

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Edith Eskor

DIGITAALNE KULTUURIPÄRAND HARIDUSLIKU RESSURSINA: EESTI RAHVA
MUUSEUMI DIGILOOMINGU KONKURSILE ESITATUD ÕPILASTÖÖDE
JUHTUMIUURING

Magistritöö

Juhendajad: üldpedagoogika õpetaja Maria Jürimäe
etnoloogia nooremteadur Mart Alaru

Tartu 2026

Kokkuvõte

Digitaalne kultuuripärand haridusliku ressursina: Eesti Rahva Muuseumi digiloomingu konkursile esitatud õpilastööde juhtumiuuring

Magistritöös uuritakse digitaalse kultuuripärandi (edaspidi DKP) hariduslikku kasutamist gümnasistide loovtegevuses. Eesmärk on välja selgitada noorte suhestumist DKP-ga ja tajutud takistusi ning loovprotsessis avalduvaid pärandõppe pädevusi. Kvalitatiivse juhtumiuuringu raames analüüsitakse konkursile laekunud gümnaasiumiõpilaste loovtöid, ankeete ja küsimustikke. Tulemused näitavad, et loovkonkurss ja meemižanr on head teeviidad pärandini, kuid pärandõppe on tähendusrikas siis, kui on tagatud aeg pärandi mõtestamiseks ja võimalused isiklike seoste tekkeks. Järeldusena tõdetakse, et pärandhariduse kese peab liikuma passiivselt tarbimiselt aktiivsele isikupärastamisele, et noored tajusid pärandit oma identiteedi osana.

Võtmesõnad: digitaalne kultuuripärand, loovkasutus, juhtumiuuring, kvalitatiivne sisuanalüüs, abduktiivne analüüs.

Abstract

Digital Cultural Heritage as an Educational Resource: A Case Study of Student Projects Submitted to the Estonian National Museum's Digital Creativity Contest

This master's thesis explores the educational application of digital cultural heritage (DCH) in the context of creative activities of upper secondary school students. The research aims to identify how students engage with DCH, the perceived barriers to its use, and the heritage education competences manifested during the creative process. Employing a qualitative case study methodology, the thesis analyses students' creative projects, questionnaires, feedback forms. The findings indicate that creativity contests and the meme genre serve as effective entry points to cultural heritage; however, heritage education remains meaningful when sufficient time is provided for reflection and forming personal connections. The study concludes that the focus of heritage education must shift from passive consumption to active personalisation to enable youth to perceive cultural heritage as an integral part of their identity.

Keywords: digital cultural heritage, creative reuse, case study, qualitative content analysis, abductive analysis.

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Teoreetiline ülevaade	5
Digitaalne kultuuripärand ja loovkasutus: mõisted ja olemus	5
Digitaalne kultuuripärand loovkasutuses	6
Loovkasutuse takistused, protsess ja pädevused.....	9
Metoodika	11
Uuritava juhtumi kontekst.....	11
Valim.....	12
Andmekogumine.....	13
Andmeanalüüs.....	14
Tulemused.....	16
Noorte loovkasutust kujundav digitaalne seisund.....	16
Digitaalse kultuuripärandi kasutamise tajutud takistused.....	19
Pärandõppe pädevused ja dimensioonid	21
Arutelu	25
Tänu sõnad	30
Autorsuse kinnitus	31
Kasutatud kirjandus	32
Lisa 1. Kutse osaleda uurimuses: Minu kogemus ERM-i „Raamat 500“ digiloomingu konkursil	
Lisa 2. ERM-i digiloomingu konkursil osaleja ankeet	
Lisa 3. Loovkonkursist osavõtnud gümnasistile saadetud küsimustik	
Lisa 4. Teoreetiline raamistik ja analüüsikoodid	
Lisa 5. Näited loovtöödest	

Sissejuhatus

Eesti mäluasutuste kogudest on digiteeritud ja veebi teel kättesaadav ligikaudu 42% kultuuripärandist (Kultuuriministeerium, 2024c). Arvestades töös olevaid digiteerimiskavasid on tegemist ajas kiiresti kasvava digitaalse kultuuripärandi (edaspidi DKP) ressursiga. Ajal, mil DKP kättesaadavus on oluliselt paranenud, on algne fookus digiteerimiselt ja säilitamiselt liikunud üha enam digisisu aktiivsele kasutamisele, uute väärtuste loomisele ja loovkasutusele (Terras, 2022). Rahvusvahelised uuringud näitavad, et DKP-l on märkimisväärne potentsiaal toetada õppimist, loovust ja kultuurilise identiteedi kujunemist (Cuenca-López *et al.*, 2021; Mucha, 2022; Terras *et al.*, 2021), mistõttu on üha olulisem innovatiivsete, hübriidsete ja koostööl põhinevate õppemeetodite rakendamine, mis ühendaksid digitehnoloogiad, kultuuripärandi ja kestliku hariduse eesmärgid (Orphanidou *et al.*, 2024).

Mahukate digiteerimiskavade taustal on oluline mõista ja uurida, miks on DKP hariduslik potentsiaal jäänud tagasihoidlikuks (Mucha, 2022; Terras *et al.*, 2021; Tzouganatou, 2023; Van Saaze *et al.*, 2020). Ühe põhjusena nähakse kasutajate aktiivseks kaasamiseks vajalike ressursside ja pädevuste puudumist (Terras *et al.*, 2021). Eestis haakub sellega Kultuuriministeeriumi (2023) uuring, mille tulemuste kohaselt on ka DKP-ga seotud teadlikkus madal, eriti veebipõhiste ressursside kasutamises, mistõttu on seatud eesmärgiks suurendada kasutatavust läbi digipärandi väärimise ja uute kasutusviiside väljatöötamise (Kultuuriministeerium, 2024c).

Ajal, mil globaliseerumine on vähendanud noorte teadlikkust oma kultuurilisest identiteedist ning DKP-s nähakse suurt potentsiaali kujundada noorte väärtusi, kriitilist mõtlemist ja kultuuriteadlikkust (Orphanidou *et al.*, 2024), on digipärandi kasutamine hariduses olnud pigem juhuslik ja projektipõhine (Kannike *et al.*, 2025; Kultuuriministeerium, 2024a; Kütt, 2023). Vähe on uuritud, kuidas rakendada DKP-d õppimises viisil, mis toetaks eneseväljendust, loovust ja kultuurilist eneseteadlikkust (Mucha, 2022; Kokkala, 2024). Seega on oluline mõista, kuidas noored DKP-ga töötades tähendusi loovad ja millist hariduslikku ja kultuurilist potentsiaali see protsess pakub. Magistritöö panustab selle lünga täitmisel, uurides Eesti Rahva Muuseumi digiloomingu konkursil osalenud gümnaasiuminoorte suhestumist DKP-ga ning kuidas noored pärandini jõuavad, milliseid takistusi kogevad ning milliseid pädevusi omandavad.

Teema on aktuaalne nii kultuuri- kui ka hariduspoliitilisel tasandil. Seda rõhutavad näiteks ERM-i projekt „Digitaalne kultuuripärand kui ühiskondlik ressurss“, Kultuuriministeeriumi DKP-d käsitlevad tegevuskavad ja Tallinna Ülikooli DIGHT-Hub avamine.

Teoreetiline ülevaade

Digitaalne kultuuripärand ja loovkasutus: mõisted ja olemus

Faro konventsiooni (2005) järgi on kultuuripärand „minevikust pärinev ressursside rühm, mida inimesed määratlevad, sõltumata selle omandilisest kuuluvusest, oma pidevas muutumises olevate väärtuste, uskumuste, teadmiste ja traditsioonide peegelduse ning väljendusena. See sisaldab kõiki keskkonna aspekte, mis tulenevad inimeste ja kohtade vahelisest vastastikusest mõjust läbi aja“ (Euroopa Nõukogu, 2005, lk 2). Kultuuripärandid ei käsitleta enam üksnes objektide kogumina, vaid seda mõistetakse üha enam sotsiaalse ressursina ehk vahendina identiteedi, teadmiste ja dialoogi loomiseks (Pla & Poznan, 2021).

DKP hõlmab inimteadmise ja -väljenduse ressursse (näiteks tekstid, pildid, heli, video, 3D), mis on kas digitaalselt loodud (*born-digital*) või analoogallikatest digitaalseks muudetud ning millele omistatakse püsiv kultuuriline väärtus (UNESCO, 1989; UNESCO, 2018). Eesti kontekstis kasutatakse DKP puhul mõistet digitud või digitaalsena loodud kultuuripärandi objektide kohta, rõhutades, et digipärandi definitsiooni puhul lähtutakse Faro kultuuripärandi mõistest (Kultuuriministeerium, 2023).

DKP-l on selge praktiline eesmärk – tõsta mäluasutuste kogude kättesaadavust ja kaasata järjepidevalt uusi sihtrühmi (Portalés *et al.*, 2018; van Saaze *et al.*, 2020). Hariduslikus kontekstis seisavad õpetajad ja õppijad silmitsi ühelt poolt digiteeritud ja digisündinud suure hulga materjalide kättesaadavusega, teisalt aga väljakutsega leida lõpututest kogudest tähendusi ja luua seoseid (Kreem, 2024). Selles kontekstis on loovkasutus üks võimalus, kuidas muuta passiivsed digikogud õpetajale ja õpilasele jõukohaseks ressursiks (Mucha, 2022).

Loovkasutuse mõiste on lai ning erinevad autorid toovad selles esile erinevaid tahke. Loov- ja hariduslik kasutus/taaskasutus (*creative/educational use/reuse*) on digipärandi eesmärgipärane ja mõtestatud kasutamine uues kontekstis, et luua väärtust, arendada teadmisi ja pädevusi või toetada õppija identiteedi- ja tähendusloomet (Terras *et al.*, 2021). See protsess ulatub pärandi tehnilisest töötlemisest ja remiksimisest kuni keerukamate uurimuslike ja loovate väljunditeni (Terras *et al.*, 2021). Selle kaudu toimub pärandi elustamine ehk remediatsioon (*remediation*), mille tulemusena passiivsed kogud n-ö tõlgitakse tänapäevasesse keelde ning muudetakse aktiivseks kogemuslikuks ressursiks (Mucha, 2022). Mucha (2022) käsitleb seda kui tõlkeprotsessi, milles noor üksnes ei kopeeri DKP-d, vaid seob selle oma isikliku kogemuse ja

tänapäevase meediamaaastikuga. Selline uute kihtide lisamine ei muuda pärandi tähendust, vaid hoiab seda tähendusliku ja elavana (Mucha, 2022).

Pärandi väärtust ei mõõdeta enam failide hulga või majandusliku tuluga, vaid see laieneb sotsiaalsele ja semiootilisele tasandile (Karababa & Kjeldgaard, 2013, 2014; viidatud Terras *et al.*, 2021). Seetõttu käsitletakse loovkasutust üha enam väärtuse- (*co-creation of value*) ja tähenduse koosloome (*co-creation of meaning*) protsessina (Terras *et al.*, 2021), milles on oluline aktiivne mõtestamine (*sense-making*) ja tõlgendamine (Rahaman, 2018) ning isikupärastamine (*appropriation*) (Rodríguez-Ortega, 2018). Nimetatud tegevuste käigus muudab kasutaja pärandi oma loova maailma osaks, luues mäluasutuste narratiivist erineva käsitlemise (Rodríguez-Ortega, 2018). Kaasaegne muuseumiharidus hindab digiplatvorme just kasutajakogemuse ja õpitulemuste kaudu, et kujundada õppimiseks ning loovtegevuseks sobivaid digikeskkondi (Portalés *et al.*, 2018).

Digitaalne kultuuripärand loovkasutuses

Selleks et rääkida DKP-st kui hariduslikust ressursist, on vaja läbida erinevaid etappe: noored peavad DKP-ni jõudma, seda kasutama, aktiivselt mõtestama, tõlgendama ja oma loovusega siduma. Pärandi digiteerimine muudab varem vaid kitsa ringi kasutuses olnud kogud kättesaadavaks paljudele ning aitab oluliselt parandada ja võrdsustada ligipääsu pärandile (Fontal *et al.*, 2024). Seega on digitaalsed keskkonnad kujunenud oluliseks õpikeskkonnaks, kus näiteks mäluasutuse korraldatud digiloomingu konkurss loob noortele eesmärgipärase väljundi digipärandi loovkasutuseks. Nagu Burkey (2022) rõhutab, toovad uudsed DKP algatused mäletamise ja tähenduse loomise tegevuste juurde rohkem hääli ja vaatenurki, võimaldades noortel tegutseda „arhivaaride ja ajaloolastena“ (Burkey, 2022, lk 196–197). Konkursil osaledes ei ole õpilane enam passiivne õppija, vaid võtab endale nn projektiivse identiteedi (Knobel ja Lankshear, 2008), asudes ise kuraatori või kunstniku rolli. See mänguline rollivahetus soodustab sügavamat õppimist, kuna õpilane tunneb suuremat vastutust oma loovtöö sisu ja tähenduse eest (Knobel ja Lankshear, 2008; NEMO, 2015). Digitaalne suhtlus ja isiklik loominguline eneseväljendus on noorte jaoks loomulik ning lahutamatu osa identiteedist (Rodríguez-Ortega, 2018), mistõttu peavad ka mäluasutused arvestama noorte loominguliste tegevustega, milles pärand on kui toormaterjal, mis aitab noorel oma lugu jutustada ja ennast leida (Mucha, 2022; Stalder, 2018).

Kuigi DKP-l on suur sotsiaalne ja hariduslik potentsiaal, ei ole selle väärtus loovates kontekstides veel täielikult selge (Terras *et al.*, 2021). Kokkala (2024) Euroopa Liidu projektide analüüs näitab, et kasutajakesksus on tõusmas, kuid tehnilise ligipääsu ja sisulise kasutajamugavuse vahel on endiselt lünk; paljud algatused jäävad praktilise rakendatavuse puudumise tõttu avalikkusele kaugeks ega saavuta oodatud ühiskondlikku mõju. See lünk on põhjustanud laiemat arutelu, kas digiteeritud kogude loovkasutust saab pidada laialdaseks ja kõiki kaasavaks (Mucha, 2022; Valeonti *et al.*, 2019).

Noorte DKP loovkasutuse uurimiseks on käesolevas töös loodud raamistik, mis hõlmab kolme omavahel seotud tasandit: konteksti, milles loovkasutus toimub, protsessi, mille kaudu noored pärandiga suhestuvad, ning tulemusi, mida see protsess võimaldab.

Konteksti aitab mõista Felix Stalderi (2018) kirjeldatud kaasaegse digikultuuri maastik, mida ta nimetab „digitaalseks seisundiks“ (*the digital condition*). Tegemist on tänapäevase sotsiaalse ja tehnoloogilise reaalsusega, milles inimeste kultuurikäitumine ja kaasatuse viisid on muutunud (Mucha, 2022). Stalderi mudel aitab DKP loovkasutust mõista mitte eraldiseisva tegevusena, vaid üldise digitaalse kultuuri kontekstis toimuva sotsiaalse ja kultuurilise tegevusena.

