

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Carmen Kask

PÕHIKOOLI KUNSTIÕPETAJATE ARUSAAMAD JA TEADLIKKUS
LAPSE KUNSTILISEST ARENGUST NING KUJUTAMISE KRIISI ETAPIS ÕPILASE
TOETAMINE JOONISTAMISE ÕPETAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: kunstiõpetuse õpetaja Ave Avalo

Tartu 2022

Kokkuvõte

Põhikooli kunstõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilisest arengust ning kujutamise kriisi etapis õpilase toetamine joonistamise õpetamisel

Õpilase arengu toetamiseks peab kunstõpetaja olema teadlik lapse kunstilise arengu etappidest. Lapse kunstilise arengu etappide teooria järgi muutuvad õpilased II kooliastmes oma joonistuste suhtes kriitiliseks, mille tulemusena võivad nad joonistamisest loobuda ja täiskasvanueas endiselt joonistada nagu I kooliastme õpilased. Oskusliku toetusega võib kunstõpetaja õpilase kujutamise kriisist üle aidata ja laps saab jätkata oma joonistamisoskuse arendamist, mis omakorda toetab tervikliku mõtlemise arengut. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada põhikooli kunstõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest ning toetusviisid, mida kunstõpetajad kasutavad joonistamise õpetamisel selleks, et õpilane kujutamise kriisist üle aidata. Kvalitatiivses uuringus osales 9 põhikooli kunstõpetajat, kellega viidi läbi individuaalsed intervjuud. Tulemustest selgus, et õpilase enesekriitilisuse vähendamiseks on kõige olulisem anda õpilasele positiivset tagasisidet ning õpetada realistlikuks joonistamiseks vajalikke oskusi.

Võtmesõnad: lapse kunstilise arengu etapid, kujutamise kriis, kunstõpetaja, joonistamine

Abstract

Primary school art teachers' perceptions and awareness of artistic developmental stages in children and how it is considered while teaching drawing

The theory of artistic development stages states that students become critical of their artistic capabilities in primary school. Therefore they may give up on drawing and even as adults have the drawing skills of a young child. The pupil can overcome self-critical stage by the help of an art teacher who offers systemic support. Drawing skills are necessary for students, as they help with the development of comprehensive thought processes. The purpose of this master's thesis is to identify primary school art teachers' perceptions and understanding of artistic developmental stages in children and how teachers support students in overcoming their drawing capability crisis. Nine primary school art teachers participated in a qualitative research, in which the teachers were individually interviewed. The outcome shows that in order to lower self-criticism, it is necessary to give pupils positive feedback and teach essential skills for realistic drawing.

Keywords: artistic development stages, self-critical stage, art teacher, drawing

Sisukord

KOKKUVÕTE	2
ABSTRACT.....	2
SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1 JOONISTAMISOSKUSE OLULISUS JA VAJALIKKUS.....	5
1.2 LAPSE KUNSTILISE ARENGU ETAPID.....	6
1.2.1 <i>Kritseldamine</i>	7
1.2.2 <i>Preskemaatiline etapp</i>	8
1.2.3 <i>Skemaatiline etapp</i>	9
1.2.4 <i>Varajase realismi etapp</i>	10
1.2.5 <i>Pseudo-naturalistlik periood</i>	11
1.2.6 <i>Otsustamise periood</i>	12
1.3 KUJUTAMISE KRIIS	13
1.3.1 <i>Realistliku kujutamiseviisi õpetamine</i>	14
1.3.2 <i>Betty Edwardsi meetoodika</i>	15
1.3.3 <i>Toetus ja suunamine</i>	16
1.3.4 <i>Turvaline ja loovust toetav õpikeskkond</i>	17
2. UURIMISMETOODIKA.....	19
2.1 VALIM.....	19
2.2 ANDMEKOGUMINE.....	21
2.3 ANDMEANALÜÜS	22
2.4 UURINGU USALDUSVÄÄRSUS	23
3. TULEMUSED.....	24
3.1 PÕHIKOOI KUNSTIÕPETAJATE ARUSAAMAD JA TEADLIKKUS LAPSE KUNSTILISE ARENGU ETAPPIDEST.....	24
3.2 PÕHIKOOI KUNSTIÕPETAJATE LÄHTUMINE ÕPETAMISEL LAPSE KUNSTILISE ARENGU ETAPPIDEST	26
3.3 PÕHIKOOI KUNSTIÕPETAJATE TOETUSVIISID ÕPILASE KUJUTAMISE KRIISIST ÜLEMINEKUL.....	28
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED	31
5. TÖÖ PRAKTILINE VÄÄRTUS	34
TÄNUSÕNAD.....	35
AUTORSUSE KINNITUS	35
KASUTATUD KIRJANDUS.....	36
LISAD.....	41
LISA 1. INTERVJUU KAVA KÜSIMUSED	
LISA 2. UURIJAPÄEVIKU VÄLJAVÕTTED	
LISA 3. TRANSKRIPTSIOONI NÄIDE	

Sissejuhatus

Tänapäeva maailmas oleme harjunud mõtteviisiga, et joonistamine on oskus, mille omandavad ainult need, kes on joonistamises andekad. Oskus realistlikult joonistada ei ole elementaarne – paljud Euroopast ja USAst pärit täiskasvanud väidavad, et ei oska joonistada (Cohn, 2014). Tegelikult on joonistamine täpselt sama oluline kui keele valdamine, sest täielikuks eneseväljenduseks vajab inimene mõlemat – suuliseks ja kirjalikuks väljenduseks keelt ning visuaalseks joonistamist. Cohn (2012) on välja käinud teooria, mille kohaselt sarnaneb joonistamine keelele nii oma vormilt, struktuurilt kui ka arengult. Ka Edwards (2020) leiab, et nii joonistamiseks kui ka lugemiseks vajalikud osaoskused on omavahel võrreldavad. Erinevus seisneb ainult selles, et joonistamist ei peeta lugemise, kirjutamise ega arvutamise kõrval eluks vajalikuks oskuseks (Edwards, 2020). See aga omakorda tingib olukorra, kus kriitilisel hetkel toetuse puudumise tõttu jääb lapsel joonistamisoskuse arendamine pooleli (Cohn, 2012; Edwards 2020).

Probleemi ilmestab ka praegune haridussüsteem, mis keskendub peamiselt vasaku ajupoolkera arendamisele ehk fookus on reaalineteel (Edwards, 2020). Seda kinnitab ka põhikooli riikliku õppekava, mille järgi on kunstiainete maht võrreldes reaalineteega kordades väiksem (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2014). Kunstiõpetust nähakse kui tundi, kus õpilased saavad end väljendada, kuid mis ei ole õpilase üldise arengu seisukohalt vajalik (Southworth, 2009). Samas parema ajupoolkera arendamisel õpitakse instinktiivselt tajuma, mõistma ja looma tähendusi teadmistele, mida on vasak ajupoolkera omandanud ehk õpitakse lähemalt vaadelda ning nägema suuremat pilti ja perspektiivi (Edwards, 2020). Kunstilised tegevused arendavad õpilase terviklikku mõtlemist, mis võimaldab loovalt probleeme lahendada (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2014).

Joonistamist õpetades on oluline arvestada teadlikult lapse kunstilise kujunemise arenguetappidega – vastasel juhul võib õpilane kujutamise kriisi jõudes joonistamisest koguni loobuda (Edwards, 2020). Teemat on käsitletud kogu maailmas, kuid Eestis uurisid laste kunstilist arengut põhjalikumalt Laak (1993) ja Juske (2002). Viimastel aastatel on teemale tähelepanu tõmmanud Lezar (2015), kes analüüsis laste joonistustes esinevat intellektuaalset ja visuaalset realismi semiootikast lähtudes, ja Markov (2019), kes uuris, mis vanuses jõuavad Eesti lapsed visuaalse realismi etappi. Samas puuduvad Eestis uuringud, mis käsitleks kunstilise kujutamise kriisi ning läheneks probleemile kunstiõpetajate vaatenurgast. Sellest tulenevalt on käesoleva töö eesmärk välja selgitada põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest ning toetusviisid, mida õpetajad kasutavad joonistamise õpetamisel õpilase kujutamise kriisist üle aitamiseks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Joonistamisoskuse olulisus ja vajalikkus

Joonistamisel on inimkonna ajaloos eluliselt tähtis roll, sest see on olnud oluline vahend kirjakeele loomisel ja eneseväljenduse arenemisel (Battershill *et al.*, 2005; Smagula, 2002). Kirjakeel on alguse saanud piktograafiast ehk piltkirjast ajal, mil inimeste vaheline suhtlus muutus tihedamaks ning üksikutest piltidest ei piisanud enam loo edasijutustamiseks (Edwards, 2020; Smagula, 2002). Kuigi joonistamisest arenes välja tähestik ja koos sellega kirjakeel, ei peeta joonistamisoskust tänapäeval enam sama oluliseks kui kirjaoskust. Samas, erinevalt kirjakeelest on joonistamine universaalne rahvusvaheline keel – olukorras, kus inimene ei saa keeleliselt oma mõtteid kirjeldada, on tal võimalik joonistamise kaudu oma idee arusaadavaks teha (Linke, 1998; Smagula, 2002). Joonistamist peetakse visuaalseks keeleks, mis koosneb oma sisemisest loogikast ja sõnavarast (Smagula, 2002). Joonistamist kui kommunikatsioonivahendit kasutavad ka lapsed, kui kõneareng ei võimalda neil ennast veel täielikult väljendada (Brooks, 2017).

Joonistamisel on mitmeid kasutegureid, näiteks arendab joonistamine käe ja silma koordinatsiooni (Ли, 2005; Speed, 2003). Pliiatsiga paberile kontrollitud joonte tõmbamine treenib kätt ja joonistava objekti intensiivne vaatlemine arendab nägemisoskust (Linke, 1998). Joonistamine arendab maailmatunnetust ja nägemist ning eneseväljendusoskust (Ли, 2005). Lisaks arendab see oskust läheneda probleemidele loovalt ning edendab mõtlemist kõikidel aladel, mis omakorda paneb nägema kogu tervikut (Edwards, 2020). Joonistamine on põhi disainile, arhitektuurile, kirjandusele, muusikale, teadusele, tehnikale ja filosoofiale, mille alused on loomine ja visuaalne mõtlemine (Petherbridge, 2011). Sõltumata meediumist ühendab joonistamine endas ettekujutuse, kavandamise ja loomise (Petherbridge, 2011). Kuna joonistamisel võetakse arvesse proportsioone ja perspektiivireegleid, on see tihedalt seotud ka matemaatikaga (Ли, 2005; Speed, 2003).

Õpetajad saavad kasutada joonistamist mõjusa vahendina, et aidata lastel emotsioone reguleerida (Brechet *et al.*, 2020). Mitmed uuringud on näidanud, et joonistamine parandab laste tuju, sest viib juhtunust tähelepanu eemale (Brechet *et al.*, 2020; Drake, 2021; Drake & Winner, 2013). Joonistamine toimib eriti tõhusalt 6–8-aastastel lastel tuju parandamise meetodina, kui lapsel on võimalus joonistada endale sobival teemal, mis ei ole seotud negatiivse emotsiooniga (Drake & Winner, 2013). Joonistuste uurimine võimaldab nii õpetajatel, psühholoogidel kui ka teistel lastega kokkupuutuvatel spetsialistidel hinnata laste arengut. Joonistused sisaldavad olulist informatsiooni lapse mõtlemise ja kognitiivsete võimete kohta (Brooks, 2017). Joonistuste analüüsimine aitab kunstiõpetajatel hinnata

õpilaste arengut (Brooks, 2017). Lisaks, joonistamine on sõnade meeldejätmisel palju tõhusam mnemotehnika kui kirjutamine (Fernandes *et al.*, 2018; Wammes, 2017). Joonistamine ühendab endas mootorika, ettekujutuse ja vaatluse, seega töödeldakse joonistamise käigus informatsiooni mitmekülgsemalt kui kirjutades (Wammes, 2017). Sellest tulenevalt saab joonistamist kasutada kui tõhusat strateegiat, mis parandab mälusooritust tunduvalt (Fernandes *et al.*, 2018). Joonistamist kui mnemotehnikat saab kasutada ka õppimisel (Zhang & Fiorella, 2021).

1.2 Lapse kunstilise arengu etapid

Lapse kunstilise arengu etappe on uurijad erinevalt määratlenud, sageli eristatakse nelja etappi: kritseldamine (*scribbling*), sünteetiline suutmatus (*synthetic incapacity*), intellektuaalne realism (*intellectual realism*) ja visuaalne realism (*visual realism*) (Chappell & Steitz, 1993). Sealhulgas on uurijad ka etappe erinevalt nimetanud. Näiteks toob Juske (2004) välja, et kritseldamisele järgneb varajane kujutav staadium. Kerschensteiner nimetab laste joonistamise arenguprotsesse nii: kritseldamine, skemaatiline aste, tõepärase kujutamise periood ning plastilise kujutamise aste (Võgotski, 2016). Olenemata etappide nimetuste erinevusest on need sisuliselt samad.

Uurijad on erinevalt määratlenud ka etappide esinemist kindlas vanuses. Põhjus seisneb selles, et uuritavad lapsed on eri arenguastmetes ja erineva taustaga, mis omakorda mõjutabki seda, kui kaugel nad on oma kunstilises arengus (Chappell & Steitz, 1993). Arnheimi (1960) arvates pole aga etappide sidumine laste vanusega üldse võimalik, sest ka samas vanuses lapsed on oma arengus erineval tasemel. Laste kunstilist arengut jälgides on keeruline piiritleda, millal on laps ühest etapist järgmisesse edasi liikunud. Nii nagu igasuguse arengu puhul, kehtib ka kunstilises tegevuses põhimõte, et progressi kuulub stagnatsioon ning taandumine (Luquet, 2001). Kui vaadelda ühe ja sama lapse joonistusi, võib juhtuda, et mõned defektid, mis ilmsesid alguses, kaovad progressi jooksul, kuid võivad uuesti tagasi tulla hilisemates joonistustes (Luquet, 2001).

Selles töös on aga aluseks võetud Lowenfeldi (1947) teooria, mille kohaselt eristatakse kuut etappi: kritseldamine, pre-skemaatiline, skemaatiline, varajane realism (*dawning realism*), hiline realism ehk pseudo-naturalistlik periood (*pseudo-naturalistic*) ning otsustamise periood (*stage of reasoning*). Lowenfeld on lisaks väikelapse kunstilise kujunemise uurimisele jätkanud noorukiea kunstilise arengu etappide uurimist. Mitmed uurijad on oma teooriates lähtunud Lowenfeldi uurimustest. Näiteks uuris 2002. aastal Alter-Muri Lowenfeldi teooria vastavust reaalsusele ning leidis Šveitsi, Ungari ja Prantsusmaa laste

joonistusi analüüsid, et kui mõned lapsed olid oma arengust ees, siis oli ka neid, kes olid arengust maas (Alter-Muri, 2002). Samas leidis Kamarulzaman (2012) Malaisia laste kunstilist arengut uurides, et nende areng vastas vLowenfeldi teooriale. Sarnasele tulemusele jõudis ka Buttigieg (2019) Malta õpilasi uurides.

Lapse kunstilise arengu etappide teooria kriitikat, eeskätt Luquet (2001) teooriale, on magistriritöös käsitlenud Hirv (2018). Teooriat kritiseeritakse mitmel põhjusel: etapid on teoreetilised, ei arvesta joonistaja eesmärke, ei arvesta hindamisel konteksti, ei toeta elukestvat arengut, ei ole üheselt seotud vanusega ega arvesta sotsiaalset ja kultuurilist tausta. Cohn (2012) on samuti tähelepanu juhtinud asjaolule, et eri kultuuriruumidest pärit inimesed joonistavad erinevalt. Näiteks on Jaapani lapsed oma joonistustes palju enesekindlamad ja osavamad, tulenevalt neid ümbritsevast kultuuriruumist, mis treenib lapsi oskuslikeks käsitööliseks (Cohn, 2012). Seega tuleb lapse kunstilise arengu etappide teooriat käsitledes arvestada ka laste sotsiaalse ja kultuurilise taustaga.

