

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekava

Elise Rohtaas

**ÕPINGUTEAEGSE TAGASISIDE MÕJU VIRUMAA PÕHIKOOOLIDE
KUNSTIÕPETAJATE TAGASISIDESTAMISE PÕHIMÕTETELE**

Magistritöö

Juhendaja: Piret Viirpalu, PhD, kunstiõpetuse ja metoodika nooremlektor

Viljandi 2025

Resümee

Õpinguteaegse tagasiside mõju Virumaa põhikoolide kunstiõpetajate tagasisidestamise põhimõtetele

Õpingute vältel saadud tagasiside omab kestvamat mõju kui sageli teadvustatakse. Tihti jäävad koolis kujunenud uskumused ja põhimõtted õppijaga veel pikaks ajaks pärast kooli lõpetamist. Seega on tagasiside teemat käsitledes oluline mõista, et ka praegused õpetajad on olnud õpilased ja paljudest tänastest õpilasest saavad tulevikus õpetajad, kes on omakorda mõjutatud enda õpetajate tagasisidest. Kuigi õppijat kujundab mingil määral kõigi õpetajate hinnang, on asjakohase tagasiside andmine kunstitunnis eriti delikaatset lähenemist nõudev, sest arvestada tuleb loomingu isikliku ja subjektiivse olemuse ning ühiskonnas levinud kunstilist andekust puudutavate uskumustega. Sellest tulenevalt oli magistritöö eesmärk välja selgitada, millised tagasisidestamise põhimõtted on Virumaa kunstiõpetajatel välja kujunenud haridusteel kogetud tagasiside mõjul. Kvalitatiivses uuringus intervjueriti kaheksat Virumaa põhikoolide kunstiõpetajat. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud ning nende analüüsimisel rakendati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uuringu tulemusena selgus, et õpinguteaegse tagasiside põhjal peeti hea tagasiside omadusteks selle arusaadavust ja mitmekülgust. Tähtsustati ka loovuse arengut ja tagasisidestamist soodustava julgustava õhkkonna loomist. Tulemustest järeldub, et Virumaa kunstiõpetajad soovivad luua hariduses positiivset muutust ning nende põhimõtted vastavad kujundava hindamise tavadele. Siiski saavad nad teatud põhimõtteid rakendada vaid olemasolevate võimaluste piires ning praktikas tuleb arvestada ka teiste õppetööd mõjutavate teguritega, mis võivad põhimõtete järgimist raskendada.

Võtmesõnad: *kunst, hindamine, tagasiside, õpikogemus, võimekususkumused, põhimõtted*

Abstract

The Influence of Feedback Received During Studies on the Feedback Principles of Art Teachers in Virumaa Basic Schools

Feedback received during one's studies often has a more lasting impact than is commonly recognized. Beliefs and principles formed in school frequently stay with learners long after graduation. Therefore, when discussing feedback, it is important to understand that today's teachers were once students themselves, and many of today's students will become future teachers — shaped, in turn, by the feedback they received. While all teacher assessments influence learners to some extent, giving appropriate feedback in art classes requires particularly delicate handling, as it involves the personal and subjective nature of creative work as well as prevailing societal mindset about artistic talent. As a result, the aim of this master's thesis was to determine what feedback principles have developed among Virumaa art teachers as a result of the feedback they experienced during their own education. In this qualitative study, eight art teachers from Virumaa basic schools were interviewed. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed using qualitative inductive content analysis. The study found that, based on the feedback they received during their own studies, good feedback is perceived as being understandable and multifaceted. The importance of fostering creativity and creating an encouraging atmosphere conducive to feedback was also emphasized. The results suggest that art teachers in Virumaa are motivated to create positive change in education, and their principles align with those of formative assessment. However, they are only able to fully apply certain principles within the limits of their circumstances, and in practice, they must also consider other factors that influence teaching, which can make it difficult to fully adhere to these principles.

Keywords: *art, assessment, feedback, learning experience, mindset, principles*

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline ülevaade.....	7
1.1. Hindeline ja sõnaline tagasiside.....	7
1.2. Hindamine kunstitunni kontekstis.....	9
1.3. Õpilasloomingu verbaalne tagasisidestamine.....	11
1.4. Tagasiside mõju õpilase võimekususkumustele.....	14
1.5. Töö eesmärk ja uurimisküsimused.....	17
2. Metoodika.....	17
2.1. Valim.....	18
2.2. Andmete kogumine.....	19
2.3. Andmeanalüüs.....	20
3. Tulemused.....	21
3.1. Õpinguteaegne tagasiside.....	21
3.1.1. Tagasiside liigid.....	22
3.1.2. Tagasiside toon ja selgus.....	23
3.1.3. Õpetaja hoiak.....	25
3.2. Tagasiside mõjul kujunenud põhimõtted.....	27
3.2.1. Mitmekülgne tagasiside.....	28
3.2.2. Arusaadav tagasiside.....	30
3.2.3. Toetav suhtumine.....	33
4. Arutelu.....	35
Kasutatud kirjandus.....	41
Lisa 1. Intervjuu kava.....	44
Lisa 2. Katkend intervjuu transkriptsioonist.....	45
Lisa 3. Kategooriate moodustamise näide.....	47

Sissejuhatus

Tagasisidestamine on oluline osa õpetaja tööst, mis võimaldab mõjutada õppijate enesehinnangut ja ainealast motivatsiooni. Õnnestunud tagasiside innustab ja julgustab õpilast, seevastu ebaõnnestunud tagasiside võib panna õpilase enda oskustes kahtlema või suisa alla andma (Baliram & Youde, 2018).