Stalder (2018) toob välja kolm omavahel põimunud tunnusjoont:

1. Referentsiaalsus (*referentiality*): olemasolevate kultuuriteoste kasutamine omaenda toodangu jaoks. Antud magistritöö fookuses on DKP kogud, mille hulgast noor valib tema jaoks tähenduslikke objekte ning transformeerib need uueks loominguks, andes sellega pärandile uue tähenduse ja konteksti. Selles kontekstis ei ole pärandobjekt passiivne toormaterjal, vaid muutub aktiivseks ressursiks läbi kolme olulise tegevuse: isikupärastamise (noor võtab pärandi üle ja teeb sellest oma loova maailma osa) (Rodríguez-Ortega, 2018), tähenduse nihutamise (pärandile lisatakse uus visuaalne, tehniline, humoristlik vorm) ning kultuurilise dialoogi (noor esitab pärandile küsimusi või annab sellele kriitilise tähenduse, määratledes sellega oma kohta ühises kultuuriruumis) (Rahaman, 2018). Knobel ja Lankshear (2008) mõtestavad seda tegevust kui digitaalset remiksimit – kaasaegset eneseväljenduse, tähendusloome viisi ja kirjaoskuse vormi, milles DKP on lähteallikaks uute tähenduslike ideede tekkimisel.

2. Kogukondlikkus (*communality*): viitab jagatud ja avatud raamidele, kus tähendused ja ressursid kujunevad dialoogi ja koostöö teel. Pärandõppe kontekstis on kogukondlikkusel eriline tähendus, kuna tähendused ei sünni isolatsioonis (Stalder, 2018), vaid arutelu ja vastastikuse

tõlgendamise tulemusena (Rahaman, 2018; Mucha, 2022). Antud kontekstis rõhutab kogukondlikkus potentsiaali, et DKP kasutamine on kollektiivne tegevus, mitte eraldiseisev individuaalne akt (King *et al.*, 2016).

3. Algoritmilisus (*algorithmicity*): kirjeldab andmemahte suunavaid ja korrastavaid automatiseeritud protsesse (näiteks otsingumootorid, sotsiaalmeedia voogude kureerimine). Algoritmilisus määrab kuidas õpilased DKP-d leiavad ning millised pärandiobjektid muutuvad neile nähtavaks. Antud magistritöö kontekstis uuriti, milliseid veebikeskkondi noored eelistavad ning milliseid takistusi nad kogevad.

Need kolm tunnusjoont loovad pinge vana ja uue vahel. Rodríguez-Ortega (2018) kirjeldab seda kui dialektilist pinget uue, loova ja avatud kultuuridünaamika ning traditsiooniliste, säilitamisele suunatud struktuuride (näiteks muuseumid, arhiivid) vahel. Ta rõhutab, et digitaalsel maastikul on kõigil võimalik väärtust luua: „Iga indiviid, rühm või kogukond saab luua kultuuri kohta oma diskursuse ja jõuda globaalse auditooriumini“, mistõttu mäluasutused on sattunud autoriteedikriisi, kuna nad ei suhestu uute ootustega (Rodríguez-Ortega, 2018, lk 7).

Mäluasutused peavad arvestama, et isikupärastamine (*process of appropriation*) on lihtsalt kasutatavates digiseadmetes õpilastele ja teistele kasutajatele loomulik tegevus ning igaühel on võimalik kultuuripärandit remiksida ja uuesti töödelda. Need loovad ja kaasloovad tegevused esindavad huve ja motivatsiooni, mis erinevad traditsiooniliste institutsioonide omadest (Rodríguez-Ortega, 2018). See on ka põhjus, miks DKP potentsiaal jääb sageli realiseerimata – digiteeritud sisu on olemas, kuid olemasolu üksi ei taga aktiivset osalust, kui keskkonnad seda ei toeta (Stalder, 2018).

Toetavat ja aktiivset osalust soodustavat keskkonda on võimalik luua erinevate tegevuste kaudu (näiteks töötoad, häkatonid, konkursid), mis loovad võimalused pärandiga suhestuda. Konkursi formaat võimaldab pärandi kasutust propageerida nii, et kohtuksid osaleja eneseväljendus ja saadav tunnustus. Just see kahepoolne dünaamika annab põhjuse uurida noorte osalemise motivatsiooni (Pan & Wang, 2011). Pan ja Wang (2011) toovad õpilaskonkurssidel esile kaks motivatsioonisuunda: sisemine (lähtub isiklikust uudishimust, loovusest, eneseväljendusvajadusest) ning väline (tuleneb õpetaja suunamisest, auhindadest, sotsiaalsetest ootustest). Konkursi kontekstis ei pruugi tegemist olla vastandlike, vaid põimuvate dimensioonidega, mis ei mõjuta ainult osalemise otsust, vaid ka loovprotsessi sügavust –

sisemine huvi soodustab isikupärastamist ja aktiivset tõlgendamist, samas puhtalt väline surve suunab noore passiivsemasse rolli. See raamistik aitab selgitada loovtegevuse erinevaid ajendeid ja noorte pärandiga suhestumise tasandeid.

Loovkasutuse takistused, protsess ja pädevused

Käesolevas alapeatükis avatakse esmalt süsteemsed takistused, mis kujundavad loovprotsessi toimumise tingimusi, ning seejärel kolmetasandilise raamistiku protsessi ja tulemuste tasand.

Hoolimata DKP hariduslikust potentsiaalist seisavad nii kogude kasutajad (sh õpilased) kui ka mäluasutused silmitsi mitmete süsteemsete takistustega. Terrase jt (2021) väitel püsib lõhe DKP potentsiaali ja selle tegeliku kasutamise vahel, sest digiteerimisprojektid kavandati algselt säilitamise eesmärgil; seetõttu napib ressursse ja pädevusi, mis toetaksid DKP sihipärast kasutamist hariduses. Sama kinnitab Kultuuriministeeriumi analüüs, mis suunab DKP valdkondades liikuma säilitamiselt aktiivsele loovkasutusele (Kultuuriministeerium, 2024a, 2024b). Mucha (2022) väitel ei piisa DKP loovkasutuseks vaid materjali „vabaks laskmisest“ ehk digiteerimisest ja veebis esitamisest (Mucha, 2022, lk 238). Sama oluline kui kogude tehniline kättesaadavus on nende teadlik sisuline struktureerimine – protsess, kus digitaalseid kogusid esitatakse lähtuvalt kasutajate ootustest, keelekasutusest, muutes ajaloolised kogud huvilistele elavaks ja praktiliselt rakendatavaks (Mucha, 2022). Ta toob näitena töötubasid ja häkatone kui meetmeid, mis viivad kokku pärandi ja kasutaja (Mucha, 2022). Sama kinnitab Kokkala (2024), kes toob Euroopa Liidu kultuuripärandi projektide ülevaates esile, et paljud algatused jäävad „akadeemiliste müüride vahele“, olles suunatud teadlastele, mitte laiale avalikkusele (Kokkala, 2024, lk 2). Ta eristab kättesaadavust (*accessibility*) ehk pärandi füüsilist olemasolu digitaalses keskkonnas ja kasutatavust (*usability*) ehk kuivõrd on sisu kasutajale tarbitav (Kokkala, 2024). Hagedorn-Saupe ja Peukert (2018) rõhutavad, et loovaks taaskasutuseks peab sisu olema ka tehniliselt töödeldav (*processable*).

Oluliseks piiranguks on õppetegevusi toetavate lahenduste puudumine: DKP hajutatuse ja ebaühtlase kasutajakogemuse muudavad materjali leidmise ja tõlgendamise keerukaks (Kultuuriministeerium, 2024a). Seega eeldab DKP tõhus hariduslik rakendamine nii kasutajasõbralikku ligipääsu kui ka tehniliselt töödeldavat sisu, et toetada noorte loovkasutust. Lisaks piiravad loovaid tegevusi mäluasutuste otsuste läbipaistmatus ja autoriteedikriis (Burkey, 2022; Kultuuriministeerium, 2024a). Kokkuvõttes ei ole DKP loova taaskasutuse probleemiks

materjali puudumine, vaid asutuste juurdunud toimimisloogika ja hariduslike tööriistade puudumine, mis suunaksid noored passiivsest tarbimisest aktiivseks pärandi tõlgendajaks ja kaasloojaks.

Seega ei ole küsimus enam selles, kas ja mida noored DKP kogudest leiavad, vaid kuidas nad sellega suhestuvad, mis suunab tähelepanu loovkasutuse protsessile ja sellest tulenevatele õpitulemustele. Loova taaskasutuse puhul on oluline rõhutada, et DKP tõlgendamine (*interpretation*) on aktiivne protsess, mitte passiivne sisu vastuvõtmine (Rahaman, 2018). Tähendus sünnib kasutaja ja pärandi interaktsioonis, kus digitehnoloogiad vahendavad kogemust ja loovad võimaluse uue teadmise tekkeks.

Rahaman (2018) on kasutajakesksete digipärandi projektide arendamiseks välja töötanud PrEDiC-mudeli (*effective presentation, cultural learning, embodiment and embodied interaction, dialogic interaction*), milles rõhutab, et digipärandi tõlgendamine peaks olema osaluspõhine ja panustav (*participatory and contributory*), et tähendus sünniks koostöös ja loovuses. Mudel tugineb neljale sambale: efektiivne esitus, kultuuriline õppimine, kehastatud kogemus ja dialoogiline interaktsioon. Mudeli abstraktseim osa on kehastamine (*embodiment*), st olukord, kus tehnoloogia muutub kasutajale nähtamatuks vahendajaks – see pole takistus, vaid vahend ideede teostamiseks (Rahaman, 2018). Noor loob digipärandit kasutades uusi töid ning tarkvara toimib justkui tema käepikendusena, põimides pärandi loomulikult tema loometegevusse. Kui tarkvara või tööriist on ebamugav ja tõrgub, jääb ka side pärandiga kaugeks ja pealispindseks (Rahaman, 2018). Seega ei ole loovtegevuses oluline üksnes see, milliseid materjale õpilased kasutavad, vaid kuidas nad neid kogemuse kaudu mõtestavad ning määrav on ka digitehnoloogia toetav või pärssiv roll.

Rahamani mudeli komponendid aitavad analüüsida käesolevas magistritöös erinevaid elemente: efektiivne esitus aitab mõista, mis käivitas noorte loovprotsessi; kultuuriline õppimine seob Rahamani mudeli Fontali jt (2024) raamistikuga, aidates märgata, milliseid teadmisi ja kultuuripädevusi loovprotsess tegelikult kujundab; kehastamine avab, kas tehnoloogia toetas või pärssis pärandiga suhestumist; dialoogiline interaktsioon täiendab Stalderi (2018) referentsiaalsuse mõistet, näidates, kas noor lihtsalt kasutas pärandit või astus sellega aktiivsesse kultuurilisse dialoogi. Rahamani mudeli rõhuasetusi toetab ka Orphanidou jt (2024) uuring, mis näitas, kuidas DKP mõju õppimisele kasvab, kui selle disain toetub mitmekesisele sisule ning on

kogemuslik, koostöine ja refleksiivne. Tegemist on teguritega, mis tõstavad digipärandi hariduslikku mõju (Orphanidou *et al.*, 2024).

Kui Rahamani (2018) protsessile suunatud mudel avab loovtegevuste toimumise tingimusi, siis Fontal jt (2024) on loonud Q-Herilearn mudeli, mille eesmärk on mõõta pärandõppe väljundeid digikeskkonnas. Q-Herilearn mudel eristab seitset pärandõppe arenguliselt järgnevat dimensiooni: teadmine (*knowing*), mõistmine (*understanding*), austamine (*respecting*), väärtustamine (*valuing*), hoolimine (*caring*), nautimine (*enjoying*) ja jagamine (*transmitting*). Dimensioonid koonduvad kognitiivse, afektiivse ning käitumusliku pädevuse valdkondadesse (Fontal *et al.*, 2024).

Q-Herilearn raamistik on käesoleva töö metoodilise raamistiku kolmanda taseme ehk tulemuste analüüsi aluseks. Mudelist lähtuvalt saab uurida, millised õppimise ja väärtustamise aspektid ilmnevad õpilaste loovtöodes ning nende refleksioonides. Uurides konkursile laekunud loovtööde sisu ja õpilaste küsimustikke, on võimalik hinnata, kuidas DKP kasutamine toetab noorte kultuuripädevuse kujunemist ning millised Q-Herilearn mudeli dimensioonid loovtöodes kõige paremini väljenduvad.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, milline digitaalne seisund ja millised tajutud takistused iseloomustavad konkursil osalenud gümnaasiuminoorte suhestumist DKP-ga ning millised pärandõppe pädevused avalduvad nende hinnangutes ja loovtöodes.

Uurimisküsimused on:

1. Milline digitaalne seisund iseloomustab konkursil osalenud noorte DKP loovrakendamist?
2. Milliseid takistusi tajuvad noored digiteeritud kultuuripärandi kasutamisel?
3. Millised pärandõppe pädevused avalduvad konkursil osalenud noorte hinnangutes ning loovtöodes DKP loovrakendamise tulemusena?

Metoodika

Uuritava juhtumi kontekst

Magistritöös uurisin DKP potentsiaali haridusliku ressursina ning meetodiks oli juhtumiuuring (Yin, 2018). Juhtumina käsitlen antud magistritöös ERM-i digiloomingu konkurssi „Eesti Raamat 500“ – konkreetset ja piiritletud sündmust, milles avaldub uuritav fenomen: gümnaasiuminoorte suhestumine DKP-ga loovkasutuse kaudu (Stake, 2005). Uuringu fookuses ei ole konkursi

korralduslik pool, vaid konkursile esitatud loovtööd, loovtöö autorite täidetud ankeedid ning küsimustiku vastused. Mucha (2022) mõistes toimib selline konkursivorm „kaasatuse tsoonina“ (*engagement zone*), mis loob vajaliku sotsiaalse raamistiku pärandi ja kasutaja vahelise dialoogi tekkeks.

Abduktiivne lähenemine võimaldas analüüsi käigus teooriat ja empiirilisi leide pidevalt suhestada (Dubois *et al.*, 2002), eesmärgiga avada DKP-d kui hariduslikku ressursi selle kahetasandilise kättesaadavuse vaates (Kokkala, 2024). Ühelt poolt oli fookuses DKP praktiline kättesaadavus ja takistused, mida noored kogesid DKP kogudeni jõudmisel. Teisalt otsisin põhjuseid DKP n-ö sisulisele kättesaadavusele ehk loovpädevusele: kuivõrd noored suutsid leitud materjali hariduslikult mõtestada ja uueks teoseks rekonstrueerida. Eesmärk oli avada loovprotsessi nüansse, mis aitasid muuta DKP noorte jaoks nauditavaks, elavaks ning hariduslikuks ressursiks.