1.2.1 Kritiseldamine

Võgotski, Arnheim ja Goodnow peavad joonistamise alguseks 2. eluaastat, kritiseldamine kui lapse eneseväljenduse kõige varasem vorm jääb üldjuhul vahemikku 18–30 elukuud (Juske, 2004). Kõige esimeses etapis avastab laps, kuidas pliiatsiga paberile jooni tõmmata. Lapsed ei suutu joonistamisesse kui pildi tegemisse, vaid nende jaoks tähendab joonistamine lihtsalt paberile joonte tõmbamist ilma igasuguse kavatsuseta (Luquet, 2001). Kritiseldused on seega laste jaoks lihtsalt puhtmotoorse tegevuse tulemus (Juske, 2004). Sellele arenguetapile on iseloomulikud karakullid, mis on ringjad vormid lapse joonistustes. Lapse manuaalne suutlikkus lubab tal võrreldes ruudu või kolmnurgaga kõige lihtsamini joonistada just ringi, mistõttu on see läbiv vorm kõikide laste esimestes joonistustes (Juske, 2004). Sellest tulenevalt koosnevad laste joonistused peamiselt joontest ja individuaalsetest märkidest, kuid figuurid on äratundmatud (Chappell & Steitz, 1993). Kusjuures, kritiseldused on arusaamatud ka lapsele endale (Juske, 2004).

Kritiseldamine on peale nutmise üks esimesi viise, mis pakub lapsele võimalust ennast väljendada (Brittain & Lowenfeld, 1964). Samad autorid on leidnud, et kritiseldamine on loomulik osa lapse psühholoogilises ja füsioloogilises arengus – seda teevad kõik lapsed sõltumata rahvusest ja päritolust. Lapse joonistamise soodustamiseks tuleks talle seega lihtsalt võimaldada aega, ruumi ja materjale (Brittain & Lowenfeld, 1964). Lisaks tuleks lapsele näidata, kuidas pliiatsid töötavad, sest lapsed õpivad imiteerides (Lindstrom, 1957, viidatud Naimi, 2006 j). Umbes kolme ja poole aasta vanuselt avastab laps, et kritiseldatud

kujutis tähistab tajutud kuju (Di Leo, 2012). Siinkohal tuleks täiskasvanutel lasta lapsel ise avastada, et ta on loonud kujutise, sest see juhuslik avastus on esimene samm kunstialase ja teadusliku loovuse arengus (Di Leo, 2012). Avastus tekitab küll lastes tohutut joovastust, kuid see rõõm kaob kiirelt, kui nad saavad aru, et nende joonistatud objekt oli juhuslik, millest tulenevalt on neil seda keeruline korrata (Luquet, 2001). Siiski hakkab sarnasusi aina tihedamini ette tulema, mistõttu jätkavad lapsed ka usinalt joonistamist (Luquet, 2001).

1.2.2 Preskemaatiline etapp

Umbes 4–6-aastaselt hakkavad lapsed joonistades kujutama nähtavat maailma, sest neil tekib arusaam, et nende joonistused kujutavad midagi (Juske, 2004). Selles etapis soovivad lapsed üha enam joonistada realistlikult, kuid pole selleks võimelised, mis on tingitud sellest, et lapsed ei oska veel oma graafilisi liigutusi kontrollida ja piirata, et saavutada ihaldatud tulemust (Luquet, 2001). Nende joonistused on kujutavad ning nad väljendavad sisemist, mitte visuaalset realismi, mis tähendab, et lapsed joonistavad seda, mida nad teavad, mitte seda, mida nad näevad (Di Leo, 2012; Vögotski, 2016).

Kritseldused ja karakullid arenevad edasi kujutisteks (Juske, 2004). Kõige esimesena hakkavad lapsed kujutama inimesi. Preskemaatilises etapis on tüüpilised peajalgseid ehk skemaatilised olendid, keda laps kujutab inimfiguuri asemel (Vögotski, 2016). Kuigi laps näeb selgelt, et ei tema ega teised inimesed ei ole ilma kereta, joonistab ta inimesele ainult pea, millest kasvavad välja käed-jalad (Juske, 2004). See on arvatavasti nii, sest inimese kere ei ole laste jaoks lihtsalt oluline (Juske, 2004). Peajalgseid vaadates on näha laste oskust vähendada detaile vaid hädatarvilikuni – kuigi peajalgseid on üsna koomilised tegelased, on nad siiski ilmeksimatult inimesed (Di Leo, 2012).

Lapsed jätavad sageli üleliigsed detailid joonistamata, kuna kõigepealt mõeldakse kõige olulisematele detailidele ning joonistatakse need esimestena (Luquet, 2001). Laps jätab joonistades vahele paljut, mida ta tegelikult näeb, ning kujutab selle asemel liigselt detaile, mida ta küll ei näe, aga peab oluliseks (Vögotski, 2016). Laste jaoks on seega oluline joonistada nii, et joonistatav element oleks võimalikult äratuntav. Selle jaoks kasutatakse erinevaid kujutamisi viise nagu detailide eraldamine, läbinähtavus ning plaani rakendamine (Luquet, 2001). Detailide eraldamine tähendab, et joonistatakse teatud detailid eraldi, kuigi reaalsuses see nii ei ole (Luquet, 2001). Hea näide on inimeste juuksed, mida lapsed kujutavad eraldiseisvate kriipsudena (Luquet, 2001). Läbinähtavuse ehk röntgenülesvõtte puhul joonistatakse objekt läbipaistvana (Juske, 2002). Näiteks inimese joonistamisel lähtutakse justkui nuku riietamisest – kõigepealt joonistatakse kere ja seejärel riided selga,

plaani kasutamisel kujutatakse aga objekte ülevalt ehk näiteks looma jalad tulevad välja mõlemalt poolt keha (Luquet, 2001). Need meetodid annavad meile aimu, kui leidlikud on lapsed. Kusjuures lapsed kasutavad oma joonistustes kõiki meetodeid korruga, et välja tuua iga objekti iseloomulikud erisused (Luquet, 2001).

Selles etapis ei oma perspektiivi kujutamine laste jaoks mingit tähendust, mistõttu ei oska nad seda õigesti kujutada. See tuleneb mitmest faktorist: oskamatuses või suutmatuses joone tõmbamist õigel ajal lõpetada (Luquet, 2001). Seega joonistavad lapsed nii nagu kahe- ja kolmemõõtmelisel maailmal ei oleks vahet ehk kujutavad näiteks nii taldrikut kui ka palli ringina (Juske, 2004). Pealegi võivad lapsed kujutada nende jaoks olulisi objekte suuremana, kui need tegelikult on – näiteks laps teab, et koer ei ole sama suur kui inimene, kuid joonistab need ikka ühesuurustena (Luquet, 2001). Etapi lõpuks saavad lapsed tavaliselt detailid inimese kujutamisel õigesse kohta, kuid proportsioonid ja perspektiiv ei ole veel paigas (Chappell & Steitz, 1993).

1.2.3 Skemaatiline etapp

Skemaatilise etappi jõuab laps umbes 7-aastaselt (Brittain & Lowenfeld, 1964). Markovi (2019) 5–8-aastaste laste joonistuste analüüs näitas, et ka Eesti kultuuriruumis toimub üleminek skemaatilise etappi 7-aastaselt. Kui laps on läbinud preskemaatilise etappi, soovib ta õppida joonistama nii, et tulemus oleks realistlik ning koos õige õpetamisega on nad võimelised seda ka õppima (Edwards, 2012). Küll aga pole lapse realistlikum joonistus endiselt võrreldav täiskasvanu omaga: kui täiskasvanu pühendub visuaalsele realismile, siis laps toetub intellektuaalsele realismile (Luquet, 2001). See tähendab, et täiskasvanu jaoks on oluline, et tema joonistus sarnaneks reaalsusega niivõrd, nagu oleks see foto, mis nõuab ka perspektiivi kasutamist. Laste jaoks on aga oluline, et objekti puhul oleks välja toodud kõik tunnused, mitte ainult need, mida on ühest kindlast punktist vaadates näha (Luquet, 2001). Näiteks võivad lapsed joonistada profiilis inimesele kaks silma, kuigi perspektiivist lähtudes oleks näha ainult ühte neist. Kuigi lapsed suudavad selles etapis joonistada inimese näo ja kehaosad õigesse kohta ning need on ka omavahel õiges proportsioonis, ei suuda nad veel inimest proportsioonis taustaga joonistada (Chappell & Steitz, 1993). Seega on sageli inimesed sama suured kui majad, kuigi laps teab, et need pole ühesuurused.

Lapsed on oma joonistuste ebatäiuslikkusest niivõrd teadlikud, et nad tunnevad vajadust oma tööde puhul juurde rääkida, mida nad on joonistanud, et olla kindlad, et täiskasvanud nende töödest aru saavad (Luquet, 2001). Ebatäiuslikkusest lähtudes võivad lapse joonistused olla täiskasvanute jaoks üsna ebaloogilised ja neil lihtne joonistusi

kritiseerida (Luquet, 2001). Näiteks on täiskasvanutel raske mõista, miks joonistab laps nii, nagu ta näeks eseme kõiki külgi korraga, kuigi reaalsuses pole see võimalik. Seega tuleks hoopis mõista, miks lapsed nii joonistavad, et neid ka edaspidi joonistamises toetada.

1.2.4 Varajase realismi etapp

Tavaliselt jõuavad lapsed sellesse etappi 9.–11. eluaasta vahel (Lowenfeld, 1947). Kui laps on jõudnud varajase realismi etappi, on ta aru saanud, et inimest ei saa vaadelda objekti mitmest erinevast küljest korraga ja proovib hakata kasutama perspektiivivõtteid (Luquet, 2001). See tähendab, et nad hakkavad oma loogikast lähtudes paigutama kaugemaid objekte paberil ülespoole ning lähemaid objekte allapoole (Juske, 2004). Üleminek varajase realismi etappi on laste jaoks suur samm, mis tähendab, et nad võivad langeda skemaatilisse perioodi ja siis uuesti varajase realismi juurde tagasi tulla (Luquet, 2001). On täheldatud, et vahel kasutavad lapsed mõlemat kujutamiskiisi ühes joonistuses korraga. Näiteks joonistatakse profiilis loomale kaks ninasõõret skemaatilise perioodi järgi, kuid ainult üks silm varajase realismi järgi (Luquet, 2001). Samas joonistatakse inimesed proportsioonis ja nad on vastavuses neid ümbritseva taustaga (Chappell & Steitz, 1993). Brittain & Lowenfeld (1964) on täheldanud, et joonistused inimestest muutuvad detailsemaks ning hakatakse eristama sugu – tüdrukutele joonistatakse selga kleidid ja poistele jalga püksid. Lisaks sellele on nad leidnud, et lastel hakkab vaikselt kujunema sügavuse mõiste – näiteks saavad joonistustes maa ja taeva piir kokku ning objekte joonistatakse üksteise taha. Järk-järgult kaovad suurusega liialdamine ja röntgenvõte, mis olid iseloomulikud skemaatilisele etapile (Brittain & Lowenfeld, 1964).

Varajase realismi etapis jõuab kätte parim õpetamise aeg, sest lapsed tunnevad joonistamise vastu südamest huvi – nad soovivad saavutada erinevaid tulemusi – kujutada liikumist, perspektiivitunnuseid, erinevaid stiile, väljendusrikkust ning sarnasusi (Laak, 1991). Samas on see laste jaoks kõige keerulisem etapp, sest nad muutuvad oma joonistuste suhtes kriitiliseks (Laak, 1991). Lapsed tunnevad, et nad on võimetud joonistama nii nagu sooviksid (Luquet, 2001). Lisaks leiavad nad, et ei oska joonistada nii nagu vaja (Võgotski, 2016). Joonistused, mida nad skemaatilises etapis joonistasid, ei rahulda neid enam (Luquet, 2001). Nimelt vabanevad lapsed joonistamise lummusest umbes samal ajal, kui nad omandavad visuaalse realismi kontseptsiooni ja koos sellega perspektiivi kujutamise (Luquet, 2001). Lapsed soovivad üha enam joonistada vastavalt reaalsusele. Siiski on neil iseseisvalt sellega keeruline hakkama saada, mistõttu tuleks lastele õpetada perspektiivi kujutamise põhimõtteid (Luquet, 2001). Samas on Brittain & Lowenfeld (1964) leidnud, et perspektiivi

tuleks õpetama hakata alles siis, kui lapsed seda ise küsida oskavad – kui laps perspektiivi kujutamise vastu huvi ei tunne, siis ei hakka ta seda ka kasutama, sest ta ei mõista seda. Seega tuleb siinkohal õpetajal oma õpet individualiseerida, sest tõenäoliselt pole kõik õpilased klassis samal arengutasemel. Küll aga saab perspektiivi kujutamist toetada erinevate joonistusülesannetega. Üks võimalus on anda ülesanne kujutada vaadet aknast välja (Brittain & Lowenfeld, 1964).

Mida sujuvamalt liigub laps üle pseudo-naturalistlikusse faasi, seda väiksem on tõenäosus, et tal tekib kujutamise kriis (Brittain & Lowenfeld, 1964). Faaside üleminekute pehmemdamiseks tuleks lastel küsida võimalikult palju küsimusi nende tööde kohta, et nad muutuksid teadlikuks oma saavutustest (Brittain & Lowenfeld, 1964). Näiteks võib küsida, et mida sa tegid, et see objekt nii kauge tundub. Laps peaks arutelude käigus ise mõistma, et ta on joonistanud kaugemad objektid väiksemana, kujutanud vähem detaile ning kasutanud vähem intensiivseid värvitoone, sest me ei näe kaugemal asuvaid objekte sama suurelt, teravalt ja värviliselt kui lähedal asuvaid (Brittain & Lowenfeld, 1964).

1.2.5 Pseudo-naturalistlik periood

Siia faasi jõuavad lapsed umbes 11–13-aastaselt, mis tähendab, et nad on vaikselt kasvamas noorukiteks ja neil on raske leida oma kohta maailmas: nad tunnevad, et pole enam päris lapsed, aga pole ka veel täiskasvanud (Brittain & Lowenfeld, 1964). Samad autorid toovad välja, et selles etapis tuleb esile kunstiõpetuse olulisus – nimelt muutuvad lapsed väga emotsionaalseks, kuid kunsti kaudu on õpilastel võimalik oma tundeid välja elada. Hiljuti viidi läbi uuring, kus analüüsiti Malta noorukite joonistusi, ning leiti kinnitust, et õpilaste areng vastab Lowenfeldi ja Brittaini teooriale (Buttigieg, 2019).

Pseudo-naturalistlikus perioodis jaotuvad lapsed kahte rühma: visuaalseteks (*visual*) ning kinesteetilisteks (*nonvisual, haptic*) õppijateks, kuigi tegelikult võivad nad kuuluda ka mõlemasse rühma ning vahetada rühmasid sõltuvalt kunstilisest tegevusest (Brittain & Lowenfeld, 1964). Visuaalne õppija keskendub (inimest) joonistades kogu tervikule – ta on oma töödes justkui kõrvaltvaataja, mistõttu kujutab ta rohkem üldpilti kui detaile (Brittain & Lowenfeld, 1964). Kinesteetilist õppijat huvitab aga rohkem eneseväljendus ja sellest saadav emotsioon – näiteks kujutab ta tausta ainult siis, kui sellel on tema jaoks emotsionaalne väärtus, mistõttu on tema joonistused detailsemad ja kujutavad situatsiooni lähemalt (Brittain & Lowenfeld, 1964). Kui visuaalne õppija näeb värvide puhul nende muutust erinevates tingimustes, siis kinesteetiline õppija näeb värve kui võimalust peegeldada oma emotsioone (Lowenfeld, 1947). Samas on Smith (1987) leidnud, et antud teooria vajab sügavamalt ja

põhjalikumat uurimist, et saada kinnitust visuaalsete ja kinesteetiliste õppijate esinemise kohta.

Laste looming ei ole enam massiline, spontaanne ja iseenesest tekkiv, vaid seotud oskuste, kindlate loovuslike harjumuste ja materjali valdamisega (Võgotski, 2016). Murdeikka jõudmisel ei rahulda last enam lihtsalt pildi tegemine, vaid tal on vaja oma loomingulise kujutluse teostusel omandada spetsiaalsed professionaalsed kunstilised oskused ja vilumus (Võgotski, 2016). Seega tuleks selles eas laste joonistamisoskuse arendamisel harjutada materjali valdamist ning kasutada eripäraseid tehnikaid, mis ühendaksid loomingulisi ülesandeid tehniliste oskustega (Võgotski, 2016). Selles faasis tuleks keskenduda ka empaatia kasvatamisele lõpptulemuste suhtes ning mitte protsessile endale, sest eesmärk on, et laps vaataks oma töid endiselt uhkuse, mitte häbiga (Brittain & Lowenfeld, 1964). Tuleb aga meeles pidada, et laps ei talu hästi kriitikat ning hirm töö väljendamise ees takistab tal olemast loominguline (Taskesen & Uludag, 2019). Ka Malta noorukite seas oli kriitiline suhtumine oma joonistusesse levinud (Buttigieg, 2019). Pseudonaturalistlikust etapist jätkavad joonistamist ainult üksikud lapsed – sageli andekad või need, kes käivad kunstiringis (Laak, 1991; Luquet, 2001; Võgotski, 2016). Teistele on aga vaja tuge ehk oskuslikku õpetamist, mis arvestaks nende kriitilise suhtumisega (Laak, 1991).