Eriti subjektiivne ja tundlik teema on õpilastööde hindamine ja sõnaline tagasisidestamine kunstitunnis, kuna tihti peale on loomingu õpilasele personaalse tähenduse ja väärtusega (Leong & Qiu, 2013). Noor võib tajuda, et tehtud tööle antud kriitika on suunatud tema isikule, mis võib tekitada nõrdimust ja vähendada õpimotivatsiooni. Sarnane arengut pärssiv mõju võib olla ka pideval tunnustamisel ilma sellega kaasneva konstruktiivse elemendita. Sel juhul võib õpilane arvata, et ta on juba loomupäraselt andekas ega pea heade tulemuste saavutamiseks vaeva nägema (Laanemäe, 2024). Samas võib läbimõeldud kriitika koos kunstitöö positiivsete külgede esiletoomisega arendada õpilase tehnilisi oskusi ning anda inspireeriva eduelamuse (Tuulmets, 2010).

Nii negatiivsed kui ka positiivsed koolis omandatud uskumused enda võimekuse kohta jäävad inimesega pikaks ajaks ja neist on raske vabaneda (Aus & Arro, 2015). Seega on õpetajal oluline roll õpilase minapildi kujundajana ning enda korrektne ja õpilasele mõistetav väljendamine omab suuremat tähtsust, kui esmapilgul paistab.

Tagasiside pikaajaline mõju tuleb esile Meinarti (2020) magistritöös, kus kunstnik-kunstiõpetajad kinnitavad, et kooli ajal õpetajatelt saadud innustavad kommentaarid andsid neile noorena eneseusku ja motivatsiooni kunstiga tegelemiseks. Nüüdseks ollakse paljuski tänu oma õpetajate tunnustusele ise kunstiõpetaja karjäärini jõudnud. Ka Buehl ja Fives (2009) on leidnud, et õpetajaks kujunemine on elukestev protsess ja isiklikud kogemused õppijana mängivad rolli õpetaja professionaalse identiteedi kujunemisel. Seda seisukohta toetavad Rasyidah jt (2020), kes on välja selgitanud, et samaaegselt õpetaja ja üliõpilase rollis olemine mõjutab õpetaja nägemust õpilaste tagasisidestamisest.

Teised autorile teadaolevad uurimistööd asetavad rõhu eelkõige tagasiside vahetule mõjule. Aaviku (2020), Atjonen (2014) ning Pennula (2015) käsitlevad õpetajate tagasisidestamist puudutavaid arusaamu. Härma (2023) ning Orlovski ja Tõniste (2023) keskenduvad õpilaste arvamusele õpetajalt saadud tagasiside kohta. Õpetaja ja õpilase rolle vaadeldakse eraldiseisvana ning ei keskenduta seosele, et praegused õpetajad on kunagi olnud õpilased ja paljudest tänastest õpilasest saavad tulevikus õpetajad.

Siiski tuleb arvestada sellega, et mõlemad vaadeldavad rollid sõltuvad teineteisest ja avaldavad vastastikust mõju (Gordon, 2006). Käesolev magistritöö tegeleb selle ajatult aktuaalse suhte uurimisega, otsides vastuseid **probleemile**, kuidas on õpingute vältel saadud tagasiside kujundanud tänaste kunstipedagoogide põhimõtteid õpilaste tagasisidestamise valdkonnas. Sellest tulenevalt on magistritöö **eesmärk** välja selgitada, millised tagasisidestamise põhimõtted on Virumaa kunstiõpetajatel välja kujunenud haridusteel kogetud tagasiside mõjul.

Eesmärgist lähtuvalt püstitas autor järgmised **uurimisküsimused**:

1. Kuidas kirjeldavad kunstiõpetajad õpingute vältel kogetud tagasisidet?
2. Millised tagasisidestamise põhimõtted on kunstiõpetajatel õpinguteaegse tagasiside mõjul kujunenud?

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimene peatükk annab ülevaate Eesti koolides õpilaste tagasisidestamiseks kasutatavatest hindamissüsteemidest, loovuse hindamisest ja tagasisidestamisest kunsti õppeaines ning tagasiside rollist õpilase võimekususkumuste kujunemisel. Teine peatükk käsitleb uuringu metoodikat, kirjeldab valimi koostamist ning andmekogumise ja -analüüsi protsessi. Kolmas peatükk hõlmab töö tulemusi ning neljas sisaldab autori arutelu uurimistöö tulemuste üle.