Juhtumiuuringu raames oli oluline teadvustada õpilaskonkursside sageli varjatuks jäävaid ajendeid. Pan ja Wang (2011) osutavad, et õpilaskonkurssides kohtuvad noorte isiklik eneseteostus ja korraldaja ootused, mistõttu oli osalejate motivatsiooni analüüs oluline, et mõista kuidas ja miks noored DKP-ga suhestuvad. Konkursi konteksti tervikuna saab käsitleda kui Stalderi (2018) kirjeldatud digitaalset seisundit, milles noored ei ole pärandi passiivsed tarbijad, vaid aktiivsed tähenduseloogid ehk loovtarbijad (*prosumers*) (NEMO, 2015), kes pärandit isikupärastades mõtestavad oma kohta ühises kultuuriruumis.

Kokku esitasid gümnaasiumiõpilased konkursile 16 loovtööd (13 autorit). Nende poolt esitati loovtöid viies žanris: meem (10), kollaaž (4), haiku koos DKP fotoga (2), jutustus koos DKP fotoga (1) ning lühifilm (1).

Valim

Magistritöö valimi moodustasid ERM-i digiloomingu konkursil „Eesti Raamat 500“ osalenud gümnaasiumiõpilaste loovtööd, ankeedid ja küsimustikud. Uuringu valim tekkis eesmärgipärase valimi põhimõttel, kus uuritavad kaasatakse lähtuvalt kindlaks määratud kriteeriumidest (Juurik, 2025). Valimisse kaasati gümnaasiumiõpilased, kes vastasid kahele kriteeriumile: osalesid loovtööga ERM-i konkursil (sh täitsid ankeedi) ning vastasid küsimustikule.

Valimi moodustasid seitse gümnaasiumiõpilast ja nende esitatud üheksa loovtööd (kaks õpilast esitasid kumbki kaks loovtööd) ning vastasid küsimustikule. Nende puhul oli võimalik

kolme andmeallika triangulatsioon: loovtöö, konkursi ankeet ja küsimustik. Lisaks kaasati analüüsi osaliselt ka ülejäänud kuue konkursile loovtöö esitanud gümnasisti loovtööd ja ankeediandmed. Loovtööd esitades olid nad andnud nõusoleku oma tööde kasutamiseks ka teadustöös.

Valimi moodustamisel arvestasin andmekaitse reeglite ning eetiliste ja õiguslike piirangutega (Tartu Ülikool eetikakeskus, 2023). Küsimustikule vastanud õpilastele selgitasin uuringu eesmärgi ning osalemise vabatahtlikkust ja anonüümsust (vaata lisa 1). Kuigi väike valim piirab tulemuste statistilist üldistamist, on see juhtumiuuringule iseloomulik. Nimelt Yini (2003) kohaselt tehakse juhtumiuuringus üldistusi analüüsi sügavuse alusel, mitte statistiliste andmete baasil.

Andmekogumine

Andmed on pärit kolmest allikast: konkursile loovtöö esitamisel täidetud ankeedist, konkursile esitatud loovtööst ning uuringu jaoks koostatud küsimustikust. Vajalike andmete kogumisel lähtusin juhtumiuuringu põhimõttest, et erineval viisil ja mitmetest allikatest kogutud andmed võimaldavad saada infot mitmekesisemalt analüüsida (Mills *et al.*, 2017; Lagerspetz, 2017). Andmete triangulatsiooni kaudu sain analüüsida noorte suhestumist DKP-ga nii tegevuse, loomingulise väljenduse kui ka verbaalse refleksiooni tasandil.

Andmete kogumine toimus kahes etapis. Esimene andmekogu moodustus konkursi käigus: osalejad esitasid loovtöö ning täitsid ankeedi, milles kirjeldasid, kuidas oma töö tegid. Samuti esitasid kasutatud DKP materjalide viited ning andsid nõusoleku osalemiseks teadustöös ja loovtöö säilitamiseks ERM-i kogudes. Ankeedis fikseerus ka loovtöö esitamise kuupäev ja kellaaeg (vaata lisa 2).

Teises etapis saatsin gümnasistidele uuringu küsimustiku (vaata lisa 3). Loovtöö esitamise ja küsimustiku vastamise vaheline aeg varieerus 2–6 kuuni. Ajavahemik tulenes õpilaste individuaalsest tööde esitamise ajast. Küsimustiku koostamise lähtekohtadeks olid magistritöö uurimisküsimused ning teooria osas tõstatatud teemad, mis jagunesid neljaks ploki: 1) taustaandmed ja varasemad kogemused DKP-ga, 2) DKP kogemine ja loovtöö, 3) mõistmine ja väärtustamine (aluseks Fontali jt (2024) Q-Herilearn mudel) 4) varasem kogemus ja pilk tulevikku. Instrument sisaldas kokku 19 küsimust, millest 16 olid valikvastustega või 5-

punktilisel Likerti skaalal (sh kolmel küsimusel oli võimalik anda täpsustav kommentaar) ning 4 avatud vastustega. Andmete kogumine toimus LimeSurvey keskkonnas.

Küsimustiku valiidsuse suurendamiseks konsulteerisin magistritöö juhendajatega ning haridusuuringute lektori Karmen Kalgiga. Samuti viisin läbi kognitiivse intervjuu kahe loovkonkursil osalenud põhikooli õpilasega. Selle tulemusel sõnastasin ümber mõned sihtrühmale ebaselged küsimused ning korrigeerisin valikvastuseid.

Küsimustiku saatsin meili teel 13 konkursil osalenud gümnaasiumiõpilasele. Vastused laekusid kolme kutse tulemusena: esimesele vastas kolm uuritavat, pärast teist meeldetuletust lisandus kolm, pärast kolmandat veel üks; üks õpilane keeldus osalemast. Kokku vastas küsimustikule seitse gümnasisti. Küsimustikke säilitan parooliga kaitstult Tartu Ülikooli küsimustike koostamise keskkonnas. Andmed kustutan pärast lõputöö kaitsmist.

Andmeanalüüs

Andmeid analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, mida defineeritakse kui rühma paindlikke protseduure tekstide sisu ja kontekstide tähenduste uurimiseks (Kalmus *et al.*, 2015). Meetod sobib antud juhtumiuuringusse, kuna võimaldas tõlgendada nii visuaalseid lahendusi kui ka tekstilisi sõnumeid. Selline lähenemine loob eelduse mõista noorte loovtööde ja vastuste taga peituvaid tähendusi ning tõlgendada nii avalikku kui ka peidetud sisu, arvestades seejuures autorite kavatsusi ja konteksti (Kalmus *et al.*, 2015). Analüüsis lähtusin abduktiivsest lähenemisest (Dubois *et al.*, 2002), kus uurija on pidevas dialoogis teoreetilise raamistiku ja empiiriliste leidude vahel.

Koodimine oli kombineeritud: osa koode tekkis andmepõhiselt ning teine osa lähtus uurimisküsimustest ja teoreetilistest eeldustest (vaata lisa 4). Selline lähenemine toetab teooria arendamist läbi empiiriliste leidude (Dubois *et al.*, 2002). Andmete tõlgendamisel kombineerisin eksplitsiitse sisu (Likerti-skaala vastused, faktilised andmed ankeetides) kaudsete tähendustega. Ma ei käsitlenud andmeallikaid eraldiseisvalt, vaid tõlgendasin üksikuid fragmente läbi juhtumipõhise fooniteadmise. See aitas tuvastada implitsiitseid tähenduslikke seoseid ka seal (Kalmus *et al.*, 2015), kus õpilase verbaalne eneseväljendus oli napp. Siinkohal arvestasin Mucha (2022) seisukohaga, et loovtöös võib avalduda noore vaikiv teadmine (*tacit knowledge*), mis ei pruugi õpilaste antud küsimustike vastustes täielikult avalduda. Analüüsi usaldusväärsuse tagamiseks rakendasin andmeallikate triangulatsiooni (ankeet, küsimustik, loovtööd).

Andmetöötlust tegin paralleelselt paberil ja MAXQDA tarkvaras. Analüüsis liikusin iga õpilase loovprotsessi uuringult juhtumiülesele horisontaalanalüüsile (Kalmus *et al.*, 2015), mis võimaldas mitmevaatelist süvaanalüüsi ja märgata mustreid (Mucha, 2022).

Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks rakendasin tsüklilist ja ringjat (*reverberative*) kodeerimisprotsessi (Saldaña, 2021), milles võrdlesin andmeid ja koodi korduvalt. Andmete ja koodipuuga töötasin mitme nädala jooksul, peegeldades neid samal ajal teooriaga ning konsulteerisin juhendava õppejõuga, et arutada koodide kujunemist ja tõlgenduste järjepidevust. Kodeerimise tsüklilisus võimaldas saavutada kodeerijasisesest kooskõla, tagades, et andmete tõlgendus on järjepidev ja teoreetiliselt põhjendatud.

Analüüsi ja koodipuu struktureerisin kolme keskse uurimisküsimuse ümber, mis analüüsi käigus täpsustasid. Algselt oli esimene uurimisküsimus sõnastatud laiemalt noorte loovkasutuse kohta, kuid andmetega tegeledes selgus, et küsimustiku, ankeedi ja loovtööde kaudu on võimalik tuvastada pigem digitaalse seisundi ilminguid, kui kirjeldada loovkasutust tervikuna. Seetõttu täpsustus esimene uurimisküsimuse sõnastus. Kuigi loodud teoreetiline raamistik on struktureeritud kolme tasandina (kontekst, protsess ja tulemused), jagunesid mudelite erinevad komponendid analüüsi käigus kolme uurimisküsimuse vahel, kuna empiirilised leiud täpsustasid teoreetiliste mõistete asukohta analüüsis.

Kodeerimise käigus täpsustus ka koodipuu struktuur: Stalderi (2018) algoritmilisuse koodid liikusid esimesest uurimisküsimusest teise, kuna andmetest selgus, et algoritmilisus – see, kuidas DKP veebilehtede otsingusüsteemid kujundavad pärandi leitavust ja nähtavust, avaldub eelkõige takistustena. Kuna takistused moodustasid eraldi uurimisküsimuse, oli loogiline koondada algoritmilisus just sinna.

Rahamani (2018) PrEDiC-mudeli komponendid ei ole töös eraldiseisvate koodidena avatud, vaid kasutasin neid tulemuste tõlgendamisel ja teoreetilisel mõtestamisel. PrEDiC-mudeli osad jagunesid uurimisküsimuste vahel järgmiselt:

Efektiivne esitus ja dialoogiline interaktsioon toetasid esimese uurimisküsimuse analüüsi, aidates mõista, kuidas pärandile loovprotsessis uusi tähendusi luuakse.

Kehastamine aitas teise uurimisküsimuse juures avada tajutud takistusi, näidates, kas digitehnoloogia toimis toetava vahendina või katkestava barjäärina.

Kultuuriline õppimine sobitus kolmanda uurimisküsimuse Q-Herilearn mudeliga, et hinnata loovprotsesside tulemusena kujunenud uusi teadmisi DKP kohta.

Esimese ja teise uurimisküsimuste koodide puhul fikseerisin, kas need materjalis esinevad või mitte, kuid kolmanda küsimuse juures hindasin Q-Herilearn pärandi dimensioone viieosalisel skaalal (esineb kuni tugev). Küsimustiku Likerti-skaala vastuste statistilisi kokkuvõtteid kasutasin üksikutes kohtades illustreerimise eesmärgil ja pärandõppe pädevuste analüüsil.

Oluline on välja tuua, et küsimustiku Likerti-skaala vastused võimaldaksid koostada statistilisi ülevaateid, kuid valdavalt analüüsisin iga õpilase andmestikku tervikuna, kõrvutades erinevaid (sh vabatekstilisi) andmeid.

Kodeerimise käigus genereerisin teoreetilise raamistiku välise koodi – TAK-ajapuudus. Tegemist on kooli kontekstiga kaasneva tegurina, mis võis mõjutada loovprotsessi sügavust.

Tulemused

Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, kajastades õpilaste loovtöodes, ankeetides ja küsimustikes avaldunud mustreid. Analüüs on toetatud tsitaatidega, mis on esitatud jutumärkides. Loetavuse tagamiseks on tsitaatidest eemaldatud kordused ja ebaolulised osad, mis on tähistatud sümboliga (...). Konfidentsiaalsuse säilitamiseks on õpilastele määratud numbrilised koodid (õpilane 6, õpilane 7 jne). Anonüümsuse tagamiseks ei ole loovtööde detailsete kirjelduste juures kasutatud numbrilisi koode, et vältida võimalust viia tööde avalikustamisel konkreetne loovtöö kokku küsimustiku vastustega.

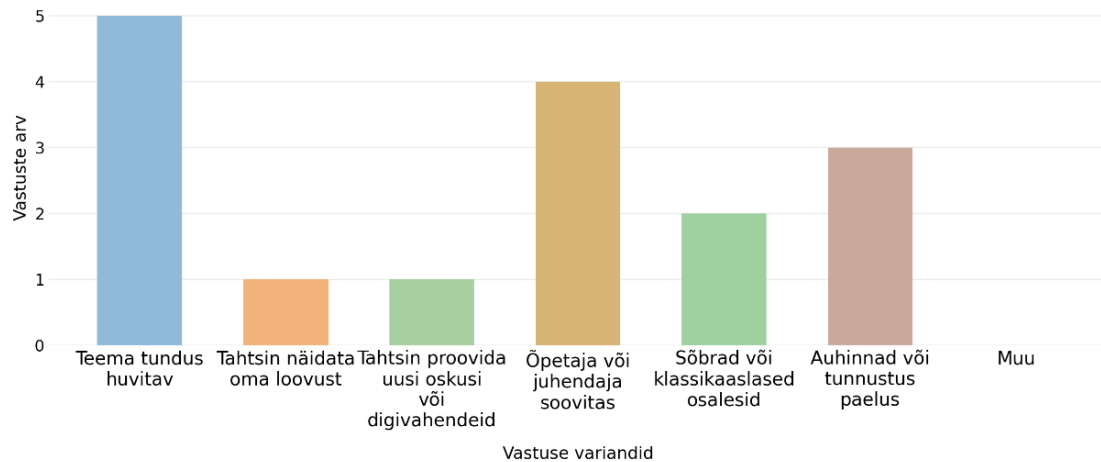
Noorte loovkasutust kujundav digitaalne seisund

Esimese uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, milline digitaalne seisund iseloomustab noorte DKP loovrakendamist. Stalderi (2018) käsitluses ei piirdu digitaalne seisund üksnes tehnoloogiaga, vaid on sotsiaalsete suhete ja koosmõjude võrgustik. Loovtööd on digitaalse seisundi praktiline väljendus, mistõttu on oluline avada, mis motiveeris noori konkursil osalema (vaata joonis 1). Kui väline motivatsioon toimib tihti konkursil osalemise esmase põhjusena, siis sisemine toimib paremini süvitsi mineva tähendusloome ja isikupärastamise mootorina (Mucha, 2022). Kusjuures kaasaegses digikultuuris ei ole need suunad vastandlikud, vaid sageli põimuvad.

Valdav osa õpilastest valis mitu Pani ja Wangi (2011) kirjeldatud motivatsioonitüüpi, v.a üks õpilane (õpilane 12). Puhtalt sisemist motivatsiooni (huvi teema vastu, eneseteostust) väljendas kaks õpilast, sama hulk väljendas välist motivatsiooni (õpetaja suunamine, auhind).