1.2.6 Otsustamise periood

Otsustamise periood on viimane periood kunstilise arengu etappides, mis ilmneb lastel vanuses 13–17 eluaastat (Brittain & Lowenfeld, 1964). Alates 14. eluaastast loetakse laste joonistusi täiskasvanute joonistusteks, millest tulenevalt nimetatakse seda etappi ka noorukiea kriisiks (Polat, 2021). Õpilased jaotuvad nüüd veelgi selgemalt visuaalseteks ja kinesteetilisteks õppijateks, kuigi leidub ka neid, kes ei kaldu otseselt kummagi poole (Brittain & Lowenfeld, 1964). Siinkohal muutub aga õpetamine eriti keeruliseks, sest õpetajal tuleb arvestada kõikide õpilaste õpistiilidega (Brittain & Lowenfeld, 1964). Samas on teadlik õpetamine lapsele sobiva õpistiili kaudu oluline, sest isiklik lähenemine motiveerib teda joonistamisega jätkama (Brittain & Lowenfeld, 1964). Õpetajal tuleks tähelepanu pöörata ka õpilaste joonistamisstiilile ning julgustada neid, kes on oma isikliku joonistamisstiili otsingul (Polat, 2021). Otsustamise etapis on õpilased väga teadlikud oma joonistamisoskusest ning kriitilise meele tõttu võivad otsustada mitte joonistamisega jätkata (Baghban, 2007, viidatud Kamarulzaman, 2012 j).

1.3 Kujutamise kriis

Kui laps jõuab kujutamise kriisi etappi, kuuleb tema suust tihti väidet, et ta ei oska joonistada ning joonistamisülesanded tekitavad sageli frustratsiooni, sest ta usub, et tema joonistamisoskus pole piisavalt hea (Strayer, 2019). Kuna iga laps läbib kunstilise arengu omas tempos, siis erineb ka laste joonistuste uurijate seisukoht, mis vanuses kujutamise kriisi faasi jõutakse. Chappell & Steitz (1993) ja Edwards (2020) toovad välja, et laps jõuab sinna 8–9-aastaselt, Laak (1991) aga leiab, et lapsed muutuvad kriitiliseks umbes 10-aastaseks saades. Luquet (2001) on jõudnud sarnasele tulemusele – tema arvates juhtub see lastega umbes 11-aastaselt. Barnes (Võgotski, 2016) täheldas aga, et see murrang langeb 13.–14. eluaastasse, kusjuures tüdrukud kaotavad huvi 13-aastaselt ja poisid aasta hiljem. Seega on üsna keeruline määratleda, mis vanuses täpsemalt õpilased kujutamise kriisi etappi jõuavad, kuid on alust arvata, et see juhtub Eesti koolisüsteemis umbes 4.–6. klassis. Kriitilisuse tekkimine on seostatav ka puberteedia saabumisega, sest õpilased muutuvad siis enesekriitilisemaks ja -teadlikumaks (Wallerius, 2021). Kuna õpilased on puberteedias oma tulemuste suhtes kriitilisemalt meelestatud, mõjutab see ka nende kunstilist arengut (Wallerius, 2021).

Sellest tulenevalt tuleb kunstiopetuse õpetajal olla valmis selleks, et ühes klassis õpivad koos eri arenguetappides õpilased. Õpilase kunstilise arenguetapi määramine võib osutuda keeruliseks, kuid kriitiline meelestatus oma joonistustööde suhtes on märk sellest, et ta on lähedal kujutamise kriisile. Kui kunstiopetaja selles etapis õpilast oskuslikult ei toeta, suureneb tõenäosus, et õpilane loobub kriisi jõudes joonistamisest sootuks. Kujutamise kriisi etappi kinnijäämise tulemusena võib juhtuda, et laps usub täiskasvanuks saades endiselt, et pole võimeline õigesti joonistama, sest tal puudub selleks talent (Edwards, 2020). See omakorda tähendab, et ta võib täiskasvanuna joonistada täpselt samal tasemel kui 9-aastane laps ning vahel võivad tema joonistused olla isegi halvemad (Luquet, 2001).

Õpetajad keskenduvad sageli peamiselt lugemise, kirjutamise ja arvutamise õpetamisele, kuid joonistamise puhul eeldavad, et õpilased saavad sellega ise hakkama (Cooke, Cox, & Griffin, 2008). Samad autorid on ka leidnud, et paljud õpetajad usuvad, et nad ei peakski õpilase kunstilisse tegevusse sekkuma, sest see võib pärssida nende soovi ennast väljendada. Selle tulemusena ei õpita selgeks peamisi joonistamistehnikaid, mis tähendab, et kui õpilased jõuavad kujutamise kriisi, siis ei olegi neil enam soovi edasi joonistada, sest neil puuduvad selleks vajalikud oskused (Cooke, Cox, & Griffin, 2008). Edwards (1979, viidatud Cooke, Cox, & Griffin, 2008 j) on öelnud, et loovust ei saa pärssida uute joonistamistehnikate õppimisega. Õigete tehniliste võtete õppimisega on aga lapsed

võimelised õppima realistlikult joonistama (Edwards, 2020). Seega peab kunstiopetaja olema valmis õpilast oskuslikult toetama, et aidata tal kujutamise kriisist üle saada. Õpilase toetamiseks on mitmeid võimalusi, mis hõlmavad peamiselt realistliku kujutamiseviisi õpetamist, aga ka turvalise keskkonna loomist, mis toetab õpilase kunstitegevust.

1.3.1 Realistliku kujutamiseviisi õpetamine

Inimene, kes usub, et ei oska joonistada, tahab kõige rohkem joonistamises saavutada realistlikku tulemust (Edwards, 2020). Sellepärast on hea kujutamise kriisi jõudnud õpilase toetamiseks läbi teha perspektiivi ja proportsiooni käsitlevad ülesanded, sest need aitavad tal kõige kiiremini oma töödes realistliku tulemuseni jõuda. Ka põhikooli riiklik õppekava sätestab, et nii II kui ka III kooliastme õppesisu üks osa on realistliku kujutamiseviisi õpetamine, mida käsitletakse ruumilisuse edastamise võtete, figuuri ja portree proportsioonide ning perspektiiviülesannete kaudu (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2014).

Ruumilise kujutamise aluseks on kolmemõõtmeliste objektide tasapinnaline kujutamine, mida saab harjutada näiteks maja eest- või külgvaadet joonistades (Linke, 1998). Ees- või külgvaates maja kujutades joonistatakse täisnurkne ühetasandiline kül, mille kujutamisel ei teki probleeme perspektiiviga (Linke, 1998). Esemete perspektiivis joonistamise õppimist on hea alustada geomeetristest põhivormidest nagu kuup, silinder või prisma, sest hiljem erinevaid esemeid joonistades saab need taandada lihtsamateks geomeetristeks kujunditeks (Arcas *et al.*, 2007; Speed, 2003). Perspektiivi mõistmiseks tuleb õpilastele selgitada optilisi printsiipe, millele perspektiiv on üles ehitatud (Smagula, 2002). Näiteks lineaarne perspektiiv põhineb kolmel printsiibil, mis tulenevad meie nägemistajust: kaugemal asuvad objektid tunduvad meile väiksemad, lähemal asuvad objektid varjavad nende taha jäävaid objekte ning paralleelsed jooned, näiteks raudteerööpad, tunduvad kauguses koonduvat ühte punkti, mida nimetatakse koondumispunktiks (Smagula, 2002).

Inimfiguuri realistlik joonistamine on tavaliselt õpilaste jaoks üks suuremaid väljakutseid. Siinkohal on samuti abi kindlate reeglite õpetamisest, näiteks sellest, et inimese keha pikkust mõõdetakse peades, täiskasvanud figuuri pikkus on tavaliselt kaheksa pead (Battershill *et al.*, 2005). Kõige lihtsam viis inimest joonistada on lähtuda kõigepealt niinimetatud peade reeglist ja seejärel pöörata tähelepanu individuaalsetele proportsioonidele (Battershill *et al.*, 2005). Inimfiguuri perspektiivis joonistamisel on hea lasta õpilastel üksteisele poseerida, et neil oleks võimalik figuuri reaalsuses vaadelda. Ka portreede joonistamisel saab järgida kindlaid reegleid. Kõigepealt tuleb jaotada nägu pooleks – poole

pea peale märgitakse silmade telg, silmatelje kohale märgitakse kulmutelg, millega samal kõrgusel paiknevad ka kõrvaotsad (Battershill *et al.*, 2005). Kulmude ja lõua vaheline ala jagatakse omakorda pooleks ning saadud piiril paikneb ninaots (Battershill *et al.*, 2005).

Realistliku kujutamiseviisi õpetamise eeldus on kunstiõpetajate endi joonistamisoskus. Viimase 20 aastaga on realistlik joonistusoskus kahanenud – koolides ei panda joonistamisele enam nii palju rõhku, sealhulgas ka kõrgkoolide sisseastumiskatsetel pole joonistamisoskus enam varasemaga võrreldes niivõrd nõutud (Fava, 2020; Riley & Darlington, 2022). Ka kunstiõpetajate ainekava ei sisalda enam nii suurel määral akadeemilist joonistamist (Burkitt *et al.*, 2010; Fava, 2020). See omakorda mõjutab kunstiõpetajate joonistamisoskusi - kui kunstiõpetaja on üles kasvanud koolisüsteemis, kus ei õpetatud realistlikult joonistama, ei saa ta seda õpetada, täpselt nii, nagu ei saa õpetada õpilasi lugema õpetaja, kes ei oska ise lugeda (Edwards, 2020). Seega peab kunstiõpetaja ise oskama realistlikult joonistada, et ta oskaks õpilasi suunata ja juhendada.

1.3.2 Betty Edwardsi metoodika

Üks võimalus, kuidas õpetada last realistlikult joonistama, on kasutada kunstiõpetaja Betty Edwardsi metoodikat. Edwards toetub oma õpetuses teooriale, mille kohaselt pidurdab vasak ajupoolkera paremat ajupoolkera, mis on joonistamises võimekam (Edwards, 2012). Seega keskenduvad tema joonistamisülesanded vasaku ajupoolkera väljalülitamisele, et see ei takistaks paremat ajupoolkera joonistamisele keskendumast (Edwards, 2012). Edwardsi (2020) sõnul võivad tema metoodikat kasutada kõik, kes tunnevad, et ei oska enam joonistada, kuid soovivad seda uuesti õppida. Samas sobivad tema joonistamisülesanded väga hästi kasutamiseks õpetajatele, kes soovivad toetada last, kes on jõudnud kujutamise kriisi etappi, või õpetada realistlikult joonistamist (Edwards, 2020). Tema sõnul on vaja realistlikult joonistamiseks ära õppida 5 baasoskust – oskus näha servi, ruumi, suhteid (perspektiivi), valgust ja varju ning tervikut, mis omakorda moodustubki nelja eelmise omaduse õigest tajumisest. Sellest lähtuvalt suunab ta oma ülesannetes kopeerima pilte, tagurpidi joonistusi ja portreesid ning jälgendama tuntud kunstnike joonistamisstiili. Tagurpidi joonistuste kopeerimine on tema metoodikas olulise tähtsusega, sest tagurpidi pildi vaatlemisel ei saa vasak ajupoolkera informatsiooni kategoriseerida, mistõttu saab joonistaja tugevamalt aktiveerida oma aju parema poolkera (Edwards, 2012).

Betty Edwardsi lähenemist on kritiseerinud eri neuroteadlased, kelle arvates kirjeldab Edwards ajupoolkerasid liiga lihtsustatult. Näiteks on Sawyer (2012) kritiseerinud Edwardsit, sest ta omistab teatud omadused nii konkreetset ühele või teisele ajupoolkerale. Edwardsi

(2012) arvates on vasak ajupoolkera analüüsiv, planeeriv, loogikal põhinev ning parem ajupoolkera on selle vastand ehk me kasutame paremat ajupoolkera unistamiseks, ettekujutamiseks ja loominguliseks mõtlemiseks. Samas on teadlased leidnud, et loominguliseks tegevuseks vajalikud osad on ajus jaotunud ühtlaselt ning ajupoolkerade omavaheline koostöö on seda parem, mida suuremad on teadmised asjakohasest valdkonnast (Sawyer, 2012). Siinkohal võib autori arvates mõlemal õigus olla ehk mida rohkem Edwardsi joonistamisülesannetega paremat ajupoolkera stimuleerida, seda suuremat koostööd mõlemad ajupoolkerad omavahel teevad, mis omakorda väljendub ka realistlikemates joonistuses.

Kriitikast hoolimata on Edwards kinnitanud, et on saavutanud oma väljatöötatud meetodikaga uskumatuid tulemusi – kõigest viiepäevase kiirkursuse lõpuks on kõik osalejad omandanud joonistamise baasoskuse ja nende tööd näevad realistlikud välja (Edwards, 2012). Eestiski on Edwardsi joonistamisülesannete sobivust Eesti noortele katsetatud ja ülesannete mõju hinnatud (Ponetajev, 2016). Ponetajevi uuringu tulemustest nähtus, et Edwardsi joonistamisülesanded meeldisid üldiselt õpilastele ning vastasid ka nende vajadustele, mis tulenesid soovist joonistada realistlikult (Ponetajev, 2016). Eestikeelsete juhistega Edwardsi meetodikast lähtuva õppematerjali põhikooli ja gümnaasiumi kunstiõpetajatele on koostanud ka Aile Jakobson (2018). Seega on õppematerjal oluliselt abiks Eestis tegutsevatele kunstiõpetajatele, kes soovivad Betty Edwardsi meetodikat oma tundides katsetada.

1.3.3 Toetus ja suunamine

Lastel läheb oma joonistamise arengus veel kaua aega, et jõuda tasemeni, mis tundub täiskasvanule realistlik. Näiteks, kui lapsed joonistama hakkavad, kujutavad nad inimfiguuri peaaegu alati eestvaates, mistõttu on neil hiljem keeruline õppida inimest profiilis kujutama (Laak, 1991). Üleminekuperioodil juhtub tihti, et lapse joonistus näeb üsna kummaline välja: nägu on veel otse, aga jalad külgvaates ning käed on laiali, mis on joonistamise arengut silmas pidades täiesti loomulik tulemus (Laak, 1991). Sageli väärrib see aga õpetajate silmis kriitikat, kuigi õpilast tuleks hoopis julgustada edasi proovima – laps õpib inimest külgvaates joonistama etapi haaval, mistõttu läheb tal aega, enne kui lõpuks kogu inimene külgvaatesse jõuab (Laak, 1991). Sealjuures ei tohiks ükski õpetaja sekkumine lõhkuda õpilase spontaanset soovi joonistada ehk õpetajad peaksid laskma vabalt joonistada seda, mida laps tahab, ning suunama ainult siis, kui õpilane seda ise vajab ja küsib (Luquet, 2001).

Ka Vögotski (2016) leiab, et igasuguse loomingu vältimatu tingimus on vabaduse põhimõte ehk ka laste loomingulised tegevused ei tohiks olla kohustuslikud ning peaksid lähtuma laste huvidest. Pealegi on kunstiline tegevus laste jaoks tähenduslikum, kui teema

haakub nende huvidega (Grandstaff, 2012). Õpetamisel tuleks ka silmas pidada Vögotski (2016) lähima arengu tsooni teooriat, mille kohaselt ei suuda laps lähima arengu tsoonist veel iseseisvalt probleemi lahendada, kuid suudab seda teha koostöös täiskasvanuga. On ka leitud, et see, mida laps teeb täna lähima arengu tsoonis täiskasvanuga, oskab ta juba homme teha iseseisvalt (Vögotski, 2016).

