

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekava

Maris Makurin

PORTFOOLIO KUNSTI HINDAMISE VAHENDINA
PÕHIKOOLI III KOOLIASTME KUNSTIÕPETAJATE KOGEMUSTE PÕHJAL
Magistritöö

Juhendaja: Piret Viirpalu, MA, kunstiõpetuse ja metoodika nooremlektor

Tartu 2022

Resümee

Portfoolio kunsti hindamise vahendina põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemuste põhjal

Portfooliot peetakse õpilast kaasavaks õppimis- ning hindamisvahendiks. Samas on vähe teavet selle kohta, kas ja kuidas kasutavad oma tundides portfooliot põhikooli kunstiõpetajad. Sellest tulenevalt oli magistritöö eesmärk selgitada välja põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel ning rakendamisel kunsti hindamise vahendina. Kunstiõpetajate kogemuste uurimiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega, milles osales viis kunstiõpetajat ning veebipõhise ankeetküsitlusega, milles osales 10 kunstiõpetajat. Uuringust selgus, et kunstiõpetajad mõistsid *portfooliot* kui kogumit õpilase koostatud ja kogutud töödest, mis annab ülevaate õpilase arengust. Portfooliot kasutati pigem kujundava hindamise vahendina õpilase ainealase hetkeseisu ja arengu kohta informatsiooni kogumiseks, analüüsimiseks ning õppetöö tagasisidestamiseks. Vastustest ilmnas, et õpilaste kaasamine portfoolio mõtestamisse (eneseanalüüs, enesehindamine) oli õpetajate jaoks ebakindel teema. Uuringus järeldus, et portfooliote edukaks rakendamiseks kunstiõppes vajaksid kunstiõpetajad portfooliote kohta rohkem informatsiooni, tugimaterjale ning edulugusid.

Võtmesõnad: portfoolio, hindamine, III kooliaste, kunst

Abstract

Portfolio assessment in arts: a study of the experiences of III school stage art teachers

Portfolio is considered to be a student-engaging learning and assessment instrument. However, the research on whether and how art teachers use portfolios in arts class is insufficient. The aim of this study was to find out III school stage art teachers' experiences in using portfolio and portfolio assessment in arts. A qualitative research method was employed. The data was collected by semi-structured interviews with five art teachers and an online survey among 10 art teachers. The results showed that art teachers understood *portfolio* as a collection of student's artwork that demonstrates one's growth and development. Portfolios were mostly used as a formative assessment tool to collect and analyze information about student's development and to give feedback on the artwork. The results refer that teachers are uncertain about engaging students in self-analysis and self-assessment based on the portfolio. The research concluded that art teachers would need more information, instructions and positive examples about using portfolio and portfolio assessment in arts.

Keywords: portfolio, assessment, III school stage, arts

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Kunstiõppe eesmärgid	7
1.1. Kunstiõppe visioonid	7
1.2. Kasvatusteaduslik mõtterraamistik	8
1.3. Põhikooli riikliku õppekava rõhuasetused	9
2. Kunstiõppe hindamine	10
2.1. Hindamise mõiste ja protseduur	10
2.2. Hindamise väljundi- ja protsessikesksus	11
2.3. Kunstiaine hindamisvahendid	12
3. Portfoolio kunstiaines	14
3.1. Portfoolio määratlused ja liigid	14
3.2. Portfoolio kui hindamisvahend	16
3.3. Seos õppimist toetava hindamisega	17
3.4. Portfoolio kokkuvõtva hindamise vahendina	18
3.5. Portfoolioga seotud probleemid	20
4. Metoodika	21
4.1. Valim	21
4.2. Andmekogumine	22
4.3. Andmeanalüüs	23
5. Tulemused	25
5.1. Kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel kunstiaines	25
5.1.1. Tõlgendused portfoolio mõistest	26
5.1.2. Portfoolio koostamise kogemused	26
5.2. Portfoolio kasutamine hindamise vahendina	28
5.2.1. Õppimist toetava hindamise elemendid	29
5.2.2. Kokkuvõtva hindamise protsess	31
5.3. Soovitused portfoolio koostamiseks ja kasutamiseks hindamise vahendina	33
5.3.1. Sihtgrupp ja eesmärk	33
5.3.2. Metoodilised soovitused	34
6. Arutelu	37
Kasutatud allikad	40
Lisa 1. Intervjuu ja ankeetküsitluse kava	45

Sissejuhatus

Portfoolio ehk õpimapp on „kogum õppuri koostatud ja kogutud töödest“ (HAR, 2014, *sub portfolio*). Algselt kunstivaldkonnas tuntud tööde esitlemise mapp on leidnud haridussüsteemis sooja vastuvõtu alternatiivse, õpilast kaasava õppe- ning hindamismeetodina (Boughton 2005:11; Linström, 2005:1). Samas tundub, et kunstiõpetuses on portfolio jäänud tagaplaanile (Boughton 2005:11).

Portfooliot soovitab kujundava hindamise vahendina kasutada Põhikooli riiklik õppekava (edaspidi RÕK, 2011, § 20, lg 4). Portfolio kui õppe- ning hindamisvahendi põhiline argument on see, et ülevaade oma töö tulemustest aitab kaasa õpilase enesehindamis- ja eneseregulatsioonioskuse kujunemisele (Krull, 2018:592). Kuna Eestis ei ole põhjalikult uuritud kunstis rakendatavaid hindamispraktikaid, ei ole aga teada, kas ja kuidas kunstiõpetajad oma tundides portfooliot ning portfooliopõhist hindamist kasutavad.

Varasemalt on uuritud Eesti üldhariduskoolides kasutatavaid hindamissüsteeme (Aksen *et al.*, 2018), kuid selle uuringu fookus ei olnud kunstil. Nimetatud uuringus toodi välja, et loovainetes (sh kunstis) kasutatakse teistest õppeainetest sagedamini mitmeeristavat hindamissüsteemi (Aksen *et al.*, 2018:35). Portfooliost on kirjutanud Mart Laanpere Tallinna Ülikoolis, keskendudes aga õpetajakoolitusele (Meeus *et al.*, 2004). Õpimappide kasutamist on uuritud põhikooli ja gümnaasiumi matemaatika tundide (Asula, 2011) ning Hea Alguse programmiga algklasside kontekstis (Veere, 1999), kuid mitte põhikooli kunstiõpetuses. Eesti Kunstiakadeemias on portfooliot põgusalt käsitletud kahes magistritöös. Maarja Kell (2014) uuris kunstiõpetajate arusaamu kujundavast hindamisest ning kujundava hindamise rakendamist põhikooli kolmandas kooliastmes. Tiina Niin (2014) uuris, kuidas kujundavat ja kokkuvõtvat hindamist põhikooli teise astme kunstitundides ühendada. Mõlemas magistritöös toodi välja, et portfolio on Eesti kunstiõpetajate seas vähetuntud hindamisvahend (Kell, 2014:59; Niin, 2014:71).

Magistritöö eesmärk on selgitada välja põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfolio kasutamisel ja selle rakendamisel hindamise vahendina kunstiõpetuses. Seda eesmärki silmas pidades, on magistritöö uurimisküsimused järgnevad.

- 1) Millised on III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfolio kasutamisel kunstis?
- 2) Kas ja kuidas kasutavad põhikooli III kooliastme kunstiõpetajad portfooliot kunstiõpetuse hindamise vahendina?
- 3) Millised on kunstiõpetajate soovitusel portfolio koostamiseks ja selle kasutamiseks hindamise vahendina?

Eestikeelsete allikate vähesuse tõttu tugineb käesoleva magistritöö teoreetiline osa suuresti USA-s, Kanadas, Rootsis ja Hollandis läbiviidud uuringutele, kus on rohkem uuritud portfoolio kasutamist kunstis. Magistritöö teoreetiline osa koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis annan ülevaate kunstihariduse visioonidest ning nende kajastumisest nüüdisaegses konstruktivistlikus mõtteraamistikus ja põhikooli riiklikus õppekavas. Teises peatükis selgitan hindamise mõisteid ja eesmärgi nii hariduses üldiselt kui ka kunstiõppes. Kolmandas peatükis keskendun portfoolio olemusele ning vaatlen, kuidas portfoolio vastab nüüdisaegse kunstiõppe eesmärkidele ning milline on portfoolio potentsiaal kunsti hindamisel. Magistritöö neljandas peatükis selgitan uuringus kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit, mis põhineb kunstiõpetajate seas läbi viidud intervjuudel ning veebiküsitlusel. Lisas 1 on toodud andmekogumisinstrument: intervjuu ning veebiküsitluse kava. Metoodika peatükile järgnevalt käsitlen uuringu tulemusi. Magistritöö viimases peatükis toon välja oma järeldused uurimisküsimustele saadud vastustest.

1. Kunstiõppe eesmärgid

Kunstiaine hindamise taustsüsteemi mõjutavad kultuurile ja ajastule omased väärtushinnangud. Seepärast annan ülevaate erinevatest kunstihariduse visioonidest ning nende kajastumisest tänapäevase kunstihariduse mõtterraamistikus.

1.1. Kunstiõppe visioonid

Kunstiõppe eesmärgid sõltuvad kunstiõppe visioonidest. Kunstihariduse visioone on mõjutanud teised valdkonnad, näiteks loodusteadused, psühholoogia, disainimaailma trendid, aga ka ajaloosündmused. Elliot W. Eisneri (2002) järgi põhineb kaasaegne Lääne kunstiharidus paljude visioonide kombinatsioonidel. Nendel visioonidel on erinevad eesmärgid ning rõhuasetused (Eisner, 2002:25–5).

- **Kunst kui distsipliin**, millel on kindlaksmääratud sisu ja loogika. Tähelepanu keskmes on kunstipraktika, kriitika, kunstiajalugu ning esteetika.
- **Kunst kui visuaalkultuuri analüüs**. Visuaalkultuurina käsitletakse erinevaid kaasaegse ühiskonna nähtuseid, mille fookuseks on multikultuursus, massimeedia, võimusuhted ja (inim)õigused.
- **Kunst kui loov probleemilahendus**. Selle visiooni tõi kunstiharidusse disainimõtlemine. Õpilasi suunatakse püstitama probleeme ning leidma olemasolevatele lahendustele paremaid alternatiive.
- **Kunst kui loominguline praktika** näeb kunsti kui emotsionaalselt tasakaalustavat praktikat. Selle visiooni kohaselt on kunstihariduse eesmärk toetada inimese emotsioonide ning fantaasia väljendumist.
- **Kunst kui kognitiivne praktika**. Selle lähenemise kohaselt arendab kunstiga tegelemine inimese tunnetusprotsesse. Arvatakse, et kunstiga tegelemine parandab ka õpilaste akadeemilisi sooritusi.
- **Kunst kui ettevalmistus tööeluks**. See visioon näeb kunstihariduse eesmärgina arendada ettevõtlikkust, analüüsivõimet, planeerimis- ning koostööoskust jne.
- **Kunst kui lõiming**. See visioon näeb kunsti erinevate õppeainete loomuliku osana, mis aitab kujundada terviklikku maailmapilti. Kuivõrd probleemid ja kontseptsioonid on tihti aineülesed, peaks neid ka aineüleselt käsitlema.

Osa visioone on kunstikesksemad (näiteks *kunst kui distsipliin* või *kunst kui visuaalkultuuri analüüs*), teised aga näevad kunstis meedet kunstiväliste eesmärkide saavutamiseks. Seetõttu on kunstihariduse visioonides eristatud essentsialistlikke ning kontekstualistlikke käsitlusi: essentsialistlikud peavad kunstihariduse eesmärgiks kunstile ainuomasega tegelemist; kontekstualistlikud ehk instrumentaalsed käsitlused aga peavad kunstihariduse eesmärgiks kunsti *kaudu* õpilase isiksusliku, emotsionaalse ning intellektuaalse arenguga tegelemist (Eisner, 1972, Paas 2007 järgi).

1.2. Kasvatusteaduslik mõtteraamistik

Kui kunstimaailma, haridusteadlaste ning kunstipedagoogide üldsus võtab mingi visiooni laiemalt omaks, kujuneb kunstihariduse visioonist paradigma (Efland, 2004:692).

Kasvatusteaduslik paradigma on mõtteraamistik „hariduse, kasvatusel ja nendega seotud mõistestiku määratlemisel, teooriate ja metodoloogiliste aluste loomisel, sõnastamisel ja rakendamisel“ (Kuurme, 2013:130).

Kaasaegse konstruktivistliku õpiteooria kohaselt on õppimine „protsess, mille käigus õppija loob (konstrueerib) oma kogemustest lähtuvalt uusi tähendusi nii individuaalselt kui ka vastastikmõjus teistega“ (HAR, 2014, *sub konstruktivism*). Tähenduste loomist õppimise kontekstis peetakse aktiivseks protsessiks, mis eeldab, et õpilased mõistavad õppimise eesmärgi, mõtestavad ning kontrollivad oma käitumist ja hoiakuid. Konstruktivistlik õpikäsitlus põhineb õpilase iseseisvusel (enesejuhitud õppimisel) ja koostööoskusel (Tamm, 2018). Õpetajal on pigem *võimaldaja* roll. Õpetaja loob õppimist soodustava õpikeskkonna (Kuurme, 2013:136), „võimestab õppijat ja on õpilase arengupartner, nii et saaks toimuda tähenduslik õppimine ja kujuneda õppija potentsiaali avav õpitee“ (Õpetaja tase 7, 2020).

Oluline on, et õpilane mõistaks kunstiõpet kui uurivat tähenduse konstrueerimise protsessi (Graham, 2019:175). Kunstiõppes on keskne roll praktilisel tegutsemisel, mis toimub probleemide lahendamise ning arusaamade loomise kontekstis (Köster *et al.*, 2010). Selleks, et õpilaste lahendused kunsti probleemidele saaksid olla isikupärased, peaks kunstiõpe soodustama õpilaste uudishimu, katsetamisjulgust ja divergentset mõtlemist (Boughton, 2013:6-7).

Divergentne mõtlemine on seotud loovusega. Loovuse olulised komponendid lisaks divergentsele mõtlemisele, on originaalsus ning võime ideesid kiirelt genereerida ja paindlikult kaaluda (Krull, 2018:104). Kuna loovuseks vajalikke mõtlemisoperatsioone on võimalik õppida, ei peaks kunstiõpetaja loovuse hindamisest hoiduma, vaid mõtlema, kuidas

hindamist asjakohaselt läbi viia (Eisner, 2002:36). Kunstiõppe eesmärgiks on seega mõtlemisoskuste arendamine, mitte vaid *kunsti tegemine*. Kunstiprotsesside mõtestamine aitab õpilasel leida kunstiaines end ja jaoks olulisi seoseid ja eesmärke.