1. Teoreetiline ülevaade

Teooriaosas antakse ülevaade erinevatest süsteemidest ja võtetest, mida kasutatakse õpilastele tagasiside andmiseks, ning tuuakse välja, kuidas on aja jooksul muutunud rõhuasetus sellele, mida, millal ja mismoodi tagasisidestatakse. Sellest lähtuvalt vaadeldakse lähemalt hindelist ja sõnalist tagasisidet kunsti õppeaines ning sellega seotud probleeme. Lõpetuseks käsitletakse loomingule antava tagasiside rolli õppija motivatsiooni ja võimekususkumuste kujundajana.

1.1. Hindeline ja sõnaline tagasiside

Riiklikud õppekavad kehtestavad kõigis Eesti Vabariigi koolides rakendatava põhi- ja üldkeskhariduse standardi, sealhulgas suunised õppeainete hindamiseks ja tagasisidestamiseks. Riiklikule õppekavale tuginedes sätestavad koolid enda väärtusi kajastavad õppekavad, milles täpsustatakse muuhulgas neis kasutatav hindamissüsteem, mille suunistest aineõpetajad lähtuvad (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024).

Hindamise tähtsaks funktsiooniks on õppija motivatsiooni toetamine (Jürimäe *et al.*, 2014). Veel mõni aeg tagasi keskenduti koolides põhiliselt õpilaste kokkuvõtvale tagasisidestamisele ehk hindamisele õppeprotsessi lõpus (Hattie & Clarke, 2019), kus hinne näitab, kuiõrd hästi on õpilane suutnud õpetaja edastatud teadmised või oskused omandada (Jürimäe *et al.*, 2014). Tagasisidestamist vaadeldi vanas paradigmas harva jooksva protsessina. Seevastu käsitletakse tänapäeval tagasisidestamist kui õppijale pideva informatsiooni andmist käesoleva ülesande kohta, mis toetab õppija arengut ning annab talle suunised, kuidas püstitatud eesmärgi suunas edasi liikuda (Hattie & Clarke, 2019). Kuigi arusaam sellest, milline on edasiviiv tagasiside, on ajas muutunud, säilib traditsiooniline hindamine ühe õppeprotsessi lahutamatu osana (Jürimäe *et al.*, 2014).

Eesti koolides on hetkel kasutusel neli põhilist hindamissüsteemi: tähtsüsteem, numbriline ja mitteeristav hindamine ning kirjeldav tagasiside. Teineteisega analoogsed on tähtsüsteem ja numbriline hindamine ehk õpilastele hinnete panemine kindla skaala alusel, näiteks F–A või 1–5. Need kaks hindamisviisi on head süstemaatilise teabe kogumiseks õpilase arengu kohta ning võimaldavad tulemusi omavahel kõrvutada ja võrrelda (Aksen *et al.*, 2018). Teisalt kaasneb taolise hindamisega oht soodustada pinnapealset õppimist, mis tagab küll hea hinde, kuid ei motiveeri õpilasi teemat süvitsi mõistma ega mõtestama (Jürimäe *et al.*, 2014).

Numbrilise hindamise ja tähtsüsteemiga paralleelselt leiab kasutust mitteeristav hindamine, mis näitab, kas õpilane on ülesande on sooritanud või mitte. Vastavalt sellele loetakse sooritus arvestatuks või mittearvestatuks. Mitteeristavat süsteemi kasutatakse valdavalt loovainetes (Aksen *et al.*, 2018), kus on vaja otsustada õpiväljundite saavutamise üle, kuid pole vajalik eristada õpilaste taset (Rutiku *et al.*, 2009).

Õpilastele antakse ka kirjeldavat tagasisidet, mis esitatakse enamasti verbaalselt ehk suuliselt või kirjalikult vabas vormis, kuid vahel ka eelnevalt kokkulepitud lausepankade alusel. Paljudes koolides on soovituslik numbriline või mitteeristav hindamine kombineerida sõnalise kommentaariga (Aksen *et al.*, 2018). Hinnangulise ja kirjeldava tagasiside kombineerimine aitab hinde sisu paremini selgitada ning anda soorituse parendamiseks edasisi soovitusi (Johnson, 2013).

Toetudes nüüdisaegsele õpikäsitusele, ei piisa õpilase arengu toetamiseks siiski vaid hindest või õpetajapoolse sõnalise tagasiside andmisest õppeprotsessi järgselt. Elukestva õppija kujundamise seisukohalt on oluline, et tagasiside andmine toimuks pidevalt õppeprotsessi käigus (Aksen *et al.*, 2018). Selline lähenemine on eriti oluline keerukamate või lapse jaoks uudsete tegevuste sooritamisel, kuna võimaldab õpilasel jooksvalt oma tööd paremaks muuta, kuni on saavutatud positiivne tulemus (Saart, 2019).