Õige juhendamise ja motiveeritusega võib igäüks õppida joonistama (Smagula, 2002). Joonistamisülesandega alustades võib õpilastel esineda emotsionaalset blokki, mis takistab joonistamisega alustamist (Smagula, 2002). Sellisel juhul tuleb õpilase fookus suunata protsessile, mitte lõplikule tulemusele, ehk suunata tema mõtted eemale lõpptulemusest ning anda talle ideid, mida joonistada (Smagula, 2002). Erinevate kunstnike tööde näiteks toomine inspireerib õpilasi ning innustab neid leidma oma stiili (Burkitt *et al.*, 2010). Joonistamise õpetamisel vajavad õpilased õpetajat, kes toetaks ja suunaks neid, kuid ei drilliks neid joonistama (Lin, 2019). Kunstilise arengu toetamiseks tuleb õpetajal pidevalt tagasisidet anda ning jälgida õpilase töökäiku, et vajalikul hetkel teda suunata ja nõustada. Õpilastelt avatud küsimuste küsimine suunab neid ka ise oma tööd analüüsima (Hetland *et al.*, 2013). Näiteks tuleks küsida, miks nad otsustasid sellise kujutamiseviisi kasuks, kuidas nad saavutasid teatud efekti ning milliseid täiendusi plaanivad veel teha (Hetland *et al.*, 2013). Küsimuste küsimise eesmärk on suunata õpilane oma tööd kaugemalt vaatama, mõistma enda tehtud valikuid ning pöörama tähelepanu ülesande eesmärgi täitmisele (Hetland *et al.*, 2013).

1.3.4 Turvaline ja loovust toetav õpikeskkond

Richardson & Mishra (2018) jõudsid oma uuringus mudelini, mille kohaselt koosneb loovust toetav keskkond kolmest aspektist: õpilaste kaasatus, füüsiline keskkond ja klassikliima. Ülesannete valikul loeb õpilaste kaasatus, mis tähendab, et ülesande tegemisel peaks põhirõhk olema protsessil endal, mitte tulemusel (Richardson & Mishra, 2018). Ka joonistama õppimisel tuleb esialgu keskenduda tehnikale, mitte esteetilise lõpptulemuse loomisele (Smagula, 2002). Kunstiõpetuse klassiruum peaks olema avatud ja ruumikas, et õpilastel oleks ruumi klassis liikumiseks ja koostööks, ning sisaldama mugavat ja praktilist mööblit (Kelly, 2017; Richardson & Mishra, 2018). Kuna kunstiõpetuse tunnis on sageli palju liikumist ja sagimist, on oluline, et ruum oleks kergesti läbipääsetav (Strayer, 2019). Lisaks, mida kiiremini ja lihtsamini on materjalid õpilastele leitavad ja kättesaadavad, seda rohkem on neil aega keskenduda oma ülesandele (Strayer, 2019).

Turvalise keskkonna loomiseks tuleb õpetajal luua õpilastega head suhted ning suhtuda neisse positiivselt (Kelly, 2017). Positiivne klassikliima viitab õpilaste ja õpetaja

omavahelistele headele suhetele, kus õpilastel on võimalus oma ideid vabalt väljendada ilma kriitikat saamata (Richardson & Mishra, 2018; Wallerius, 2021). Kriitiliseks muutunud õpilase toetamiseks tuleb anda talle positiivset tagasisidet. Positiivne tagasiside inspireerib õpilast ning aitab tal mõista, mis on tema töös hästi, seevastu liigne kritiseerimine võib tekitada õpilases tunde, et hinnatakse tema iseloomu, mitte kunstitööd (Nott, 2021). Tagasiside andmisel tuleks vältida olukordi, kus õpilasel tuleb klassi ees seistes oma tööd tutvustada ja õpetaja kriitikat kuulata (Nott, 2021). Selle asemel võiksid õpilased istuda ringis või väikestes gruppides (Nott, 2021).

Õpilase loovuse toetamiseks tuleks õpetajal lähtuda kujundavast hindamisest. Kunstiõpetuse tunnis tuleb järjepidevalt hinnata õpilase tööprotsessi, sest ainult õpilase valmisteose hindamine ei soodusta õpilase loovuse arengut (Kell, 2014). Kujundav hindamine keskendub eesmärkide püstitamisele, õpilase protsessi jälgimisele, tagasiside andmisele ning valmisteose analüüsimisele (Kell, 2014). On leitud, et kujundava hindamise kasutamisel paranevad õpilaste saavutused kunstiõpetuse tundides (Chen *et al.*, 2017). Õpilaste kunstilise arengu soodustamiseks on oluline, et õpilased teavad, mida nende töö puhul hinnatakse, saavad pidevat tagasisidet ning neil on võimalus oma tööd parandada (Chen *et al.*, 2017). Põhikooli riikliku õppekava järgi tuleb kunstiõpetuse tunnis hindamisel lähtuda õpilase püüdlikkusest ja pingutusest tulemuse saavutamisel ning sealjuures peavad õpilased teadma, mis on hindamise alus (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2014). Seega tuleb kunstiõpetuse tunnis õpilase hindamisel lähtuda tema osalemisest õppeprotsessis ja loovülesande lahendusest ning mitte keskenduda ainult õpilase töö tulemusele.

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest ning toetusviisid, mida õpetajad kasutavad joonistamise õpetamisel õpilase kujutamise kriisist üle aitamiseks. Autori soov oli uurida lähemalt, kui palju lähtuvad põhikooli kunstiõpetuse õpetajad oma õpetamisel lapse kunstilise arengu etappidest ning kuidas toetavad õpilasi, kes on veendunud, et ei oska joonistada ja ei soovi joonistamist edasi harjutada. Sellest lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused.

1. Millised on põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest?
2. Kui palju ja millisel viisil põhikooli kunstiõpetajad lähtuvad lapse kunstilise arengu etappidest õpetamisel?

3. Kuidas toetavad põhikooli kunstiõpetajad joonistamise õpetamisel õpilasi kujutamise kriisist üleminekul?

2. Uurimismetoodika

Kvalitatiivne uurimisviis on lai termin, mis hõlmab endas mitmeid tehnikaid, mis tähendab, et kvalitatiivsel uurimisviisil puudub üks kindel definitsioon (Hennink *et al.*, 2020). Hennink jt (2020) on defineerinud kvalitatiivset uurimisviisi kui uurimisviisi, mis võimaldab uurijal uurida ja mõista objekti süvitsi. Denzini ja Lincolni (2018) definitsiooni kohaselt lähtutakse kvalitatiivses uurimuses loomulikust keskkonnast ning vaateleja ülesanne on intervjuude, fotode, salvestuste ja märkmete abil tõlgendada uuritavat objekti. Kvalitatiivne uurimisviis sobib hästi eeskätt väikeste gruppide sügavamaks uurimiseks (Neale, 2021). Hennink jt (2020) on arvamusel, et kvalitatiivne uurimisviis sobib eeskätt uuringutele, mis keskenduvad inimese vaadete ja käitumise uurimisele. Creswell & Creswell Báez (2021) toovad välja kvalitatiivse uurimisviisi tunnused, milleks on avatud lõpp, paindlik struktuur, keerulised ja tundlikud teemad, induktiivne andmeanalüüs ja uuringus osalejate vaadete jagamine. Ka Laherand (2010) toob välja, et kvalitatiivne uurimisviis on paindlik ning vahel pöördutakse tagasi etappide juurde, mis on juba läbitud. Kvalitatiivses uurimuses ei anta uuringus osalejatele ette skaalat, millest nad peavad vastamisel lähtuma, vaid küsimused on avatud lõpuga, mis tähendab, et ka kõikide osalejate vastused on erinevad (Creswell & Creswell Báez, 2021). Sealjuures võimaldavad intervjuud uuringus osalejal avada oma isikliku perspektiivi ning uurijal on võimalik küsida lisaküsimusi (Creswell & Creswell Báez, 2021). Intervjuud annavad võimaluse uurida lähemalt osalejate isiklike kogemusi ja vaateid (Hennink *et al.*, 2020).

Magistritöö eesmärgist lähtudes sobis uurimuse läbiviimiseks kõige paremini just kvalitatiivne uurimisviis, sest intervjuud võimaldavad läheneda igale õpetajale personaalselt ja uurida süvitsi, millised on tema arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappide esinemisest. Selle teema kohta puudub üks ainuõige kehtiv teooria ja kuna uurijad on eri seisukohtadel ka näiteks etappide kindlas vanuses esinemises, siis oli alust arvata, et õpetajad näevad laste kunstilist arengut erinevalt ning valivad õpilase toetamiseks kujutamise kriisi üleminekul eri meetodid.

2.1 Valim

Autor viis uurimuse läbi 2022. aasta veebruarist maini. Uuritavateks valiti Tallinna, Tartu, Pärnu, Võru ja Põltsamaa haridusasutustes tegutsevad põhikoolide kunstiõpetuse õpetajad.

Iga õpetajaga kontakteeruti personaalselt meili teel. Kokku võeti ühendust 38 õpetajaga viiest erinevast linnast, kellest kolm ei sobinud uuringusse vähese tööstaaži tõttu, seitse ei soovinud osaleda ning ülejäänutega ei õnnestunud kontakti saada. Seetõttu osales uurimuses kaheksa kunstiõpetuse õpetajat, kellest kaks õpetavad Tallinna, kaks Tartu, kaks Pärnu, üks Võru ja üks Põltsamaa põhiharidust või põhi- ja üldharidust pakkuvast koolis. Lisaks osales uurimuses ka üks praegu Tartu kunsti- ja huvihariduskoolis töötav õpetaja, kes on eelnevalt õpetanud 10 aastat üldhariduskoolis.

Valimi moodustamisel kasutati mittetõenäosuslikku sihipärast valimit ehk autor valis välja sellised põhikooli kunstiõpetuse õpetajad, kes vastasid kriteeriumitele, mida oli kaks – õpetaja tööstaaž peab olema vähemalt kaks aastat ning õpetaja on õpetanud või õpetab igapäevaselt kunstiõpetust 4.–6. klassis, sest just selle vanuses jõuavad õpilased tavaliselt veendumuseni, et nad ei oska joonistada. Valimi moodustasid seega kokku üheksa põhikooli kunstiõpetuse õpetajat. Valimisse kuulusid ainult naisõpetajad, kellest noorim oli 31-aastane ja vanim 67-aastane. Õpetajate tööstaaž jäi vahemikku 4–31 aastat, keskmine tööstaaž oli 18 aastat. Tabelis 1 on esitatud õpetajate vanus, tööstaaž ja haridustase. Konfidentsiaalsuse tagamiseks anti õpetajatele pseudonüümid.

Tabel 1. Õpetajate pseudonüüm, vanus, pedagoogiline staaž ja haridustase.

	Õpetaja pseudonüüm	Vanus	Pedagoogiline staaž	Õpetaja haridustase (magistrikraad)
1	Anna	44	10 aastat	Tartu Ülikooli kunstiõpetuse õpetaja
2	Kaisa	32	4 aastat	Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kunstide ja tehnoloogia õpetaja
3	Erniita	52	25 aastat	Tartu Ülikooli klassiõpetaja, lisaeriala kunstiõpetuse õpetaja
4	Mia	31	6 aastat	Tallinna Ülikooli kunstiõpetuse õpetaja
5	Regiina	67	30 aastat	Tallinna Pedagoogilise Instituudi kunstiõpetuse õpetaja
6	Säde	52	23 aastat	Tallinna Pedagoogilise Instituudi kunstiõpetuse õpetaja
7	Maali	58	28 aastat	Tallinna Pedagoogilise Instituudi kunstiõpetuse õpetaja
8	Teele	57	31 aastat	Tallinna Pedagoogilise Instituudi kunstiõpetuse õpetaja
9	Evelyn	39	6 aastat	Tallinna Tehnikaülikooli materjalitehnoloogia

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumise esimeses etapis viidi läbi pilootintervjuu, sest see annab uurijale aimu, kas intervjuu kavas ettenähtud küsimused vastavad uurimuse eesmärgile (Creswell & Creswell Báez, 2021). Pilootintervjuu andis uurijale võimaluse hinnata realistlikku ajakulu ning veenduda intervjuu struktuuri loogilises ülesehituses. Saadud kogemuse põhjal muudeti intervjuu kavas küsimuste järjekorda. Kuna suuri muudatusi ei tehtud, siis kaasati pilootintervjuu ka valimisse. Andmete kogumisel otsustati poolstruktureeritud intervjuu kasuks, sest see annab intervjuueerijale võimaluse küsida lisaküsimusi, mida küll esialgses intervjuu kavas polnud ette nähtud, kuid mis on uurimusest lähtuvalt siiski olulised ja võivad viia tulemusteni, mida uurija ei osanud ette näha (Brinkmann, 2018). Poolstruktureeritud intervjuu on kvalitatiivses uurimuses kõige populaarsem intervjuu vorm (Creswell & Creswell Báez, 2021). Laheranna (2010) sõnul on intervjuude paindlikkus nende suur eelis, sest see võimaldab andmekogumist vastaja ja situatsiooni kohaselt muuta. Olgugi et kõikide uuritavate intervjuud põhinesid samal kaval, kerkis igal intervjuul esile küsimusi, mida esitati ainult neile.

Andmekogumise instrumendiks oli intervjuu kava (lisa 1), mis koosnes sissejuhatuses ehk taustainfo küsimustest ning 27 põhiküsimusest, mis jaotusid kolme alamkategoriasse: õpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise kujunemise arenguetappidest, õpetamine lähtuvalt lapse kunstilise arengu etappidest ning õpetajate toetusviisid kujutamise kriisist üleminekul. Intervjuu alguses tutvustas uurija ennast ja teemat ning informeeris osalejaid uuringus osalemise konfidentsiaalsusest ja võimalusest igal hetkel intervjuu katkestada või paluda järgmise küsimuse juurde edasi minna. Konfidentsiaalsusest lähtudes ei lisatud transkriptsiooni nimesid, mis viitasid koolile, kolleegidele või õpilastele. Lisaks sellele hoiti andmeid ja analüüsitulemusi andmekandjatel, millele puudus kõrvalistel isikutel ligipääs, ning uuringus kogutud andmed ehk õpetajate kontaktid, helisalvestised ja transkriptsioonid hävitatakse 1. jaanuaril 2023.

Uuringusse kaasatud põhikooli kunstiõpetuse õpetajatega tehti individuaalsed intervjuud, millest kaks tükki toimusid koolides ning ülejäänud seitse videokõne vahendusel. Uuringus osalemise nõusolekut küsiti õpetajatelt kirjalikult meili teel. Eraldi kooli juhtkonnalt nõusoleku küsimist ei peetud vajalikuks, sest uuringu fookusgrupp olid õpetajad, kellele selgitati, et uuringus osalemine on vabatahtlik, sellega ei kaasne riske, kogutud andmed muudetakse anonüümseks ning neid kasutatakse üldistatud kujul. Õpilasi uuringusse ei kaasatud ja klassides õppetegevust ei jälgitud ning seega ei olnud ka vajadust lapsevanemaid teavitada või neilt nõusolekut küsida. Intervjuude eesmärk oli välja selgitada

õpetajate teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest ning uurida lähemalt, kuidas nad toetavad õpilasi, kes on muutunud oma tööde ja joonistamise suhtes kriitiliseks. Intervjuud kestsid keskmiselt 39 minutit.

2.3 Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti käsitsi ehk transkribeerimisel ei kasutatud ühtegi kõnetuvastusprogrammi. Intervjuude salvestamiseks kasutati mobiilirakendust Voice Memos (versioon 2.2; Apple Inc., 2021). Kuna intervjuude tegemisel ei kasutatud eraldi mikrofone, siis ei suutnud kõnetuvastusprogramm selgelt sõnu eristada, mistõttu oli ~~tunduvat~~ lihtsam ja kiirem transkribeerida käsitsi. Transkribeerimiseks kasutati Microsoft Wordi programmi (Microsoft, 2021). Transkriptsioon kirjutati üles võimalikult täpselt, sealhulgas rõhutades ka pause, mis tundusid intervjuu kontekstis olulised. Transkribeerimise detailsus sõltub uuringu eesmärgist, mistõttu ei peetud diktsiooni, rõhuasetuste ja pauside lisamist vajalikuks (Hennink *et al.*, 2020). Transkriptsioonist eemaldati parasiitsõnad ja sõnakordused, et teksti analüüsimisel oleks lihtsam mõtteid jälgida. Transkribeeritud teksti maht oli 67 lehekülge formaadis Times New Roman, kirjasuurus 12 ja reavahe 1,5.

Transkriptsioonile järgnes teksti kodeerimine ehk teksti analüüs, mille käigus võetakse tekst lahti tähenduslikeks üksusteks ja märgitakse need koodidega, mida hiljem kasutatakse tulemuste kirjeldamisel (Creswell & Creswell Báez, 2021; Hennink *et al.*, 2020). Kodeerimine aitab uurijal hoida fookust uurimisküsimustel (Hennink *et al.*, 2020). Kodeerimiseks kasutati QCAMap (<https://www.qcamap.org/ui/en/home>) programmi, sest programmi kasutamine kiirendab kodeerimise protsessi ning võimaldab koode süsteemselt organiseerida (Hennink *et al.*, 2020). Kodeerimisel lähtuti uurimisküsimustest. Pärast kõikide transkriptsioonide analüüsimist jagati koodid pea- ja alamkategoriatesse. Kategoriseerimisel lähtuti koodide sarnasusest ehk sarnast teemat iseloomustavad koodid liigitati ühe peakategooria alla.