Kolme õpilase puhul oli tegemist kombineeritud motivatsiooniga. Selgelt väline motivatsioon avaldus koolitunnis loovtööd teinud õpilastel, kellest üks sõnastas osalemise põhjuse lühidalt: „õpetaja sundis“ (õpilane 7).

Joonis 1. Miks otsustasid konkursil osaleda? Vastanute arv 7. Vastajatel oli võimalik valida mitu varianti.



Referentsiaalsust ehk protsessi, kus noored valisid pärandkultuuri hulgast neid kõnetanud või neile tähenduslikke objekte ning muutsid need uueks loominguks, uurisin andmetes kahel tasandil: tehnilise töötlemise ning sisulise dialoogina (vaata lisa 5). Kuna konkursi tingimused eeldasid pärandi loomingulist töötlemist, ei laekunud ühtegi tööd, milles DKP oli algsel muutmata kujul.

Referentsiaalsuse transformatiivse koodi said tööd, milles töötlemine oli vormiline: meemide puhul lisati ajaloolisele fotole tekst, huumor, tänapäevane kontekst; ajalooline foto muutus haiku inspiratsiooniks. Õpilane 6 võttis lähtepunktiks foto nõukogudeaegsest järjekorrast ning lisades teksti lõi sellest meemi, tõmmates paralleeli kaasaegse iPhone'i ihalusega. Vabatekstis avas õpilane, et „idee peale tulemine võttis aega ja monteerimine ka“, mis kinnitab, et transformatsioon ei olnud juhuslik, vaid teadlikult kavandatud. Teine õpilane (7) toob välja, et ükski allikas ei sobinud tema idee teostamiseks, mis viitab valikulisele isikupärastamisele – ta otsis midagi kindlat, mitte ei valinud juhuslikult.

Materjaliga sügavam suhestumine avaldus kolmes töös. Üks õpilane sulandas kollaažiks üle 20 DKP objekti, töötles ning sobitas fotod uueks kompositsiooniks. Õpilane ei kasutanud DKP kogusid lihtsalt illustratsioonina, vaid lähtekohana uurimaks, kuidas mälu minevikku

moonutab. Saatetekstis reflekteerib õpilane interneti rolli narratiivide ümberkujundajana: „internetis võib vale või puudulik informatsioon kaugele jõuda“. Teine õpilane lõi Konrad Mägi maastikest ja aabitsatest sümboolse teekonna, mis kujutab hariduse ja lugemiselamuste kulgemist läbi aastate. Õpilane kirjeldab maalide otsimist: „mis kõige loomulikumalt kokku sobiksid ja ühtlase terviku looksid“, ning proovis leida aabitsaid, mis „sobiksid värvide poolest nii üksteise kui ka taustaga“. Kompositsioon ja esteetika oli õpilase teadlik otsus. Töös avalduvad kõik Stalderi (2018) referentsiaalsusele omased kolm tunnusjoont (isikupärastamine, tähenduse nihutamine, kultuuriline dialoog). Õpilase loovtöö idee kirjeldus: „Eesti keele nüansirikkust ja värvikirevust väljendab siin Konrad Mägi maalidest koostatud maastik ja Eesti Raamat 500 koja juurde viiv aabitsatega sillutatud tee sümboliseerib läbi aastate kulgevat lugemishuvi, mis meie keelt elus hoiab ja rikastab.“

Valimi kõige silmapaistvam ja tehniliselt keerukam loovtöö, mis võitis konkursil ka kõrge auhinna, on lühifilm (pikkus 2.43 minutit), milles on üle 20 DKP pärandobjekti (fotode kõrval ka helisalvestused) sulandatud uueks poeetiliseks ja isiklikuks narratiiviks. Film käsitleb „500 aastast raamatut“ kui „meie ühist lugu“ ning kasutab metafoore nagu „keele keerlemine“ ja „laululõng, mis kootakse kuldseks kangaks“. Töö sai referentsiaalsuse dialoogi koodi, sest õpilane ei kasuta pärandit lihtsalt illustratsiooniks, vaid abstraktsete sündmuste mõtestamiseks ning uue narratiivi loomiseks.

Kogukondlikkuse dimensiooni analüüsides ilmnes vastuolu: kõik koolitunnis töid teinud õpilased vastasid küsimustikus, et töötasid üksi, kuid kodeerisin nende tööd Stalderi (2018) käsitlusest lähtuvalt kollektiivse kogukondlikkuse alla – õpetaja juhendamine, ühine aeg ja jagatud keskkond moodustavad institutsionaalse kogukondliku raamistiku. Epistemoloogilist kogukondlikkust, milles töö oleks valminud ühise arutelu tulemusena, andmetes ei ilmnunud ning ükski õpilane ei valinud küsimustikus meeskonnatöö oskuse arengut. Individuaalse kogukondlikkuse koodi saanud tööd kattusid kõik referentsiaalsuse sisulise dialoogi koodiga, viidates iseseisvale süvenemisele. Minule kui uurijale pakkus mõtlemisainet õpilane 8, kelle kirjeldus avab, et projekti oli kaasatud pereliige. Tegemist võib seega olla n-ö peidetud koostöövormiga, kus loovtöö teostus toetub sotsiaalselt jagatud ressurssidele, kuid autor tajub loomingulist vastutust ja lõpptulemust individuaalsena. Kuna õpilane ei valinud küsimustikus meeskonnatöö oskuse arengut, siis jätsin kogukondlikkuse individuaalseks.

Digitaalse kultuuripärandi kasutamise tajutud takistused

Teisele uurimisküsimusele vastuse saamiseks analüüsisin õpilaste DKP kasutamisel tajutud takistusi (TAK) ja algoritmilisust – seda, kuidas mõjutavad veebikeskkondade otsingusüsteemid ja kasutajamugavus loovtegevusi. Arvestasin ka õpilaste kasutatud programmide ja tööriistade ning nende mõjuga loovprotsessile. Takistused kodeerisin nelja kategooriasse: ajapuudus, loomingulised ja tehnilised barjäärid ning takistuste puudumine. Teooriast tulenevaid autoriõiguslikke takistusi andmetest ei ilmnenu. Algoritmilisuse koodid jagunesid toetavateks või takistavateks.

Algoritmilisuse ühe näitajana analüüsisin, millistest mäluasutuste veebilehtedest noored loovtööde jaoks sobivad DKP materjale leidsid. Loovtöodes kasutatud allikatest pärines enim Ajapaigast (119 allikat) ning märgatavalt väiksemal hulgal Meediateegist (12), Eesti muuseumide veebivärvast MUIS-ist (5) ja üksikutest teistest keskkondadest. Mitmed õpilased kombineerisid erinevate keskkondade allikaid. Statistika on koostatud õpilaste loovtöö ankeetides esitatud DKP viidetest ning ei arvesta kõiki tegelikke allikaid, näiteks arvudes ei kajastu filmi subtiitrites viidatud pea 20 Meediateegi fotot ja paar Kirjandusmuuseumi helifaili. Ajapaiga ülekaal säilib ka neid täiendavaid allikaid arvestades.

Neutraalset algoritmilisuse koodi ei saanud ükski töö. Toetava algoritmilisuse koodi sai neli õpilast, nende hulgas õpilane 13, kelle puhul ilmnes huvitav vastuolu. Õpilane hindas materjalide leidmist lihtsaks, kuid tõi esile, et „ükski allikas ei sobinud minu idee teostamiseks“. Pärandit oli tema jaoks lihtne leida, kuid sisuliselt ei kõnetanud teda ükski allikas.

Kolme õpilase vastustest selgus, et kasutatud veebilehed olid neile loovprotsessis takistavad. Nende hulgas eristus õpilane 10, kes hindas materjalide leidmist küll keeruliseks, kuid vabatekstis märkis: „mul tekkis liiga palju ideid“. Sarnast dünaamikat kinnitab ka õpilase 8 kogemus, kes pidas materjali leidmist keskmiselt raskeks ja toob välja sobivate materjalide mitteleidmise: „Raskeks tegi selle mõnikord see, et piltidel või helil pole juures õigeid märksõnu, mida otsingumootor saaks kasutada õigete allikate kuvamiseks“. Konkursil osalemise kogemusele tagasi vaadates hindas õpilane 8 siiski kõige kasulikumaks kogemuseks otsimise oskuse arendamise: „Töö aitas mul arendada oskust leida õigeid pilte ja helisid, kasutades erinevaid digivaramuid“. Materjalide leidmise keerukust märkis ka õpilane 11, kelle puhul peegeldus see küsimustiku andmetes väljendatud loovprotsessi mahukuses ja tajutud ajapuuduses.

Enamik algoritmilisust toetavana tajunud õpilastest kasutasid loovtöö vormistamiseks vabavaralisi ja lihtsalt kättesaadavaid veebipõhiseid tööriistu (Canva, meemigeneraator, Google Docs). Veebikeskkondades keerukusi tajunud õpilastel olid kasutusel spetsiifilisemad programmid (FireAlpaca, Adobe Photoshop, After Effects, DaVinci Resolve).

Takistusi ei tajunud valimis ainult üks õpilane (12). Seevastu ajapuudust nimetas kaks õpilast (7 ja 11), kuid mõlema puhul on tegemist erineva kontekstiga. Õpilane 7, kes koolitunnis loovtööd teostas, hindas oma digipädevust maksimaalseks ega nimetanud teisi takistusi. Hiljem täidetud küsimustikus hindab, et töö oli tema jaoks nauditav ning arendas kultuuri- ja ajalooteadmisi, seega viitab ajapuudus ainsa takistusena, et protsess oli tema jaoks pigem liiga lühike kui keeruline. Õpilane 11 kulutas iseseisvalt kodus tehes loovtööle hinnanguliselt 4–6 tundi. Ta toob esile, et arendas nii kultuuri- ja ajalooteadmisi kui ka digipädevusi ning tema töö sai referentsiaalsuse dialoogi koodi. Ajapuuduse nimetamine ainsa takistusena on selles kontekstis põnev mõtlemisaine – iseseisvalt töötades oleks tal olnud võimalik aega pikendada, mis võib viidata sellele, et takistus oli pigem seotud loovtöö ambitsioonikusega ja mahuga, mitte ressursi puudumisega.

Kõige rohkem väljendasid õpilased loomingulisi takistusi, mis ei väljendunud alati protsessi vähemas nautimises, vaid viitasid süvenemisele. Esile kerkisid loomingulised takistused ideede genereerimisel – õpilased (6, 13) tõid esile idee ja sobiva allika leidmise keerukuse. Mõlemad õpilased kasutasid ideede teostamiseks lihtsaid ja tuttavaid tööriistu ning märkisid, et nautisid protsessi. Andmetes ilmnes ka olukordi, kus takistuseks ei olnud ideede puudus, vaid nende üleküllus ja tehniline keerukus. Õpilase 10 puhul tähendas materjalide keeruline leidmine ja ideede rohkus tunde kestnud käsitööd: „kasutasin joonistamisprogrammi FireAlpaca, millega kustutasin fotodelt käsitsi taustad ja sobitasin uueks kompositsiooniks ning lisasin erinevaid värvifiltreid, sulatades kokku 20. sajandi fotograafia digitaalse maailmaga.“ Samas õpilane ei tajunud protsessi kurnava, vaid maksimaalselt nauditavana. Andmete võrdlemine näitab, et õpilase 11 puhul olid loomingulised takistused andmetes kaudselt tajutavad – kuigi õpilane nimetas ainsa takistusena ajapuudust, hindas ta materjalide leidmist eraldi küsimuses keeruliseks, kuid takistuste lõikes seda välja ei toonud.

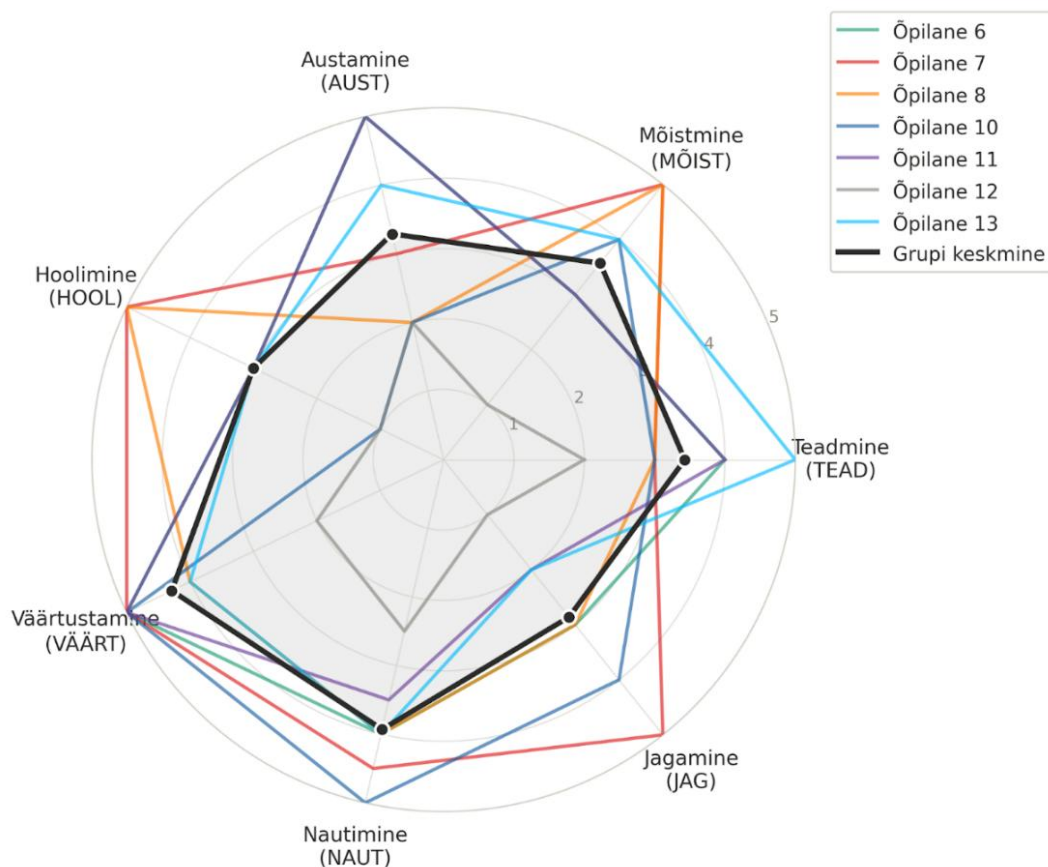
Tehnilist laadi takistus esines ühel õpilasel (8), kelle arvuti võimsus polnud piisav professionaalsete programmide ja mahukate andmemahtude töötlemiseks. Õpilane ei kasutanud veebipõhiseid tööriistu, vaid keerukaid programme ja võtteid, mis viitab tema kõrgetele

ambitsioonidele loovtöö teostamisel. Erakordne on, et nii kõrgel tasemel töö valmis vaid 4–6 tunniga. Seda selgitavad õpilase enda sõnad, et ajendiks on tema hobi ja huvi. Seega ei olnud tema jaoks takistuseks mitte oskuste puudumine, vaid tarkvara ja riistvara vaheline ebakõla, mis tekkis õpilase kõrge digipädevuse ja spetsiifilise huvi tõttu.