1.3. Põhikooli riikliku õppekava rõhuasetused

RÕK kajastab kaasaegse ühiskonna vajadusi, kus konkreetsete teadmiste-oskuste kõrval taotletakse õpilase kasvamist aktiivseks, leidlikuks ja hoolivaks isiksuseks ning ühiskonna liikmeks. Õpilane peaks iseendasse uskuma, endale eesmärke seadma ja nende nimel tegutsema (2011, § 11, lg 4). Oluliseks peetakse ka seda, et õpilane suudaks end loominguliselt väljendada ning peaks lugu kunstist ja kultuuripärandist (samam, lg 12). Kunstivaldkonna pädevuste keskmes on seejuures (RÕK 2011, Lisa 6):

1. õpilase kunstialaste võimete areng,
2. teadmiste ja oskuste rakendamine kunstiloomingus,
3. isikupärane lähenemine loovülesannete lahendamisel.

Kunsti III kooliastme õppe- ja kasvatusesmärkides on esindatud nii essentsialistlikud kui ka kontekstualistlikud ideed. Näiteks „eksperimenteerib mõtete, mõistete, kunstitehnikate ja uute meediumidega“ on pigem kunstikeskne, aga „rakendab omandatud oskusi teistes õppeainetes ja igapäevaelus“ pigem kontekstualistlik (RÕK 2011, Lisa 6). Üldiseks eesmärgiks on õpilase mõtlemisprotsesside arengu toetamine ning uute teadmiste ja oskuste omandamine läbi praktilise loomingulise tegevuse (Köster, 2010). Kunstiaine instrumentaalsus väljendub ka selles, milliseid võimalusi nähakse kunstis üldpädevuste toetamiseks, teiste ainevaldkondadega lõimimiseks ning põhikooli õppekava läbivate teemade käsitlemiseks. Kunstiteadlane Heie Treier käsitleb kunsti kui „visuaalset vahendajat“ (Treier, 2010), soovitudes kunsti vaadata makrotasandilt, ühiskondlike globaalsete protsesside kontekstis, mis mõjutavad ajastu teaduslikke, filosoofilisi, religioosseid ning kultuurilisi tõekspidamisi.

Põhikooli III kooliastmes arendatakse üha rohkem õpilaste analüüsioskust, mis on aluseks nii enda kui ka kaasõpilaste loometöö tagasisidestamisele. Suurenev rõhuasetus õppimise reflekteerimisele aitab õpilasel tajuda kunsti rolli enda elus ja ühiskonnas tervikuna (Kunstiõpetus põhikoolis, 2016). Õppetöö organiseerimiseks ning õpitulemuste saavutamiseks sobivate meetodite valikul on jäetud kunstiõpetajale loominguline vabadus (Köster, 2010).

2. Kunstiõppe hindamine

Haridus- ja kasvatusteaduslikud eesmärgid vastavad küsimusele, mida ja miks õpilased peaksid teadma ja oskama. Kuna hindamisel on oluline roll nii õppijate tulemuste kui ka õppeprotsessi suunamisel (Peitel, 2018), keskendub käesolev peatükk küsimusele kuidas hinnatakse. Mis vahendeid hindamiseks kasutatakse? Mis hindamissüsteeme rakendatakse? Millal ja kui tihti hinnatakse?

2.1. Hindamise mõiste ja protseduur

Hinne kui väline motivaator võib töötada vastu loovate lahenduste tekkimisele, soodustades selle asemel „korrektsete lahenduste otsimist“ (Nemeržitski, 2020:106). On arvamusi, et abstraktsena mõjuvast numbrist oleks vestlus õpilasega paremaks sisendiks kunstitegevuste planeerimisel (Kilmi, 2013). Hindamise osas kunstiaines võib tekitada segadust, kui hindamise all mõistetakse viiepallisüsteemis koondhinde andmist.

Pedagoogilises kontekstis tähendab hindamine „õppuri teadmiste ja oskuste hinnangu andmist lähtuvalt esitatud nõuetest“ (HAR, 2014, *sub hindamine*).

Konstruktivistliku haridusparadigma valguses nähakse hindamist õppimise osana. Hindamine toimub pidevalt õppeprotsessi analüüsides, tagasisidestades ning organiseerides (Peitel, 2018). Seejuures peetakse oluliseks õppija kaasatust hindamisprotsessi, et õpilane teaks õppimise eesmärgid ning tegutseks nende nimel (samas).

Hindamisel võivad olla erinevad eesmärgid. Näiteks hinnatakse õpilase õpivalmiduse üle otsustamiseks, õppimise seireks ja toetamiseks vajalike otsuste langetamiseks (kujundav hindamine); diagnostiliste otsuste langetamiseks ning õppe-eesmärkide saavutamise hindamiseks (kokkuvõttev hindamine) (Krull 2013:112). Hindamise protseduuril on üldistatult kaks etappi: 1) andmete, *tõendite* kogumine õpitulemuste kohta; 2) nendele väärtuse omistamine (Krull, 2013:111). Hindamiseks vajalike andmete kogumiseks soovitab riiklik õppekava kasutada erinevaid hindamisvahendeid (RÕK, 2011, § 19, lg 2). Hindamisvahendid jagatakse kolme põhiliiki (Krull, 2018:579):

- valik- ja lühivastuselised testiküsimused ning kirjalikud esseed,
- soorituspõhine hindamine,
- portfoolid, mis annavad ülevaate õpilase ainealasest arengust.

Hindamiseks kasutatakse erinevaid hindamissüsteeme: eristav hindamine (numbriline hinne või sellega sarnanev tähtsüsteem), mitteeristav hindamine (arvestatud, mitteamvestatud)

ning sõnaline tagasiside (Aksen *et al.*, 2018:5). Hindamise eesmärgiks on kõikidele osapooltele tagasiside andmine ning õpilase motiveerimine (Krull, 2018:565).

2.2. Hindamise väljundi- ja protsessikesksus

Nüüdisaegne õppe kavandamine on väljundi- ja protsessikeskne (Jürimäe *et al.*, 2014:44), millest tulenevalt on ka hindamisel hakatud rohkem keskenduma õppeprotsessile. Protsessikesksus on sisse kirjutatud ka riiklikes ainekavades loetletud õpitulemustesse, mis kujutavad endast erinevaid tegevusi ehk protsesse, mille demonstreerimist õpilaselt oodatakse.

Hindamisel on mitu eesmärki. Lisaks teadmiste, oskuste ja arengu välja selgitamisele, saab hindamisega ka õppimist toetada ja õpilast motiveerida. Kunstiaine kontekstis on oluline, et hindamine soodustaks loomingulise mõtlemise ja eneseväljenduse avaldumist (Boughton, 2013). RÕKi kunsti ainekava töörühma liige Anne Susanna Lindström käsitleb hindamist kui positiivset töövahendit, „millega on võimalik esile tuua õppija eeldused ja võimalused” (Lindström, 2010).

Üldhariduskoolides kasutatakse nii kokkuvõtvat kui ka kujundavat ehk õppimist toetavat hindamist. Kokkuvõttev hindamine võib samuti olla õppimist toetav (Aksen *et al.*, 2018:23), kuid hindamisvormidel on erinevad eesmärgid. Kokkuvõttev hindamine on „ühe õppeperioodi kokkuvõtva hinde väljapanemine” (HAR, 2014, *sub* **kokkuvõttev hindamine**), samas võib kokkuvõtvalt hinnata ka teemat, sisuühikut.

Kujundav hindamine (ka protsessihindamine, õppimist toetav hindamine) on õppeperioodi kestel antav tagasiside (või *edasiside*), mille eesmärk on õppimise toetamine enne kokkuvõtvat hindamist (Peitel, 2018). Kujundav hindamine võib olla suuline või kirjalik, kuid see ei ole number ega täht. RÕKi hindamise käsitusele on aluseks järgmised kujundava hindamise strateegiad (Jürimäe *et al.*, 2014:75):

- kõik osapooled saavad edasiviivat tagasisidet;
- tagasisidestamine toimub kogu õppeprotsessi vältel;
- infot õppija edenemise kohta kogutakse mitmekülgsede meetoditega;
- eesmärgid lepitakse õpilastega kokku;
- arendatakse enese- ja kaasläsehindamise oskust.

Selleks, et õpilasel oleks võimalik kunstitöösid tehes ka eksperimenteerida (sh eksida ja uuesti alustada), soovitab Boughton (2013:7) kunstiaines kokkuvõtva hindamisega pigem kokkuhoidlik olla ning hinnata pikemaid, näiteks temaatilisi protsesse. Suurem osa hindamisest võiks seega olla kujundav, õpiprotsessi väärtustav ning mõtestav.

2.3. Kunstiaine hindamisvahendid

Selleks, et õppijad demonstreeriks erinevaid oskuseid, peab õppimine ning hindamine olema mitmekesine, kombineerima erinevaid õpetamis- ja hindamismeetodeid. Õppija kunstialaseid faktiteadmisi (mõistetest ja sündmustest) saab lihtsa vaevaga *mõõta*, kasutades traditsioonilisi hindamismeetodeid, näiteks testimist. Test aga ei sobi isikupärase lähenemise või kriitilise mõtlemise hindamiseks (Boughton, 2013:2). Kõrgemate mõtlemis- ning sooritusoskuste hindamine nõuab komplekssemaid hindamisvahendeid.

Kunstiaine ülesanded on suures osas praktilised ja loovad, hõlmates erinevaid teadmisi ja oskuseid. Seetõttu kasutatakse kunstis enamasti soorituspõhist hindamist. Viimast nimetatakse ka autentseks hindamiseks, mis tähendab, et teadmisi-oskuseid demonstreeritakse võimalikult reaalses, elulähedases olukorras (Pilli, 2009:5). Autentsuse tagab omandatud pädevuste aktiivne demonstreerimine (samas). Kunstiaines väljendub autentsus selles, et kasutatakse kunsti valdkonnale omast lähenemist, näiteks õpilane kui kunstnik uurib oma ainetikku, esitab küsimusi, seab eesmärgid, eksperimenteerib, harjutab, lahendab probleeme, esitleb oma töö tulemust ning saab sellele tagasisidet (Andrade *et al.*, 2014). Soorituspõhine hindamine võimaldab hinnata nii kunstiloo protsessi kui ka protsessi tulemust.

Hindamise juures on oluline, et õpilased teaksid, mille alusel hinnatakse ehk mis on hindamiskriteeriumid. Hindamiskriteeriumid võimaldavad kindlaks teha omandatud teadmiste ja oskuste mahtu ning taset (HAR, 2014, *sub hindamiskriteeriumid*). Hindamiskriteeriumid selgitatakse lahti hindamismudelid. Hindamismudeli koostamisel eristatakse analüütilist (eritlevat) ning holistilist (terviklikku) lähenemist (Talv, 2016:17–18). Analüütilise hindamismudeli puhul käsitletakse hinnet/hinnangut kui erinevate osade summat (Pilli, 2009:6). See tähendab, et sooritus on määratletud osaoskuste kaupa, mille juures omakorda eristatakse tasemeid ning sageli ka kaalu soorituse kui terviku kontekstis. Analüütiline hindamismudel võib kunstiaines olla ka visuaalne, näitlikustades teatud loovlahenduse erinevaid läbitöötatuse tasandeid (Andrade *et al.*, 2014). Tervikhindamise puhul arvestatakse tervikutulemust enam kui osade summat (Pilli, 2009:6).

Hindamiskriteeriumid on soovitatav mõistlikul määral koostada koos õpilastega ning kasutada tundides eesmärgipärasel tegutsemisel ning tagasiside andmisel (Taimsoo, 2010). Õpilaste kaasamine hindamisse aitab arendada õpilaste vastutusvõimet (samas), mis on oluline ennastjuhtiva õppimisoskuse arendamisel. Kunstiaine kontekstis peaksid hindamiskriteeriumid olema sõnastatud paindlikult, nii et need jätaksid ruumi õpilase loovale tõlgendusele (DeLuca, 2010:8–9).

Selleks, et hindamine annaks ülevaate õpilase kunstialastest teadmistest-oskustest, arengust ning ühtlasi toetaks motivatsiooni ning loomingulisust, soovitavad spetsialistid kasutada portfooliopõhist hindamist (Boughton, 2003; Graham, 2019; Köster *et al.*, 2010). Portfoolio võib koondada erinevaid hindamisvahendeid (nt testid ning soorituspõhised hindamisobjektid), kuid annab võimaluse neid ka tervikliku protsessina mõtestada.

3. Portfoolio kunstiaines

Professionaalse kunstniku portfoolios on enamasti eksponeeritud tema loovtegevuse tulemused, esindades publikule kunstniku professionaalset *personat* (Boughton, 2013:13). Sellel põhimõttel – eksponeerida oma tööd ning saada sellele tagasisidet – töötab üldiselt ka pedagoogilistel eesmärkidel loodud portfoolio. Pedagoogiline portfoolio sisaldab õpilase loominguliste ideede arengut oma kõhkluste ja katsetustega.

Portfoolio kui algselt kunstides kasutatav töövahend on haridusmaastikul leidnud sooja vastuvõtu alternatiivse hindamise vahendina (Klenowski, 2010; Meeus *et al.*, 2014; Qvortrup & Bering Keiding, 2015; Linström, 2005). Seda kasutatakse globaalselt kõikides haridusastmetes. Portfoolio koostamise metoodikat ja hindamist on põhjalikumalt uuritud kõrghariduse, näiteks õpetajahariduse ning meditsiiniõppe kontekstis, kus portfoolios nähakse kui innovaatilist võimalust õppija kompetentside ja õppimisvõime demonstreerimiseks (Meeus *et al.*, 2004; Klaos, *s.a.*). Selles peatükis keskendun sellele, mis on portfoolio, kuidas saaks portfooliot kunstiaines kasutada ning millega peaks õpilastega portfooliot koostades arvestama.

3.1. Portfoolio määratlused ja liigid

Üldiselt mõistetakse *portfoolio* all „loovisiku töid tutvustavat mappi” (ÕS, 2018, *sub portfoolio*). Haridussõnastik soovitab kasutada terminit *õpimapp*, mis tähistab „kogumit õppuri koostatud ja kogutud töödest“ (HAR, 2014, *sub portfoolio*). Eelistan kasutada terminit *portfoolio*, kuna see on kunstivaldkonnas levinum. E. Krull määratleb *pedagoogilist portfooliot* kui “kindlal eesmärgil koostatud õpilastööde kogumit, mis annab ülevaate õpilase arengust pikema aja vältel” (2018:592). Portfoolio teeb õppimise nähtavaks ning eeldab õpilase aktiivsust, mistõttu peetakse portfooliot refleksiooni toetavaks hindamisvahendiks (Qvortrup & Bering Keiding, 2015) ning autentseks aktiivõppemeetodiks (Pilli *et al.*, 2010).