Kodeerimisel kasutati kaaskodeerijat, sest see suurendab uurimuse usaldusväarsust (Creswell & Creswell Báez, 2021). Kaaskodeerija kasutamise eesmärk on näha, kas kaaskodeerija kodeerib teksti uurijaga sarnaselt (Creswell & Creswell Báez, 2021). Kaaskodeerija valis kodeerimiseks ühe intervjuu esimese ja viimase uurimisküsimuse, sest neid oli kergem kodeerida, arvestades, et kaaskodeerijal puudusid sügavamad teadmised teemast. Pärast kodeerimist analüüsiti kodeerimisest tulenevaid erinevusi. Kui töö autor lähtus esimese uurimisküsimuse kodeerimisel lapse kunstilise arengu etappidest, tõi kaaskodeerija välja etappe iseloomustavad omadused. Näiteks, kui autor märkis koodiks

„varajane realism“, loetles kaaskodeerija üles selles etapis esinevad omadused märkides koodideks „vaba ja julge“, „kujutamise kriis“ ja „kaaslaste arvamuse mõju“. Seega koodid ühtisid, kuid neid nimetati eri nimetustega.

Teksti analüüsimisel lähtuti induktiivsest sisuanalüüsist, mille kohaselt kogutakse kõigepealt andmed, need kodeeritakse ning seejärel pannakse kokku üldpilt (Creswell & Creswell Báez, 2021). Sellisel viisil saadud koodid on uurijale olulise tähtsusega, sest need peegeldavad otseselt uuringus osalejate kogemust ja vaateid (Hennink *et al.*, 2020). Kuna uurimuse eesmärk oli välja selgitada, millised on põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest, ning mitte võrrelda, kas teooria vastab tõele ka Eesti laste puhul, oli induktiivne sisuanalüüs uurimuse jaoks sobilik.

2.4 Uuringu usaldusväarsus

Kvalitatiivset uurimisviisi peetakse vahel liiga subjektiivseks, sest uuringus kogutud andmeid analüüsib uurija vastavalt oma kogemusele ja taustale, mistõttu tuleb uuringu usaldusväarsuse tagamiseks kasutada erinevaid valiidsuse strateegiaid (Creswell & Creswell Báez, 2021).

Uuringus kasutati kolme strateegiat: põhjalik metoodika ja tulemuste kirjeldus, vastuolulise informatsiooni esitus ja uurija refleksioon. Põhjalik kirjeldus tagab uuringu läbipaistvuse ning annab informatsiooni, kuidas täpselt uuring läbi viidi ja milliseid andmeid koguti.

Vastuolulise teabe esitlemisel tuuakse välja ka nende õpetajate arvamusi, kelle seisukoht läheb üldsusega vastuollu või erineb teiste uuringus osalejate seisukohast. Uurija refleksioon on teadustöö vajalik osa, sest selle kaudu saab uurija välja tuua oma tausta ning selgitada, kuidas see mõjutab uuringu tulemusi ja suhtlust uuringus osalejatega (Creswell & Creswell Báez, 2021; Hennink *et al.*, 2020). Sellest tulenevalt peab töö autor vajalikuks reflekteerida ennast kui uurijat, et suurendada uurimuse usaldusväarsust ja läbipaistvust.

Üks viis, kuidas uurija saab end reflekteerida, on pidada kogu uurimuse vältel uurijapäevikut (Hennink *et al.*, 2020) (Lisa 2). Autor pidas uurijapäevikut eelkõige eesmärgiga analüüsida ennast kui intervjuerijat. Kuigi ta oli varem intervjuusid teinud, oli teadustöös andmete kogumise jaoks intervjuude tegemine esmakordne kogemus. Siiski tajus autor, et muutus intervjuude tegemise käigus palju kogenumaks ja enesekindlamaks. Ajaga jäi intervjuu kava pähe, mistõttu sai rohkem keskenduda intervjueeritava jutule ning küsida lisaküsimusi siis, kui seda peeti vajalikuks. Uurijapäevikut pidades saadi aru, et nooremaid õpetajaid intervjuerides oli keelekasutus palju mugavam ja kõnekeelsem, mistõttu hakati järgmistes intervjuudes jälgima, et sõnakasutus ei muutuks liiga argiseks. Liiga argine keelekasutus võis jätta intervjueeritavatele mulje nagu poleks tegemist tõsise teadustööga,

vaid igapäevase vestlusega, mis võis omakorda mõjutada nende suhtumist uuringusse. Autori arvates oleks olnud huvitav jälgida, kuidas mõni kogenud uurija sama kava alusel intervjuud teeks, et näha, kas tema oskaks minna küsimustega veel rohkem süvitsi kui autor.

Lisaks peab autor oluliseks välja tuua, et teadis uuringus osalenud õpetajatest varasemalt kahte, kellest ühega oli ta kokku puutunud õpetamispraktika käigus ja teine oli teda õpetanud gümnaasiumis. Autor leiab, et need intervjuud sarnanesid oma informatiivsusest ja sisult siiski teiste intervjuudega ning usub, et varasem kokkupuude ei mõjutanud uuringu tulemusi.

3. Tulemused

Tulemuste kirjeldamisel lähtutakse kolmest püstitatud uurimisküsimusest: esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest, teise uurimisküsimuse abil tehti kindlaks, kui palju ja millisel viisil lähtuvad põhikooli kunstiõpetajad õpetamisel lapse kunstilise arengu etappidest ning kolmanda uurimisküsimusega selgitati välja, kuidas toetavad põhikooli kunstiõpetajad joonistamise õpetamisel õpilasi kujutamise kriisist üleminekul.

3.1 Põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest

Uurides põhikooli kunstiõpetajate arusaamu ja teadlikkust lapse kunstilise arengu etappide kohta lähtuti kodeerimisel lapse kunstilise arengu teooriast (Tabel 2). Uuringus vaadeldi, kui palju ja mida oskasid õpetajad etappidest rääkida ning kui palju on nad täheldanud etappide esinemist oma õpilaste seas.

Tabel 2. Uurimisküsimuse „Millised on põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest?“ pea- ja alamkategoriad.

PEAKATEGOORIA	ALAMKATEGOORIA
1. Lapse kunstilise kujutamise arenguetapid	Kritseldamine
	Preskemaatiline etapp
	Skemaatiline etapp
	Varajane realism
	Pseudo-naturalistlik periood
	Otsustamise periood

Õpetajate arusaamu ja teadlikkust lapse kunstilise arengu etappidest võib pidada üldjoontes heaks, sest õpetajad oskasid oma vaatepunktist lähtuvalt etappide sisu üsna

põhjalikult selgitada. Kuigi intervjuudes toodi välja, et kõige eredamalt on ülikoolis õpitust meeles just eelkooliealiste laste kunstiline areng, näiteks lastele omapärane viis kujutada inimesi peajalgsetena, siis kõige rohkem osati siiski kirjeldada neid vanuserühmi, keda õpetaja ise igapäevaselt õpetab. Kõik õpetajad rõhutasid, et kuigi üldistusi on võimalik teha, siis ei ole ühes klassis kunagi kõik lapsed oma arengus täpselt samal tasemel ehk leidub lapsi, kes ei joonista nii nagu on selles vanuses lastele teoorias omane. Algklassilapsi iseloomustati tihti kui julgeid ja pealehakkajaid, kes ei karda oma mõtteid paberile panna. Õpetajate arvates kasutatakse palju stammudeleid ehk on kindlad kujutamiskiivid, kuidas inimesi või loodust joonistatakse. Näiteks päikest kujutatakse kui kera, mille ümber on tõmmatud kiired, ja paigutatakse see alati paberil ülemisse nurka. Inimesi kujutatakse jällegi kriipsujukudena. Samas on selles vanuses lastele iseloomulik mitte karta oma töö tulemust ehk kui midagi tehakse, siis ei muretseta sellepärast, kuidas see välja tuleb.

„1.–3. klassid ei karda oma töö tulemust, ükskõik, kuidas ka välja tuleb. On ka mingid arenguomapärad ehk näiteks inimese kujutamisel on pea tohutult suur ja natuke tulevad kriipsujukulaadsed asjad ja nad ei märka liigeseid ja ei oska analüüsida. Nad tahavad rohkem oma muljet paberile panna, aga ilma analüüsivõimeta.“ Säde

Kõige põhjalikumalt osati kirjeldada lapsi vanuses 9–15 aastat. Varajase realismi etapi puhul toodi välja, et võrreldes algklassidega toimub üldjuhul 4. klassis pöördpunkt, kus õpilaste katsetamisjulgus ja loomerõõm hakkab vaikselt kaduma ning asenduma enesekriitilisuse ja täiuslikkuse ihalusega. Varasemaga võrreldes muutub õpilaste jaoks olulisemaks töö lõpptulemus, mis tekitab suuremad ootused oma töö tulemustele, mis omakorda võib muutuda takistuseks. Kõik uuringus osalenud õpetajad nentisid, et enesekriitilisus ja veendumus, et õpilane ei oska joonistada, on väga levinud ning seda esineb igas klassis. Samas oldi eriarvamusel, mis vanuses täpsemalt on kriitilisus ja protest joonistamise vastu kõige tugevam. Üldjuhul leiti, et 4. klassis hakkab kriitilisus vaikselt tekkima, kuid see kulmineerub hilisemas eas, alles 7.–8. klassis. Samas ühe õpetaja arvates muutuvad õpilased kõige kriitilisemaks alles gümnaasiumisse jõudes.

Kujutamise kriis väljendub siiski, sõltumata vanusest, lastel suhteliselt ühtemoodi. Esiti tekib suur joonistamise hirm, mistõttu ei julgeta joonistamisülesandega alustada, kardetakse väga suurt ja valget paberit ning ei osata kuskilt alustada. Kui siis ühel hetkel tööga alustatakse, ollakse tulemuste suhtes kohe väga kriitilised, mistõttu tööd pidevalt kustutatakse. Õpilased justkui ei annagi endale võimalust, vaid eeldavad kohe, et pärast paari

hariliku pliiatsiga tõmmatud joont on tulemus kohe realistlik. Oma pahameelt ja oskamatust väljendatakse sageli protestiga, sest tahetakse, et töö näeks välja nagu foto. Lisaks muutub neile järsku väga oluliseks kellegi teise hinnang ja heakskiit. Palju viidati ka sellele, et kujutamise kriis on siinkohal suuresti seotud õpilase enesearenguga, sest puberteedieas muututakse üldiselt enda vastu kriitilisemaks ja teiste, eriti eakaaslaste, heakskiit muutub kõigest olulisemaks. Toodi ka välja, et 7.–8. klassis ei tunta sageli isegi uhkust oma tööde üle. Isegi, kui õpetaja kiidab töid, nõutakse, et töid ei pandaks seintele üles koos autori nimedega.

„5.–6. klassis neil tekib nagu mingisugune kartus või hakkavad ise rohkem analüüsima, mida nad teevad. Mul on tunne, et selline julgem lähenemine, et see nagu mingi hetk kaob.“ Mia

Õpetajate arvates saadakse sellest suurest kriitilisusest ja joonistamishirmust üle 9. klassis ja gümnaasiumis. Jällegi seostati seda suuresti täiskasvanumaks saamisega. Kui õpilane on põhikooli lõpuks suuremas osas puberteedieas tekkinud raskused minetanud, on ta ka kunstiõpetuse tundides palju enesekindlam ja rahulikum. Joonistamisülesanded ei tekita enam protesti, vaid tuntakse siirast huvi realistliku kujutamise viisi õppimise vastu. Tahetakse õppida konkreetsemalt, kuidas inimest korrektselt joonistada ja perspektiivis kujutada. Tööd muutuvad korralikumaks ja viimistletumaks ning tööde taha pannakse üldiselt rohkem ideid ja mõtet. Vanemad õpilased on vaoshoitumad, eneseteadlikumad ja oskavad ennast paremini kontrollida. Tavaliselt on nad ka püüdlikumad, millest tulenevalt töö tulemused paranevad, sest sageli korvab püüdlikkus andetuse. Õpilased muutuvad eneseteostuse osas jälle julgemaks, mis tähendab, et õpetajal lubatakse ka töid seintele näitusteks üles panna.

„9. klassist edasi on mul tunne, et õpilased õpivad mingeid käelisi oskusi kohati isegi kiiremini. Silma ja käe koostöö läheb kergemini. Et kui saab need isiklikud blokid maha, selle veendumuse, et ma ei oska ju joonistada, siis see areng käib kärmemalt.“ Mia

3.2 Põhikooli kunstiõpetajate lähtumine õpetamisel lapse kunstilise arengu etappidest

Uuringust selgus, et põhikooli kunstiõpetajad lähtuvad oma õpetajatöös nii lapse kunstilise arengu etappidest kui ka sisetundest (Tabel 3).

Tabel 3. Uurimisküsimuse „Põhikooli kunstiõpetajate lähtumine õpetamisel lapse kunstilise arengu etappidest“ pea- ja alamkategoriad.

PEAKATEGOORIAD	ALAMKATEGOORIAD
1. Õpetamine lähtuvalt etappidest	1. Ülesannete valik
	2. Õpilase arengutaseme kaardistamine
2. Õpetamine lähtuvalt sisetundest	1. Tunnetus

Intervjuudest selgus, et õpetajad lähtuvad ülesannete plaanimisel kõigepealt lapse kunstilise arengu etappidest. Leiti, et neil endil tuleb kohandada oma ülesandeid õpilaste taseme järgi, mitte vastupidi. Ülesannete kavandamisel tuleb arvestada õpilaste tasemega, sest vastasel juhul ei pruugi nad ülesande sisust aru saada, mis võib omakorda tekitada suuremat trotsi. Näiteks toodi välja, et mängulisemad ülesanded jäetakse pigem 4. klassi, sest selles vanuses lastele meeldivad sellised ülesanded väga. Lisaks hakatakse juba ennetavalt 4. ja 5. klassis aegamisi õpetama realistliku kujutamise viisi jaoks vajalikke oskusi, sest õpetajad teavad, et konkreetsete oskuste õppimine pehmemendab hilisemas eas kujutamise kriisi langemist.

Samas realistlikult joonistamise ülesanded ja sellega seonduv põhjalikum perspektiivi- ja proportsiooniõpetus on viidud pigem III kooliastmesse, sest on teada, et sellele vanusele pakub realistlik kujutamise viis kõige rohkem huvi. Kuna selles kooliastmes on ka kriitilisust joonistamise suhtes kõige rohkem, on ülesanded vajalikud, et õpilane oma käelisi oskusi edasi arendaks. Kui õpilane tunneb ülesannet lahendades õnnestumist, siis ta tajub rohkem, et oskab joonistada, mis omakorda on vajalik selleks, et ta ei langeks hilisemas vanuses nii sügavasse kujutamise kriisi.

“Mäletan, kui ma tegin ühe perspektiiviülesande 5. klassis, kui olin ainult aasta aega koolis töötanud, ja siis sain aru, et see vanus tõesti ei valda seda veel. Hiljem sain aru, et see ülesanne sobiks pigem 7.–8. klassi, sest siis nad on oma arengus nii kaugele jõudnud, et saavad aru, kuidas kahetasandilisel pinnal ruumilisus töötab.” Mia

Selleks aga, et ülesannete plaanimisel lähtuda lapse kunstilise arengu etapist, tuleb õpetajatel kõigepealt kaardistada, mis tasemel on õpilased oma kunstilises arengus. Õpilase arengutaseme kaardistamist tehakse üldjuhul ainult siis, kui alustatakse tööd uue klassiga. Kõige sagedamini toimub see 4. klassis, kui kunstiõpetajad võtavad üle I kooliastme õpilased. Paljud õpetajad tõid välja, et uue klassi õpetamise alguses teevad nad õpilastega läbi ühe kindla ülesande, mille järgi on hea hinnata nii õpilaste loovust kui ka käelisi oskusi. Näiteks

kaks õpetajat kasutavad selleks kunstitööde mappide kaunistamist. Õpetajate arvamus selle kohta, kui palju läheb neil aega, et kaardistada õpilase kunstiline arengutase, oli väga erinev. Mõni ütles, et saab sellest aru kohe esimese 45-minutilise tunni lõpuks, teine jällegi leidis, et arengutaseme kaardistamiseks läheb aega umbes paar kuud.