Pärandõppe pädevused ja dimensioonid

Kolmandale uurimisküsimusele vastuse saamiseks analüüsisin õpilaste küsimustikke ja loovtöid kasutades Fontali jt (2024) koostatud Q-Herilearn pärandõppe mudeli seitset dimensiooni. Mudel eristab kognitiivset (teadmine, mõistmine), afektiivset (väärtustamine, nautimine, austamine) ja käitumuslikku (hoolimine, jagamine) pädevust, mille kaudu avasin andmestikes avalduvat kontrasti noorte veendumuste ja nende avaldumiste vahel. Ülevaate pärandõppe dimensioonide jaotusest ja õpilaste profiilidest Q-herilearn mudeli põhjal annab joonis 2.

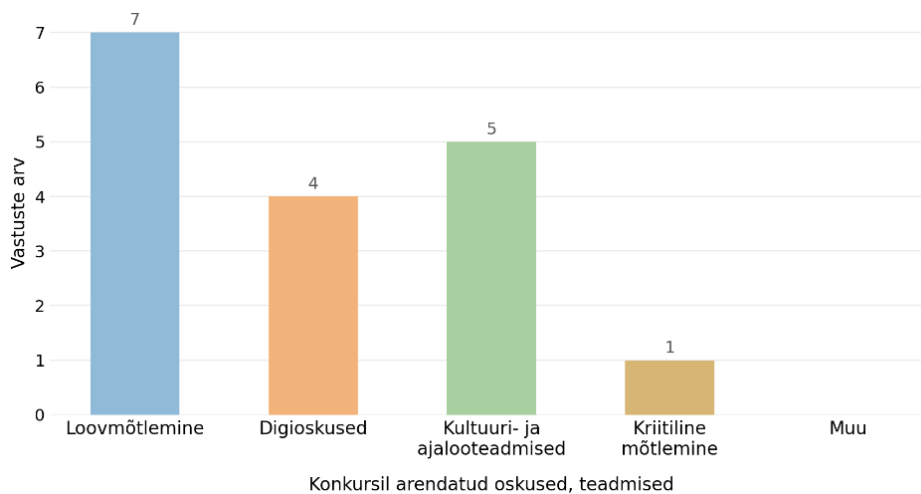
Joonis 2. Pärandõppe dimensioonide jaotus ja õpilaste profiilid Q-Herilearn mudeli põhjal.



Q-Herilearn mudelis liigub teadmine kultuuripärandi olemasolu kohta sügavamale mõistmiseni läbi pärandi tähenduse, ajaloolise konteksti ning erinevate objektide vaheliste seoste tajumise. Õpilaste eelteadmised DKP-st varieerusid märkimisväärselt. Osa õpilasi oli DKP kogudega varasemalt mitu korda kokku puutunud, samas teised teadvustasid DKP kogusid enda jaoks esmakordselt. Uuritud noortest väljendasid teadmiste kasvu DKP kogude kohta enim need, kellel puudus või oli vähene kokkupuude DKP kogudega.

Kõik õpilased märkisid küsimustikus, et arendasid konkursitööga oma loovmõtlemist ning enamik tõi välja ka kultuuri- ja ajalooteadmiste arengu (vaata joonis 3). Digioskuste arengut pidas üle poole vastanutes märkimisväärselt. Kriitilise mõtlemise arengu tõi ainsana välja õpilane 8, kes tõi esile ka loovmõtlemise ja digioskuste arengu, kuid kultuuri- ja ajalooteadmisi ei märkinud.

Joonis 3. Milliseid oskusi või teadmisi sa konkursil osaledes kõige rohkem arendasid? (vastanute arv 7, võimalik oli valida mitu varianti)



Mõistmise dimensioonis, kus otsisin õpilaste arusaamist mõtestada pärandi olulisust ja seoseid identiteediga, varieerusid tulemused ning avaldus seos loovtööde referentsiaalsusega. Andmetest joonistus välja selge seos kognitiivse pädevuse ja loovtöö referentsiaalsuse taseme vahel. Õpilaste 8 ja 10 puhul valitses täielik sünergia: kõrge kognitiivne mõistmine küsimustikus langes kokku pärandiga sisulisse dialoogi astunud loovtööga. Õpilased kasutasid pärandit loovtöodes keerukamalt ning suutsid pärandit sisuliselt tõlgendada ja sellest uusi tähendusi luua.

Eraldi tõuseb esile õpilane 7, kes hindas kõrgelt pärandi olulisust ning seost identiteediga. Kuigi tema esmane motivatsioon oli väline – osalemise põhjuseks märkis ta ankeedis õpetaja

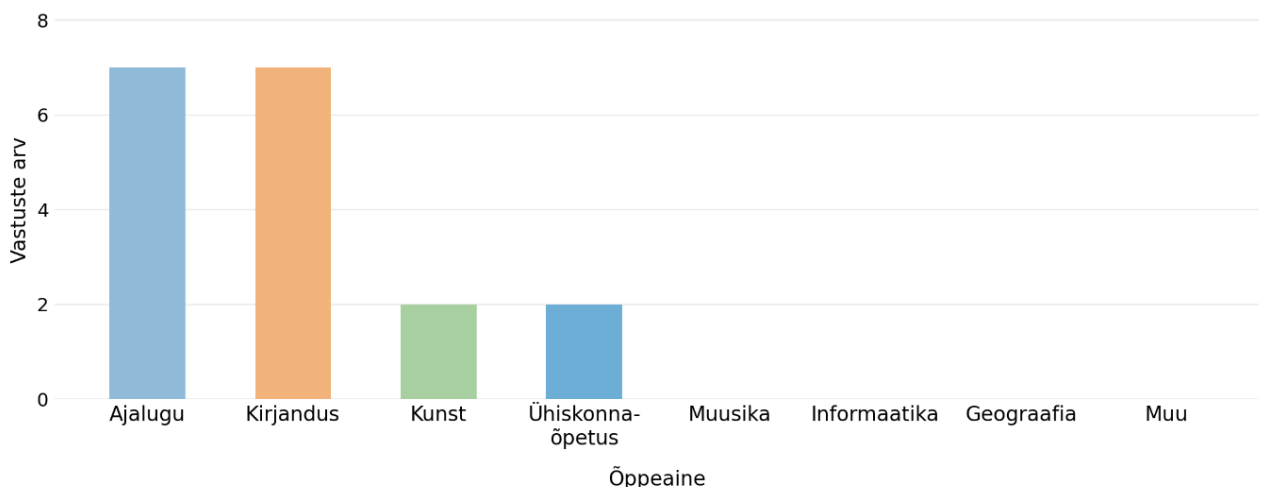
„sundimise“, hindas ta mitu kuud hiljem saadetud küsimustikus konkursi kõige kasulikumaks kogemuseks „teada saamist antud lehtedest“.

Andmetes ilmnes huvitav lahknevus DKP mõiste terminoloogilise teadmise ja õpilase tegeliku pärandiga suhestumise vahel. Õpilane 11 hindas DKP mõiste keskmiselt tuttavaks, kuid tema loovtöö sümbolistlikkus ja saatetekst viitasid õpilase isikliku kogemuse ja pärandi sügavale sünergiale – töö sai kõrge referentsiaalsuse dialoogi koodi.

Andmetest selgus, et õpilaste emotsionaalne ja väärtuspõhine suhestumine pärandiga oli märksa ilmekam kui teadmiste omandamine DKP kogude kohta. Ühtlaselt kõrge oli pärandi väärtustamine – õpilased toetasid väidet, et DKP aitab neil mõista oma päritolu ja kultuurilist kuuluvust. See emotsionaalne side avaldus tugevalt ka neil õpilastel, kes polnud päranditeemadega varem kokku puutunud. Taas saame esile tõsta õpilast 7, kes varem polnud DKP-ga kokku puutunud, konkursil osalema suunas õpetaja, kuid protsessi lõpuks väärtustas ta kõrgelt kultuuripärandi hariduslikku potentsiaali ning olulisust identiteedi mõtestamisel. Sama muster kajastus ka teiste väheste eelteadmistega õpilaste puhul.

Õpilaste positiivset hoiakut saab välja lugeda ka huvis rakendada kultuuripärandit koolihariduses. Õpilased peavad kõige kasulikumaks kaasata pärandi teemasid ajaloo- ja kirjandustundidesse, aga ka kunstiainetesse ja ühiskonnaõpetusse (vt joonis 4).

Joonis 4. Millises õppeaines võiks DKP kasutamine olla kõige kasulikum?



Kõige paremini ilmestab DKP kooliharidusse rakendamise huvi õpilane 8:

„Ma arvan, et digitaalset kultuuripärandit võiks rohkem kasutada koolitöös, sest enne konkurssi puutusin ma digitaalsete arhiividega kokku vaid läbi minu teise hobi (...). Koolis pole

mulle sellistest keskkondadest kunagi räägitud. Niipalju kui ma olen jõudnud teiste inimestega antud teemal arutada, siis nemad pole samuti koolitöös midagi sellist käsitlenud. “

Afektiivse dimensiooni tulemustes avaldus kõige ühtlasemalt protsessi ja tegevuste nautimine. Kõrgeimat nautimise taset väljendasid kaks õpilast (7, 10), seejuures kumas ühe õpilase (10) puhul läbi, et nautimine tulenes tööga kaasnenud pingutusest ja praktiliste oskuste arengust. Seevastu üks õpilane (12) pidas DKP-ga loovtöö tegemist pigem igavaks ning ka naudingu hinnang jäi keskmisest madalamaks.

Austamise dimensioonis, mis avab eetilist ja lugupidavat hoiakut pärandi suhtes, ilmneseid andmetes vastandlikud seisukohad. Kuigi üldine suhtumine oli pigem pooldav, joonistus vastustest välja selge hoiakuline lõhe. Ligi pooled osalejad tundsid pärandit kasutades pigem madalat isiklikku vastutust, samas kui õpilased 6 ja 11 väljendasid vastustes kõrgemat austamist.

Sarnane ebaühtlane pilt avaldub ka vahetus tegevuses ehk hoolimise andmestikus, mis Q-Herilearn mudelis tähistab käitumuslikku pädevust ja proaktiivset suhtumist pärandi säilimisse. Tegemist on õpilaste jaoks veelgi keerulisemalt saavutatava ja ebaühtlasema pädevusega, mis avaldub ka valimi polariseerituses. Andmetest nähtub, et noorte valmidus pärandi heaks isiklikult panustada varieerub passiivsest pealtvaatajast kuni aktiivse tegutsejani. Polariseeritus ei avaldu ainult grupi tasandil, vaid on märgatav ka üksikute õpilaste profiilide siseselt.

Eriti ilmekalt joonistub kontrast välja õpilase 8 juures, kes pärandi austamisele annab madalad punktid, kuid tema valmidus pärandit hoida (nt teatada vigadest veebilehtedel) on maksimaalne. Oluline on ära märkida sisulist erinevust kahe austamise madalaima skoori vahel: kui õpilase 10 puhul on tegemist nn sisemise nautijaga, kellel on kõrge referentsiaalne dialoog ja sügav kognitiivne mõistmine, kuid puudub vajadus seda teistele näidata või kuidagi sekkuda, siis õpilase 12 puhul paistab andmetest pärandi teemadest mitte hoolimine ning olematu sisemine motivatsioon. Seega kõrge kognitiivne võimekus (ja referentsiaalsus) ei taga proaktiivset tegutsemist (hoolimist), vaid need dimensioonid võivad ühes isikus toimida üksteisest sõltumatult.

Valmisolek pärandikogemust teistega jagada on Q-Herilearn mudeli viimane ja kõige raskemini saavutatav dimensioon. See avaldus empiirilisel valimis kõige tagasihoidlikumalt. Konkursile töö esitamine iseenesest on jagamise käitumuslik ilming, kuid valmidust pärandist teistele rääkida väljendasid õpilased küsimustikus tagasihoidlikult. Enamik õpilasi positsioneeris

end jagamise küsimustes pigem passiivseks. Ainus selge erand oli õpilane 7, kelle jagamise valmisolek kattus tema üldise päranditeemade suhtes väljendatud seotuse ja entusiasmiiga.

Huvitav muster avanes kahe õpilase puhul (11 ja 13), kelle väärtustamise ja austamise näitajad olid kõrged, kuid jagamist hindasid madalalt. Nende kõrge emotsionaalne suhestumine pärandiga ei tekitanud vajadust DKP kogemusest teistele rääkida.

Tulevikus DKP keskkondade kasutamise kavatsuste osas avaldus sarnane individuaalne ja instrumentaalne (DKP kogud kui tööriistad) lähenemine – pärandit käsitletakse peamiselt enda tarbeks kasutatava ressursina, mitte millegi jagamisväärsena. Õpilane 10 toob välja andmebaaside praktilise rakenduse: „allikate otsimisel, ajaloo uurimisel.“, õpilane 13 väljendab isiklikku huvi: „kui tahan leida mingit huvitavat pilti“. Õpilane 12 ei suutnud tulevikunägemust üldse sõnastada.

Selles kontekstis eristub teistest õpilane 8, kelle andmed erinevad kvantitatiivse hinnangu ja kvalitatiivse selgituse poolest. Kuigi ta on märkinud valmiduse teistele rääkida skaalal keskmiseks, viitab tema vabatekstiline refleksioon („Niipalju kui ma olen jõudnud teiste inimestega antud teemal arutada...“) aktiivsele sotsiaalsele hoiakule. Tema profiilis joonistub välja ebatavaline kombinatsioon: väga kõrge sisuline mõistmine ja hoolimine koos madala austamisega. Huvitav lahknevus jääb silma ka õpilase 10 juures: erinevalt õpilasest 8 on tema jagamine suhteliselt kõrge, kuid hoolimine ehk aktiivne valmidus pärandi säilimisse panustada on madal.

Kolme Q-Herilearn valdkonna võrdlev ülevaade (vaata joonis 4) näitab, et afektiivne pädevus on noorte kogemuse kõige kindlam tugipunkt. Pärandi väärtustamine ja loovprotsessi nautimine avaldus ühise emotsionaalse foonina enamike osalejate puhul. Seevastu kognitiivne pädevus oli seotud loovprotsessi sügavusega ning varieerus tulenevalt sellest, kui põhjalikult õpilane teemasse süüvis. Kõige suurem distants pärandiga tekkis käitumusliku pädevuse analüüsis. Nii hoolimine kui ka jagamine jäi õpilaste jaoks pigem kaugeks. Andmetest joonistub selge muster: pärandiga positiivse kokkupuutega ei kaasne alati soov ja vajadus pärandi hoidmise ja kaitsmisega aktiivselt tegeleda. Mitu õpilast väljendas küll pärandi väärtustamist, kuid ei väljendanud soovi pärandi nimel tegutseda ja kogemust teistega jagada.