Portfoolio võib olla kunstitööde esitlusvahend, aga ka õppimise ja hindamise vahend (Lindström, 2010). Olenevalt funktsioonist on portfooliol ka alaliigid. Eestikeelsed allikad kasutavad nii terminit *mapp* kui ka *portfoolio*¹. Portfooliot õpetajakoolituse kontekstis uurinud

¹ *Portfoolio* mõiste või osamõiste tähistamiseks kasutatakse erinevates allikates ka teisi termineid: *töömapp*, *õpimapp*, *arengumapp*, *kasvumapp*, *näidismapp*, *hindamisportfoolio*, *protsessiportfoolio*, *õpiportfoolio*, *rühmaportfoolio*, *temaatiline portfoolio*, *projektiportfoolio*, *e-portfoolio*, *e-õpimapp*, *digitaalne portfoolio*, jne.

Mart Laanpere eristab kaht liiki portfoolioid: *õppimisportfoolio* ehk *õpimapp* ning *esitlusportfoolio* ehk *esitlusmapp* (Meeus *et al.*, 2004).

Õppimisportfoolio fookus on konkreetsetel piiritletud, näiteks ühe kursusega (Meeus *et al.*, 2004). Õppimisportfoolio aluseks on teatud pädevused, mille omandamist õppija oma portfoolios demonstreerib ning analüüsib (samas). Õppimisportfoolio sisaldab mitmekülgeid õpikogemusi ehk õppimise dokumentatsiooni (Klaos, *s.a.*). Sellist portfooliot, mis keskendub õppimisprotsessile, nimetatakse ka *protsessiportfoolioks* (Niikko 2001, Lindström, 2010 järgi). Anneli Niikko soovib kunstiaines koostada protsessiportfooliot, mis koondab loomingulise tegutsemise erinevaid etappe, alates visanditest kuni valminud töödeni ning ühtlasi ka õppeprotsessi analüüsi (samas).

Eraldi tuuakse välja arengumapi mõiste. Haridussõnastik määratleb *arengumappi* kui „arengut näitavate tööde, dokumentide jms kogumit“ (HAR, 2014, *sub arengumapp*). Erinevate haridustasemete kontekstis on *arengumapil* erinevad tähendused. Täiskasvanu-hariduses käsitletakse *arengumappi* ehk *arenguportfooliot* karjääri planeerimise instrumendina (Meeus *et al.*, 2004; Klaos, *s.a.*). Taolise mapi haare on lai, andes ülevaate inimese professionaalsest arengust tervikuna (samas). Eesti lasteaedades on arenguportfoolio (ka *kasvumapp*, *arengumapp*) rakendust leidnud juba 1990. aastatest kui lapse õpitegevuste väljendamise viis, mis annab tagasisidet lapse arengust, lähtudes õppekavas seatud eesmärkidest (Almann, 2010:7–8). Arenguportfoolio alghariduses sisaldab peamiselt õpetaja valitud ja lapse arengut analüüsida võimaldavaid materjale (samas). Kokkuvõtvalt saab öelda, et arengumapp koondab õppija arengut kõige paremini iseloomustavat materjali, mis on kogutud pikema perioodi kestel (Pilli *et al.*, 2010).

Esitlusportfoolio mõiste sisu on ühtsem. Esitlusportfoolio ehk esitlusmapp koondab valitud, parimaid töösid. Enamasti on selle fookuses kunstitöö tulemus. Esitlusportfoolio puhul on õppimise toetamine teisejärguline, olulisem on esitatava materjali valik ning töödest üldpildi loomine (Meeus *et al.*, 2004). Esitlusportfoolio demonstreerib saavutusi, oskuseid ning kvalifikatsiooni (Klaos, *s.a.*). Esitlusportfoolio võib demonstreerida ka õppuri isikuomadusi, olles omamoodi „imagoloo vahendiks“ (Meeus *et al.*, 2004).

Portfoolioid saab liigitada ka vastavalt vormile: **füüsiline portfoolio** ja digitaalne ehk **e-portfoolio**. Füüsiline portfoolio on näiteks kaante vahele kogutud õpilastööd, kavandid, kirjutised või mistahes füüsilisel kujul kunstiaine eesmärkidega seonduv materjal. *E-portfoolio* ehk *e-õpimapp* on „veebi vahendusel esitatud autentse ja mitmekesise tõendusmaterjali kogum, mis annab pildi õpimapi omaniku (üksikisiku või rühma) arengust, pädevustest, sooritustest või õpitulemustest mingis valdkonnas“ (HAR, 2014, *sub*

e-portfoolio). E-portfooliosse saab lisada nii visuaalset kui ka verbaalset materjali, lisaks fotodele ka teksti-, video- ja helifaile. Elektroonilist portfooliot peetakse ka mugavaks refleksiooni tööriistaks (Barrett, 2011; Klonowski, 2010:240; Boughton, 2005:15).

3.2. Portfoolio kui hindamisvahend

RÕK kirjeldab portfooliot ehk õpimappi ühe kujundava hindamise vahendina, justkui õppimise päevikuna, mis sisaldab õppetöösid, tööde analüüsi ning tagasisidet (2011 § 20, lg 4). Selleks, et portfoolio vastaks eesmärgile olla nii õppe- kui ka hindamisvahend, peab see sisaldama teatud komponente. Esmalt määratletakse portfoolio koostamise põhimõtted, eesmärgid ning hindamiskriteeriumid (Krull, 2018:595). Üldiselt sisaldab portfoolio õpilase andmeid, sõnastatud eesmärke, eriilmelisi õpitegevusega seonduvaid materjale, õpilase refleksiooni ning tagasisidet õppeprotsessile (Pilli *et al.*, 2010).

Portfooliol saab olla kujundava hindamise funktsioon, keskendudes õpiprotsessile ning toetades refleksiooni ning ennastjuhtiva õppimise oskust (Haanstra & Schönau, 2007:3). Portfooliol võib olla ka kokkuvõtva hindamise funktsioon, esindades õpilase valitud töösid ja dokumentatsiooni õpilase arengu ning õpieesmärkide täitmise kohta (samal). Portfoolio kui hindamisvahendi potentsiaali määravad Boughtoni järgi kolm tunnust (2005:11).

- Portfoolio sisu lähtub õppekavast, kuid on avatud õpilase spontaansele (nt väljaspool kunstitundi tehtud) loomingule.
- Portfoolio sissekanded on võimalusel õpilase valitud.
- Portfoolio sisaldab õpilase mõtteid oma tööde kohta.

Portfoolio koostamine eeldab õppija aktiivsust ning interaktsiooni õpikeskkonnaga (Meeus *et al.*, 2004). Õppija peab teadma, mis on portfoolio koostamise eesmärgid ning kuidas eesmärkide saavutatust hinnatakse. Samas on oluline, et õpilasel oleks portfoolio koostamisel piisavalt valikuvõimalusi. Avatus õpilase otsustele ja tõlgendustele annab õpilasele võimaluse lähtuda kunstiopetuses oma huvidest, mis on vajalik iseseisva õpiharjumuse kujunemisel (Boughton, 2013:11). Selleks, et tegemist oleks hinnatava portfoolioga, peab õpilastööde kogumistegevusele kaasnema kompleksset mõtlemisoskust väljendavad tegevused nagu analüüsimine, süstematiseerimine, valimine ja mõtestamine.

3.3. Seos õppimist toetava hindamisega

Õppimist toetav ehk kujundav hindamine sisaldab (Jürimäe *et al.*, 2014:70):

1. mitmekülgse info kogumist õppija hetketaseme ja arengu kohta;
2. info analüüsi, lähtudes seatud eesmärkidest;
3. info kasutamist, õppeprotsessi organiseerimisel ning motiveeriva tagasiside andmisel.

Eesti üldhariduskoolides kasutatavate hindamissüsteemide uuring soovitab õpetajatel rohkem kasutada õppimist toetavat hindamist, sealhulgas erinevaid tagasisidestamise viise ning aktiivõppemeetodeid, mis võimaldavad ka andmekogumist ja -analüüsi (Aksen *et al.*, 2018:12).

Portfoolio on oluline sisend mitmekülgse info kogumisel ning analüüsimisel. Portfoolio teeb õppimise nähtavaks, andes võimaluse analüüsida õpilase arengut pikema aja jooksul (Qvortrup & Bering Keiding, 2015). Mitu autorit on käsitlenud portfooliot refleksiooni, see tähendab mõtestamise, analüüsimise ja enesehindamise vahendina (Qvortrup & Bering Keiding, 2015; Fitzsimmons, 2008; Barrett, 2011; Boughton, 2005; Haanstra & Schönau, 2007). Enesehindamine on aluseks iseseisva õppimise oskusele, kuna „ilma oskuseta hinnata oma õpitulemusi ei saa kujuneda ka oskust iseseisvalt õppida“ (Krull, 2018:565).

Qvortrup ja Bering Keiding käsitlevad portfooliot kui *õpetamistehnoloogiat*, mis mitte ainult ei võimalda, vaid soodustab reflekstiivset õppimist² (2015). Portfoolio võimaldab õpilasel näha erineval ajal õpitut ning järeldada sellest enda progressi (samas). Digitaalsete kunstiportfooliote kasutamist uurinud Debora Fitzsimmons järgi tõmbab ekraan õpilase tähelepanu (nagu filmi vaatamine), mis omakorda *sunnib* õpilast oma tööprotsessi üle rohkem mõtlema (2008). Töid (digitaalsesse) portfooliosse lisades tegeleb õpilane seejuures visuaalse organiseerimise ning analüüsimisega (samas). Ülevaade õpitust võimaldab nii õpilasel kui ka õpetajal paremini hinnata erinevate õpistrateegiate valikuid.

Enesehindamise oskus on kunstiaines oluline seoses loova enesetõhususe ning loomingulisusega. Loomingulisuse tähtis komponent on loov enesetõhusus ehk „uskumus oma võimetesse loovaid lahendusi välja pakkuda“ (Heinla, 2020:114). Loova enesetõhususe kujunemist mõjutab see, kas ja kuidas õpilane enda loomingulist protsessi ja selle tulemusi mõtestab ehk kuidas õpilane ise oma tegutsemist kunstiaines tajub (samas).

² Õppeviis, mille käigus õppija oma õpitegevust ja tulemusi pidevalt analüüsib ja hindab (HAR, 2014 *sub refleksivne õppimine*).

Enesehindamise oskus pole aga kaasasündinud: seda peab õppima ja harjutama. Oluline on, et õpilased teaksid, mida neilt oodatakse. Õpilastega tuleb arutada, milliseid küsimusi töö mõtestamise protsessis endalt küsida, kuidas oma töö üle reflekteerida (Lindström, 2010). Selline lähenemine soodustab sügavat õppimist, aitab õpilastel kunstiainega paremini suhestuda ning tajuda enda osalust portfooliopõhise hindamise protsessis (Beattie, 1994:17).

Maarja Kell tõi oma magistritöös välja, et kunstiõpetajad ei ole kindlad, kuidas kujundavat hindamist kunstitunnis edukalt rakendada ning peavad kirjalikku tagasiside andmist liiga ajamahukaks (2014:56-59). Davis ja Soylu leiavad, et portfooliopõhine tagasisidestamine ning diskuteerimine võiks pigem olla suuline ning mitteformaalne (2011:218-219). See aitaks õpilastel end vabamalt väljendada (samas) ning hoiaks kokku nii õpilaste kui ka õpetajate aega.

Õppimist toetav portfoolio on pigem õpiportfoolio või protsessiportfoolio, mis koondab erinevat õppeprotsessi käigus tekkivat materjali. Kokkuvõtva hindamise funktsiooniga portfoolio võib sarnaneda arenguportfooliole või esitusportfooliole, mida koostades teeb õpilane oma töödest teatud põhjendatud valikuid. Helen C. Barrett on uurinud, kuidas portfoolio saaks ühendada õppimist toetava ning kokkuvõtva hindamise funktsiooni (2011). Ta soovitab kasutada veebikeskkonda, mis võimaldab koostada portfooliot paralleelselt kahel tasandil, millest esimene (*Portfolio as workspace*) keskenduks protsessile ja teine (*Portfolio as showcase*) tulemustele (samas). Samuti on füüsilise portfoolio puhul võimalik eristada protsessiportfooliot ning esitlemiseks mõeldud osa sellest.

3.4. Portfoolio kokkuvõtva hindamise vahendina

Osad uurijad leiavad, et portfooliopõhist hindamist saab tõhusalt rakendada vaid klassisiseselt, õppimist toetava hindamise vahendina (Davis-Soylu *et al.*, 2011). Teised näevad portfoolio kokkuvõtva hindamise potentsiaali (Boughton, 2013; Graham, 2019). Portfoolio kui kokkuvõtva hindamisvahendi juures on põhiküsimuseks, kuidas saaks hindamine soodustada loomingulist mõtlemist ning eneseväljendust, samas vastaks riikliku või rahvusvahelise haridussüsteemi poolt seatud standarditele (samas).

Douglas G. Boughton on kirjutanud IB³ kunsti eksamiportfooliotest. IB keskastme (11 kuni 16-aastased õpilased) kunsti õppekava fookuses on kunstiteadmised, teadmiste- oskuste rakendamine, loov ja kriitiline mõtlemine ning refleksioon. Kunstiprogrammi viienda aasta lõpus võib õpilane IB sertifikaadi saamiseks esitada digitaalse protsessiportfoolio. Portfoolioid hindab aineõpetaja, juhuslik valik töödest edastatakse ka rahvusvahelisele komisjonile. (IB MYP Subject Brief: Arts, 2022). IB protsessiportfoolio koosneb kunstitöödest ning õppimise käigus loodud materjalist, mis on olulised õpilase loova mõtlemise demonstreerimiseks (Boughton, 2013:11–12). Portfooliot saadab õpilase refleksioon, mida saab teha kirjalikult või intervjuu vormis (samas).

Teine näide portfooliopõhisest kokkuvõtvast hindamisest on AP⁴ kunsti ja disaini eksamiportfooliod. Nimetatud portfoolioid hindab vastava väljaõppe saanud komisjon. Eksamikomisjonile esitatakse näidisportfoolio ning seda saatev uurimusportfoolio. Näidisportfoolio esitatakse kas füüsiliselt või digitaalselt, uurimusportfoolio esitatakse digitaalselt. Näidisportfoolio sisaldab viit õpilastööd, iga töö juurde lisatakse kirjalik lühiselgitus. Uurimusportfoolio sisaldab 15 tööprotsessi dokumenteerivat fotot (nt eskiisid, materjali katsetused, harjutused või viimistletud tööd) koos kirjalike selgituste ning pikema tööprotsessi analüüsiga. (AP Art and Design ... 2021).