“Annangi täiesti suvalise joonistusteema, näiteks meenutus suvest või sinu hobid või muu selline. Ütlen ka, et ma ei hinda selle töö puhul midagi. Lasen neil hästi vabalt joonistada ja ei suuna neid üldse. Ei anna ka eriti reegleid. Ja siis saab ikka mingisuguse ülevaate, et kes kui palju tegi ja kui hästi kujutas ehk just sellest käelise osast saab hea pildi.”

Teele

Samas leidis ka õpetajaid, kes arvasid, et isegi, kui ei õpetata teadlikult lapse kunstilise arengu teooriast lähtudes, siis kujuneb aja jooksul välja sisetunne, mis ütleb, millal oleks kõige parem teatud ülesannet teha. Toodi välja, et tõenäoliselt on sisetunne tugevam, aga siiski on meeles ka ülikoolis õpitud teooria, millele suure tõenäosusega lihtsalt teadlikult ei mõeldaks. Siiski leidsid õpetajad, et lapse kunstilise kujunemise arengu etappide teoreetilise tausta tundmine on eriti oluline alustavate kunstiõpetajate jaoks, kellel puudub ettekujutus, milline on laste kunstiline tase ja kujutamisoskus ja kes ei tea, milliseid ülesandeid pakkuda eri vanusegruppidele.

“Kui tegevõpetaja on asjas sees, siis ma arvan, et see teooria tuleb ka praktika käigus ehk kogu see tunnetus selles osas, mis vanuses õpilased milleks võimelised on.”

Kaisa

“Õpetajad võiksid seda ikka teada jah, sest tegelikult on hästi oluline teada, et näiteks lasteaialapsed joonistavad peajalgseid, sest kui ma seda ei tea, siis ma olen äkki ülekohtune nende suhtes, kuigi tegelikult on see nende arengu omapära ja nad joonistavadki sellel ajal inimesi peajalgsetena.”

Säde

3.3 Põhikooli kunstiõpetajate toetusviisid õpilase kujutamise kriisist üleminekul

Põhikooli kunstiõpetajate toetusviisid, mida kasutatakse joonistamise õpetamisel õpilase kujutamise kriisist üle aitamiseks, saab jagada nelja suurde peakategooriasse: ülesanded, turvalise keskkonna loomine, koostöö õpilasega ja õpetamine (Tabel 4).

Tabel 4. Uurimisküsimuse „Kuidas toetavad põhikooli kunstiõpetajad joonistamise õpetamisel õpilasi kujutamise kriisist üleminekul?” pea- ja alamkategoriad.

PEAKATEGOORIA	ALAMKATEGOORIA
1. Ülesanded	Perspektiiviülesanded
	Proportsiooniülesanded
2. Turvalise keskkonna loomine	Julgustamine
	Sõbralik (huumoriga) lähenemine
3. Koostöö õpilasega	Koos arutlemine ja analüüsimine
	Õpilase suunamine
4. Õpetamine	Kujundav hindamine / tagasiside
	Tunni/ülesande eesmärkide selgitamine
	Näidete toomine kunstnike töödest

Realistliku kujutamiseviisi harjutamiseks kasutavad perspektiivi ja inimfiguuri joonistamise ülesandeid kõik uuringus osalenud õpetajad. Kõik õpetajad väärtustavad realistlikult joonistamist, mistõttu tehakse igal aasta läbi mõned ülesanded, kus kujutatakse perspektiivi, figuuri ning portreed. Kui iga aastaga lähevad tööd aina keerulisemaks, siis tekib ka õpilastel põhikooli lõpuks võrdlusmoment oma varasemate töödega ja nad näevad selgemalt enda arengut. Sageli võetaksegi aluseks üks ülesanne, olgu selleks portree või perspektiivi kujutamine, mis läheb samm-sammult keerulisemaks.

“See on alates 4. klassist kuni 9. klassini välja. Et iga aasta me teeme ühe korraliku perspektiivitöö. Nii on ka inimese joonistamine, nii on ka valgus, varjud ja värvid. Need jooksevad iga aasta, aga iga aastaga teema täieneb ja nii lähebki aina keerulisemaks, raskemaks ja detailirohkemaks.”

Erniita

Teatud määral hakatakse realistlikule kujutamiseviisile ehk näiteks inimkeha õigetele proportsioonidele tähelepanu pöörama juba algklassides, kuigi sealsed ülesanded on mõistagi väga lihtsad ja tulemuste hindamiseks kasutatakse kirjeldavat sõnalist hinnangut, millel puudub numbriline ekvivalent. Siiski hakatakse juba varakult õpilasi suunama, et nad järkjärgult õpiksid maailma analüüsiva pilguga vaatama ja suudaksid seda joonistades edasi anda. Selle jaoks valitakse ülesandeid, mis teadlikult arendavad silma, käe ja aju koostööd ehk vaatlemis- ja analüüsioskust ning peenmotoorikat. Tugevama realistliku kujutamiseviisi õpetamine algab 5. klassist ning jõuab haripunkti 7.–8. klassis ehk samal ajal, kui õpilased on oma joonistamisoskuste suhtes kõige kriitilisemad. Samas tõid kaks õpetajat välja, et paralleelselt realistliku kujutamiseviisiga keskendutakse ka kunstilisele lähenemisele ja

erinevatele väljendusvahenditele, et õpilasele ei jääks muljet, nagu oleks realistlik kujutamisviis ainuõige ja ainuvõimalik.

“Mina õpetan nii realistlikku kui kunstilist kujutamisviisi ikka kõrvuti, et ei jääks arvamine, et ainult realistlik on õige. Ma ei tahaks, et lapsele jääks mulje, et kui ta ei oska silma õigesti joonistada, siis ta elu ongi läbi. Aga samas on ka teistpidi, et kui ta teeb ainult mingeid multikategelasi, siis jääb tal see reaalsustaju puudu.” Säde

Õpetajate arvates on oluline toetada õpilast hetkel, mil tal tekib joonistamise suhtes blokk ja ta ei saa enam kindlast kohast edasi. Õpetajad leidsid, et kui õpilasele sellisel hetkel tähelepanu ei pöörata, võibki ta töö pooleli jätta, sest ei osata enam iseseisvalt edasi teha. Kõige rohkem on sellisel hetkel abi konkreetsete oskuste õpetamisest, millest tulenevalt keskendutakse ka senisest rohkem just perspektiivi, inimfiguuri ja portreede kujutamisele. Õpetajad väärtustavad realistliku kujutamise õpetamist, sest nii tekib õpilasel tunne, et ta oskab ruumiliselt joonistada – vastasel juhul võib ta arvata, et peab ise realistlikult kujutamise nippe leiutama, kuigi need on tegelikult väga konkreetsete oskused, mida ära õppida. Kui õpilasel töö ei õnnestu, on õpetaja ülesanne suunata teda edasi nii, et ta oma töö siiski edukalt ära lõpetaks. Siinkohal tõi ka üks õpetaja välja, et ta ei joonista kunagi otse õpilase tööle, vaid teeb eraldi paberilehele näidise ning jätab selle õpilasele.

Kui õpilane reageerib joonistamisele tõrksalt ja avaldab protesti, siis tuleb sellele reageerida rahulikult ja sõbralikult, andes endale aru, et õpilane vajab sel hetkel toetust. Seega tuleb õpilast hoopiski julgustada ning läheneda talle pehmelt ja sõbralikult, kinnitades, et ta saab selle ülesandega hakkama. Siinkohal on õpetajal väga suur roll, sest tema saab õpilast kiites ja julgustades hirmu ja trotsi pehmeneda. Autoritaarsus ja vastandumine olukorda ei lahenda.

“Miks ma ei reageeri ägedalt, on see, et kui ma tekitan jõu, siis seal tekib vastujõud. Parim lähenemine on see, et lasta tal endal seedida.” Regiina

Õpetajad töid intervjuudes välja, et suur abi on koostööst õpilasega. Sobilik meetod on töö üle koos õpilasega arutleda, mis vormis ja kuidas probleemi lahendada või suunata õpilast realistliku kujutamisviisi poole. Koostöö alla liigitub ka õpilase soovidega arvestamine ning mõistmine, millised on õpilase võimed. Kui on näha, et ülesanne käib õpilasele üle jõu, siis tuleb leida viise, kuidas ta saaks teisi töövõtteid kasutades ikkagi töö ära

lõpetada. Üks variant on teha töö väiksemas formaadis kui algul nõutud, et õpilasel tekiks tunne, et ülesanne ei ole mahult ületamatu.

“Kui laps ei saa teha suuremat figuuri, siis ta ei saagi teha suuremalt. Ja isegi, kui teeb suuremalt, siis ta kaotab ära enda, sest ta ei mõista seda formaati. Ehk kui ta teeb figuurid väiksemalt, aga teeb need õigesti, siis see on parem, kui see, et ta üldse midagi ei tee. Väga jõuliselt kamandamine või käskimine ei tööta hästi.” Erniita

Kui õpilane on jõudnud kujutava kriisi etappi, mõjuvad talle toetavalt tavapärased tunni osad, näiteks tunni või ülesande eesmärkide selgitamine. Ülesande eesmärkide selgitamine tunni alguses on oluline, sest see kaasab nad õppeprotsessi ja nad saavad aru, miks nad ülesannet teevad. Kasuks tuleb ka see, kui tunni alguses tuua näiteks kunstnike tehtud töid, et õpilased näeksid, kui erinevalt on võimalik joonistada. See on vajalik, et õpilastel ei tekiks ettekujutust ühest ainuõigest stiilist, vaid nad mõistaksid, et joonistada võib erineval moel. Ka kujundav hindamine ja õpilaste tööde tagasisidestamine toetavad väga hästi kujutamise kriisist ülesaamist.

„Kui õpilane näeb tõsiselt vaeva, siis on see kõige rohkem tunnustust väärt. Kui tulemus tuleb äge, siis ei jäta ma seda muidugi ütlemata, aga mul on ka siin seinal kirjas, et tulemusest tähtsam on protsessi käigus õpitu ja pingutus, mida ma üritan ka tunnustada kõige rohkem.“ Kaisa

Tagasiside puhul on oluline jälgida, et õpetaja tooks välja positiivsed aspektid ning arengukohad, sealhulgas tuleks ka kriitika sõnastada positiivsest võtmes. Õpetajad peavad sõnu hoolikalt valima, sest negatiivne tagasiside võib õpilase edasist arengut väga tõsiselt mõjutada. Õpetajad leidsid ka, et tõenäoliselt on paljud õpilased oma arengus kujutamise kriisi kinni jäänud, sest varasemalt on keegi, näiteks eakaaslane, tema joonistust kritiseerinud. Seega peavad õpetajad andma tagasisidet ettevaatlikult, et õpilane mõistaks oma arengukohti, aga samas ei tajuks, et tema tööd ainult kritiseeritakse.

4. Arutelu ja järeldused

Magistritöö esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, millised on põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilise arengu etappidest. Tulemustest selgus, et kõik õpetajad oskasid kirjeldada lapse kunstilises arengus esinevaid etappe.

Eelkooliealiste laste puhul vastas kirjeldus osaliselt preskemaatilise etapi teooriale. Kõige sagedamini osati välja tuua peajalgseid ehk skemaatilisi olendeid, keda lapsed kujutavad inimese asemel (Võgotski, 2016), kuid muid arenguseärasusi täpselt ei kirjeldatud ega sõnastatud. Õpetajate arvamused I kooliastme õpilaste kunstilise arengutaseme kohta ühtisid suuresti. Õpetajad märkisid, et algklassides on õpilased väga katsetamisjulged ja ei tunne muret töö tulemuse pärast. Teisalt ollakse kinni teatud skeemides ehk objekte joonistatakse pidevalt samamoodi ja korratakse kujundite kombineerimist nii erinevate objektide kujutamisel kui ka tööst töösse erinevatel joonistustel.

Skemaatilises etapis toetuvad õpilased intellektuaalsele realismile ehk nende jaoks on oluline välja tuua objektile omistatud olulised tunnused, isegi kui tulemus ei sarnane reaalsusele (Luquet, 2001). See selgitab ka õpetajate tähelepanekuid sellest, et päike joonistatakse alatasa paberi ülemisse nurka koos kiirtega. On alust oletada, et õpilaste jaoks on päikese üks oluline tunnus kättesaamatus ehk kaugus maapinnast. Seega võib öelda, et siinkohal oskasid õpetajad nimetada skemaatilisele etapile omaseid tunnuseid.

Varajase realismi teooria kohaselt peaksid õpilased siin etapis muutuma oma joonistuste suhtes väga kriitiliseks, mistõttu on neil oht langeda kujutamise kriisi (Lowenfeld, 1947). Õpetajate nägemus erineb mõnevõrra laste joonistuste uurijate omast – kui uurijad on jõudnud järeldusele, et kujutamise kriisi langetakse umbes 4.–6. klassis (Edwards, 2020; Laak, 1991; Luquet, 2001), siis õpetajate arvates kulmineerub kriitilisus joonistamise suhtes pigem 7.–8. klassis ehk siis, kui õpilased on jõudnud oma arengus otsustamise perioodi. Samas leidsid õpetajad, et kriitilisust võib vähesemal määral esineda ka juba varasemalt. Õpetajad nõustusid, et kriitilisust ja õpilaste veendumust, et nad ei oska joonistada, esineb palju ja see on probleem, millega tegeletakse iga päev. Võib öelda, et kuigi õpetajad ei osanud nimetada igale etapile iseäralikke detaile, siis üldiselt on õpetajad lapse kunstilise arengu etappidest teadlikud ja nende arusaamad vastavad teooriale.

Magistritöö teine uurimisküsimus keskendus väljaselgitamisele, kui palju lähtuvad põhikooli kunstiõpetajad õpilasi joonistama õpetades lapse kunstilise arengu etappidest. Tulemustest ilmnas, et kõik kunstiõpetajad lähtuvad oma õpetajatöös lapse kunstilise arengu etappidest. Selgus, et õpetajad on aja jooksul katsetanud realistliku kujutamise viisi ülesandeid eri klassides ja seeläbi mõistnud, millisest vanusest alates on eakohane natuurist lähtuvalt realistlikku kujutamise viisi õpetama hakata. Põhikooli riikliku õppekava järgi on nii II kui ka III kooliastme õppesisuks ruumilisuse edastamise võtted, figuuri ja portree proportsioonid ja perspektiiviülesanded (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2014). Peamiselt keskendutakse perspektiivi- ja proportsiooniõpetusele siiski III kooliastmes, sest siis on kriitilisust kõige

rohkem, mistõttu on ka vajadus realistlikult kujutavate ülesannete järele kõige suurem. Samas tuli välja, et lihtsamate perspektiivi- ja inimese joonistamise ülesannetega alustatakse üldjuhul juba 4. klassis. Realistlike kujutamiskiiside ülesannete puhul peaks õpetaja arvestama eakohase sobivusega, sest I kooliastmes ei saa õpilased tsentraalperspektiivi kujutamise reeglitest veel aru (Brittan & Lowenfeld, 1964). Samas võivad lihtsamad perspektiiviülesanded mõjuda ennetavate meetmetena, mis pehmendavad edaspidi võimaliku kriitilisuse tekkimist joonistamise suhtes.

Kunstiõpetajad leidsid, et kuigi lapse kunstilise arengu etappide teooria on hea lähtepunkt, ei saa alati sellele tugineda, sest iga õpilase areng on individuaalne. Kui üks klass on valmis perspektiivi õppima, ei pruugi olla selleks valmis samas vanuses paralleelklass. Ka Arnheim (1960) on leidnud, et selline etappide sidumine laste vanusega ei ole võimalik, sest lapsed on erineval tasemel ka oma vanusegruppide sees. Pealegi on laste kunstilise arenguetappi vahel keeruline määratleda, sest võib juhtuda, et üleminekuperioodil ühest etapist teise võib laste joonistustes leida elemente, mis kuuluvad mitmesse etappi (Luquet, 2001). Küll aga leidsid kunstiõpetajad, et laste kunstilise arengu etappide teooria tundmine on vajalik ja kasulik eelkõige alustavale kunstiõpetajale, kellel puudub laste õpetamise kogemus. Teooria tundmine annab kunstiõpetajale vajaliku baasi, millele õpetamisel toetuda, sest see võimaldab tal õpilaste arengut paremini analüüsida ja seega neile eakohaseid ülesandeid valida. Lisaks leidis enamik õpetajaid, et laste kunstilise kujunemise etappe, sealhulgas kujutamise kriisi, võiks käsitleda põhjalikumalt, seega on teema sügavam käsitlemine kõrgkoolides ja koolitustel uuringus osalenud õpetajate jaoks oluline.