Taolisi põhimõtteid kannab kujundav ehk õppimist toetav hindamine, mida võib vaadelda kui traditsioonilise kokkuvõtva hindamise vastandit. Kujundava hindamise olemus on palju holistilisem kui üksnes hinnete panemine. See tähendab kogu õppeprotsessi organiseerimist viisil, mis algab õpilastega koos eesmärgi püstitamisest, hõlmab erinevaid tagasisidestamise viise, igapäevast suhtlust ja teabe kogumist õpilase arengu kohta (Jürimäe *et al.*, 2014). Kujundav hindamine sisaldab ka eel- ehk diagnostilist hindamist, millega selgitatakse välja õpilase arengu lähtepunkt, näiteks eelteadmiste ja oskuste tase, mis võimaldab kavandada edasist õppimist ja hinnete kujunemist õpilasest lähtuvalt (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Eelnevast järeldub, et kuigi hindamisega seotud suunised kehtestavad riik ja õppeasutus, jääb aineõpetajale võimalus suunata õpilase arengut ja motivatsiooni tema mitmekülgse tagasisidestamise kaudu. Traditsioonilise kokkuvõtva tagasiside ehk hinnete panemise kõrval on hakatud üha enam väärtustama kujundavat hindamist, mis keskendub õppimise protsessile ja toetab õpilast positiivsete tulemuste saavutamisel. Õpilaste tulemused on seega sõltuvad õpetaja oskusest rakendada eelpool nimetatud tagasisidestamise viise vastavalt olukorrale, et pakkuda situatsioonist lähtuvalt parimat võimalikku tuge.

1.2. Hindamine kunstitunni kontekstis

Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi kuulub kunst 1.–9. klassini õpetatavate kunstiainetega valdkonda. Ühtlasi on tegu ka loovainega, mille hindamine on paljudes, kuid mitte kõigis Eesti koolides mitmeeristav. Kokkuvõtvalt hinnatakse üldjuhul õppeperioodi või mahuka õppeühiku lõpus. Hindamisel lähtutakse õppest kui tervikust ja hinnatakse taotletavate õpitulemuste saavutamist. Olenevalt töö mahust võib hinnatel erinev kaal olla. Seejuures toonitatakse riiklikus õppekavas koondhinnete panemise kõrval elukestvat õpet toetava kujundava hindamise vajalikkust ja olulisust kunstitunni kontekstis.

Kunstiõppe ülesanne on toetada õppija loovust mitmekülgset, avardada tema silmaringi ning kujundada isiksuseomadusi ja väärtushinnanguid vastutustundliku ühiskonnaliikmena. Kunstitundides arenevad ka kriitiline mõtlemine ja visuaalne kirjaoskus, mis on olulised kõikidel elualadel. Kunsti toel arendatavad oskused võimaldavad leida originaalseid lahendusi erinevatele probleemidele ning rikastavad õppija eneseväljendus- ja kommunikatsioonioskust (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Seega pole kunsti õpetamise eesmärgiks üksnes lapse kunstialaste teadmiste kujundamine või kindlate kujutamiskiiside selgeksõpetamine, vaid see toetab ka tema üldarengut (Tuulmets, 2010).

Kunstis on eriti tähtsal kohal rõhu asetamine õpilase tööprotsessile, mille lõpptulemus võib olla nii viimistletud teos kui ka visand, makett või portfoolio. Töö hindamisel on vajalik lähtuda õpilase isiklikust tasemest (Lindström, 2010). Nii õpilase iseloomu kui ka võimete tundmine on tööde hindamisel äärmiselt vajalik. Selle alusel teab õpetaja, kas konkreetne õpilane pani ennast ülesannet sooritades proovile, katsetas lahendustega ja õppis midagi uut (Gates, 2017). Seega on esmalt vajalik eelhindamine ehk õpetajapoolne andmete kogumine ja õpilase oskuste ning arusaamade kaardistamine enne uute töövõtete rakendamist (Jürimäe *et al.*, 2014). See võimaldab kokkuvõtva hinde panemisel õpilase isiklikust arengust lähtuda ning aitab hinnangut õpilase perspektiivist individuaalsemaks ja ausamaks muuta (Lindström, 2010).

Kuna kunstiõpetajad lähtuvad töid hinnates tihti isiklikust professionaalsest arvamusest ja tunnetusest, võivad ka hindamisviisid olenevalt hindajast erineda. Seejuures tunnevad paljud õpetajad end survestatult, kuna peavad koolide hindamissüsteeme kunstiainetega jaoks liialt saavutusele orienteerituks (Leong & Qiu, 2013). Kuigi hindamine ja tagasiside mängivad kunsti õppeaines olulist osa õpilase eneseusalduse ja -tunnetuse kujundamisel ning identiteedi ja suhtlusoskuse arenemisel (Lindström, 2010), võib noortele tunduda, et neid õpetatakse hoopiski enda nägemust ja loovust hülgama, sest tihti nõuavad

õpetajad neilt väga spetsiifilisi oskusi ja häid akadeemilisi tulemusi. Sellise paradoksi tekitab hinnete panemise võrdlev ja järjestav funktsioon. Õpilastele võib jääda mulje, et isegi kunstitunnis leidub ainuõige lahendus, mis tagab positiivse hinde (Leong & Qiu, 2013).