AP portfoolio demonstreerib uurimuslikku ja eksperimenteerivat probleemikäsitlust; oskuslikku materjalide, tööprotsesside ja ideede sünteesi; ideede ja protsessi sõnastamise ja mõtestamise võimekust. Näidisportfooliote puhul rakendatakse tervikhindamist, uurimuse puhul aga analüütilist hindamist. Koondtulemust hinnatakse viiepalliskaalal. (AP Art and Design ... 2021).

Donna K. Beattie pakub kujundava ning kokkuvõtva hindamise ühendamiseks välja *mini-portfoolio* kontseptsiooni. *Mini-portfoolio* on olemuselt soorituseksam, mis kestab kuni kuus nädalat (põhikoolis neli nädalat). Portfoolio koondab ülesande lahendamise käigus kogunevat materjali, mis väljendab õpilase ideesid, tööprotsessi ning lõpptulemust. Ühtlasi sisaldab mini-portfoolio kirjalikku refleksiooni, mis põhikooliastmes lähtub klassis läbi

³ IB ehk *International Baccalaureate* on haridusorganisatsioon, millel on rahvusvaheliselt tunnustatud õppekavad algkoolist kõrgkoolini. IB gümnaasiumi eksameid arvestavad sisseastumiskatsetel Eesti ning välismaa ülikoolid. (Rahvusvaheline haridus Eestis s.a.).

⁴ AP ehk *Advanced Placement* kursuseid organiseerib Ameerika Ühendriikide riiklik eksamikomisjon ning need on suunatud keskkooliõpilastele. Kursused lõppevad eksamitega, mille tulemusi arvestatakse ülikooli sisseastumisel. Kursuseid viivad läbi kohalikud keskkoolid ning enamasti kestavad need ühe õppeaasta. (AP Art and Design ... 2021).

räägitud küsimustest (näiteks: kuidas töö muutus ja arenes?). *Mini-portfoolio* teeb eriliseks see, et õpilane peab leidma ülesandele kaks erinevat lahendust. (Beattie, 1994:15).

3.5. Portfoolioga seotud probleemid

Portfoolio kui hindamisvahendi potentsiaali tuntakse ja kasutatakse Eestis vähe (Kell 2014:59; Niin 2014:71). Portfoolio koostamise ja portfooliopõhise hindamise põhilise probleemina tuuakse välja töömahukust (Boughton, 2005; Baeten *et al.*, 2008).

Portfoolioõppega kaasnev tajutud töömahukuse kasv võib soodustada pinnapealset õppimist (Baeten *et al.*, 2008:369), mis on vastupidine sellele, mida portfoolio kui kujundava hindamise vahend peaks tegema. Suur töömaht võib negatiivselt mõjutada ka õpimotivatsiooni, mis samuti soodustab õppimise pinnapealsust (samas).

On täheldatud, et portfoolio rakendamine kujundava hindamise vahendina soodustab iseäraliku *portfooliokultuuri* tekkimist kunstiklassis, kus portfooliot nähakse klassisisese interaktsiooni lähtekohana (Foote *et al.*, 1993:36-37). Portfooliopõhise hindamise interaktiivne, kujundav-reflekteeriv olemus võib rohkem sobida tüdrukutele, kes on poistest altimad õppimist eesmärgistama, õpikogemusi analüüsima ja nendest rääkima (Blaikie *et al.*, 2014:313). Seega ei pruugi portfooliopõhine hindamine olla täiesti sooneutraalne.

Portfooliot on peetud autentseks hindamisvahendiks, kuna see võimaldab hinnata õpilaste teadmiste-oskuste demonstreerimist võimalikult elulähedastes situatsioonides. See, mida kunstipedagoogid peavad autentseks, ei pruugi vastata kunstimaailma tegelikkusele. Lars Linström leidis kunstiporfooliote hindamist uurides näiteks seda, et professionaalsed loovinimesed väärtustavad õpilastööde juures tulemust märksa rohkem kui protsessi; seevastu õpetajad väärtustavad rohkem protsessi kui tulemust (Linström, 2005:5). Selleks, et portfooliopõhine hindamine saaks olla autentne, tuleks leida tasakaal õpilase loomingulise protsessi ning selle tulemuste hindamisel.

Omaette probleemistik puudutab digitaalseid portfoolioid. Digipädevus on üks Põhikooli riikliku õppekava üldpädevustest (RÕK, 2011 § 4, lg 4) ning e-portfoolio koostamine võiks olla heaks vahendiks digipädevuse arendamiseks. Siin võivad aga saada takistavaks õpilaste ning kunstiõpetaja vähesed arvuti kasutamise oskused (Dorn & Sabol, 2006) ning koolide digitaaltehnoloogiline võimekus.

4. Metoodika

Õpetajate kogemuste ning protsesside, nagu õpetamine ja hindamine, uurimiseks valisin magistritöö eesmärgist lähtuvalt empiirilise kvalitatiivse uurimismeetodi. Kvalitatiivne lähenemine on paindlik, andmestiku poolt juhitud, analüüsib detailselt arvuliselt vähe juhtumeid ning kasutab peamiselt verbaalseid tulemuste esitamise vorme (Strömpl, 2020). Kvalitatiivsele uuringule kohaselt keskendusin õpetajate kogemustele, vaadetele ja subjektiivsetele hinnangutele.

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel ja rakendamisel hindamise vahendina kunstiaines. Vastavalt uurimuse eesmärgile püstitasin järgnevad uurimisküsimused.

- 1) Millised on põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel kunstiaines?
- 2) Kas ja kuidas kasutavad põhikooli III kooliastme kunstiõpetajad portfooliot kunstiaine hindamise vahendina?
- 3) Millised on kunstiõpetajate soovitud portfoolio koostamiseks ja selle kasutamiseks hindamise vahendina?

Uuringu andmekogumismeetoditena kasutasin poolstruktureeritud intervjuud ning veebipõhist, osaliselt avatud vastustega ankeetküsitlust.

4.1. Valim

Kunstiõpetaja valimisse kuulumise kriteeriumiks oli kunsti õpetamine põhikooli III kooliastmes. Oluline ei olnud, kas õpetaja koostab õpilastega kunstiaines portfooliot. Õpetaja kogemus portfoolio kasutamisel selgus intervjuu või ankeetküsitluse käigus. Intervjueeritavate valimi moodustamisel kasutasin mugavusvalimit, mille puhul olid määravaks õpetajate kättesaadavus ning valmisolek uuringus osalemiseks. Intervjueeritavad kunstiõpetajad kaasasin Tartu linnast ja Tartu maakonnast. Kunstiõpetajatega kontakteerusin e-kirja vahendusel. Kunstiõpetajate ametialased e-posti aadressid sain koolide veebilehtedelt. Kunstiõpetaja kontaktide puudumisel kirjutasid kooli õppejuhile. Saatsin välja 24 e-kirja, millele vastas viis õpetajat, kellega leppisin kokku intervjuu.

Lisaks intervjuudele viisin läbi veebipõhise ankeetküsitluse, kasutades samuti mugavusvalimit. Küsitluse linki jagasin kunstiõpetajatele suunatud avalikus sotsiaalmeedia grupis (KUHI Kunstihariduse Ideed, *Facebook*) ning Tartu linna kunstiõpetajate meililistis.

Küsitlusele vastas 10 kunstiõpetajat. Magistritöö uurimuses osales kokku 15 kunstiõpetajat. Tabelis 1 on uuringus osalenud õpetajate taustaandmed.

Tabel 1. *Uurimuses osalenute taustaandmed*

Uurimuses osaleja	Osales intervjuus	Osales veebiküsitluses	Kood	Tööstaaž põhikooli III kooliastme kunstiõpetajana
Õpetaja 1	+		Õ1	alla 1 aasta
Õpetaja 2	+		Õ2	alla 1 aasta
Õpetaja 3	+		Õ3	alla 1 aasta
Õpetaja 4	+		Õ4	4-6 aastat
Õpetaja 5	+		Õ5	alla 1 aasta
Õpetaja 6		+	Õ6	üle 10 aasta
Õpetaja 7		+	Õ7	4-6 aastat
Õpetaja 8		+	Õ8	üle 10 aasta
Õpetaja 9		+	Õ9	üle 10 aasta
Õpetaja 10		+	Õ10	alla 1 aasta
Õpetaja 11		+	Õ11	4-6 aastat
Õpetaja 12		+	Õ12	1-3 aastat
Õpetaja 13		+	Õ13	alla 1 aasta
Õpetaja 14		+	Õ14	üle 10 aasta
Õpetaja 15		+	Õ15	üle 10 aasta

4.2. Andmekogumine

Esmalt viisin kunstiõpetajatega läbi individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu poolstruktureeritud vorm võimaldab vajadusel küsimusi täpsustada, muuta küsimuste järjekorda ning esitada lisaküsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Oluliseks pidasin seda, et õpetajad saaksid rääkida vabas vormis, oma sõnadega.

Enamus intervjuusid toimusid koroonapandeemiast tingituna veebisilla vahendusel, ühe intervjuueeritavaga kohtusin isiklikult. Enne intervjuueerimist selgitasin uuringus osalejatele

uurimistöö teemat ja intervjuu protsessi. Intervjueeritavate nõusolekul salvestasin edasiseks andmeanalüüsiks intervjuud helifailidena. Uuringus osalenud õpetajad esitasin magistrیتوös anonüümselt, koodnimedega. Intervjuu kestuseks olin planeerinud 20-30 minutit, intervjuud kestsid keskmiselt 24 minutit.

Kuna intervjueeritavaid kunstiõpetajaid leidsin võrdlemisi vähe, viisin läbi ka veebiküsitluse. Veebiküsitluse koostas *Google Vormid* keskkonnas. Keskkonna toimimist testisin kahel korral, misjärel viisin sisse kasutajamugavust puudutavad muudatused, näiteks lisasin küsimustiku edenemise riba. Veebiküsitlus oli avatud seitse päeva. Veebiküsitluses osalemine oli anonüümne. Veebiküsitluse kirjalikud vastused konverteeriti veebikeskkonnas automaatselt tekstitabeli vormingusse.

Nii intervjuu kui veebiküsitluse puhul kasutasin samade küsimustega kava (vt lisa 1). Küsimuste mõistetavust ning vastavust uurimisküsimustele testisin prooviintervjuuga. Juhendaja soovitude ja prooviintervjuu tulemuste põhjal korrigeerisin küsimusi, et need oleksid rohkem tõlgendavat tüüpi. Küsimuste juurde lisasin täpsustavad küsimused, aitamaks intervjueeritaval mõte liikuma saada.

Intervjuu ning veebiküsitluse kava koosnes üheksast küsimusest, mille jagasin kolmeks osaks. Sissejuhatav osa (1.–3. küsimus) keskendus kunstiõpetaja taustainfole. See osa oli veebiküsitluses valikvastustega. Intervjuu põhiosa (4. –7. küsimus) alguses soovisin teada, milline on õpetajate kokkupuude portfoolio ehk õpimapi mõistega, kuidas õpetajad *portfooliot* määratlevad. Seejärel uurisin kunstiõpetajate kogemusi ja arvamusi portfoolio kasutamise kohta kunstiõppes. Portfooliot koostavate õpetajate ning portfooliot mitte koostavate õpetajate küsimused olid seejuures mõnevõrra erineva rõhuasetusega. Portfooliot mitte koostavate õpetajate küsimused keskendusid rohkem õpetaja arvamustele ning oletustele. Veebikeskkonnas lahendasin küsimustiku sel viisil, et portfooliot koostavad õpetajad ei näinud portfooliot mitte koostavate õpetajate küsimusi ning vastupidi. Intervjuu ning veebiküsitluse kava lõpetav osa (8. ja 9. küsimus) käsitles uuringus osaleja kokkuvõtlikke arvamusi ja soovitusi portfoolio kasutamise kohta kunstiõppes.

4.3. Andmeanalüüs

Andmestiku koostamiseks transkribeerisin salvestatud intervjuud täies mahus.

Transkribeerimiseks kasutasin Tallinna Tehnikaülikoolis välja töötatud veebipõhist kõnetuvastuskeskkonda. Veebipõhise kõnetuvastuse transkriptsiooniprotsess toimus täisautomaatselt, failide sisu kolmandad osapooled ei kuulnud ega lugenud (Alumäe, Tilk &

Asadullah, 2018). Kõnetuvastuskeskkonnast saadud TXT-failid salvestasin ümber ning redigeerisin DOCX-failidena. Kuna täisautomaatne transkriptsiooniprotsess ei olnud eriti täpne, parandasin transkriptsioonides olevad vead helisalvestisi kuulates. Analüüsitavat teksti oli kokku 31 lehekülge (vormistuses Times New Roman, 12 p, reavahe 1,5 p).

Veebiküsitluse andmestiku viisin XLSX-vormingust samuti üle DOCX-vormingusse. Analüüsitavat teksti oli veebiküsitluse puhul kokku 10 lehekülge.

Tekstide analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivset induktiivset ehk andmetest lähtuvat sisuanalüüsi meetodit. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul teksti sisu süstematiseeritakse, „tihendatakse“ ning seotakse uurimisküsimuste seisukohast oluliste tähendustega (Kalmus, 2019). Toimisin vastavalt sellele. Meetodi eeliseks on see, et tähelepanu saab pöörata ka harvaesinevatele ja unikaalsetele nähtustele (samal).

Sisuanalüüsiks kasutasin *QCAmap* (*Qualitative Content Analysis*) veebikeskkonda. Veebikeskkond võimaldas markeerida uurimisküsimuste vastuseid tähistavad üksused ehk koodid ning hõlbustas koodide grupeerimist kategooriatesse ning alamkategooriatesse. Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks teostasın kodeerimist kaks korda. Kodeeritud andmestiku laadisin *QCAmap* keskkonnast alla XLSX-failina. Seejärel järjestasin tekstitabelis toodud vastused kategooriate kaupa kokku. Kategoriseerimise protsessis kasutasin kaasuurija abi. Õpetajate vastuseid markeerivaid tekstilõike üle lugedes täpsustasin *QCAmap* keskkonnas moodustatud kategooriaid ning vajadusel lahutasin need alamkategooriateks.