Magistritöö kolmanda uurimisküsimusega sooviti jõuda uurimistöö tuumani ehk teada saada, kuidas toetavad põhikooli kunstiõpetuse õpetajad õpilasi kujutamise kriisist üleminekul. Siinkohal tuli välja mitmeid meetodeid, mida kasutavad peaaegu kõik uuringus osalenud õpetajad. Kõige olulisemaks peetakse realistlikuks kujutamiseks vajalike oskuste õpetamist. Õpetajate arusaam on, et lapsed on võimelised õppima realistlikult joonistama, kui neile õigesti tehnikaid õpetada (Edwards, 2020). Joonistades õpitakse rakendama perspektiivi- ja proportsioonireegleid ja praktilise tegevuse käigus tutvutakse realistliku kujutamise teoreetilise taustaga. Edwards (2020) leiab, et inimene, kes on veendunud, et ta ei oska joonistada, tahab joonistades eelkõige saavutada realistlikku tulemust, milleni jõudmiseks tuleb läbi teha perspektiivi ja proportsiooni ülesanded. Sellest lähtuvalt tehakse 5.–9. klassides igal aastal läbi mõned realistliku joonistamise ülesanded, et järk-järgult arendada õpilaste joonistamisoskust ja jõuda lähemale realistlikule kujutamiskiisile.

Kujutamise kriisi etapis õpilase toetamiseks peeti oluliseks turvalise ja toetava keskkonna loomist, mis saavutati eelkõige julgustava ning sõbraliku suhtumisega. Õpetajatel on siinkohal õigus, sest õpilaste jaoks tekib turvaline õpikeskkond siis, kui õpetaja suhtub neisse heatahtlikult ning loob oma õpilastega positiivsed suhted (Kelly, 2017). Õpetajad keskenduvad tagasiside andmisel positiivsetele aspektidele, sest nii väärtustab ka õpilane oma tööd rohkem ning see inspireerib teda jätkama (Nott, 2021).

Õpetajad kasutavad oma tundides kujundavat hindamist, sest see parandab õpilaste saavutusi (Chen *et al.*, 2017). Õpilaste kunstitööde hindamisel lähtutakse püstitatud eesmärkidest, millest teavitatakse õpilasi ka tunni või ülesandega alustamisel. Eesmärkide teavitamine on õpilaste jaoks oluline, sest sellisel juhul nad teavad, mida nende töö puhul hinnatakse ja millist tulemust neilt oodatakse (Chen *et al.*, 2017). Tagasiside andmisel järgivad õpetajad ka põhikooli riikliku õppekava sätteid, mille kohaselt tuleb õpilase kunstitööde puhul hinnata eelkõige nende püüdlikkust ja loomeprotsessi, mitte ainult töö tulemust (Ainevaldkond „Kunstiained“, 2014).

Õpilase toetamisel peavad õpetajad oluliseks ka koostööd õpilasega. Näiteks probleemide esinemisel arutletakse koos õpilasega, mis vormis ja kuidas probleemi lahendada ning arvestatakse õpilase soovidega. Hetland jt (2013) leiavad, et õpilasega koos tema töö üle arutlemine suunab neid oma tööd kaugemalt vaatlema ning tähelepanu pöörama eesmärgi täitmisele. Seega aitab õpilasega koostöö tegemine suunata ta üle tekkinud raskustest ning hoidma sihti eesmärgi saavutamisel.

Kriitiliseks muutunud õpilasel võib esineda joonistamise suhtes tekkiv blokk juba ülesande alguses, sest kriitiline meelestatus paneb õpilase liigselt keskenduma töö lõpptulemusele. Õpetajate silmis tuleb sellisel hetkel alati õpilasele tähelepanu pöörata, sest vastasel juhul võibki töö tegemata jääda. Smagula (2002) on leidnud, et sellisel juhul tuleb õpilase mõtted eemale suunata ning anda talle joonistamiseks ideid. Õpetajad toovad sageli näiteks kunstnike tehtud töid, et õpilastel mõistaksid, et joonistamisstiil on erinevaid ja joonistamisel ei ole üht ainuõiget lähenemist. Õpetajate lähenemist toetab Burkiti jt (2010) uuring, mille kohaselt inspireerib kunstnike tööde näitamine õpilasi ja innustab neid leidma oma stiili.

5. Töö praktiline väärtus

Magistritööst ilmneb, et põhjalikud teadmised lapse kunstilise arengu etappidest on põhikooli kunstiõpetajate jaoks väärtuslikud. Eriti olulised on need teadmised alustava kunstiõpetaja jaoks, kes saab etappidest lähtudes planeerida eakohaseid tunde ja ülesandeid. Lisaks on tal

oluliselt kergem joonistamist õpetada ja õpilaste arengut hinnata, kui on teadlik, et lapsed joonistavad oma arengutaseme kohaselt, mistõttu on paljud iseärasused tingitud nende arengutasemest, mitte oskamatusesest. Siinkohal on magistritöö kunstiõpetajatele infoallikaks ja abimaterjaliks. Magistritöö toob uuesti tähelepanu laste kunstilise arengu etappidele, mida uuriti Eestis põhjalikumalt 20–30 aastat tagasi, kuid mille kohta puuduvad värskemad eestikeelsed allikad. Magistritöö fookuses on kunstilise kujunemise kriisiperiood, mida Eestis eraldi teemana käsitletud ei ole. Allikate puudumine oli ka üks magistritöö piirangutest. Teatud piiranguks on ka kvalitatiivse uurimusega kaasnev väiksearvuline valim.

Uuringut saaks jätkata kvantitatiivse küsitlusega, mis võimaldaks saada veel mitmekesisemat informatsiooni erinevate meetodite ja töövõtete kohta, mida õpetajad õpilase arengu toetamisel ja joonistamise õpetamisel rakendavad. Sellisel viisil uuringu jätkamine võimaldaks luua näitlikustava õppematerjali kunstiõpetajatele, mis käsitleks figuuri ja portree kujutamist ning annaks selgema ülevaate, millises vanuseastmes ja millisel kujul õpetada põhikooli riiklikus õppekavas ettenähtud teemasid, võttes arvesse nii lapse kunstilise arengu teooriat kui ka kogunud õpetajate teadmisi.

Tänu sõnad

Soovin siiralt tänada oma magistritöö juhendajat, kes igal võimalikul hetkel toetas ja innustas julgustavate sõnadega ning oli suureks abiks kirjanduse leidmisel. Lisaks tänan kõiki õpetajaid, kes nõustusid uuringus osalema ning leidsid aega intervjuudeks. Samuti tänan kaaskodeerijat, kelle panus suurendab uuringu usaldusväärsust, ning keeleteoimetajat, kes aitas muuta magistritöö sõnakasutust akadeemilisemaks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Carmen Kask

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond „Kunstiained“. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 6 (2014). *Riigi Teataja 2011*, 1. <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1120/4202/2010/1m%20lisa6.pdf#>
- Alter-Muri, S. B. (2002). Viktor Lowenfeld revisited: A review of Lowenfeld's preschematic, schematic, and gang age stages. *American Journal of Art Therapy*, 40(3), 170–192.
- Apple Inc. (2021). Voice Memos [Mobiilirakendus]. App Store. <https://apps.apple.com/us/app/voice-memos/id1069512134>
- Arcas, S., Arcas, J. F., & González, I. (2007). *Perspektiiviõpetus algajatele*. Koolibri.
- Arnheim, R. (1960). *Art and Visual Perception*. Berkley: University of California Press.
- Battershill, N., Bayly, C., Blockley, J., Bolton, R., Caldwell, P., Smith, R. C., Cayford, G., Frattini, S., Lester, J., Merritt, M., Michel, S., Sanders, R., Worth, L., & Yate, J. (2005). *Joonistamine*. Egmont Estonia.
- Brechet, C., D’Audigier, L., & Audras-Torrent, L. (2020). The Use of Drawing as an Emotion Regulation Technique With Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000314>
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 997–1038). SAGE Publications.
- Brittain, W. L., & Lowenfeld, V. (1964). *Creative and Mental Growth* (4th ed.). The Macmillan Company.
- Brooks, M. L. (2017). Drawing to Learn. In M. J. Narey (Ed.), *Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning in Early Childhood* (pp. 25–44). Springer International Publishing AG.
- Burkitt, E., Jolley, R., & Rose, S. (2010). The attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 257–270. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01658.x>
- Buttigieg, A. (2019). *Lowenfeld and Brittain's „Pseudo-naturalistic stage“ and its applicability to Maltese students*. Unpublished bachelor’s thesis. University of Malta.
- Chappell, P. A., & Steitz, J. A. (1993). Young Children’s Human Figure Drawings and Cognitive Development. *Perceptual and Motor Skills*, 76(2), 611–617. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.76.2.611>
- Chen, F., Lui, A. M., Andrade, H., Valle, C., & Mir, H. (2017). Criteria-referenced formative assessment in the arts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(3), 297–314. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9259-z>

- Cohn, N. (2012). Explaining „I can't draw“: Parallels between the structure and development of language and drawing. *Human Development*, 55(4), 167–192. <http://dx.doi.org/10.1159/000341842>
- Cohn, N. (2014). Framing „I can't draw“: The influence of cultural frames on the development of drawing. *Culture & Psychology*, 20(1), 102–117. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X13515936>
- Cooke, G., Cox, M., & Griffin, D. (2008). Teaching Children to Draw in The Infants School. In S. Cox, S. Herne, & R. Watts (Eds.), *Readings in Primary Art Education* (pp. 153–168). Gutenberg Press.
- Creswell, J.W., & Creswell Báez, J. (2021). *30 essential skills for the qualitative researcher*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 29–71). SAGE Publications.
- Di Leo, J. H. (2012). *Laste joonistused diagnostilise abivahendina*. Ersen.
- Drake, J. E. (2021). How Drawing to Distract Improves Mood in Children. *Frontiers in Psychology*, 12, 622927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.622927>
- Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition & Emotion*, 27(3), 512–520. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2012.720567>
- Edwards, B. (2012). *Drawing on the right side of the brain*. Tarcher/Penguin.
- Edwards, B. (2020). Drawing on the dominant eye: decoding the way we perceive, create and learn. TarcherPerigee.
- Fava, M. (2020). A decline in drawing ability?. *International Journal of Art & Design Education*, 39(2), 319–332. <https://doi.org/10.1111/jade.12255>
- Fernandes, M. A., Meade, M. E., & Wammes, J. D. (2018). The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 302–308. <https://doi.org/10.1177/0963721418755385>
- Grandstaff, L. (2012). *Children's Artistic Development and the Influence of Visual Culture*. Unpublished master's thesis. University of Kansas.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
- Hetland, L., Sheridan, K. M., Veenema, S., & Winner, E. (2013). *Studio thinking 2: the real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.

- Hirv, L. (2018). *Vabastava joonistamise meetodi mõju õpilaste hoiakutele ja kaasa tegemisele kunstitunnis*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.
- Jakobson, A. (2018). *Õppematerjal põhikooli ja gümnaasiumi kunstiopetajatele realistliku joonistamise õpetamiseks kasutades Betty Edwardsi meetodikat*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Juske, A. (2002). *Ümberpööratud perspektiivi kulturooloogilised, semiootilised ja tajusühholoogilised tekkemehhanismid. Pertseptualistlikud ja konventsionalistlikud teooriad kunstiteaduses*. Publitseerimata doktoritöö. Eesti Kunstiakadeemia.
- Juske, A. (2004). *Joonistav laps. Onto- ja fülogeneetilised paralleelid*. Eesti Kunstiakadeemia.
- Kamarulzaman, W. (2012). *Children's drawings and development*.
<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2192094>
- Kell, M. (2014). *Kunstiõpetajate arusaam kujundavast hindamisest ja selle rakendamine kunstitunnis*. Publitseerimata magistr töö. Eesti Kunstiakadeemia.
- Kelly, M. (2017). *Forming the optimal art classroom environment in order to activate flow within students*. Unpublished master's thesis. University of Melbourne.
- Laak, T. (1991). *Laste joonistused*. Harjumaa Hariduse Arenduskeskus.
- Laak, T. (1993). *Suurus ja ühendustüüp eelkooliealiste laste inimfiguuri joonistustes*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M.L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Sulesepp.
- Lezar, I. (2015). *Intellectual realism and visual realism in the semiotic analysis of children's drawings*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Ли, Н. (2005). *Основы учебного академического рисунка*. Эксмо.
- Lin, S. F. (2019). Artistic Development and Education. In S, Hupp, & J. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (pp. 1–16). John Wiley & Sons, Inc.
- Linke, U. (1998). *Joonistamine – nägemise kool*. Avita.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth* (1st ed.). The Macmillan Company.
- Luquet, G.-H. (2001). *Children's drawings*. Free Association Books.
- Markov, P. (2019). *Intellektuaalne ja visuaalne realism laste joonistustes*. Publitseerimata uurimistö. Tartu Ülikool.
- Naimi, M. (2006). Towards a New Taxonomy of the Scribble. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 19(1), 12–16.
<http://dx.doi.org/10.1080/08322473.2006.11432280>

- Neale, B. (2021). *Qualitative longitudinal research: research methods*. Bloomsbury Academic.
- Nott, S. (2021). *Analysis and Critique in the Secondary Art Classroom*. Unpublished master's thesis. Western Michigan University.
- Smith, P. (1987). Lowenfeld teaching art: A European theory and American experience at Hampton Institute. *Studies in Art Education*, 29(1), 30–36.
<https://doi.org/10.2307/1320454>
- Petherbridge, D. (2011). *The Primacy of Drawing*. Yale University Press.
- Polat, B. D. (Ed). (2021). *Art Education*. Livre de Lyon.
- Ponetajev, L. (2016). *Betty Edwardsi joonistamisülesannete rakendamisest seoses noorte loova mõtlemise, subjektiivse heaolu ja enesehinnangu toetamisega*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45–54.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Riley, H., & Darlington, M. (2022). Drawing matters. *Art, design & communication in higher education*, 21(1), 115–130. https://doi.org/10.1386/adch_00050_1
- Sawyer, R. K (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Smagula, H. J. (2002). *Creative drawing*. Laurence King.
- Southworth, G. (2009). Art in the Primary School: Towards First Principles. In S. Cox, S. Herne, & R. Watts (Eds.), *Readings in Primary Art Education* (pp. 21–32). Gutenberg Press.
- Speed, H. (2012). *The practice and science of drawing*. Courier Corporation.
- Strayer, J. (2019). *Artistic Development in the K-12 Classroom*. Unpublished doctoral thesis. The University of Toledo.
- Zhang, Q., & Fiorella, L. (2021). Learning by drawing: When is it worth the time and effort?. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101990.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101990>
- Taskesen, S., & Uludag, M. (2019). The Effect of Art Criticism Activities on The Creativity and Motivation of Secondary School Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 312–325. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2020.01.019>
- Võgotski, L. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Wallerius, Z. D. (2021). *Developing Creativity in the Seventh-Grade Art Classroom*.

Master's thesis. Western Michigan University.

https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/5191

Wammes, J. D. (2017). *On the mnemonic benefits of drawing*. Unpublished doctoral thesis.

University of Waterloo.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava küsimused

1. TAUSTAKÜSIMUSED

- 1) Nimi, vanus.
- 2) Milline on teie haridustase? Kas olete hariduselt kunstiõpetaja või klassiõpetaja, kelle lisaeriala on kunstiõpetaja?
- 3) Millises (kõrg)koolis õppisite kunstiõpetajaks?
- 4) Millal lõpetasite kõrgkooli?
- 5) Kui kaua olete töötanud kunstiõpetajana?
- 6) Milliseid klasse peamiselt õpetate?

2. ÕPETAJATE ARUSAAMAD JA TEADLIKKUS LAPSE KUNSTILISE KUJUNEMISE ARENGUETAPPIDEST

- 1) Kirjeldage erinevaid etappe ja kujutamiskiive, mida lapsed kunstilises arengus läbivad. (Alustades väiksematest lastest.)
- 2) Kirjeldage, mida tähendavad järgmised mõisted: kritiseerimine, karakull, peajalgne, kujundite kombineerimine, kujutamise kriis.
- 3) Kuivõrd näete õpilaste seas kriitilisust oma tööde ja joonistamise suhtes?
- 4) Millises vanuses muutuvad lapsed oma tööde ja joonistamise suhtes kriitiliseks?
- 5) Miks teie arvates muutuvad lapsed oma tööde suhtes kriitiliseks?
- 6) Millistest kanalitest ja infoallikatest lähtute laste kunstilise kujunemise etappide kirjeldamisel ja määramisel? Kas seda õpetati ülikoolis, olete ise uurinud või mõni muu variant?
- 7) Kuidas hindate õpetajate teadmisi lapse kunstilise kujunemise arengu etappidest?
- 8) Kui palju õpetajad teie arvates oma õpetamisel neist lähtuvad?
- 9) Kui oluline on teie arvates see, et õpetajad teaksid arenguetappide teoreetilist tausta?