Tegelikult usuvad paljud õpetajad, et kunsti hindamine peab jätma õpilasele ruumi esitada erinevaid lahendusi ka juhul, kui õpetaja ise õpilase välja pakutud variandiga täielikult ei nõustu (Leong & Qiu, 2013). Teisalt üritatakse luua ühtsed ning võimalikult objektiivsed hindamisskaalad, kuna soovitakse vältida subjektiivsest hindamisest tulenevat kriitikat, arusaamatusi ja hinnete üle vaieldavust. Samas võib liigne objektiivsus piirata inspiratsiooni ja väljendusvõimalusi või hakata mõjutama õpilase individuaalsest tasemest lähtuvat hindamist (Gates, 2017). Seega jätab hinnangute objektiivsuse ja subjektiivsuse skaalal tasakaalu otsimine kunstiõpetajad dilemma ette, kas sätestada ranged hindamiskriteeriumid, mis võivad piirata loovust, või läheneda hindamisele vabamalt, julgustades ebatraditsioonilisi lahendusi ja piiridest väljapoole mõtlemist (Leong & Qiu, 2013).

Kõige olulisem on, et õpetaja teadvustaks enne õpilastele õppeühiku tutvustamist, milliste õpiväljundite saavutamist ta käsitletava teema läbimisega taotleb (Jürimäe *et al.*, 2014). See aitab õpilastele selgitada, mida ja kuidas täpselt hinnatakse. Kui õpilased ülesande sisu mõistavad, võimaldab see neid hindamisprotsessi kaasata (Lindström, 2010). Eesmärkide sõnastamine ja esitamine ainuüksi õpetaja poolt ilma õpilaste panuseta võib viia olukorrani, kus õpetaja näeb eesmärgina üht, kuid õpilased mõistavad eesmärgina hoopis midagi muud (Aksen *et al.*, 2010). Sellist olukorda on võimalik vältida, kui õpilased saavad õpetaja toel endale eesmäärke püstitada ja ühiselt kõigile sobiva hindamismudeli koostada. Ühtlasi vähendab selline kaasav lähenemine hinnete üle vaieldavust, sest õpilased võtavad üheskoos paika pandud kriteeriumitega nõustudes vastutuse oma õpitulemuste eest (Lindström, 2010).

Mudeli koostamisel tuleb meeles pidada, et selle alusel on aus hinnata pigem selliste teadmiste ja oskuste omandamist, mille saavutamine või mittesaavutamine on kõigile üheselt arusaadaval moel kirjeldatav (Laanemäe, 2024). Ideaalis peaksid paika pandud kriteeriumid olema sõltumatult mõõdetavad ning võimaldama ükskõik kellel jõuda sama tööd hinnates ühesuguse tulemuseni. Vajalik on oskus täpselt ja selgelt sõnastada, mida ja kui palju peab õpilane teadma või tegema, et saavutatud tulemus oleks rahuldav (Gates, 2017).

Sellise maatriksiga ei saa aga otsustada taju või isiklikku tõlgendamist hõlmavate oskuste saavutamise üle, kuna igäühe nägemus erineb vastavalt tema teadmiste ja kogemustele. Näiteks tajutakse kompositsiooni esteetilisust ja värve erinevalt ning isiklikele läbielamistele tuginedes luuakse endale ainulaadsed seosed ja kontekst. Hindamisviiside

mitmekesisus võimaldab selliseid subjektiivseid teemasid paindlikult käsitleda, ilma et neid tuleks hindamismudeli raamidesse suruda. Hinde või arvestuse kujunemise tagab sel juhul õpetaja oskus vastavad teemad enda ning õpilaste vaheliseks aruteluks pöörata. Olenevalt teemast võib õpetaja lasta õpilastel üksteist mudeli alusel või isiklikku sooritust refleksiooniülesande kaudu hinnata (Laanemäe, 2024).

Vastastikuse dialoogi õhutamise loob õpilastele võimaluse teadvustada oma oskusi ning nõrkusi, mistõttu on nad võimelised looma endast realistliku minapildi. Ka enesehindamisoskus on tänapäeval tähtis, sest kui noor õpib oma töö tulemusi analüüsima ning teab oma väärtust, omandab ta arusaama, et on võimeline iseseisvalt oma elu toiminguid juhtima ja pole seega välisest tagasisidest täielikult sõltuv. Selline mitmekülgne lähenemine loovülesannete hindamisele tagab kõigi jaoks selge ja ausa hinnete kujunemise, aidates samas tunnustada lahenduste erinevusi ja väärtustada õpilaste isikupära (Lindström, 2010).

Seega peab õpetaja kunstitunnis taotletavate õpiväljundite saavutamiseks paindlik olema ning oskama vastavalt ülesandega seatud eesmärkidele valida hindamiseks parima meetodi. Hindamisel tuleb vältida liigset subjektiivsust, mis võib tekitada arusaamatust ja lahkhelisid. Samas ei ole võimalik kõiki ülesandeid täielikult objektiivsetesse raamidesse suruda, kuna see piirab loovust. Hindamiskriteeriumite paikapanemisel on oluline kaasata õpilasi, sest isiklike eesmärkide seadmine aitab neil hinde kujunemist mõista, ülesannet isiklikust perspektiivist väärtustada ning soodustab autonoomia kujunemist.