Arutelu

Arutelu tõlgendusi ei saa üle kanda laiemale valimile. Minu eesmärk oli süvitsi mõista mustreid, mis tõstasid selle konkursi kontekstis õpilaste loovtöodes ja refleksioonides.

Magistritöö üheks eesmärgiks oli mõtestada andmetes avalduvaid digitaalse seisundi ilminguid. Nii koolis kui ka iseseisvalt valminud tööde võrdluses ilmnes selgelt, et DKP-ga suhestumise digitaalne keskkond on märksa laiem kui tehnoloogiline platvorm ning rolli mängivad ka sotsiaalsed raamid, ajalised piirid ning valiku- ja väljendusvabadus. Mucha (2022) käsitles on tegemist sotsiaal-afektiivse ruumiga, mis toimib nn puuduva lülina passiivsete digikogude ja potentsiaalsete kasutajate vahel. Pärand muutub tähenduslikuks, kui seda kogetakse ühises emotsionaalselt turvalises keskkonnas. Ka see uuring näitas, et pärandiga suhestumise sügavus sõltub nii sotsiaalsest kontekstist kui ka žanri valikust. Kõik pärandiga sisulisse dialoogi astunud tööd loodi iseseisvalt, väljaspool koolitundi. Konkurss võis õpilasi inspireerida loovtööd tegema, aga otsused, milliseid kogusid kasutada ning kuidas ja mida nendega teha, lähtusid noorte enda huvidest, motivatsioonist ja oskustest. Koolikeskkonnas on noortel paratamatult piirid: õpetaja suunab materjalideni, annab soovituslikud vormingud ning tunni formaat määrab ajaraami.

Pärandit mõtestati kõige tähenduslikumalt lühifilmi ja kollaaži žanris. Koolitunnis sündinud meemides ja kirjanduslikes haikudes käsitleti pärandit pealiskaudsemalt. See ei tähenda, et meemivorm oleks pärandhariduses vähemväärtuslik, vastupidi. Mitmed autorid, nagu Knobel ja Lankshear (2008), käsitlevad meemi kui kaasaegse kirjaoskuse vormi ning Smith jt (2025) näevad neid võimsate tähendusloome vahenditena, mis võimaldavad DKP objekte kiiresti ja tabavalt tänapäevaga siduda. Ka antud konkursi raames toimus meem suurepäraselt kui „sissejuhatust teemasse“. Noored on digitaalses kultuuriruumis juba täna aktiivsed tähenduseandjad luues pilte, tekste, meeme ning sidudes neid oma kogemuste ja maailmapildiga. Küsimus on, kuidas suunata õpilasi pärandit väärtustama ning kasutama just DKP kogusid oma loo jutustamiseks.

Smithi jt (2025) käsitles nõiab pärandiga manipuleerimine „digitaalset kuraatorioskust“ – suutlikkust tajuda pärandi konteksti, eripärasid ja need uueks narratiiviks põimida. Kuid olukorras, kus materjali võõrapärasus kohtub tugeva ajasurvega, jääb pärandi mõtestamine kui taaskasutuse esimene ja suurim barjäär, ületamata (Mucha, 2022). DKP kogud on tundmatud ka paljudele õpetajatele, mistõttu ei pruugigi klassiruumis olla kedagi, kes aitaks jõuda Rahamani (2018) kirjeldatud sügavama dialoogilise interaktsioonini: selle asemel, et pärandiga sisuliselt „läbi rääkida“, piirduakse visuaalselt tuttava, argise ja „turvalise“ huumoriga.

Eelnevat täiendab ka kogukondlikkuse analüüs, milles ilmnes, et kõik koolitunnis loovtöö teinud õpilased tajusid, et on töötanud üksi, ilma juhendamiset. Stalderi (2018) käsitluses on tegemist institutsionaalse kogukondlikkusega – õpetaja juhendamine, jagatud aeg, ühine keskkond. Formaalset õpikeskkonda nähakse sageli nähtamatu foonina ning seda ei tajuta koostööna (Mucha, 2022). Sama leidis kinnitust ka käesolevas uuringus. Knobeli ja Lanksheari (2008) projektiivse identiteedi mõiste selgitab seda väites, et loovtarbija rollis noor keskendub individuaalsele sooritusele ning ei taju õpetaja tegevust suunamisena. Märkimist väärib, et epistemoloogilist kogukondlikkust (Stalder, 2018) – ideede vahetamist, ühist tähendusloomet, andmetes ei ilmnenu. Meeskonnas töötamist ei toonud välja ükski vastanu ning kriitilist mõtlemist kui arendatud oskust nimetas vaid üks õpilane. Noored seostavad koostööd üksnes meeskonnatöoga ning ei pööra tähelepanu jagatud sotsiaal-emotsionaalsele ruumile (Morse, 2021; Mucha, 2022), samas teoreetikud peavad oluliseks nii institutsionaalset tuge kui ka ühist informuumi (Mucha, 2022; Rahaman, 2018; Stalder, 2018). Seega, et kokkupuude pärandiga toetaks identiteedi ja loovuse arengut, tuleks ka koolis seada kõrgemad sihid kui põgus tutvumine kogudega ning üksi tehtud tehniline teostus. Eesmärk on jõuda ühiste arutelude, isiklike kogemuste jagamise kaudu selleni, et jäljed möödunust põimuks tänaste teemadega ning kujuneksid osaks noore maailmapildist, toetades seeläbi tema kujunemist teadlikuks ja hoolivaks ühiskonnaliikmeks.

Mäluasutuses noortega töötades olen korduvalt kohanud noori, kes vaimustuvad värvikatest kogudest, kuid ei jõua sageli iseseisva põhjalikuma uurimiseni. Sellest tulenevalt seadsin uuringu teiseks fookuseks pärandi kasutamisel ja digikeskkondades tekkinud takistused. Stalder (2018) sõnastab julgelt, et algoritmid ja otsingusüsteemid on kui aktiivsed kuraatorid, mis määravad andmete nähtavuse ja leitavuse. Käesolevas uuringus näib õpilaste veebilehtede valik kinnitavat seda, mida mitmed autorid väidavad: häkatonil valminud ja eraisiku õhinapõhisel initsiatiivil juba aastaid edukalt toimiv Ajapaik leidis õpilaste poolt kordades rohkem kasutamist kui mäluasutuste veebilehed. Põhjuseid, miks mäluasutuste digikogud noortele kaugeks jäävad, on välja toodud mitmeid: kasutajaliidesed on loodud arhiivi loogikat valdavatele spetsialistidele (Rodríguez-Ortega 2018; Valeonti *et al.*, 2019), materjal on veebis küll olemas, kuid selle leidmine, allalaadimine, loovkasutamine on tülikas (Kokkala, 2024).

Uuritud noorte vastustes ilmnes ka loominguline takistus ehk nn inspiratsiooni lünk – materjal oli kättesaadav, aga ei käivitanud loovprotsessi: „ükski allikas ei sobinud minu idee

teostamiseks“ (õpilane 13). Rahamani (2018) mudelis on loovprotsessi tõukejõuks efektiivne esitlus – hetk, mil pärandi objekt kutsub või lausa „provotseerib“ kasutajat dialoogi astuma. Siin avaldubki teine digitaalsel pärandimaastikul olev oluline takistus – miljonid kaadrid võivad kõigile kättesaadavad olla, kuid nende sisuline mõtestamine on keeruline. Intellektuaalset pingutust ja seoste loomist nõuab pärandiga suhestumine nii uurides kui ka loovas taaskasutuses (Mucha, 2022). Kuigi pärandikogude kasutusaktiivsuse tõusuks on oluline, et mäluasutused oma keskkondi moderniseeriks, näitas käesolev uuring, et tehnilise ligipääsu kõrval on määravaks ka kasutajate oskused muuta passiivne vaatamine aktiivseks tähendusloomeks.

Andmeid analüüsidest oli positiivne märkamine, et loominguline pingutus võib kaasa tuua ka sügava naudingu. Õpilase 10 puhul, kes käsitööna panustas tunde oma nägemuse realiseerimiseks, tulenes nautimine just praktiliste oskuste arengust. Samas võib intellektuaalset pingutust varjutada sootuks vähem viljakas takistus – tehniline barjäär ehk Rahamani (2018) kirjeldatud kehastumise pärsitus. Pärandis peituva loovuse vallandamiseks ei tohi tehnoloogia liigselt tähelepanu endale tõmmata. See takistus avaldus selgelt töös, mille ambitsioon ja tehniline keerukus olid kõige kõrgemal tasemel. Tehniliste barjääride ületamisel osutus määravaks õpilase huvi ja hobi filmikunsti vastu. Analüüsi käigus võis täheldada ka teatavat seost loovtöö ambitsioonikuse ja tööriistade valiku vahel – keerukamaid programme kasutanud õpilased kogesid rohkem barjääre, samas lihtsamate vabavaraliste tööriistadega töötanud õpilased tajusid protsessi sujuvamana. Algoritmilisuse tajumises on seega palju subjektiivset. See kinnitab John Dewey (1913) põhiteesi ning Pan ja Wangi (2011) väidet, et isiklik huvi ja sisemine motivatsioon on tähendusliku õppimise ning keerukuste ületamise keskne lähtepunkt ka pärandhariduses.

Kuigi konkursile ei laekunud gümnasistidelt ühtegi loovtööd, mis oleks otseselt lähtunud õpilase pereloost või isiklikest mälestustest, lühifilmis kõlas küll „meie“ vanaema ja vanaisa lugu ning õpilase 10 sügavalt mõtestatud töö võis olla inspireeritud isiklikust pereloost, toovad erinevad autorid esile just isiklike teemasid kui olulisi faktoreid barjääride ületamiseks (King *et al.*, 2016, Kultuuriministeerium, 2023; Mucha 2022).

Takistuste teemat kokku võttes tõden veel kord, et DKP kasutamisel põimuvad mitmed keerukused alates keskkondade kasutusmugavusest kuni loominguliste ja tehniliste barjäärideni, kuid kõik takistused pole võrdse kaaluga. Esimene on süsteemne barjäär, mille ületamine ei sõltu kasutajast, samas loomingulisi ja tehnilisi väljakutseid kogenud noored jõudsid just sügavamale

tähendusloomeni. Sellest võib järeldada, et motivatsioon ja isiklik huvi – olgu teema või mõne tehnilise oskuse arendamise vastu, on barjääride ületamisel määravamad kui takistuste puudumine.

Loovtegevuse käigus saavutatud pärandõppe tulemused ei moodustanud selget ühtset mustrit. Kõik õpilased tõid esile loovmõtlemise arengu, enamik märkis ka kultuuri- ja ajaloo teadmiste kasvu ning osa vastanuid väljendasid DKP kogudega töötades tekkinud digioskuste arengut. Uuringu andmetest oli kõige ühtlasem protsessi nautimine, samas tegutsemist ning aktiivset lähenemist eeldavad dimensioonid, nagu hoolimine ja jagamine, jäid kõige tagasihoidlikumaks. Noorte refleksioonidest paljastus, et ennekõike nähakse DKP-s ressursi, mida vajatakse kooli- vm töid tehes. Noored tajuvad end pigem tarbijate kui omanikena, mis on kooskõlas Tayloriga ja Gibsoni (2017) seisukohaga, et pärandi demokratiseerimise peamiseks takistuseks on fookuse hoidmine tarbimisel, mitte omaksvõtul. Passiivsele tarbimisele tuleks eelistada aktiivset isikupärastamist, milles kasutaja võtab vastutuse tähenduse loomise eest (Rodríguez-Ortega, 2018). Selle suunas peaks pärandhariduses püüdlema.

Uuringust ilmneb mitu positiivset leidu. Esiteks väljendasid need õpilased, kelle varasem kokkupuude DKP-ga oli vähene, jõulisemalt, et nüüd nad teavad DKP kogude kohta. Teiseks näitavad andmed, et pärandiga töötamine kõnetas noori – emotsionaalne side ja arusaamine pärandi rollist identiteedi kujunemisel oli valimis ühtlaselt kõrge. Tähelepanuväärne on meemi loonud õpilane 7, kelle puhul väline motivatsioon ja klassiruumi kontekstist tulenevad piirangud ei takistanud sügavama emotsionaalse sideme tekkimist, vastupidi, protsessi lõpuks hindas ta kõrgelt pärandi hariduslikku potentsiaali. Nii mõnegi õpilase puhul oli loovtöö sügavam kui õpilase refleksioon oma tegevuse kohta või hinnang küsimustikus oma tegevusele madalam kui vabatekstis avalduv hoiak. Õpilastel pole oluline osata defineerida DKP-t ja selle olemust selleks, et suuta seda isikupärastada. Mucha (2022) kirjeldatud vaikiv teadmine (*tacit knowledge*) viitabki sellele, et alati ei pruugi noored osata oma praktilises loovtöös avalduvat teadmist, mõistmist ja väärtustamist sõnadesse panna.

Uuring ei toonud esile noorte aktiivset tahet pärandi nimel tegutseda. Pärandkogude väärtustamise ning potentsiaali suuremaks avamiseks on oluline, et noortel oleks aktiivne soov pärandit kui ühisvara hoida ja seda teadmist teistega jagada, mida sätestab ka Faro konventsioon (Euroopa Nõukogu, 2005). Käesolevas uuringus osalenud noortel jäid need tegevuslikud tasandid kõige tagasihoidlikumaks, mis kinnitab veel kord, et pärandharidus vajab nii koolikontekstis kui

ka mäluasutuste tegevuses süsteemsemat tähelepanu ja teadlikumat suunamist. Ilma selleta jäävad noored ka tulevikus pärandit passiivselt tarbima, mitte ei kujune vastutustundlikeks omanikeks ja hoidjateks.

Käesolev töö annab sisendit ennekõike mäluasutustele, hariduspoliitika kujundajatele ning konkursi korraldajatele, pöörates tähelepanu pärandhariduse vajakajäämistele ning võimalustele digikeskkonnas. Uuring näitas, et DKP kogude passiivsest tarbimisest aktiivse tähendusloomeni jõudmiseks on loovkonkurss ja meemivorm hästi toimivad sisenemisteed. Selle potentsiaali realiseerimiseks on aga vajalik süsteemne koostöö, mis annaks õpetajatele praktilisi meetodeid ja juhiseid, et nad saaksid toetada õpilasi pärandi isikupärastamisel. DKP-kogud ei ole pelgalt informatsiooniline ressurss, vaid täis loomingulist potentsiaali, mida tuleks noorte isiklikele huvidele, tugevustele ja kaasaegsetele väljendusvormidele tuginedes julgelt ära kasutada.

Töö piirang selgus tulemuste analüüsimisel. Küsimustiku koostamisel ei osanud kõiki olulisi teemasid ette näha, näiteks oleks võinud õpilastelt saada rohkem informatsiooni veebikeskkondade kasutusmugavuse kohta ning mõningate Q-Herilearn dimensioonide põhjalikuma avamise jaoks. Töö kitsaskohaks on ka suhteliselt väike valim ning see, et küsimustikule vastasid vaid pooled õpilased. Tõenäoliselt osalesid konkursil ja vastasid küsimustikule motiveeritumad ja/või konkursilt positiivse kogemuse saanud gümnasistid, mistõttu DKPst mitte huvituvate või negatiivseid kogemusi saanud osalejate seisukohad jäid analüüsis esindamata.