5. Tulemused

Intervjuude ning veebiküsitluse andmestiku sisuanalüüsis moodustasin uurimisküsimuste vastuseid tähistavatest üksustest ehk koodidest kategooriad, mis on esitatud ning lahti selgitatud järgnevates alapeatükkides.

5.1. Kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel kunstiaines

Kunstiõpetajatel olid portfooliotege erinevad kokkupuuted, mis väljendusid selles, kuidas õpetajad portfooliot tõlgendasid ning kas ja kuidas portfooliot kunstiõpetuses kasutasid. Esimese uurimisküsimuse – „Millised on põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel kunstis?“ – sisuanalüüsis eristasin kaht kategooriat: õpetajate tõlgendused *portfoolio* mõistest ja nähtusest ning õpetajate kogemused portfooliote kasutamisel (vt tabel 2). Portfoolio kasutamise kogemuste osas joonistused vastustest omakorda välja kolm profiili ehk alamkategooriat (vt tabel 2):

- kunstiõpetajad, kelle tundides koostasid õpilased portfooliot erinevatel eesmärkidel (kuus õpetajat);
- kunstiõpetajad, kes ise kogusid õppeperioodi jooksul õpilaste tööd kokku, et neid kunstiõppes kasutada erinevatel eesmärkidel (kolm õpetajat);
- kunstiõpetajad, kes ei kasutanud portfooliot oma tundides ühelgi moel (kuus õpetajat).

Tabel 2. „Millised on põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel kunstis?“ – kategooriad (rasvases kirjas), alamkategooriad (rasvases kursiivis) ning märksõnad (tavalises kirjas)

Portfoolio tõlgendused	Portfoolio koostamise kogemused		
	<i>Õpilased koostavad portfooliot</i>	<i>Õpetaja kogub õpilastööd kokku</i>	<i>Ei koosta</i>
Ülevaade õpitust, arengu nägemine	Kuna koostatakse	Ülevaade arengust	Negatiivne kogemus
Õppimist toetav ja/või kokkuvõttev hindamine	Millest koosneb	Esitlemine	On ise koostanud portfooliot
Tööde paremiku esitlemine	Vorm, vormistus		

5.1.1. Tõlgendused portfoolio mõistest

Kunstiõpetajad mõistsid *portfooliot* kui kogumit õpilase töödest. Mõiste täpsustused erinesid vastavalt sellele, mis eesmärki või kasutusviisi portfooliol nähti. Õpetajad tõid portfoolio juures (erinevas sõnastuses) välja õppimise visualiseerimise tahu. Portfoolio eesmärgiks peeti õpitust, õpilasest „**ülevaate saamist**“ ning õpilase „**arengu nägemist**“.

Minu arvates on portfoolio hea võimalus koguda jooksvat kunstitööde ülevaadet nii õpilaste kui ka õpetaja jaoks. ... Et just sellel eesmärgil, et õpilane näeks ise oma arengut ja kindlasti ka see, et õpetajal oleks lihtsam jälgida õpilase arengut. (Õ2)

Õpetajad arvasid ka, et õpitust ning õppija arengust ülevaate saamine oli oluline õppetööle hinnangu andmiseks, **hindamiseks**. Portfoolio eesmärgiks võiks olla õpilastööde koondamine, aasta jooksul valminud töödest hea ülevaate saamine, võimalus oma töid koondvaates hinnata ja hinnanguid anda, kirjeldas Õpetaja 7.

Samuti nägid kunstiõpetajad portfoolios õpilastööde **esitlusvahendit**, mis võiks olla kasulik kunstis ambitsioonikatel õpilastel kunstikooli edasi õppima asumisel: *[Portfoolio on minu arvates] kogum töödest, mis näitab oskusi, loovust, mitmekesisust. Tulevikus võib vaja minna sisseastumistel, selgitas Õpetaja 10.*

5.1.2. Portfoolio koostamise kogemused

Kunstiõpetajad, kelle tundides **õpilased koostasid portfooliot**, pidasid portfoolio eesmärgiks eelkõige ülevaate saamist õpilase arengust. Portfooliot koostati **järjepideva protsessina**, mille käigus anti portfooliote hinne või tagasiside. Õpetajatel oli portfooliote koostamise protsessis juhendav roll, kuid portfooliot koostasid õpilased.

Portfoolio sisu koosnes „töödest“ ehk kunstiaines antud ülesannete lahendustest, valmis kunstitöödest. Üks õpetaja tõi välja, et lisaks lõpptulemustele sisaldasid portfooliod ka kavandeid, pooleliolevaid projekte jm (Õ1). Selle õpetaja kogemus oli erandlik ka seetõttu, et portfooliot olid lõimitud kunstiaine ning käsitöö.

Käsitööst lähevad sinna kavandid, mis muutuvad lõiminguna siis kunstiõpetuse osaks ja ka õpimapi osaks - et õpilased saavad vaadata, kuidas nad endale kavandeid teevad, mismoodi nad vormistavad, milliseid värve nad valivad oma plaanitava käsitöoeseme valmistamiseks ja nii edasi. Et, kui meil on mingisugune ülesanne, siis me teeme selle ülesande ära ja looming läheb portfooliosse. Kui mõni ülesanne on pikem, siis need ülesanded lähevad sinna portfoolio vahele jupikaupa. Või kui töö jääb poolikuks, ta läheb ikkagi mapi vahele, niikauaks kuni õpilane sellega edasi tegeleb.

Ja kui mõni töö jääbki poolikuks, siis ta jääb portfooliosse alles, selleks, et saaks vaadata kas või seda, et mitu tööd ta on pooleli jättnud? (Õ1)

Portfooliote sisu lähtus õppekavast, kuid oli avatud õpilase spontaansetele (näiteks teises õppeaines või koolivälisel ajal loodud) kunstiloomingule. Vabatahtliku sisu lisamise võimalust kasutasid seejuures kunstiaines motiveeritumad õpilased. *Mõned ütlevad, et nad tegelikult ei teegi... et ongi joonistamise väljund vaid kunstitund. ... Ja siis on teised, kes näiteks mõnes teises tunnis tehtud joonistusi kuskile vihiku servale pildistavad üles ja lisavad [e-portfooliosse]. See on õpilaste lõikes hästi erinev, kirjeldas spontaanse loomingu portfooliosse lisamise populaarsust Õpetaja 2.*

Kahe õpetaja tundides koostati füüsilisi portfoolioid, kahe õpetaja tundides digitaalsete portfoolioid ning kaks veebiküsitlusele vastanud õpetajat ei täpsustanud portfoolio vormi. Füüsilised portfoolioid olid A3-formaadis mapid, mida koostati ning hoiti kunstiklassis. *Enamasti me kasutame A3 formaati, see on tingitud kooli võimalustest. Et lihtsalt ei ole kohta, kuhu panna suuremat paberit, mille peale oma tööd vormistada, kirjeldas Õpetaja 13.*

Digitaalsete portfooliote koostamiseks kasutati *Google Esitluste* või *Padleti* keskkonda. *Google Esitlused* võimaldab õpilastöösid esitada lineaarse slaidikavana. *Padleti* platvormil lisatakse sisu „virtuaalsele tahvlile“ (*padletile*), sisu on võimalik erinevatel viisidel ümber organiseerida ja omavahel ühendada. Nii *Google Esitlusse* kui *Padletile* on võimalik lisada fotosid, aga ka teksti, veebilinke ning videoklippe. Õpetajad tõid välja, et portfoolio digitaalne keskkond võimaldas eksponeerida eriilmelist kunstiloomingut. *Et kui on mingi ruumiline asi näiteks tehtud, kuidas sa seda füüsilisse portfooliosse paned? See läheks kallimaks - sa peaksid foto välja printima ja portfoolio vahele panema. Digitaalne variant on ikkagi tänapäeva mõttes parem, arvas Õpetaja 3.*

Digitaalsed portfoolioid sisaldasid tehtud tööde pildimaterjali kõrval ka õpilase lühitutvustust ning tööde juurde lisatud kirjeldusi ja mõttearendusi. *Olen jätkuvalt kirjutanud ka nii-öelda siis Google Esitluste kommentaaridesse, et nad ise analüüsiksid oma töid - vähemalt kahe-kolme lausega kirjeldaksid emotsiooni, mis neid seda tööd tehes valdas, selgitas Õpetaja 2.*

Osad **kunstiõpetajad kogusid** ise õppeperioodi jooksul õpilaste tööd kokku. Seda ei nimetatud portfoolio koostamiseks, kuna asjaga ei tegelenud õpilased. Kuna tööde koondamise eesmärk oli **ülevaate saamine** tehtust ning õpilase arengust, käsitlesin seda kategooriat kui vaheetappi portfooliote koostamise ja mitte koostamise vahel. *Õpilased hetkel*

ei koosta portfooliot, aga mina õpetajana kogun kõikide tööd kokku ja aasta lõpus jagan, et ikka saame aasta lõpus vaadata, kuidas ollakse arenenud, selgitas Õpetaja 14.

Antud rühma vastustes toodi „arengu nägemise“ kõrval selgemalt välja ka portfoolio **esitlusfunktsiooni** olulisust. Näiteks leidsid õpetajad, et portfooliot oleks mõistlik koostada kunstihuvilistel õpilastel edasiõppimise jaoks. *Eelnevad õpetajad on meil teinud niimoodi, et aastate käigul on nad jätnud kunstiklassi eelmiste aastate paremaid töid. ... Ütleme niimoodi, et ta on esinduslik mapp. See on üks dokument sisseastumiskatsetele, kirjeldas Õpetaja 5.*

Kunstiõpetajad, kes oma tundides portfooliot **ei koostanud**, tõid samuti portfoolio eesmärgina välja ülevaate saamist õpitust ja õpilase arengust. Nimetati aga ka **negatiivseid kogemusi** eelnevast portfoolio koostamise katsest. Õpetaja 8 leidis, et õpilaste suurest hulgast lähtuvalt ei jõua portfooliotööd hallata, *aga lisakohustusi ei taha õpilastele määrata ega iseend vaevata.* Selle õpetaja tundides koostati varem füüsilisi mappe, kuid see lõppes ruumipuuduse tõttu. Kirjeldati ka olukorda, kus õpetaja soovis õpilastega portfoolioid koostada, kuid õpilased ei olnud motiveeritud: *Mulle meeldiks, olen aastaid plaaninud teha. Kunagi aastaid tagasi ka oli, aga õpilased ei tulnud ise kaasa, ikka jäi kuidagi poolikuks ning nad ei hoolinud oma töödest (Õ10).*

Kaks õpetajat **olid ise** üliõpilasena või ülikooli sisseastumiskatseteks **portfooliot koostanud**, kuid oma õpilastega portfooliote koostamine oli nende jaoks midagi sellist, mille peale pole otseselt mõeldud. *Mul on olnud portfoolio endal veebis. Ja olen kasutanud seda ka ülikooli sisse saamiseks, aga õpilastega seda ise teinud ei ole. ... Ma arvan, et ma lihtsalt ise ei olegi võtnud seda endale nagu tegemiseks kuidagi, kirjeldas Õpetaja 4.*

Kunstiõpetajad mõistavad *portfooliot* ehk *õpimappi* kui kogumit õppuri töödest, mis annab ülevaate õpilase arengust. Osad õpetajad kasutasid oma tundides õpilaste koostatud portfoolioid teadlikult ning süsteemselt kunstiõppe osana. Osad õpetajad koostasid ise tööde kogumikke, pidades õpilaspordfooliot otstarbekaks kunstihuvilistele õpilastele. Osad õpetajad ei kasutanud oma tundides portfooliot, kuna selleks ei leitud sobivaid võimalusi või kuna see ei olnud kunstiaines prioriteediks.

5.2. Portfoolio kasutamine hindamise vahendina

Teise uurimisküsimuse – „Kas ja kuidas kasutatavad põhikooli III kooliastme kunstiõpetajad portfooliot kunstiõpetuse hindamise vahendina?“ – vastused jagasin kahte kategooriasse.

Esimene kategooria käsitleb õppimist toetavat ning teine kokkuvõtvat hindamist (vt tabel 3). Kategoorias „õppimist toetava hindamise elemendid“ eristasin omakorda alamkategooriaid

vastavalt magistritöö teooriapeatükis 3.3. (vt lk 16) toodud õppimist toetava hindamise komponentidele: info kogumine, info analüüsimine, info kasutamine (vt tabel 3).

Tabel 3. „Kas ja kuidas kasutatavad põhikooli III kooliastme kunstõpetajad portfooliot kunstõpetuse hindamise vahendina?“ - kategooriad (rasvases kirjas), alamkategooriad (rasvases kursiivis) ning märksõnad (tavalises kirjas)

Õppimist toetava hindamise elemendid			Kokkuvõtva hindamise protsess
<i>Info kogumine</i>	<i>Info analüüsimine</i>	<i>Info kasutamine</i>	
Ülevaade õpitust, õppijast	Eneseanalüüs	Õpetaja tagasiside	Hinne portfoolios esitatud töödele
Arengu nägemine	Enesehindamine	Klassi kaasamine tagasisidestamisse	Eraldi hinne portfooliale
		Eesmärkide seadmine	

Kõige rohkem mainiti portfoolio potentsiaali „ülevaate saamise” ja „arengu nägemise” vahendina, mis on olulised märksõnad ka õppimist toetava ning kokkuvõtva hindamise kontekstis. Enamus uuringus osalenud õpetajatest arvasid, et õpilaste kunstimappe võiks kasutada õppetöö hindamisel või hinnangute andmisel. Neli õpetajat ei näinud portfooliot hindamisvahendina. Kuigi põhjendust sellele enamasti ei toodud, kumas vastustest läbi, et hindamise all mõisteti siin pigem kokkuvõtvat hindamist: *Et mina arvan, et see ei ole hea, see hindamine. ... Sellisel juhul ma peaksin juba sügisel ütlema, et see ja see töö läheb portfooliosse ja sealt tuleb üks hinne. Aga kas see motiveerib, ma arvan, et mitte - unustavad ära*, kirjeldas oma arvamust portfoolio hindamisest Õpetaja 5.

Oma sõnade järgi kasutasid portfooliot kunstõpetuse hindamise vahendina viis uuringus osalenud õpetajat. Kuna kaks neist ei kirjeldanud (veebiküsitluse) vastustes täpsemalt, kuidas toimus portfooliote kasutamine hindamisel, toetub see alapeatükk peamiselt kolme kunstõpetaja kogemustele.