1.3. Õpilasloomingu verbaalne tagasisidestamine

Kunsti õppeaines väärtustatakse harjutamist ning tööprotsess on tihtipeale olulisemal kohal kui lõpptulemus. Kokkuvõtva hindamise kõrval on kunstiõppes tähtis roll kujundaval hindamisel, mille ühe osana saab õpilane töö kulgu peegeldavat verbaalset tagasisidet oma tugevate külgede ning arenguvõimaluste kohta (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Tagasiside annab infot õpilase probleemitundlikkuse, loomingu mängulisuse ja ideede rohkuse kohta, ning viitab oskusele neid ideid põhjendada ja ellu viia (Laanemäe, 2024). Selleks, et sõnaline tagasiside saaks edasiviivat eesmärki täita, tuleb õpetajal esmalt õpilased tagasisidet väärtustama ja mõistma õpetada (Hattie & Clarke, 2019).

Õpilaste seisukohtadest aru saamine on oluline alguspunkt igasuguse tagasiside andmisel. Tähelepanu tuleks pöörata sellele, kuidas õpilased tagasisidet vastu võtavad ja kuidas see nad käituma paneb. Selliste detailide märkamine võimaldab näha, kas tagasisidet ignoreeritakse, rakendatakse vaid osaliselt või võetakse täielikult kuulda. Pidev ja rohke

tagasisidestamine kaotab oma mõtte, kui õpilased tagasiside sisu ei mõista või ei oska sellega midagi peale hakata (Hattie & Clarke, 2019).

Et tagasiside jõuaks õpilasteni ja aitaks neil areneda, tuleb klassis luua loovust toetav keskkond. See on heatahtlik õhkkond, kus eksimine on lubatud (Farrington *et al.*, 2019; Uusikylä, 2011). Turvaline ja salliv atmosfäär aitab tunnustada lahenduste erinevusi, väärtustada õpilaste isikupära ning julgustab neid jagama enda loomingulisi ideid (Doss & Bloom, 2023). Sellise keskkonna saab luua õpetaja, kes teadvustab, et tema ja õpilaste vahelised suhted on aine õpetamisel määrava tähtsusega (Gordon, 2006).

Õpilased on valmis nii kiitust kui ka kriitikat vastu võtma, kui nad teadvustavad, milleks erinevat tüüpi tagasiside neile vajalik on (Doss & Bloom, 2023). Noortele tuleb juba varakult mõista anda, et kriitika eesmärk pole kedagi laita, vaid see tuleb soovist aidata kaasa positiivsele muutusele (Pitt & Carless, 2022). Empaatiat ehk võime teiste perspektiivist maailma näha annab loovuse tagasisidestamisele uue mõõtme (Johanson, 2014).

Julgustavas õhkkonnas üksteise tööde tagasisidestamine aitab õpilastel ka õpetajapoolseid kommentaare paremini mõista ja omaks võtta. Omades ise kogemust tagasisidestajana, saavad õpilased aru, et tagasiside eesmärk on aidata tööd veelgi paremaks teha, tunnustades samal ajal selle positiivseid külgi. Oma mõtteid ja tundeid vahetades jõutakse järeldusele, et tagasiside ei anna põhjapanevat hinnangut, kas analüüsitav kunstiteos on läbinisti hea või halb, ilus või kole (Pitt & Carless, 2022).

Selliseid radikaalseid subjektiivseid hinnanguid tuleks vältida. Läbimõeldud tagasiside ei kritiseeri ega kiida valmiva kunstiteose välimust või õpilase isikut, vaid on neutraalne ja konstruktiivne (Laanemäe, 2024). Hea tagasiside on sõnastatud õpilasele arusaadavas ja tema tasemele vastavas keeles, et õpilane mõistaks seda rakendada (Henderson *et al.*, 2019). Õpilast juhendades tuleks asetada rõhk tema edusammudele, kuid puududa ei tohiks ka edasiviivad soovitused ja arenguvõimaluste üle arutlemine (Saart, 2019).

Õpetaja, kes on loomingu oskuslik tagasisidestaja, märkab nüansse õpilase tööprotsessi juures. Ta sõnastab, mille osas on õpilane julge või mida näib kartvat, ning suunab õpilase tähelepanu aspektidele, mida on vaja rohkem harjutada. Hea tagasisidestajana tunnustab õpetaja ideede rohkust ja julgust isegi siis, kui õpilane ise enda tööga rahul pole, ning viitab vigade tegemisele kui võimalusele õppida midagi uut. See loob õpilase jaoks võimaluse tööprotsessi reflekteerida, et laps jõuaks iseseisvalt järeldusele, millised võiksid olla alternatiivsed lahendused soovitud tulemuseni jõudmiseks (Laanemäe, 2024). Võimalik,

et õpilane avastab, kuidas esialgne viga hoopis rikastab tööd, ja näeb seda tänu õpetajale uues valguses (Saart, 2019).

Noortele tuleb nende pürgimustes tuge pakkuda ning õpetada neid nägema elemente, mida nad ise ei pruugi märgata (Tuulmets, 2010). Siiski ei tasu õpetajana unustada, et tagasisidestamine on vastastikune protsess, mis peab lähtuma tagasiside saajast ja tema küsimustest oma töö parendamise osas. Õppija annab õpetajale informatsiooni selle kohta, kus ta teadmistes või oskustes lüngad on, ning õpetaja vastab talle infoga, kuidas need lüngad täita, et jõuda soovitud eesmärgini. Seega saab õpetaja anda vajalikku nõu ülesandega jätkamiseks, kui mõistab õpilast ja tema tööga seonduvaid probleeme (Hattie & Clarke, 2019).