Minu magistritöö keskendus DKP kui haridusliku ressursi rakendamisele gümnasistide vaates, seega edasistes uurimistöodes on vajalik avada ka õpetajate perspektiivi. Pärandi elushoidmiseks digiajastul on oluline mõista, kuidas õpetajad mõtestavad oma rolli pärandhariduse vahendajatena ning millist tuge ning praktilisi juhendmaterjale nad vajaksid. Selle raames väärrib edasist uurimist, kuidas toetada õpetajaid, et nad oskaksid õpilasi suunata DKP-d tähenduslikult ja mõtestatult kasutama.

Tänu sõnad

Siiras tänu juhendajatele Maria Jürimäele ning Mart Alarule asjatundliku suunamise eest. Samuti tänan kolleege Rahvusrhiivist, eriti Liisi Pabstelit, ning ERM-ist Agnes Aljast, kes mind teemavalikul toetas. Tänan Pihel Hunti väärtusliku tagasiside eest ning kõiki inspireerivaid kursusekaaslasid ja õppejõude. Reelika Niit ja Piret Vaher – tänud lingvistilise abi eest. Eriline

tänu kuulub TÜ sotsiaalteaduste raamatukogu lahketele töötajatele, kes on soosinud süvenemist ja raamatutarkuse nautimist. Sügavaim tänu minu perele, kes on võimaldanud õpingutele pühenduda.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise 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.

Magistritöö kirjutamisel rakendasin tehisintellektipõhiseid abivahendeid (sh Claude, Gemini, ChatGPT) keeleliseks toimetamiseks, tõlkimiseks ja mõtete peegeldamiseks vastavalt ülikoolis kehtivatele tehisintellekti kasutamise põhimõtetele. Kogu esitatud sisu ja järelduste eest vastutan ise.

Edith Eskor

(allkirjastatud digitaalselt)

13.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Burkey, B. (2022). From bricks to clicks: How digital heritage initiatives create a new ecosystem for cultural heritage and collective remembering. *Journal of Communication Inquiry*, 46(2), 185–205. <https://doi.org/10.1177/01968599211041112>
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: Good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, Article 62. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Dubois, A., & Gadde, L. E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of business research*, 55(7), 553–560.
- Eesti Rahva Muuseum. (2024). *Digitaalne kultuuripärand kui ühiskondlik ressurss* [Projekt]. Eesti Kultuuriministeerium. <https://www.erm.ee/et/digitaalne-kultuuriparand-projekt>
- Euroopa Nõukogu. (2005). *Euroopa Nõukogu raamkonventsioon kultuuripärandi väärtust ühiskonnas käsitlemisest* (Faro konventsioon). Artikkel 2.
- Fontal, O., Ibañez-Etxeberria, A., Arias, V. B., & Arias, B. (2024). Q-Herilearn: Assessing heritage learning in digital environments. A mixed approach with factor and IRT models. *PLOS ONE*, 19(3), e0299733.
- Hagedorn-Saupe, M., & Peukert, A. (2018). Do it yourself digital cultural heritage: Three services developed by Europeana Space that support the creative reuse of digital cultural heritage content. *Uncommon Culture*, 105–112.
- Juurik, M. (2025). Isikuandmete töötlemine sotsiaalteaduslikes uuringutes. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/isikuandmete-tootlemine-sotsiaalteaduslikes-uuringutes/>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kannike, A., Oja, M., Kreegipuu, T., & Andresen, A. (Eds.). (2025). *Heritage in history education*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- King, L., Stark, J. F., & Cooke, P. (2016). Experiencing the digital world: The cultural value of digital engagement with heritage. *Heritage & Society*, 9(1), 76–101.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2008). Remix: The art and craft of endless hybridization. *Journal of adolescent & adult literacy*, 52(1), 22–33.

- Kokkala, V. (2024). *Digital technologies for cultural heritage: An exploratory study of EU-funded research projects* [Master's thesis, University of Borås]. DiVA.
- Kreem, T.-M. (2024). Ajalooõpetajate käsiraamat ühe ajalooõpetaja vaatevinklist. *Tuna*, 1, 138–146. <https://tuna.ra.ee/ajalooõpetajate-kasiraamat-uhe-ajalooõpetaja-vaatevinklist-lk-138-146/>
- Kultuuriministeerium. (2023). *Kultuuripärandi teadlikkuse uuring: Lõpparuanne*. <https://www.kul.ee/sites/default/files/documents/2023-05/L%C3%B5pparuanne.pdf>
- Kultuuriministeerium. (2024a). *Digikultuuri lõpparuanne*. https://kul.ee/sites/default/files/documents/2024-10/Digikultuuri%20l%C3%B5pparuanne_08.10.pdf
- Kultuuriministeerium. (2024b). „Kultuuripärandi digiteerimine 2018–2023“ tegevuskava lõpparuanne. https://www.kul.ee/sites/default/files/documents/2024-06/L%C3%95PPARUANNE_Kultuurip%C3%A4randi_digiteerimine_2018-2023_tegevuskava_avalik.pdf
- Kultuuriministeerium. (2024c). *Kultuuripärandi digitegevuskava 2024–2029*. <https://www.kul.ee/sites/default/files/documents/2025-01/Kultuuriparandi%20digitegevuskava%202024-2029.pdf>
- Kütt, A. (2023). *Digitaalse kultuuripärandi kasutamine hariduses Europeana näitel* [Bakalaureusetöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/s/7pe9hvxpHT>
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Mills, J., Harrison, H., Franklin, R., & Birks, M. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations. In *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: qualitative social research* (Vol. 18, No. 1, p. 17). DEU.
- Morse, N. (2021). *The museum as a space of social care*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mucha, F. (2022). *Co-creative events for engagement with digital cultural heritage collections* [Doctoral dissertation, University of Glasgow].
- Network of European Museum Organisations. (2015). *Learning in museums and young people* (NEMO Learning and Educational Mission Working Group Study). https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/topics/Audience_Development/Museums_and_Young_People_NEMO_LEMWG_study_2015.pdf

- Orphanidou, Y., Efthymiou, L., & Panayiotou, G. (2024). Cultural heritage for sustainable education amidst digitalisation. *Sustainability*, 16(4), 1540.
<https://doi.org/10.3390/su16041540>
- Pan, C. Y., & Wang, L. Y. (2011). Opinions of junior high school art teachers and students towards art competitions: Individual case studies. *The International Journal of Arts Education*, 172–197.
- Pla, F., & Poznan, J. (2021). The Faro convention's role in a changing society. *Council of Europe*.
- Portalés, C., Rodrigues, J. M. F., Gonçalves, A. R., Alba, E., & Sebastián, J. (2018). Digital cultural heritage. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(3), 58.
<https://doi.org/10.3390/mti2030058>
- Rahaman, H. (2018). Digital heritage interpretation: A conceptual framework. *Digital Creativity*, 29(2–3), 208–234.
- Rodríguez-Ortega, N. (2018). Canon, value, and cultural heritage: New processes of assigning value in the postdigital realm. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(2), 25.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*.
- Smith, A. O., Cousin, C., Joh, U., Khoury, C., Duan, Y., & Hemsley, J. (2025). Towards memetic legitimization of knowledge: memes and cultural heritage. *Information Research*, 30(iConf).
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. N. Denzin ja Y. Lincoln (toim). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (lk 443–465). Thousand Oaks, CA: SAGE.
<https://doi.org/10.47989/ir30iConf47260>
- Stalder, F. (2018). *The digital condition*. Polity Press.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava Tartu 2023* (Täiendatud trükk). Tartu Ülikooli eetikakeskus. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Taylor, J., & Gibson, L. K. (2017). Digitisation, digital interaction and social media: embedded barriers to democratic heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 23(5), 408–420.
<https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1171245>
- Terras, M. (2022). Digital humanities and digitised cultural heritage. In J. O'Sullivan (Ed.), *The Bloomsbury handbook to the digital humanities* (1st ed., pp. 255–266). Bloomsbury Handbooks.

- Terras, M., Coleman, S., Drost, S., Elsdon, C., Helgason, I., Lechelt, S., Osborne, N., Panneels, I., Pegado, B., Schafer, B., Smyth, M., Thornton, P., & Speed, C. (2021). The value of mass-digitised cultural heritage content in creative contexts. *Big Data & Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/20539517211014558>
- Tzouganatou, A. (2023). *Openness and fairness in the digital ecosystem: On the participation gap in cultural knowledge production* (Order No. 30877657) [Doctoral dissertation, University College London]. Publicly Available Content Database. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/openness-fairness-digital-ecosystem-on/docview/2897376074/se-2>
- UNESCO. (1989). *Draft medium term plan, 1990–1995*.
- UNESCO. (2018). *Concept of digital heritage*.
- Valeonti, F., Terras, M., & Hudson-Smith, A. (2019). How open is OpenGLAM? Identifying barriers to commercial and non-commercial reuse of digitised art images. *Journal of Documentation*, 76(1), 1–26. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2019-0109>
- van Saaze, V., Rasterhoff, C., & Archey, K. (2020). Imagining the future of digital archives and collections – Editorial. *Stedelijk Studies*, 10. <https://stedelijkstudies.com/journal/editorial-issue-10/>
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications, Inc. Yin, R. K., & Davis, D. (2007). Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms. *New Directions for Evaluation*, 113, 75–93. <https://doi.org/10.1002/ev.216>

Lisad

Lisa 1. Kutse osaleda uurimuses: Minu kogemus ERM-i „Raamat 500“ digiloomingu konkursil.

Lugupeetud {FIRSTNAME} {LASTNAME}

Minu nimi on Edith Eskor, olen Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistrant. Uurin oma lõputöös noorte kogemusi digitaalse kultuuripärandiga töötamisel.

Sinu konkursitöö oli suurepärase näide digitaalse kultuuripärandi loovast kasutamisest ning see teeb Sinu arvamuse minu uurimuse jaoks äärmiselt väärtuslikuks!

Mida uurimus endast kujutab?

Minu magistritöö teema on „Digitaalne kultuuripärand kui hariduslik ja loov ressurss“. Ma soovin Sinu vastuste kaudu teada saada, kuidas mäluasutused ja koolid peaksid digiteeritud kultuuripärandi kogude kasutamist noorte hulgas tulevikus paremini toetama.

Osalemine on lihtne ja turvaline - küsimustikule vastamine võtab aega umbes 15 minutit ja see on täiesti anonüümne.

TÄHELEPANU! Enne küsimustikule vastamist palun tutvuda uurimuse ees oleva teavitatud nõusoleku tekstiga, mis kirjeldab täpselt, kuidas Sinu andmeid kasutatakse ja kaitstakse. Sinu osalemine on vabatahtlik ja Sa võid igal ajal oma nõusoleku tagasi võtta.

Küsimustikule vastamiseks klõpsake allolevalt linki {SURVEYURL}.

Lugupidamisega

Edith Eskor

(*meiliaadress*)

Kui Te ei soovi küsimustikku täita ega taha saada rohkem meeldetuletusi, klõpsake linki {OPTOUTURL}.

Kui olete blokeeritud, kuid soovite küsimustikku täita, klõpsake linki {OPTINURL}.

Lisa 2. ERM-i digiloomingu konkursil osaleja ankeet

Esitamise kuupäev	
Töö pealkiri	
Ees- ja perekonnanimi	
Meiliaadress	
Vanus / kooliaste	☐ Põhikool ☐ Keskkool ☐ 18-aastane ja vanem
Kirjelda, kuidas Sa oma töö tegid!	
Kas töö tegemisel oli kasutatud tehisintellekti?	☐ Jah ☐ Ei
Algmaterjali link(id)	
Luba töö säilitamiseks ERM-i kogudes (ei mõjuta konkursitulemust)	☐ Jah, luban ☐ Ei luba
Nõusolek teaduslikus uurimistöös osalemiseks	Olen nõus, et minu esitatud tööd kasutatakse anonüümselt / minu nimega seostamata teaduslikus uurimistöös ning et selleks võetakse minuga e-kirja teel ühendust. ☐ Jah ☐ Ei
Konkursi loovtöö fail(id)	

Ankeet täideti GoogleDocs keskkonnas. Käesolevas lisas on ankeet esitatud illustratiivsel kujul.

Lisa 3. Loovkonkursist osavõtnud gümnasistile saadetud küsimustik

Tere! Olen Edith Eskor, Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistrant. Palun Sind osalema lühikeses uurimuses, mis on seotud Sinu osalemisega Eesti Rahva Muuseumi „Raamat 500“ digiloomingu konkursil.

Minu magistritöö uurib, kuidas Sinu ja teiste noorte jaoks on digitaalne kultuuripärand olnud loovaks ja hariduslikuks ressursiks. Püüan välja selgitada, kuidas mäluasutused ja koolid saaksid rikkalike digitaalsete kultuuripärandi kogude kasutamist noorte hulgas paremini toetada.

Küsimustikuga kogutud andmeid säilitatakse turvaliselt Tartu Ülikooli serverites vastavalt ülikooli andmekaitsepoliitika eeskirjadele. Andmetele pääsen ligi ainult mina (uurija) ja minu lõputöö juhendajad. Pärast lõputöö kaitsmist viie aasta jooksul andmed anonüümitakse pöördumatult või hävitatakse.

Uuringus osalemine on täiesti vabatahtlik. Küsimustikule vastamine võtab aega ligikaudu 15 minutit. Sul on õigus oma nõusolek igal ajal tagasi võtta, andes sellest teada meiliaadressile /.../

Küsimustikule vastamisega kinnitad, et said eeltoodud teabest aru ja osaled uuringus vabatahtlikult.

I osa: Taust

1. Mis klassis sa õpid?

Palun vali ainult üks järgnevatest.

- ☐ 8. klass
- ☐ 9. klass
- ☐ 10. klass
- ☐ 11. klass
- ☐ 12. klass

2. Mis oli sinu konkursile esitatud loovtöö nimi? Kui nime ei mäleta, kirjelda lühidalt oma loovtööd.

Kirjuta vastus siia:

II osa: Hoiakud ja teadmised digitaalse kultuuripärandi kohta

3. Kui tuttav oled mõistega „digitaalne kultuuripärand“?

Palun vali üks vastus skaalal 1 = ei ole üldse tuttav, 5 = tunnen väga hästi.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Kas olid enne konkursil osalemist kasutanud mõnda digitaalse kultuuripärandi veebilehte? (nt MUIS, Meediateek, Ajapaik jne)

Palun vali ainult üks järgnevatest.

- ☐ Pole neist varem midagi kuulnud
- ☐ Olen kuulnud, ei ole varem kasutanud
- ☐ Jah, kasutanud ühte-kahte
- ☐ Jah, kasutanud kolme-nelja
- ☐ Jah, kasutanud erinevaid

5. Kui huvitav oli digitaalse kultuuripärandi kasutamine loovtöö tegemisel?

Palun vali üks vastus skaalal 1 = igav, 5 = väga huvitav.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

III osa: Digitaalse kultuuripärandi kogemine ja loovtöö

6. Miks otsustasid konkursil osaleda?

Palun vali kõik, mis sobivad.