5.2.1. Õppimist toetava hindamise elemendid

Õpetajad tõid välja mitu õppimist toetava hindamise elementi, strateegiat. Nagu eelpool kirjutasin, nägid kõik uuringus osalenud õpetajad portfoolios vahendit õppimisest „ülevaate saamiseks” ning õpilase „arengu nägemiseks”. Portfoolio on oma olemuselt **info kogum**. Infona käsitletakse siin õpilase tegevusi kunstitundides. Õpetajad 1, 2 ja 3 tõid seejuures välja,

et õpilase arengust ülevaate saamiseks peaks info ehk õpilase tööd olema süstematiseeritud, näiteks kronoloogiliselt. *Kõikidel töödel on peal õpilase nimi ja kuupäev ja kui töö jääb poolikuks, siis sinna tuleb mitu kuupäeva, et siis ta saab ise vaadata, kui kaua ta seda teinud on*, kirjeldas Õpetaja 1. Arengu nägemiseks peaks infot koguma piisavalt pika aja jooksul. Näiteks koostati Õpetajate 2 ja 3 tundides koostati e-portfooliot läbi III kooliastme, st põhikooli lõpuks olid portfoolios õpilase 7., 8. ja 9. klassi tööd. *Ma oma 9. klassile, kes nüüd poolaasta hindet kätte said, ütlesin ka, et vaadake nüüd ise. Mulle need portfoolid väga meeldisid – ja see idee, et nad kogusid neid töösid alates 7. klassist*, selgitas Õpetaja 3.

Kogutud info võimaldab õppimise **analüüsimist**. Õpetajad kirjeldasid, et kõik, mida portfoolio sisaldas, aga ka see, kuidas ja kui aktiivselt õpilane portfooliot koostas, rääkis õpilase ainealasest hakkamasaamisest. Õpetaja 3 tõi välja, et portfoolio põhjal oli võimalik näha muutusi õpilase õpimotivatsioonis läbi aastate, nii progressi kui ka regressi.

Ideaalis peaks portfoolio olema selline, et õpilane ise saab kah aru, et ta sellest õpimapist saab jälgida enda arengut. Ja, kuidas tööd üldjuhul lähevad järjest paremaks. ... Ja on näha ka tegelikult sellist võib-olla taandarengut. Et kui õpilane näiteks seitsmendas klassis oli hästi tubli, aga siis kaheksandas-üheksandas klassis tekib mingisugune muutus, eeldatavasti see, et tähelepanu läheb kuhugi mujale... See kõik tegelikult paistab sealt [portfooliost] välja. (Õ3)

Õpetajad tõid välja, et õpilasi suunati portfooliote põhjal oma tööd analüüsima. E-portfooliote puhul kirjutasid õpilased tööde juurde lühikirjeldusi ja -analüüse. See ei olnud rangelt kohustuslik (ei olnud hindeline) ning päris kõik õpilased oma töid ei mõtestanud. *Paljud on tööde juurde kirjutanud midagi, kas või seda, et kas talle meeldis seda teha, või on kirjutatud, mis konkreetset siin tehtud on. See on minu arvates väga hea. Mulle tundub, et nad on ka suhteliselt ausad*, kirjeldas Õpetaja 3. Õpetaja 2 arvas seejuures, et portfoolio digitaalne formaat toetas õpilase eneseanalüüsi.

Sest et sa võtad selle [e-portfoolio] lahti ja näed ju tegelikult kõiki oma töid koos. ... Olen jätkuvalt kirjutanud Google Esitluste kommentaaridesse, et nad ise analüüsiksid oma töid - vähemalt kahe-kolme lausega kirjeldaksid emotsiooni, mis neid seda tööd tehes valdas. Konkreetset näiteks oli pimejoonistamine, mis neile väga-väga meeldis ja seda just hästi paljud portfoolios kirjeldasid kui väga põnevat tundi ja põnevat tegevust. Kuidas nad ise ütlesid ... et see oli nagu uus ja hästi huvitav ja viis mõtted mujale ja isegi mõned märkisid, et nad võivad seda tegevust ka edaspidi kasutada kuskil seltskonnas, sünnipäeval mängides. (Õ2)

Kahe õpetaja, kes õpetasid lihtsustatud õppekavaga erikoolis, tundides leidis portfooliopõhine analüüsimine aset vabas vormis vesteldes, kas individuaalselt (õpetaja-õpilane) või klassiga.

Kui õpilased soovivad omavahel jagada, siis me vaatame koos. Et noh, näiteks 8. klass, neli õpilast, teeme kõik oma portfooliod korraga lahti ja vaatame, mis seal on. Tõstame need pildid kenasti välja, vaatame üle, milliseid ülesandeid me oleme teinud, mis nad siin näevad, mis nad teise töös näevad ja siis me lihtsalt jutustame võimalikult vabas vormis. (Õ1)

Eeltoodud tsitaat vihjas **info kasutamise** peamisele väljundile, tagasiside andmisele. Õpetaja 1 kirjeldas seejuures ka klassi kaasamist tagasisidestamise protsessi. Lisaks tagasisidestamisele kasutati portfooliosse koondatud infot ka muudel eesmärkidel. Õpetajad arvasid, et portfoolio on praktiline abivahend (nagu päevik), mille abil saab õpilane oma tööprotsessis järge hoida. Näiteks jälgida, *kas kõik asjad on portfoolios olemas*, kirjeldas Õpetaja 3. Välja toodi ka portfoolio funktsioon õppimise vahendina (kui konspektina): *Et on olemas võimalus kogu aeg õpitud informatsiooni juurde tagasi minna. Näiteks aasta lõpus on sellega hea teha mingisuguseid kokkuvõtteid, selle põhjal ja selle abil. Et jällegi nagu meenutada, reflekteerida, kinnistada*, arvas Õpetaja 4. Nimetati ka, et portfoolio on oluline sisend kunstiõppe edasiseks korraldamiseks ning eesmärkide seadmiseks. *Et sul oleks ülevaade, sul oleks lihtsam võtta sellest lähtuvalt vastu igasuguseid erinevaid otsuseid*, selgitas Õpetaja 2. Õpilase portfoolios nähti ka õpetaja pedagoogilise dokumenteerimise praktilist töövahendit, mida kasutati õpilaste individuaalse arengu jälgimise kaartide täitmisel.

Kui keegi küsib minu käest ainealast hindamist, kas või isikliku arengu kaartidesse on vaja kirjutada, siis ma võtan õpilase portfoolio lahti ja vaatan. Ma ei pea ennustama, ma ei pea meenutama. Ma ei pea tegema endale kuskile lisamärkmeid selle kohta, kuidas õpilane on arenenud, vaid see on ka minu jaoks töövahend. (Õ1)

5.2.2. Kokkuvõtva hindamise protsess

Õpetajad 1, 2 ja 3 kasutasid portfooliot ka kokkuvõtval hindamisel, kuid nende lähenemisviis oli erinev. Õpetaja 1 tundides hinnati trimestri jooksul tehtud kunstitöösid viiepallisüsteemis pidevhindamisena („jooksvalt“) ning **eraldi hinnati ka õpilase portfooliot**. Portfoolio hindamisel pöörati tähelepanu õpilase eneseanalüüsile, kuidas õpilane ise oma tegevusi kunstitunnis nägi ning kirjeldas. Hindamise osaks oli portfoolio ülevaatus ning vestlus õpilasega.

Õpilasele seletatakse lahti, mille eest ta selle hinde saab ja kuidas see hinne kujuneb. Me vaatame iga trimestri lõpus enne tunnistusele hinde panemist portfoolio üle - mis ta teinud on, kuidas ta teinud on, miks ta teinud on: selle eest saab üldhinde - see on kõige kaalukam hinne. Et see on nagu hinne järjepidevuse eest, eneseanalüüsi eest, endale tagasiside andmise eest ja ka oma töö mõtestamise eest. (Õ1)

Õpetajad 2 ja 3 **hindasid portfoolios esitatud kunstitöid**, kuid mitte portfooliot tervikuna. E-portfooliot kasutati keskkonnana, kus koguda, esitleda ning analüüsida poolaasta jooksul tehtud töösid. Õpilastöösid hinnati „jooksvalt“, mitteeristavalt. Iga arvestusliku ülesande kohta kirjutasid õpetajad õpilasele e-kooli individuaalse tagasiside. Portfoolio koostamisele anti tagasisidet tunnis või konkreetse ülesande juures e-koolis. Õpetajad arvasid, et hindamisel antav tagasiside võiks olla individuaalne ja sisukas, kuid töid välja, et suurtele klassidele tagasiside kirjutamine on aeganõudev protsess. Samas leiti, et portfooliod aitasid infos orienteeruda, mis lihtsustas tagasisidestamist.

See infotulv, mis tuleb, on ikkagi üsna suur. Aga niimoodi on teda palju lihtsam õpetajal hallata. Kui ma vaatan seda tundide mahtu, mida ma tegelikult peaks numbrite järgi panustama, siis ma panustan rohkem, sest ma ikkagi püüan läheneda individuaalselt. Aga portfoolio lihtsustab seda küll, jah. (Õ2)

Märgiti ka, et õpilaste õpitegevusi oli e-portfooliote vahendusel mugav kontrollida.

Digitaalset portfooliot on ikkagi mugavam kontrollida. Et kui sa lähed oma 50 või rohkema füüsilise mapiga koju ja siis hakkad neid lappama ... Ei ole mõtet enda elu keerulisemaks teha, kui on võimalik parema viisiga õpilastöösid kontrollida. (Õ3)

Kuigi digitaalsete portfooliote koostamise kohta ei saanud õpilased eraldi hinnet, tõdesid õpetajad, et portfoolio mõjutas hindamisprotsessi sellegipoolest, sest eraldiseisvaid ülesandeid nähti laiemas kontekstis: kuidas iga uus kunstitöö suhestus eelmistega.

Just eile vaatasin ühte portfooliot, sest üks õpilane tahtis oma hinnet nii-öelda paremaks muuta ja tema puhul oli väga edukalt näha, et tegelikult väga andekas, aga lõpus tekib nagu mingisugune laiskus. ... Sellele ma ka tähelepanu pöörasin, andsin talle siis ühe lisaülesanne. (Õ3)

Õpilaste kunstiportfooliotel oli kokkuvõtva hindamise protsessis seega oluline roll, kuid keegi õpetajatest ei lähenenud hindamisele nii, et portfoolio hinne oli õppeperioodi ainuke kokkuvõttev hinne. Vastuste põhjal hindas portfooliot eraldiseisvalt vaid üks kunstiõpetaja. Üldiselt kasutati portfooliot kujundava hindamise vahendina õpilase kunstiaine hetkeseisu ja arengu kohta info kogumiseks, analüüsimiseks ning õppetöö tagasisidestamiseks ja edasiseks planeerimiseks.

5.3. Soovitused portfoolio koostamiseks ja kasutamiseks hindamise vahendina

Uurimisküsimuse – „Millised on kunstiõpetajate soovitused portfoolio koostamiseks ja selle kasutamiseks hindamise vahendina?“ – vastustest moodustasin kaks kategooriat. Neist esimene vastas küsimusele, kellele ja milleks kunstiõpetajad portfoolio koostamist soovitasid; teine kategooria käsitles kunstiõpetajate metoodilisi soovitusi (vt tabel 3).

Tabel 4. „Millised on kunstiõpetajate soovitused portfoolio koostamiseks ja selle kasutamiseks hindamise vahendina?“ - kategooriad (rasvases kirjas) ning märksõnad (tavalises kirjas)

Sihtgrupp ja eesmärk	Metoodilised soovitused
Eakohasus	Vorm
Ülevaade õpitust	Selgitamine, näitlikustamine
Kunstikooli sisseastumiseks	Klassi kaasamine
Korrastatus	Vormistus
Mälestus kooliajast	Eneseanalüüs
Uue õpetaja jaoks informatiivne	Tagasiside
Ei tehta teistes kooliainetes	Privaatsustingimused

5.3.1. Sihtgrupp ja eesmärk

Uuringus osalenud 15 kunstiõpetajast soovitasid portfooliot kunstiõppes kasutada 12 õpetajat. Õpetaja 7 tõi välja, et kasulik oleks portfoolio kohta rohkem infot saada: *Olen selle peale palju mõelnud, aga ei ole veel jõudnud selle rakendamiseni. Võib-olla mõningad edulood portfoolio kasutamisest julgustaksid mind seda tegema.*

Küsimusi tekitas ka portfoolio **eakohasus** III kooliastmes. Õpetaja 5 arvas, et portfoolio koostamine ning hindamine võiks pigem sobida vanematele õpilastele: *Võib-olla ta oleks gümnaasiumis hea. Et seal on ka see kunstiajalugu juba juures. Teises ja kolmandas kooliastmes oleks ta natuke raske.* Õpetaja 8 arvas, et koolis, kus on palju õpilasi, on portfooliote koostamine raskelt teostatav, kuid portfoolio iseenesest oli tema arvates *tore mõte väikeses maakoolis või lasteaias.*

Õpetajate arvamused selle kohta, kes ja milleks võiks portfooliot kunstiõppes kasutada, on järjestatud vastavalt esinemise sagedusele, alustades kõige populaarsemast.

1. Portfoolio võimaldab õpilasest ning õppimisest ülevaate saamist, ainealase arengu nägemist (sellest täpsemalt peatükis 5.2.).

2. Portfoolio on kasulik kunstihuvilisele õpilasele kunstikooli sisseastumisel. *Kui ta läheb näiteks kunstikooli edasi, siis oleks portfoolio väga oluline*, arvas Õpetaja 5.
3. Portfoolio on praktiline vahend õppetegevuse käigus loodud materjali korrastamiseks ja haldamiseks. *Kui need tööd on niimoodi eraldi kuskil pilla-palla teiste tööde vahel kõik laiali, siis ei ole nagu sellist ülevaadet õpilasel endal asjadest*, leidis Õpetaja 4.
4. Portfoolio on mälestus kooliajast. *Kui nad on juba viiekümnesed, võivad oma lastele näidata, mis töösid nad tegid*, arvas Õpetaja 3.
5. Kui õpilasel on portfoolio, on uuel kunstiõpetajal lihtsam õpilast tundma õppida. *Vot selle jaoks, et ma näen, mida me oleme teinud ja mida me ei ole teinud - kui sa oled uus õpetaja näiteks*, selgitas Õpetaja 5.
6. Üks õpetaja arvas, et portfooliot võiks kunstitunnis koostada juba sellepärast, et ei ole kuulda, et õpimapi koostamist harjutataks teistes põhikooli ainetundides. *Ma ei tea, kui palju on üldse koolis selliseid ained, kus nad veel peavad portfooliot pidama. Ma arvan, et väga palju ei ole. Ma ei usu, et nad matemaatikas, eesti keeles, kirjanduses või kehalises kasvatuses hakkaksid portfooliot looma. ... Ma arvan, et portfooliot ikkagi võiks teha jah, sest et seda ei tehta just paljudes tundides.* (Õ3)

5.3.2. Metoodilised soovitused

Kunstiõpetajad andsid erinevaid soovitusi portfooliote koostamiseks ning õppetöös kasutamiseks. Esiteks soovitati läbi mõelda portfoolio **vorm**. Toodi välja, et füüsiliste portfooliote jaoks tuleb leida sobiv formaat ja hoiustamiskoht; et digitaalsed portfooliod eeldavad IKT-vahendite kättesaadavust ning kasutusoskust. Õpetajad soovitasid, et otsustusprotsessi – näiteks kas teha füüsiline või digitaalne portfoolio; mis veebikeskkonda digitaalse portfoolio puhul kasutada? – võiks võimalusel **kaasata ka õpilasi**. *Kui on võimalus, siis võiks tegelikult õpilastega kokku leppida, et kuidas nad tahavad portfooliot teha*, arvas Õpetaja 3. Digitaalse portfoolio keskkonnana soovitati seejuures kaaluda ka sotsiaalmeedia platvorme ning õpilase tehtud kodulehte: *Paljudel noortel on Instagrami konto, miks mitte seal luua portfooliot. Võiks ka algusest peale õpetada kasvõi kergemat viisi pidada kodulehte* (Õ10). Samas märkis e-portfoolio kogemusega Õpetaja 2, et kunstiõpetaja peaks portfoolio keskkonda ise kasutada oskama: *Õpetaja võiks valida kindlasti sellise platvormi, mida te ise väga hästi tunneb. Et ta oleks hästi pädev selles ise*.

