lisamaterjale mingi teema osas? Kui jah, siis milliseid õppematerjale ja mis teemade kohta?
7. INFO. Palun hinnake kunstikaartide informatiivsust.
 - Infot on liiga palju
 - Infot on piisavalt
 - Infot on liiga vähe
 - Muu
8. 7 A. INFO Milline info peaks Teie arvates igal kunstikaardil kindlasti olema olema?
9. 8. SUURUS Palun hinnake kunstikaartide suurust.

- Kaardid on liiga suured
- Kaarte on käes ebamugav hoida
- Kaartide suurus on sobiv
- Kaarte on käes mugav hoida
- Kaardid on liiga väiksed
- Muu

10. 9. TEKST Palun hinnake teksti suurust ja paigutust kaartidel.

- Tekst on piisavalt suur
- Tekst on liiga väike
- Tekst on selgelt liigendatud
- Teksti liigendusega tuleb veel tööd teha
- Erinevate värvide ja kirjastiilide kasutamine tuleb kasuks
- Erinevate värvide ja kirjastiilide kasutamine ei mõjuta oluliselt
- Muu

11. 9 A. TEKST Millise kunstikaardi kujundus ja miks toimib Teie arvates kõige paremini?

12. 10 KASUTUSJUHEND Palun hinnake kaartide kasutusjuhendit.

- Ülesannete hulk on õppetöö jaoks mitmekesine ja piisav
- Erinevaid ülesandeid võiks õppetöö jaoks rohkem olla
- Kasutusjuhend on selge ja sobib ka iseseisvaks kasutamiseks
- Iseseisval kasutamisel peaks olema rohkem konkreetseid mänge ja kasutusvõimalusi
- Muu

13. 10 A. KASUTUSJUHEND. Palun valige kasutusjuhendist kolm ülesannet, mida Te kindlasti oma õpilastega rakendaksite.

14. 10 B. KASUTUSJUHEND. Kas kasutusjuhendis on Teie arvates mõni ülesanne, mis ei toeta õppeprotsessi ja tuleks välja jätta või asendada? Palun tooge näide.

15. 11. KASUTAMINE GÜMNAASIUMIS Palun andke hinnang ideele kasutada kunstikaarte regulaarselt kogu gümnaasiumi II kursuse vältel.

- Kunstikaartide kasutamine terve II kursuse jooksul oleks realistlik
- Kunstikaartide kasutamiseks terve II kursuse jooksul pole vajadust ega aega
- Kunstikaartide kasutamine oleks vahelduseks ainult osa teemade puhul
- Muu

16. 11. A. KASUTAMINE GÜMNAASIUMIS Palun hinnake, kas Teie kasutasite kunstikaarte enda tundides.
- Pigem kasutaksin
 - Annaksin neile võimaluse ja prooviksin mõnes tunnis
 - Pigem ei kasutaks
 - Muu
17. 12. ÕPETAJA MATERJAL Palun hinnake kunstikaarte õpetaja seisukohalt.
- Kaardid on õpetajale väärtuslik lisamaterjal
 - Õpetaja ei vaja selliseid kaarte
 - Kaardid toimivad ainult koos õpikuga/e-koolikutiga
 - Kaardid toimivad iseseisva materjalina
 - Muu
18. 13. ÕPPIJA TOETAMINE Palun hinnake, kas kunstikaardid pakuksid õppijatele vajalikku tuge.
- Õppijatele oleks kunstikaartide kasutamine põnev vaheldus
 - Õppijate jaoks ei annaks kaardid lisaväärtust
 - Kaardid toetaksid uue info meeldejätmist ja oleksid abiks kordamisel
 - Kaardid annavad võimaluse teemasid korruga käsitleda
 - Muu
19. 14. UUDSUS Palun hinnake kas kunstikaartide idee ja rakendamine pakub midagi uut.
- Kunstikaardid on uus ja huvitav lähenemine
 - Kunstikaardid ei paku midagi uut võrreldes seni kasutusel oleva õppevaraga
 - Muu
20. 15. FÜÜSILINE ÕPPEVARA Palun hinnake kaarte kui füüsilist õppevara.
- Kaardid kui füüsiline õppevara on tänapäeval aktuaalne
 - Kaardid kui füüsiline õppevara ei ole tänapäeval aktuaalne
 - Kunstikaardid oleks parem idee, kui see oleks digitaalne õppevara
 - Kunstikaartide lisaväärtus oleks see kui nad oleksid nii füüsiline kui ka digitaalne õppevara
 - Muu
21. 16. UNIVERSAALSUS Palun hinnake kunstikaartide universaalsust.
- Kunstikaardid sobivad ainult õpetaja juhendamisel kasutamiseks

- Kunstikaarte on huvilistel võimalik iseseisvalt kasutada
- Kunstikaardid sobivad gümnaasistile
- Kunstikaardid sobivad täiskasvanutele
- Kunstikaardid sobivad lasteaialastele
- Muu

22. 17. SOOVITUSED Palun andke lisaks soovitusi kunstikaartide edasiarendamise osas.

Tooge välja toimivad aspektid ja kitsaskohad. Mis tuleks Teie arvates kindlasti samaks jätta ja mida tuleks kindlasti muuta?

SUMMARY

Creating Study Material: Art Flashcards to Support the II Art Course in High School “Art and Visual Culture in the 20th and 21st Century”

Current masters' thesis had two main goals: firstly to create a prototype of art flashcards to support both learners and teachers and secondly, to popularize art and art education in general. As a theoretical background contemporary study theory was researched as were the principles of creating study material. As a practical part of this masters' thesis, a prototype was made, a set of fifteen art flashcards which was sent out to art teachers to evaluate. Unfortunately, the long distance study period didn't offer a chance to test art flashcards in school with students, therefore the author is determined to proceed with this topic in the future.

In terms of feedback, a questionnaire was created and sent to expert teachers to receive their evaluation and suggestions. Despite the fact that physical study material is still being used nowadays, the main suggestion for the future improvement of the art flashcards lies in creating a digital form, so that teachers could make more art flashcards themselves. Another strategy is to make art flashcards digitally available as well, so that numerous users could reach them and use them at their own pace. In recent years, there has been a strong tendency towards developing digital skills, therefore the author acknowledges the demand of the contemporary time, but wishes to stress the benefits of game-based learning and playful approach driven by learners interest and intrinsic motivation using physical study material.

Expert teachers agreed that art flashcards are suitable for use in high school, but also independently for those who are interested. As one of the authors goals is to create a study material that is universal and has suitable games and tasks regardless of age, the teachers also found that art flashcards could suit both kindergarten age kids and adults.

As the author wishes to publish art flashcards in the future for the public, she continues finding and testing different solutions, it is also very important to test the art flashcards with the students and proceed with their suggestions.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Krislin Virkus,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Õppevara loomine: kunstikaardid gümnaasiumi kunsti II kursuse “Kunst ja visuaalkultuur 20. ja 21. sajandil” tundide toetamiseks,

mille juhendaja on Piret Viirpalu,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Krislin Virkus

18.05.2021