3. ÕPETAMINE LÄHTUVALT LAPSE KUNSTILISE ARENGU ETAPPIDEST

- 1) Kui oluline on teie arvates silmis joonistamise õpetamine (sh realistliku kujutamiskiivi õppimine) ja kui palju te sellele koolis rõhku panete?
- 2) Kuivõrd arvestate õpetamisel ja õppetöö planeerimisel laste ealiste iseärasustega ja lähtute lapse kunstilise arengu etappidest?
- 3) Mil viisil arvestate ülesannete valikul laste ealiste iseärasustega?
- 4) Kuivõrd lähtute õpetamisel oma eelnevatest teadmistest lapse kunstilise arengu kohta?

- 5) Kuivõrd on ette tulnud olukordi, kus õpetate realistlikku kujutamist ning saate aru, et õpilased ei mõista antud teoreetilist tausta?
- 6) Kas nendest olukordadest lähtuvalt olete muutnud oma ainekava või/ja ülesandeid, sh seda, mis klassis realistlikku kujutamist käsitlete?
- 7) Kui jah, siis milliseid muutusi olete teinud?
- 8) Kuivõrd tegelete uue klassi saamisel õpilaste kunstilise taseme kaardistamisega?
- 9) Milliseid ülesandeid kasutate õpilaste kunstilise taseme kaardistamiseks?

4. ÕPETAJATE TOETUSVIISID LAPSE KUJUTAMISE KRIISIST

ÜLEMINEKUL

- 1) Milles ja millisel kujul väljendub teie hinnangul lastel kunstilise kujutamise kriis?
- 2) Milline osakaal on realistliku kujutamise viisi õpetamisel, kui palju ja millisel viisil te seda õpetate?
- 3) Kui suur osa õpilastest teie arvates loobub joonistamise õppimisest kujutamise kriisi etapis ja leitakse, et realistlik kujutamise viis on liiga keeruline?
- 4) Millised on teie hinnangul õpetaja roll ja võimalused laste kunstilisest kriisist üle aitamisel?
- 5) Milliseid meetodeid olete kasutanud, et lapsi üle aidata kujutamise kriisist?
- 6) Kas nende meetodite kasutamine on ka tulemuslik olnud?
- 7) Kui jah, siis millise tulemuse on nende kasutamine kaasa toonud?
- 8) Kas on ka ette tulnud, et sõltumata teiepoolsest toest, on õpilane siiski kujutamise kriisi jäänud, mille tulemusena on huvi joonistamise vastu raugenud ja areng joonistamises peatunud?
- 9) Kas teie arvates on antud teema oluline ja vajab rohkem tähelepanu?
- 10) Kas soovite midagi veel lisada seoses antud teemaga?

Lisa 2. Uurijapäeviku väljavõtted

15.03 – Intervjuu läks üsna hästi. Ma polnud närvis ja suutsin vabalt vestelda. Tundus, et ka intervjuueeritaval endal oli huvitav vastata, sest ta vastas pikalt, põhjalikult ja mõtles ilusti kaasa. Pärast intervjuud transkribeerides sain aru, et küsimusi esitades kipun mitu küsimust korraga küsima. Mulle meeldib oma mõtet laiendada, et küsimus oleks intervjuueeritava jaoks arusaadavam. Seega mind see otseselt ei häiri, aga küsimusi esitades peaksin jälgima rohkem, et ma küsiks otse, mitte ei hakkaks pakkuma variante (näiteks kas see on nii või nii või nii?). Lisaks, kui tunnen end mugavalt, siis läheb mu keel väga kõnekeelseks ja mugavaks. Seega ehk peaksin ka rohkem seda jälgima.

17.03 – Olen aru saanud, et suhteliselt raske on intervjuu kavast kinni pidada, sest iga intervjuu läheb omas suunas ja ma pigem küsin küsimusi loogilisuse järjekorras vastavalt tema jutule, mitte lähtudes sellest, mis järjekorras mul endal küsimused kirjas on. Samas, kuna küsimused on üsna pikalt sõnastatud, siis on vahepeal intervjuu ajal raske jälgida, mida ma veel küsinud pole. Seega peaksin küsimused uuesti üle vaatama ja struktuuri enda jaoks loogilisemalt üles ehitama.

28.03 – Õhkkond oli väga hea. Intervjuueeritav rääkis vabalt ja andis palju infot. Tõi uurimusse vaatenurki, mida pole veel kuulnud. Lõpus isegi naersime ja ta soovis edu magistritöö kirjutamiseks. Lisaks andis mõned nimed, kellega veel ühendust võtta. Igaljuhul oli põnev vestlus.

30.03 – Intervjuu toimus videokõne kaudu. Kahjuks oli intervjuueeritava jutust üsna raske aru saada, sest pidevalt oli justkui mingi kaja taga. Seega saab transkribeerimine üsna keeruline olema, sest isegi otse kuulates oli raske jutust aru saada. Samas ei öelnud ma talle midagi, sest oleksin siis pidanud teda pidevalt katkestama. Tundsin ka, et meie vestlus kujunes pisut teiseks, kui teiste intervjuueeritavatega (jutt läks liiga õpetajakeskseks, kuigi minu fookuses on siiski õpilased ja nende toetamine).

Lisa 3. Transkriptsiooni näide

K: Kas selline protest, kus õpilane väidab, et ta ei oska joonistada, on väga levinud?

V: Ütleme nii, et seal 7. klassis on ikkagi väga levinud. Et ma ei oska ja ma ei taha ja see protestimeelsus on hästi tunda. Ütleksin, et on jah. Mõned hästi kohusetundlikud tüdrukud, kes tahavad, et neil oleks kõik korras, need punnivad ikka ära teha ilma vastuvaidlemata ja ilma hädaldamata. Aga see tõrge ja iseenesega pahuksis olek on 7.–8. klassis väga levinud.

K: Ja see on siis eelkõige just joonistamise osas?

V: Joonistamises ka jah. Nad kohutavalt palju kustutavad ära. Teevad asja ära, ma käin ja kiidan, aga siis näen, et kustutatud ära ja see kustukas kulub. Kogu aeg on mingi puru ümberringi. Misa saja sa kustutad kogu aeg neid jooni. Siis tehakse kas hirmus õrnalt, nii et keegi ei näe ja värvilist pliiatsit sinna peale ei julge vajutada, sest mine sa tea, äkki seal tuleb veel värv välja. Ehk siis see julgus puudub täiesti. Seda peab nii tohutult esile kutsuma, julgustama, kiitma, motiveerima, et sul tuleb välja. Mõnikord ma ütlen ka, et sa ise tegelikult ei teagi, kui hästi sul välja tuleb. Et hästi palju vajab kiitust, aga see kiitus muidugi aitab ka, et siis nad muutuvad julgemaks. Materdada ei tasu neid kunagi. Et ma ikkagi ei kritiseeri kunagi iroonilisel viisil, sest muidu kaob täitsa ära see tahtmine.

K: Kuidas sa joonistamisülesannete puhul toetad õpilasi, et neid välja tuua sellest kriitilisusest?

V: See võib väga erinev olla. Kui ma näen, et ta on ikka väga liimist lahti, siis ma ütlen, et ära siis tee täna. Et istu niisama. Vahel ma olen ka aru saanud, et see oli siis lihtsalt protest protesti pärast, et tunni lõpuks on ikka midagi olemas. Eks ma ikka lähen appi ja üritan koos neist asjadest aru saada, et kuidas sina seda tööd mõistsid ja kuidas võiks teha ja kuhu paigutada ja siis koos püüame analüüsida. Et siis tuleb see sära ka silmadesse tagasi rohkem. Nad nagu kardavad alustada, kardavad üleüldse seda valget paberit. Mida suurem see paber on, seda õudsem see tunne on. Annan A3 paberi, siis on juba piisavalt hirmus, aga annan A2, siis on, et appi mis see on. Ja mõnikord annan küünesuuruse paberi, et tee siis siia peale. Teen siukest nalja ja siis ta vaatab, et ah... Muidugi peab olema hästi huumorimeelne nendega suheldes. Et ma olen aru saanud, et tohutult autoritaarsust ja vastandumist ei saa teha, eriti puberteedieas. Samas peab ikkagi kord majas olema ja see piir seal vahel on nii raske. Oot mis sa küsisid üldse?

K: Kuidas sa toetad õpilasi, kui nad on muutunud kriitiliseks?

V: Mhm, eks ma ikka lähen appi, kui ma näen, et ta on ummikus. Sest tegelikult enamus saavad ikkagi mingil viisil oma ülesandega hakkama. Eks ma käin ka tunni ajal ringi ja

vaatan, kuidas läheb. Aga kui üldse ei lähe, siis ei teegi. Ma küsin ka, et miks sa siis teha ei saa, siis võib-ollagi konkreetne põhjus, et näiteks kass või koer suri ära, et ma ei saa midagi teha. Et ma ei saa ka lihtsalt peale lennata, ilma, et ma teaks tausta, miks ta täna teha ei saa.

K: Kui suurt rõhku sa üleüldse paned realistlikule kujutamisele, palju sa seda teed tundides?

V: On olemas täitsa. Mõnikord teemegi sellist realistlikku ülesannet ja siis sama teema me tavaliselt võtame alati läbi ka läbi kunsti silmade. Näiteks mul on 5.–6. klassis üks teema inimese kehaosad ehk pea osad näiteks silm ja suu. Siis me proovimegi reaalselt seda silma analüüsida, et kus on ripsmed, kuhu need kinnituvad, et ripsmed ei ole silmamuna küljes näiteks. Mõned ripsmed on pikemad ja mõned lühemad. Proovime selle reaalselt läbi, aga siis me teeme kindlasti ka kunstilise töö, näiteks Picasso silmad. Et ma ei jäta kunagi sellist asja, et reaalsus on ainuõige, vaid püüame selle kunstimaailma ka sisse tuua. Et oleks paralleelselt asjad. Ma pean seda oluliseks, et ta oskaks analüüsida reaalsust. Näiteks puude joonistamine. 8. klassis on mul selline teema sees nagu kuused. Ja siis me püüame leida naturaalselt kuuske, et kuidas tema võra välja näeb, aga samas mul on volditud paber 16-ks, et tee nüüd 16 erinevat kuuske. Et nii, kuidas pähe tuleb. Tee mustilisi või lillalisi, numbrite või tähtedega, ja vot siis neil tuleb see idee, et oh ma teen siis sellise ja sellise. Väga lähedaid asju mõtlevad siis välja. Aga üks osa peab olema reaalne ja üks osa kunstiline, et mõte hakkaks liikuma.

K: Mis klassis sa hakkad tegema neid ülesandeid?

V: Ära sa ütle, ma tegin 2. klassis lumepalli varjutamist. Väga hästi tuli neil välja. Et pole lihtsalt rõngas, vaid on heledam ja tumedam lumi seal ümber. Ehk mõned sellised üksikud pisted ikkagi algklassides juba tulevad sisse, aga algklassides pole siiski valdav see reaalsuse osa, algklassides on rohkem lood ja jutustused ja kuidas sina asja näed. Aga rohkem reaalsust hakkab tulema seal 5. klassist alates. Kõrvuti siis nii reaalsus kui ka kunstiline lähenemine. Mina teen neid ikka kõrvuti, et ei jääks arvamine, et ainult reaalne ongi õige. Ma ei tahaks, et jääks see mulje lapsele, et kui ma silma õigesti joonistada ei oska, siis mu elu ongi läbi. Ei ole läbi, tee Picasso silmad. Jumala äge töö tuleb, kui sul on kõik erinevad silmad seal töö peal. Aga samas kui on teistpidi, et ta teeb ainult mingeid multikategelasi, siis jääb tal see reaalsustaju puudu. Et 5.–9. klassis tuleb paralleelselt see reaalsuse asi juurde.

K: Mida sa selliste joonistamisülesannete puhul hindad, kui sa annad tagasisidet?

V: Seda küsivad õpilased ka, et kuidas sa seda kunsti hindad, kui seda ei saa hinnata. Aga iga töö puhul on ju tunni alguses selged eesmärgid. Kõlab nagu jube pedagoogiliselt ja nõmedalt, aga tunnil on ju tegelikult eesmärgid, et mida me tunnis täna tahame teha. Täna mul oli 5. klassi tunni eesmärk värviring. Me tegime selle värviringi silma sisse. Jällegi ühendatud

asi, et üks oli meil reaalne silm ja teine värviringiga silm. Siis ma tõingi välja konkreetsed asjad, et mida ma selle värviringi puhul tahan näha, et oleks värvid õiges järjekorras, et sa oled need läbi analüüsinud, et ei oleks musti vahetrippe vahel, et ring oleks ümmargune. Ühesõnaga teatud punktid on loetletud ja neid ma konkreetselt hindangi ja teisi asju ma ei vaatagi sellel hetkel. Ja kui ei ole, siis ma ei panegi viit, sest sa ei kuulanud. Igal tunnil on oma väike eesmärk, seega ma võin iga tund hindeid panna. Ma tean, et sa küsid varsti, et kas kunstis saab hindeid panna, aga jah, saab küll, sest kui ma olen need eesmärgid lapsele ära öelnud, siis ta teab, mille eest ta selle hinde sai. Eks me analüüsimise ka tunni lõpus, et kuidas sul läks.

K: Kui on mingi realistlik joonistamisülesanne, kas siis sa hindad seda püüdlikkust, isegi kui ta proovis väga, aga ei tulnud veel nii hästi välja?

V: Jah, ikka. Muideks see on isegi PRÕKis sees. Seal on täiesti osalemine tööprotsessis ja püüdlikkus ja kõike seda on meil ametlikult võimalik hinnata. Ikka pingutust hindan mina väga ja seda, kuidas laps tunnis on, hindan ka mina väga. Ja seda ma olen neile ka ära rääkinud, et tähtis ei ole mitte ainult sinu töö ja sinu töö tulemus, vaid ka sina ise oled tunnis tähtis, et kuidas sa oled ja kuidas pingutad. Et see on üks osa hindest. Ma olen seda rääkinud, see mõjub ka. Aga see läheb meelest ära, seega on vaja korrata.

K: Kui sa mõtled nüüd tagasi oma ülikooliajale, mis oli juba mõnda aega tagasi, siis kas sa mäletad, kas ülikoolis räägiti laste kunstilise kujunemise arenguetappidest?

V: Tead, ega ma ei mäletagi, sest see oli 20 aastat tagasi. Ma arvan, et oli. Aga ilmselt jäi see puhtalt teoreetilisele tasandile. Igatahes, kui oli, siis oli seda väga vähe. Ajad olid siis teised.

K: Kas see teoreetiline taust on midagi, mida sinu arvates kunstiopetajad peaksid teadma?

V: Nad võiksid ikkagi teada jah, sest tegelikult on hästi oluline teada, et lasteaialapsed joonistavad peajalgseid, sest kui ma seda ei tea, siis ma hakkan võib-olla nendega õiendama, et kus su käed on ja miks su jalad sealt algavad ja äkki ma olen siis ülekohtune nende suhtes, aga tegelikult on see nende arengu omapära ja nad teevadki neid asju sellel ajal nii. Ma arvan, et seda peaks teadma ja et see on oluline. Ma olen neid asju ka omandanud praktika käigus, lihtsalt jälgides masse, et ega tollel ajal oli pedagoogika ja õpetus teistsugune ja siis tuli palju asju omal käel õppida. Ma tean, et praegu on see asi parem.

K: Nii et see on mingil määral asi, mida sa saad õppida ülikoolis, aga mis tuleb ka pika kogemuse käigus?

V: Jah, aga eelteadmised on ikkagi väga vajalikud. Et siis sa saad ka oma teadmiste põhjal hakata jälgima ja avastada, et ohoo ongi nii.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Carmen Kask,

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

Põhikooli kunstiõpetajate arusaamad ja teadlikkus lapse kunstilisest arengust ning kujutamise kriisi etapis õpilase toetamine joonistamise õpetamisel,

mille juhendaja on Ave Avalo,

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.

Carmen Kask
19.05.2022