Õpetajad osutasid, et õpilastele on vaja **selgitada ning näitlikustada**, mis on portfoolio, mis eesmärkidel ning kuidas seda on võimalik koostada. Oluliseks peeti, et nendele küsimustele võiks õppeperioodi alguses pühendada eraldi tunni või isegi mitu tundi.

Õpetaja, eriti digitaalsete portfooliote puhul, ei saa aga eeldada, et õpilased oskavad neid kasutada, et ta teab neid keskkondi, kus portfooliot koostada. Peaks kindlasti olema üks tund, kus nad proovivad need asjad läbi ja näevad, et seal ei ole midagi keerulist. (Õ3)

Arvati ka, et õpilastega peaks rääkima digitaalse portfoolio **vormistamisest**, vastasel juhul võib portfoolio muutuda kaoatiliseks keskkonnaks, mis ei toeta õpitust ülevaate saamist.

Kui ma nendega alustasin, siis ma rõhutasin ka seda, et valida see põhi võimalikult neutraalne, et see ei domineeriks teie enda tööde üle, aga on muidugi nii ja naasugust lähenemist. ... Padletis ma pean iseenda tähelepanu natuke rohkem koordineerima, sest ta võib seal töösid lisada mitmesse erinevasse kohta. (Õ2)

Õpetajad pöörasid tähelepanu sellele, et portfoolio koostamisega võiks kaasneda ka **eneseanalüüs**. Õpetaja 1 tõi välja, et eneseanalüüs võib olla õpilasele keeruline, mistõttu peaks õpetaja mõtlema, kuidas analüüsimist õpilase jaoks meeldivaks teha.

Et kui ma seda teost lõin, mida ma siis tundsin või mis mõtted mul olid või mis ajendas mind sellist teost looma. Need peaks muidugi isikupärasemalt sõnastama, niimoodi, et ta ei tunneks, et ta teeb sunnitööd, vaid et ta tunneks, et ta väljendab ennast, oma tundeid. Ja sinna lisaks ka mingit sellist ülestähendamist, et mis ma nüüd õppinud olen ja mida ma nüüd siit võiksin veel edasi kasutada? (Õ1)

Uuringus osalenud õpetajad soovitasid portfooliot rakendada pigem õppimist toetaval eesmärgil, „jooksva“ **tagasiside** (kas kirjaliku või suulise) andmisel. Õpetajad, kes kasutasid portfooliod ka kokkuvõtva hindamise protsessis, leidsid, et hindamisega peaks kaasnema individuaalne tagasiside. Õpetaja 1 hindas õpilaste portfooliod eraldiseisva hindegaga, mille fookuseks oli õpilase eneseanalüüs. Õpetaja 3, kes küll ei hinnanud õpilaste portfooliod eraldi hindegaga, tõi välja, et portfoolio hindamine võiks aset leida õppeperioodi lõpus ning hindamisel võiks tähelepanu pöörata ka portfoolio kujundusele.

Näites hinde või arvestuse võib panna enne viimast tundi ja siis viimases tunnis anda kõigile isiklikult suuliselt portfoolio koostamise kohta tagasisidet. Ja tuua mõne näite, mis on väga hästi tehtud. Näiteks kujundamise osas, et kuidas töö portfooliosse paned, mis sealt esile peaks tulema, mis kirjastiili õpilane kasutab – seda võiks teha küll. (Õ3)

Üks õpetaja soovitas portfooliote ülevaatamisse ning tagasisidestamisse võimalusel kaasata ka klassi. *Teiste tööde vaatamine on väga hea õppemeetod ja portfooliot saab rakendada selleks väga tõhusalt*, arvas Õpetaja 1. Toodi välja, et portfoolio **privaatsustingimused** on oluline õpilastega kokku leppida, kuna õpilaste avatus oma tööde eksponeerimisele on väga erinev. Näiteks Õpetaja 2 tundides nägid õpilased üksteise tegevusi

kunstiklassis, kuid ei saanud ligipääsu üksteise digitaalsetele portfooliotele. Selline kokkulepe tehti, et õpilased tunneksid end portfooliosse töösid lisades vabalt ja turvaliselt. *Ma olen rõhutanud, et portfooliot näete ainult teie ise ja mina, keegi teine seda portfooliot ei näe ja puudub ka ligipääs sellele*, kirjeldas Õpetaja 2.

Õpetajad soovitasid portfooliot kasutada õppimise dokumenteerimise ning arengu jälgimise vahendina, aga tõid välja ka portfoolio koostamise emotsionaalse külje – põhikooli kunstitundides tehtut on hiljem põnev vaadata ja meenutada. Soovitustes portfoolio koostamise kohta jäi kõlama, et arvestada tuleb kooli oludega, kuid võimalusel võiks arvestada ka õpilaste soovidega. Õpetajad tõid välja, et portfooliote koostamisega võiks kaasneda kas suuline või kirjalik õpilasepoolne mõtestamine ning õpetaja individuaalne tagasiside õpilasele.

6. Arutelu

Magistritöö uurimisprobleemiks oli vähene teave selle kohta, kas ja kuidas kasutavad kunstiõpetajad oma tundides portfooliot, sealhulgas portfooliopõhist hindamist. Magistritöö eesmärk oli selgitada välja põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemused portfoolio kasutamisel ning rakendamisel kunsti hindamise vahendina.

Uuringus osalenud kunstiõpetajad leidsid, et portfooliol võib olla nii esitlemise kui ka õppimise ja hindamise funktsioon. Kunstiõpetajad mõistsid *portfooliot* ehk *õpimappi* kui kogumit õpilase koostatud ja kogutud töödest, mis annab ülevaate õpilase arengust. Osad õpetajad kasutasid oma tundides portfoolioõpet teadlikult ning süsteemselt. Osad õpetajad koostasid ise õpilastööde kogumikke ning pidasid portfooliot pigem vajalikuks kunstikooli sisseastumiskatsetel. Osad õpetajad ei kasutanud oma tundides portfooliot, kuna selleks ei leitud sobivaid võimalusi või kuna nad ei pidanud seda prioriteetseks.

Üldjuhul ei nimetanud õpetajad konkreetseid hindamisega seotud termineid, kuid töid portfoolio kasutusvõimalustest rääkides välja erinevaid kujundava ja kokkuvõtva hindamise elemente. Näiteks leiti, et portfooliosse kogutud materjali põhjal saab jälgida ja analüüsida õppija hetkeseisu, arengut ning motiveeritust. Portfoolios dokumenteeritud materjali kasutati eelkõige õpilastele tagasiside andmiseks. Kuigi üks õpetaja kirjeldas ka klassi kaasamist portfooliopõhise tagasisidestamise protsessi, nähti portfooliot pigem õpilase ja õpetaja vahelise asjana.

Portfoolio kui hindamisvahendi potentsiaali määras Boughtoni järgi muuhulgas see, kas portfoolio sisaldab õpilaste mõtteid oma tööde kohta (2005:11). Enamus uuringus osalenud õpetajaid ei kirjeldanud, kuidas on õpilane kaasatud portfoolio mõtestamisse. Pigem toodi üldsõnaliselt välja, et portfooliot kasutati või võiks kasutada õppimise analüüsimiseks. Vaid üks õpetaja kirjeldas, kuidas tema tundides tegeldi portfooliopõhise analüüsimisega suulise vestluse näol süsteemselt. Kaks õpetajat tõid välja, et õpilasi suunati oma töösid e-portfooliotest kirjeldama ning mõtestama – see oli õpilasele vabatahtlik ning õpilaste mõtteavaldusi nähti pigem portfoolio lisaväärtusena. Uuringus osalenud kunstiõpetajate vastustest võib välja lugeda, et õpilaste mõtete kaasamine (eneseanalüüs, enesehindamine) portfoolio koostamise protsessi oli õpetajate jaoks ebakindel teema.

Portfoolio koostamise põhiliseks miinuseks on peetud aja- ja töömahukust (Baeten *et al.*, 2008). Üks magistritöö uuringus osalenud õpetaja tõi selle argumendi välja, kuid üldiselt jäi vastustest kõlama arvamus, et portfoolio hõlbustab õppetööd. Näiteks pole õpilase tööd kunagi kadunud, tööjärg on alati teada. Leiti ka, et e-portfoolioid on veebi vahendusel

mugav jälgida ja tagasisidestada. Õpetajad arvasid, et suurtele klassidele on individuaalse tagasiside andmine ajamahukas, eriti kui tagasiside on kirjalik. Seda on välja toodud ka varasemates uuringutes (Kell, 2014:56-59; Aksen *et al.*, 2018:54). Käesoleva magistritöö intervjuude ja veebiküsitluse vastuste põhjal ei saa öelda, et õpetajad pidasid portfooliote koostamist aja- ning töömahukaks tegevuseks.

Uuringus osalenud õpetajad soovitasid kunstiõppes portfooliot koostada. Isegi need õpetajad, kes ise ei kasutanud oma tundides portfooliot, soovitasid seda siiski teha. Portfooliot soovitati mitmel põhjusel: võimaldab õpilase arengust ülevaate saamist, kasulik kunstikooli sisseastumisel, praktiline vahend õppematerjali korrastamiseks, mälestus kooliajast. Samuti arvati, et portfoolio koostamine kui oma tegevuste dokumenteerimine ja esitlemine, on oskus, mida võiks kunstitunnis õppida juba sellepärast, et pole teada, kas teistes kooliainetes portfooliot kasutatakse. Õpetajad soovitasid portfoolio koostamist õpilastele selgitada ja näitlikustada. Toodi välja, et portfoolio vormi ning vormistuse küsimustes võiks arvestada õpilaste soovidega. Üks õpetaja pakkus, et portfooliona võiks kasutada näiteks *Instagrami* keskkonda või õpilase enda tehtud kodulehte. Selline lähenemine pakub lõimimisvõimalusi informaatikaga, kuid esitab suuremaid nõudmisi ka kunstiõpetaja digipädevusele.

Uuringus osalenud õpetajad nägid portfoolios potentsiaali õpilase arengu jälgimise ja analüüsimise vahendina, kuid portfoolio rakendamiseks kunstiõpetuses vajaksid rohkem informatsiooni, selgitusi ning kahtlemata ka edulugusid. Riikliku õppekava soovitusel kasutada kujundava hindamise vahendina õpimappi (RÕK, 2011, § 20, lg 4), võiksid kaasneda portfoolioõpet tutvustavad asjakohased koolitused. Vajadust koostada õpetajatele suunatud hindamiselaseid tugimaterjale, on täheldatud ka Eesti üldhariduskoolides kasutatavate hindamissüsteemide uuringu lõpparuandes (Aksen *et al.*, 2018:14). Portfooliot võiks käsitleda ning õpetajatele tutvustada nii õppimist toetava kui ka kokkuvõtva hindamise vahendina. Kuna digitehnoloogia mõjutab haridust üha enam (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020), peaks tähelepanu pöörama ka kunstiõpetajate digipädevuse ning kunstiõppes kasutatavate digitaalsete keskkondade arendamisele.

Uuringu analüüsi raskendas see, et veebiküsitluses osalenud õpetajate vastused olid väga napid. Detailsemaid kirjeldusi portfooliote koostamisest ning kunstiõppes kasutamisest andsid intervjuud. Intervjueeritavate õpetajate leidmine ei olnud lihtne. Intervjuude väike valim võib osutada sellele, et portfoolio kasutamist kunstiõpetuses peetakse iseenesestmõistetavaks, või siis sellele, et portfoolio kasutamist eriti ei tunta ja seetõttu ei soovita sel teemal arvamust avaldada. Magistritöö ei anna statistilises tähenduses esinduslikku ülevaadet portfooliote kasutamisest Eesti põhikoolides. Selleks, et paremini mõista, kuidas sobitub

portfoolio kui õpetamis- ja hindamismeetod Eesti kunstiõpetajate tööellu, oleks vaja põhjalikumat ülevaadet kunstiõpetajate õpetamis- ja hindamispraktikast.

Portfoolio kasutamise võimalustest märgin siinkohal ära kolm aspekti, millele uuringus osalenud õpetajad erinevalt magistritöös kasutatud portfoolio-alasest kirjandusest tähelepanu pöörasid. Portfoolio annab võimaluse aineteüleseks lõiminguks, nagu tõi välja uuringus osalenud Õpetaja 1, kelle tundides kasutud portfoolio lõimis kunstiaine ja käsitöö. Portfoolio õpetab seostamise oskust ning annab õpilasele võimaluse oma kunstiloomingut väärtustada. Teiseks annab portfoolio kunstist enam huvitunud õpilasele võimaluse enda loomingut mõtestatult eksponeerida. See on eriti oluline suurte klasside puhul, kus andekatel õpilastel on oht igapäevase koolielu kiire tempo tõttu õpetaja tähelepanust ilma jääda. Kolmanda olulise aspektina toodi välja, et õpilaste portfooliod aitavad uuel õpetajal õpilastest ning kunstiaines tehtud töödest ülevaadet saada. Õpilaspordfooliod saaksid aidata uuel õpetajal paremini konkreetse kooli või klassi oludega kohaneda ning edasist kunstiõpet planeerida. Öeldakse, et „üks pilt räägib rohkem kui tuhat sõna“ - siit on hea edasi mõelda, kui palju räägib üks portfoolio, mis koondab eriilmelist visuaalset materjali õpilase kunstiloomingust.