- ☐ Teema tundus huvitav

- ☐ Tahtsin näidata oma loovust
- ☐ Tahtsin proovida uusi oskusi või digivahendeid
- ☐ Õpetaja või juhendaja soovitas
- ☐ Sõbrad või klassikaaslased osalesid
- ☐ Auhinnad või tunnustus paelus
- ☐ Muu: _____

7. Kui lihtne oli sobivaid materjale leida?

Palun vali üks vastus skaalal 1 = väga lihtne, 5 = väga keeruline.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Milliseid raskusi või takistusi kogesid loovtöö tegemisel?

Palun vali kõik, mis sobivad.

- ☐ Ei leidnud sobivaid materjale
- ☐ Materjali oli keeruline kasutada (kopeerida, alla laadida jne)
- ☐ Ei saanud aru, kas materjali tohib kasutada
- ☐ Arvuti või internet ei töötanud nii nagu vaja
- ☐ Mul ei olnud piisavalt aega
- ☐ Ükski allikas ei sobinud minu idee teostamiseks
- ☐ Ükski allikas ei tekitanud ideid
- ☐ Muu: _____

9. Kui palju aega kulutasid loovtöö tegemiseks?

Palun vali ainult üks järgnevatest.

- alla 1 tunni

- 1–3 tundi
- 4–6 tundi
- 7–9 tundi
- üle 10 tunni
- Muu: _____

10. Kas töotasid üksi või kellegi juhendamisel?

Palun vali ainult üks järgnevatest.

- Üksi
- Õpetaja juhendamisel
- Huviringi juhendaja juhendamisel
- Pereliikme või tuttava juhendamisel
- Muu: _____

11. Kui palju aega kulus töö tegemisel erinevatele töö etappidele?

Palun vali igale reale vastus skaalal 1 = väga vähe aega, 5 = väga palju aega.

Idee leidmine ja digikeskkondadega tutvumine	1	2	3	4	5
Sobiva digitööriista ja lahenduse leidmine	1	2	3	4	5
Idee teostamine	1	2	3	4	5

12. Millises õppeaines võiks digitaalse kultuuripärandi kasutamine olla kõige kasulikum?

Palun vali kõik, mis sobivad.

- ☐ Ajalugu
- ☐ Kirjandus
- ☐ Kunst
- ☐ Muusika
- ☐ Ühiskonnaõpetus
- ☐ Informaatika
- ☐ Geograafia
- ☐ Muu: _____

13. Mil määral nõustud järgmiste väidetega?

Palun vali igale reale vastus skaalal 1 = ei nõustu üldse, 5 = nõustun täielikult.

Digitaalse
kultuuripärandiga
töötamine aitab mul
Eesti kultuuri ja
ajaloo kohta
rohkem teada saada

Pärast loovtöö
tegemist mõistan
paremini, miks
digitaalne
kultuuripärand on

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Eesti kultuurile
oluline

Tundsin loovtöö
tegemisel vastutust
kasutada digitaalset
kultuuripärandit
korrekselt ja
lugupidavalt

Nähes, et mõni
kultuuripärandi
veebileht või pilt
on katki või
kadunud, püüan
sellest kedagi
teavitada

Usun, et digitaalne
kultuuripärand
aitab meil paremini
mõista, kes me
oleme ja kust me
tuleme

Digitaalset
kultuuripärandit
võiks kooli
õppetöös rohkem
kasutada

Digitaalse
kultuuripärandiga
töötamine oli minu

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

jaoks nauditav ja
kaasahaarav

Olen rääkinud
teistele, mida sain
teada digitaalset
kultuuripärandit
kasutades

1	2	3	4	5

V osa: Varasem kogemus ja pilk tulevikku

14. Kui enesekindlalt tunned end digivahendite ja -programmide kasutamisel?

Palun vali vastus skaalal 1 = väga ebakindlalt, 5 = väga enesekindlalt.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Milliseid programme või veebikeskkondi kasutasid oma töö tegemisel?
(nt Canva, Paint, Photoshop, Google Docs, iMovie jne)

Kirjuta vastus siia:

16. Kas oled varem osalenud konkurssidel, kus tuleb esitada digiloomingut
(nt video, digifoto, multimeediaprojekt jne)?

Palun vali ainult üks järgnevatest.

- ☐ Jah, mitmeid kordi
- ☐ Jah, ühe korra
- ☐ Ei ole varem osalenud

17. Milliseid oskusi või teadmisi sa konkursil osaledes kõige rohkem arendasid?

Palun vali kõik, mis sobivad.

- ☐ Loovmõtlemine (uute ideede mõtlemine, oma kujutlusvõime kasutamine)
- ☐ Digioskused (nt piltide, videote töötlemine, arvutiprogrammide kasutamine, esitluste tegemine, internetist info otsimine jms)
- ☐ Meeskonnatöö (koos teistega töötamine, ühise idee arutamine, ülesannete jagamine)
- ☐ Kultuuri- ja ajalooteadmised (uue info saamine Eesti kultuuri, inimeste elu või ajaloo kohta)
- ☐ Kriitiline mõtlemine (asjade üle järele mõtlemine, info võrdlemine ja küsimine, kas see on usaldusväärne või mitte)
- ☐ Muu: _____

18. Mis oli sinu jaoks konkursil kõige kasulik kogemus?

Kirjuta vastus siia:

19. Kuidas saaksid tulevikus kultuuripärandi andmebaase kasutada?

Kirjutage vastus siia:

Aitäh vastamast! Sinu mõtted ja kogemused on väga väärtuslikud.

Märkus. Küsimustik edastati osalejatele elektrooniliselt LimeSurvey-platvormi kaudu. Käesolevas lisas on küsimustik esitatud illustratiivsel kujul.

Lisa 4. Teoreetiline raamistik ja analüüsikoodid

Kood	Teoreetiline alus	Mida andmetest otsiti
1. uurimisküsimus: Milline digitaalne seisund iseloomustab konkursil osalenud noorte DKP loovrakendamist?		
REFERENTSIAALSUS transformatiivne	Stalder (2018): referentsiaalsus – olemasoleva materjali kasutamine uue loomingu alusena. Knobel & Lankshear (2008): digitaalne remiks	Pärandit on muudetud – lisatud tekst, huumor, kaasaegne kontekst; ajalooline foto muutub meemi aluseks või haiku inspiratsiooniks
REFERENTSIAALSUS dialoogiline	Stalder (2018): dialoogiline refleksioon. Rodríguez-Ortega (2018): täielik isikupärastamine. Rahaman (2018): dialoogiline interaktsioon	Õpilane andis loovtöös pärandile uue isikliku või kriitilise tähenduse – ankeeditekst avab töö sügavust, töö on sotsiaalselt adresseeritud
KOGUKONDLIKKUS kollektiivne	Stalder (2018): institutsionaalne kogukondlikkus – jagatud raamistik, kus tähendused kujunevad dialoogi teel	Mainitakse kellegi (õpetaja, juhendaja) poolt juhendamist; loovtöö saatmise kellaaeg jm viited koolikeskkonnale
KOGUKONDLIKKUS individaalne	Stalder (2018): individaalne süvenemine väljaspool institutsionaalset raami	Töö valmis iseseisvalt; viiteid juhendamisele ei ole
KOGUKONDLIKKUS arutelu	Stalder (2018): epistemoloogiline kogukondlikkus – ideede	Viited ideede vahetamisele kaaslaste või juhendajaga loovprotsessi käigus;

	vahetamine tähenduse loomise käigus	küsimustikus märgitud meeskonnatöö areng
MOTIVATSIOON sisemine	Pan & Wang (2011): sisemine motivatsioon kui loovpraktika tõukejõud	Küsimustikus: teema tundus huvitav, tahtsin näidata loovust, tahtsin proovida uusi oskusi/digivahendeid
MOTIVATSIOON väline	Pan & Wang (2011): väline motivatsioon – institutsionaalne ootus, õpetaja suunamine, auhinnad	Küsimustikus: õpetaja/juhendaja soovitas, sõbrad osalesid, auhinnad/tunnustus
MOTIVATSIOON kombineeritud	Pan & Wang (2011): sise- ja välismotivatsioon kohtuvad ja võimendavad üksteist	Õpilane märkis küsimustikus nii sisemist kui välist motivatsiooni korraga

2. uurimisküsimus: Milliseid takistusi tajuvad noored DKP kasutamisel?

Veebilehed	Stalder (2018): algoritmilisus	Millistest veebikeskkondadest DKP materjale loovtöös kasutati
ALGORITMILISUS toetav	Stalder (2018): algoritmilisus – otsingusüsteemid ja metaandmed kujundavad pärandi leitavust ja nähtavust	Materjalide leidmine lihtne (skaala 1–2), ei maini otsimisega seotud takistusi, enesekindel digivahendite kasutamisel

ALGORITMILISUS takistav	Stalder (2018): algoritmiline barjäär – puudulikud märksõnad ja keeruline kasutajaliides piiravad ligipääsu	Materjalide leidmine keeruline (skaala 4–5), nimetab konkreetseid takistusi: ebasobivad märksõnad, materjali mitteleidmine
TAKISTUSED tehniline	Rahaman (2018): kehastunud kogemus – digitehnoloogia kui läbipaistev vahendaja loovprotsessis	Arvuti/tarkvara piiras loovtöö tegemist, riistvara ei vastanud programmi nõuetele
TAKISTUSED loominguline	Kokkala (2024): kasutatavuse lünk – materjal ei inspireeri. Rahaman (2018): efektiivse esitluse puudumine	Materjal ei kõnetanud, ideed ei tekkinud
TAKISTUSED autoriõigus	Terras jt (2021): autoriõiguste läbipaistmatus kui institutsionaalne barjäär DKP loovkasutuses	Õpilane väljendas ebakindlust, kas materjali tohib kasutada
TAKISTUSED ajapuudus	Tekkis empiirilisel andmetest	Õpilane nimetas ajapuudust takistusena
TAKISTUSED puuduvad	Kokkala (2024): piisavalt kasutajakeskne keskkond, kus takistused puuduvad	Õpilane ei märkinud, nimetanud ühtegi takistust

3. uurimisküsimus: Millised pärandõppe pädevused avalduvad konkursil osalenud noorte hinnangutes ning loovtöodes DKP loovrakendamise tulemusena?

Q-PäDEVUSED kognitiivne	Fontal jt (2024) Q-Herilearn: teadmine ja mõistmine
--------------------------------	---

Alamkood: TEADMINE	Fontal jt (2024): DKP objektide olemasolu teadvustamine ja konteksti tundmine	
TEADMINE enne	Fontal jt (2024): DKP kasutamisel omandatud teadmised	DKP mõiste tuttavus; kas lehti varem kasutanud
TEADMINE pärast		Märkis, et sai Eesti kultuuri kohta rohkem teadmisi ja/või arendas kultuuri-ja ajalooteadmisi
Alamkood: MÕISTMINE	Fontal jt (2024): pärandi rolli mõistmine kultuuris ja identiteedis	DKP kogudega töötamine aitas rohkem teada saada Eesti kultuuri ja ajaloo kohta; mõistis DKP olulisust Eesti kultuurile; loovtöö sügavus
Q-Herilearn PäDEVUSED afektiivne	Fontal jt (2024) Q-Herilearn: austamine, väärtustamine, nautimine – emotsionaalne ja eetiline suhestumine.	
Alamkood: AUSTAMINE	Fontal jt (2024): eetiline ja lugupidav hoiak pärandi suhtes	Tundis vastutust kasutada pärandit korrektselt ja lugupidavalt
Alamkood: VÄÄRTUSTAMINE	Fontal jt (2024): pärand kui isiklikult oluline väärtus	Nõustus, et DKP aitab mõista, kes me oleme ja kust me tuleme
Alamkood: NAUTIMINE	Fontal jt (2024): loovprotsessi nautimine kui pärandiga suhestumise märk	Kui huvitav oli loovtöö tegemine; töötamine oli nauditav ja kaasahaarav

Q-Herilearn PäDEVUSED käitumuslik	Fontal jt (2024) Q-Herilearn: hoolimine ja jagamine – aktiivne valmisolek pärandikaitseks tegutseda ja infot teistega jagada	
Alamkood: HOOLIMINE	Fontal jt (2024): proaktiivne valmidus pärandi säilimisse panustada	Nõustus, et kui veebileht või pilt on katki/kadunud, püüab sellest teavitada
Alamkood: JAGAAMINE	Fontal jt (2024): kogemuse sotsiaalne edasikandmine	On rääkinud teistele, mida sai teada DKP kasutades
Q-Herilearn PäDEVUSED puudub	Fontal jt (2024) Q-Herilearn: pinnapealne kontakt pärandiga – loovtöö pelgalt tehniline harjutus	Madalad skoorid pärandiga töötamise olulise, jagamise, nautimise jm väidetega nõustumisel; refleksioon igas aspektis pealiskaudne, sisuline kontakt pärandiga ei avaldu

Lisa 5. Näited loovtöödest

1) Loovtöö, milles õpilane astub pärandiga sisulisse dialoogi.



Õpilase ankeedis kirjutatud saatetekst: „Seda tööd luues oli minu jaoks algideeks hariduse ja koolitee, mis algab kõigil nende esimese aabitsaga. Nagu kõigil on esimene koolipäev on igal aabitsal oma lugu. Aabits annab eesti keele oskuse ja sillutab justkui tee lugemiselamuseni. Eesti keele nüansirikkust ja värvikirevust väljendab siin Konrad Mägi maalidest koostatud maastik ja Eesti Raamat 500 koja juurde viiv aabitsatega sillutatud tee sümboliseerib läbi aastate kulgevat lugemishuvi, mis meie keelt elus hoiab ja rikastab. Töö on tehtud kasutades Canvat, Ibispainti ja Picsarti. Canvat kasutasin peamiselt Mägi maalide kokku sobitamiseks ja üldiseks planeerimiseks, Picsarti aga maalide eri elementide välja lõikamiseks. Viimasena lisasin Ibispaintis aabitsatega sillutatud raja. Otsisin erinevates erhiividest erinevaid Mägi maale mis kõige loomulikumalt kokku sobiksid ja ühtlase terviku looksid. Aabitsate puhul proovisin leida võimalikult palju erinevaid mis sobiksid värvide poolest nii üksteise kui ka taustaga.“

2) Loovtöö, milles pärandiga suhestumine jääb pealiskaudseks.

VANEMAD TEEL ELUKOOLI



Õpilase ankeedis kirjutatud saatetekst: „Imgflip tarkvaraga“.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Edith Eskor,

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

Digitaalne kultuuripärand haridusliku ressursina – Eesti Rahva Muuseumi digiloomingu konkursile esitatud õpilastööde juhtumiuuring,

mille juhendajad on Maria Jürimäe ja Mart Alaru,

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

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA 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.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Edith Eskor

13.05.2026