Mure korral ei piisa õpilasele sellest, kui talle lihtsalt öelda, et vaata hoolega. Tihti on ka demonstratsioon kunstitunnis tagasiside osa, mis õpetab aru saama, kuidas jaotuvad näiteks proportsioonid, kuidas neid mõõta või millega võrrelda (Tuulmets, 2010). Kuigi loovainetes on tervitatav julgustada õpilasi tegutsema neile uutel viisidel (Uusikylä, 2011), tuleb suunamisel olla delikaatne ning arvestada, et töö sisu ehk õpilase isiklik nägemus on alati vormist tähtsam (Tuulmets, 2010).

Tagasiside tundlik sõnastamine on ühtlasi märk austusest õpilase vastu. Kui õpetaja teab oma õpilaste iseloomu, oskab ta arvestada ka tundlikumate lastega, mis võimaldab tagasisidet vastavalt isikule kohandada (Pitt & Carless, 2022). Tagasiside kohandamine eri tüüpi õpilastele on aeganõudev protsess, kuid see tasub ennast ära, kuna aitab ehitada õpetaja ja õpilase vahelist usalduslikku suhet (Henderson *et al*, 2019).

Kahjuks võib tagasiside kvaliteet ajapuuduse või õpilaste rohkuse tõttu kannatada. Paljud kunstiõpetajad tunnevad, et loovus saab kõige paremini areneda väikestes rühmades, sest kui klassis on palju õpilasi, ei jõua õpetaja kõigini sellisel viisil, nagu sooviks jõuda (Leong & Qiu, 2013). Tagasiside individuaalsus ja läbimõeldus vähenevad ning õpetaja edastatav informatsioon ei pruugi enam õppijale kasulik olla. Tihti puudub tagasisidest seetõttu konstruktiivne element ehk edasiviiv seletus. Kui õpetaja ei suuda klassi hallata, võib ta jagada kiireid õpilase isiksuse suunas käivaid hinnangut andvaid kommentaaride või olla endalegi teadvustamata õpilase suhtes liiga kriitiline. Nii positiivne kui ka negatiivne läbimõtlemata tagasiside võib aga õpilase arengut pärssida (Pennula, 2015).

Võib väita, et kunsti õppeaines on edasiviiva tagasiside alus see, et õpetaja mõistab õpilasi ning kujundab vastavalt nende vajadustele avatud loovust toetava keskkonna, kus õpilased mõistavad kriitikat kui vahendit oma loomingu paremaks muutmiseks. Tunnustada tuleb ideede rohkust, uudsust ja mitmekülgust ning vältida radikaalseid sildistavaid

hinnanguid ning kommentaare õpilase isiku pihta. Tagasiside on efektiivne, kui õpetaja sõnastab end konkreetselt, konstruktiivselt ja õpilasele hõlpsalt arusaadavas keeles, austades õpilase nägemust kunstitöö lõpptulemusest. Õpetaja on suunaja rollis vastavalt sellele, millega õpilane parajasti abi vajab. Õpilasi tuleb juhendada nii individuaalselt kui võimalik ning jälgida, et suuremaid gruppe õpetades ei kaoks tagasiside läbimõeldus.

1.4. Tagasiside mõju õpilase võimekususkumustele

Õpetaja pädevus loomeprotsesside tagasisidestajana mõjutab õpilase soovi kunstiga tegeleda (Rose *et al.*, 2006). Isegi kogenud õpetajad peavad uute õpikäsituste tulles õpilase mitmekülge arengu nimel oma vanadest väljakujunenud vaadetest ja tagasisidestamise harjumustest lahti ütlema (Henderson *et al.*, 2019).

Osa kunstiõpetajaid arvab siiani, et õpilaste loovuse tase liigitub kõrgeks ja madalaks ning kõik õpilased ei pruugi olla võimelised looma uudseid või originaalseid teoseid (Leong & Qiu, 2013). Hea õpetaja usub arengu võimalikkusesse oma valdkonnas ning ei pane hinnangutele nii suurt kaalu kui protsessile (Dweck, 2017). Tegelikult on igas inimeses rohkem arengupotentsiaali, kui seda kasutatakse. Õpetaja ülesanne on see potentsiaal välja tuua ehk õpilase ootusi oma soorituse suhtes elavdada, tõsta tema eneseusku, julgustada pingutamist ja kujundada noore arusaama õppimise ja harjutamise vajalikkusest (Jürimäe *et al.*, 2014).

Inimeste uskumused võimete kohta jaotuvad psühholoogias juurdekasvu- ja jäävususkumusteks. Juurdekasvuuskumustega inimestel on mõttelaad, et intelligentsi ja andeid saab arendada. Seevastu jäävususkumusi omavad inimesed on veendunud, et igäihe erinev andekuse tase on kaasasündinud ning pole arendatav (Dweck, 2017). Õpilase uskumused oma võimete kohta otsustavad, kas tema areng on vastavuses ta tegelike võimete ja võimega või ta areneb oma potentsiaalst aeglasemalt. Kui õpilane on veendunud, et ta midagi ei oska, võib tema areng vastavas aines isegi kohati seiskuda (Laanemäe, 2024).