Kasutatud allikad

- Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., Urmann, H. (2018). *Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Almann, S. (2010). *Portfoolio lapse arenguloost*. Tallinn: Kirjastus ILO.
www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/hindamine_lopparuanne_15.okt_loplik.pdf
- Andrade, H., Hefferen, J., Palma, M. (2014). Formative assessment in the visual arts. *Art Education Journal*, 67(1), 34-40. <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519256>
- AP Art and Design Course and Exam Description. (2021).
<https://apcentral.collegeboard.org/pdf/ap-art-and-design-course-and-exam-description-0.pdf?course=ap-art-and-design-program>, (25.02.2022).
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Instr Sci*. 36, 359-374.
<https://doi.org/10.1007/s11251-008-9060-y>
- Barrett, H. C. (2011). *Balancing the Two Faces of E-portfolios*.
<http://electronicportfolios.com/balance/balancingarticle2.pdf>
- Beattie, D. K. (1994). The Mini-Portfolio: Locus of a Successful Performance Examination. *Art Education*, 47(2), 14–18. <https://doi.org/10.2307/3193449>
- Blaikie, F., Schönau, D. and Steers, J. (2004), Preparing for Portfolio Assessment in Art and Design: A Study of the Opinions and Experiences of Exiting Secondary School Students in Canada, England and The Netherlands. *International Journal of Art & Design Education*, 23:302-315. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00409.x>
- Boughton, D. (2005). From Fine Art to Visual Culture: assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art*. 1(3):211-223.
<https://doi.org/10.1386/etar.1.3.211/1>
- Boughton, D. (2013). Assessment of Performance in the Visual Arts: What, How, and Why?. Karpati, A., Gaul, E. (Eds.): *From Child Art to Visual Culture of Youth - New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. 119-142. Intellect Press, Bristol, UK.
www.researchgate.net/publication/290862683_Assessment_of_performance_in_the_visual_arts_What_how_and_why

- Davis-Soylu, H. J., Peppler, K. A., Hickey, D. T. (2011). Assessment Assemblage: Advancing Portfolio Practice through the Assessment Staging Theory. *Studies in Art Education* 52(3):213-224. <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518836>
- DeLuca, C. (2010). The Capacity of Assessment in Arts Education. *Encounters on Education, Volume 11*, pp. 3-12. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v11i0.2526>
- Dorn, C. M., & Sabol, F. R. (2006). The Effectiveness and Use of Digital Portfolios for the Assessment of Art Performances in Selected Secondary Schools. *Studies in Art Education*, 47(4), 344–362. <https://www.jstor.org/stable/25475794>
- Eesti Õigekeelsussõnaraamat (ÕS). (2018). Toim Raadik, M. Tallinn: Eesti keele sihtasutus. www.eki.ee/dict/qs/
- Efland, D., A. (2004). Emerging Visions of Art Education. Eds E. W. Eisner, M. D. Day. *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 691-701). Routledge.
- Eisner, E., W. (2002). Visions and Versions of Arts Education. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press. 25-45.
- Fitzsimmons, D. (2008). Digital Portfolios in Visual Arts Classrooms. *Art Education*, 61(5), 47–53. <http://www.jstor.org/stable/20694757>
- Foote, A., Gitomer, D., Melamed, L., Rosenblatt, E., Sims-Gunzenhauser, A., Simmons, S., Winner, E. (1993). *Arts PROPEL: A Handbook for Visual Arts*. Harvard: Educational Testing Service.
- Graham, M. 2019. Assessment in the visual arts: Challenges and possibilities. *Arts Education Policy Review*, 120:3, 175-183. <https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1579131>
- Haanstra, F., Schönau, D.W. (2007). Evaluation Research in Visual Arts Education. In: Bresler, L. (eds) *International Handbook of Research in Arts Education*. vol 16. 427-444. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_27
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_27okt.pdf, (25.04.2022).
- Haridussõnastik (HAR). (2014). Toim Erelt, T. Eesti keele sihtasutus. www.eki.ee/dict/haridus
- Heinla, E. (2020). Õpilase ja õpetaja loov enesetõhusus. Koost Heinla, E. (2020). *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine*. Tartu: Atlex.
- International Baccalaureate Middle Years Programme Subject Brief: Arts. (2022). Vaadatud 25.02.2022 www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/myp-brief_arts_en.pdf

- Jürimäe, M., Kärner, A., Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Jürimäe, M., Soobard, R., Kamp, U., Vaino, K., Herodes, R., Kotkas, T., Raudsepp, A., Rannikmäe, M., Luisk, Ü. (2016). Erinevate OECD riikide hindamis- ja tagasisidestamissüsteemide analüüs Rootsi, Taani, Hollandi, Austraalia, Inglismaa ja Šotimaa näitel. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus.
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/56426>
- Kell, M. (2014). Kunstiõpetajate arusaam kujundavast hindamisest ja selle rakendamine kunstitunnis. [Magistritöö]. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.
- Kikas, E., Toomela, A. (2015). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kilmi, M. (2013). Varese ja kujundavast hindamisest kunstiõpetuses. *Õpetajate Leht*, 14. juuni. <https://opleht.ee/2013/06/varesest-ja-kujundavast-hindamisest-kunstiopetuses/>
- Klaos, S. (S. a.). *Minu e-portfoolio*. [E-kursus]. Tallinna Ülikool.
https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/minu_eportfoolio/
- Klenowski, V. (2010). Portfolio Assessment. In: Peterson P., Baker, E., McGawof, B. (eds) *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition) (pp.236-242). Australia: Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00315-8>
- Krull, E. (2013). Hindamine. Toim Mikser, R. (2013). *Haridusleksikon* (lk 111-115). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Krull, E. (2018.) *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kunstiõpetus põhikoolis*. (2016). Õppekava infoportaal. Vaadatud 25.02.2022
<https://opekava.ee/oppeprotsesside-kirjeldused/kunstiained/>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7*. (2020). Sihtasutus Kutsekoda.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Kuurme, T. (2013). Kasvatusteaduslikud paradigmad. R. Mikser (toim), *Haridusleksikon* (lk 130–136). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Köster, A. (2010). Muutuv kunsti ainekava - rõhuasetused ja tähelepanekud. Koost., toim. Urbel, L., Raudsepp, I., Köster, A. (2010). *Kunst [Võrguteavik]: valdkonnaraamat põhikooliõpetajale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
<https://opekava.ee/muutuv-kunsti-ainekava-rohuasetused-ja-tahelepanekud/>
- Köster, A., Kiiler, E., Lindström, A. S., Raudsepp, I., Tuulmets, A. (2010). Õppeprotsess kunstis. Koost., toim. Urbel, L., Raudsepp, I., Köster, A. (2010). *Kunst [Võrguteavik]:*

- valdkonnaraamat põhikooliõpetajale. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. <https://oppekava.ee/oppeprotsess-kunstis/>
- Lindström, A. S. (2010). Motiveeriv hindamine. Koost., toim. Urbel, L., Raudsepp, I., Köster, A. (2010). *Kunst [Võrguteavik]: valdkonnaraamat põhikooliõpetajale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. <https://oppekava.ee/motiveeriv-hindamine-2/>
- Linström, L. (2005). The multiple uses of portfolio assessment. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2005:1. <https://doi.org/10.1080/16522729.2005.11803898>
- Meeus, W., Van Looy, L., Laanpere, M. (2004). Portfoolio õpetajakoolituses. Koost. Lepik, A., Pandis, M. Kasvatusteadused muutuste ajateljel : sotsiaal- ja kasvatusteaduste doktorantide II teaduskonverents 25.-26. aprillil 2003 TPÜ-s : artiklite kogumik (367–387). . Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Nemeržitski, S. (2020). Motivatsioon, loovus ja kuidas koolikeskkonnas neid mõlemaid arendada? E. Heinla (koost), *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine* (104–113). Tartu: Atlex.
- Niin, T. (2014). Hindamise efektiivistamine kujundava ja kokkuvõtva hindamissüsteemi ühendamisel eesti üldhariduskoolide teise kooliastme kunstitundides. [Magistritöö]. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.
- Paas, P. (2007). *Kunstiõpetajate arusaamad kunstiõpetuse eesmärkidest ja sisust*. [Magistritöö]. Tartu: Tartu Ülikool.
- Peitel, T. (2018). Hindamine nüüdisaegses õpikäsitus. Tamm, A., Peitel, T., Pedaste, M., Leijen, Ä. *Nüüdisaegne õpikäsitus*. [E-kursus]. [https://sisu.ut.ee/opikasisut/6-hindamine-nüüdisaegses-õpikäsitus](https://sisu.ut.ee/opikasisut/6-hindamine-nuudisaegses-opikasisutes)
- Pilli, E. (2009). *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis*. Tartu: Archimedes. <http://hdl.handle.net/10062/16496>
- Pilli, E., Karm, M., Poom-Valickis, K., Pilt, L., Marandi, T. (2010). E-portfoolio (e-õpimapp). Koost. Pilli, E., Karm, M., Poom-Valickis, K., Pilt, L., Marandi, T. (2010). *Aktiivõppemeetodid e-õppes*. [E-kursus]. [https://sisu.ut.ee/aktiivope/e-portfoolio-e-õpimapp](https://sisu.ut.ee/aktiivope/e-portfoolio-e-opimapp)
- Põhikooli riiklik õppekava. (2021). www.riigiteataja.ee/akt/123042021010
- Põhikooli riiklik õppekava. (2021). Lisa 6. www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1230/4202/1010/1m%20lisa6.pdf#

- Qvortrup, A., Bering Keiding, T. (2015). Portfolio assessment production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:3, 407-419.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.918087>
- Rahvusvaheline haridus Eestis. (S.a.). Haridus- ja teadusministeeriumi kodulehekül. Vaadatud 25.02.2022 www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/rahvusvaheline-haridus-eestis
- Strömpl, J. (2020). Üldmetodoloogilised küsimused. M-L. Tikerperi (toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uldm Metodoloogilisi-kusimusi>
- Talv, H. L. (2016). Tartu klassiõpetajate hinnang hindamismudelite kasutamisele I-II kooliastmes. [Magistritöö]. Tartu: Tartu Ülikool.
- Tamm, A. (2018). Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. Tamm, A., Peitel, T., Pedaste, M., Leijen, Ä. *Nüüdisaegne õpikäsitus*. [E-kursus].
<https://sisu.ut.ee/opikasisus/nyudisaegse-opikasisutuse-pohiprintsiibid>
- Treier, H. (2010). Kunsti(ajaloo) makrotasand. Kunst kui „tõlk” ja „sotsiaalne liim”. Koost., toim. Urbel, L., Raudsepp, I., Köster, A. (2010). *Kunst [Võrguteavik]: valdkonnaraamat põhikooliõpetajale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. <https://oppekava.ee/kunstiajaloo-makrotasand-kunst-kui-tolk-ja-sotsiaalne-liim/>
- Veere, A. (1999). *Hindamine ja hinnangu andmine õpimapi kaudu*. [Diplomitöö]. Tartu: Õpetajate Seminar.

Lisa 1. Intervjuu ja ankeetküsitluse kava

I Sissejuhatus, taustainfo

1. Kui pikk on teie tööstaaž kunstiõpetajana?
2. Millise suunitlusega koolis ning mitmendas klassis te kunstiainet õpetate?
Põhikoolis, gümnaasiumis? Kunstikallakuga põhiharidust pakkuvas koolis?
Alternatiivpedagoogika põhimõtetest lähtuvas põhiharidust pakkuvas koolis?
Hariduslike erivajadustega õpilastele põhiharidust pakkuvas koolis?
3. Kas teie kunstitundides kasutatakse portfooliot?
 - Jaatava vastuse korral liikuda edasi jagudesse II A ning III A.
 - Eitava vastuse korral liikuda edasi jagudesse II B ning III B.

II A Kunstiõpetaja kogemused ja arvamused portfoolio kasutamise ning portfooliopõhise hindamise osas

4. Haridussõnastiku järgi on portfoolio ehk õpimapp „kogum õppuri koostatud ja kogutud töödest“ (HAR, 2014, sub **portfoolio**). Mis on Teie arvates portfoolio?
5. Mis eesmärgil oma tundides portfooliot kasutate?
Portfooliol võib olla palju eesmäärke, näiteks õpilastööde koondamine, esitlemine, õppimist toetav või kokkuvõttev hindamine.
6. Kirjeldage oma tundides kasutatavat portfooliot?
Kes koostab? Millal koostatakse? Millest koosneb? Millises vormis on portfoolio (näiteks, kas füüsiline või digitaalne)?
7. Kuidas hindate portfoolio kasulikkust kunsti hindamisel?
Hindamise all võib seejuures käsitleda nii kujundavat kui kokkuvõtvat hindamist.

III A Soovitused portfoolio koostamiseks ja kasutamiseks

8. Kas soovitate portfooliot kunstis kasutada?
Palun täpsustage, põhjendage.
9. Kas soovite veel midagi lisada portfoolio kasutamise osas kunstiõpetuses?

II B Kunstiõpetaja kogemused ja arvamused portfoolio kasutamise ning portfooliopõhise hindamise osas

4. Haridussõnastiku järgi on portfoolio ehk õpimapp „kogum õppuri koostatud ja kogutud töödest“ (HAR, 2014, sub **portfoolio**). Mis on Teie arvates portfoolio?
5. Mis eesmärgil võiks kunstitundides portfooliot kasutada?
Portfooliol võib olla palju eesmärke, näiteks õpilastööde koondamine, esitlemine, õppimist toetav või kokkuvõttev hindamine.
6. Kuidas võiks portfooliot koostada?
Kes võiks koostada? Millal? Millest võiks koosneda? Millises vormis võiks portfoolio olla (näiteks, kas füüsilises või digitaalses)?
7. Mida Te arvate portfoolio kasutamisest hindamise vahendina kunstiõpetuses?
Hindamise all võib seejuures käsitleda nii kujundavat kui kokkuvõtvat hindamist.

III B Soovitused portfoolio koostamiseks ja kasutamiseks

8. Kas soovitaksite portfooliot kunstiaines kasutada?
Palun täpsustage, põhjendage.
9. Kas soovite veel midagi lisada portfoolio kasutamise osas kunstiõpetuses?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maris Makurin,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Portfoolio kunstiaine hindamise vahendina põhikooli III kooliastme kunstiõpetajate kogemuste põhjal”, mille juhendaja on Piret Viirpalu, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maris Makurin

12.05.20