Õpilaste minapilti kujundavad olulisel määral hinnangud lapsevanematelt ja õpetajatelt, keda peetakse olulisteks täiskasvanuteks oma elus (Gordon, 2006). Viis, kuidas täiskasvanud erinevate võimete arendatavusest räägivad, ning tagasiside, mida lapsed sellest lähtuvalt saavad, on õpimotivatsiooni kujunemisel otsustava tähtsusega. Õpilasele sisendatud nägemus sellest, kas teatud oskus või võime on kõigile kättesaadav või mitte, määrab tema õpihimu (Saart, 2019). Õpilane on valmis pingutama ehk koolitöösse oma aega ja energiat

panustama, kui ta usub ise oma suutlikkusse (Jürimäe *et al.*, 2014). Seega pole edu taga ainult tema oskused ja võimed, vaid ka see, kuidas ta oma võimetele suhtub (Dweck, 2017).

Eneseusu puudumine on sageli kunstiõppes takistuseks, kuna ühiskondlikul tasandil nähakse kunstivõimeid kui kaasasündinud annet, millega on õnnistatud vaid väheseid (Dweck, 2017). Nooremad lapsed pole veel neid ümbritsevatest uskumustest niivõrd mõjutatud. Nad on julged ja innukad ning usuvad seega veel igatühe potentsiaali kunsti loojana. Vanuse kasvades ning end teistega võrdlema hakates see usk väheneb (Tuulmets, 2010; Rose *et al.*, 2006). Nii leitakse sageli, et kunstis ei tohiks lastele suuri nõudmisi esitada, kuna kõik ei oska joonistada. Ignoreeritakse fakti, et joonistamine hõlmab vaid väikest osa kunstitunnis õpitavast, ja kõikides ainetes õpetatakse oskusi, mida lastel eelnevalt ei pruugi olla (Tuulmets, 2010).

Arvatakse, et inimesed saavad arendada oma keelelisi või reaalseid puudutavaid oskusi, kuid oskusesse luua originaalseid kunstiteoseid suhtutakse endiselt kui loomupärasesse andesse. Ka joonistusoskus koosneb õppimise teel omandatavatest komponentidest. Õpilasi, kes ennast ühiskonnas levinud arvamuse tõttu andetuks peavad, on vaja suunata ümbritsevat maailma teisiti nägema. Neid saab juhendada tajuma ruumi, esemetevahelisi suhteid, valgust ja varju ning aidata nendest osaoskustest terviku kokku panna. Õpetaja ülesanne on selgitada, et osa lapsi õpib eelnimetatud oskuste kombineerimise varem ära, kuid teistel on võimalus seda hiljem teha (Dweck, 2017). Kui õpilasel viimaks enda jaoks keerulise objekti kujutamine õnnestub, saab ta eduelamuse, mis suurendab enesekindlust (Tuulmets, 2010).

Juurdekasvuuskumuste teket ja püsimist ning jäävususkumiste järkjärgulist väljajuurutamist saab seega toetada sobiva tagasisidega. Õige rõhuasetusega tagasiside hoiab ülal õpilaste motivatsiooni ja aitab õpilastel isegi väikseid edusamme näha ning väärtustada. Nii mõistab õppija, et pingutades saab tehtud ka esmapilgul raskena näivad ülesanded. Kui tagasiside pole kaaslastega võrdlev ning pedagoog näitab välja, et ta ei ole kaotanud usku õpilasesse ja näeb temas potentsiaali, julgustab ta õpilast uskuma oma arengu võimalikkusesse (Laanemäe, 2024).

Õpetaja kommentaarid võivad olla nii konstruktiivse kui ka destruktiivse mõjuga, olenevalt sellest, kas õpetaja on valinud olukorraga kõige sobivama viisi ennast väljendada (Gordon, 2006). On õpilasi, keda motiveerib kiitus, ning neid, keda paneb edasi püüdlema kriitika. Samas tuleb kriitikaga ettevaatlik olla, sest sellest innustuvad vähesed ambitsioonikamad õpilased, kellel on juba kujunenud usk oma võimetele. Kriitiline

tagasiside tekitab neis soovi õpetajale näidata, et ta suudab järgmine kord veelgi paremini teha (Laanemäe, 2024).

Samas võib negatiivne kriitika mõjutada väiksema enesetõhususega õpilase enesehinnangut ega muuda teda edasipüüdlikumaks. Sage kriitika tekitab õpilases tunde, et ta on küündimatu ning tema oskused pole piisavad. See kutsus esile kriitikaga vastamise või paneb õpilased oma tundeid varjama ja mitte abi küsima (Gordon, 2006). Liigse kriitika tõttu annab õpilane alla ning väidab, et ta ei oska. Tegelikult tunneb ta, et ei oska teha nii, nagu ta arvab, et talt oodatakse (Tuulmets, 2010).

Õpetajad mõistavad hästi negatiivse hinnangu hävitavat mõju, kuid tihti ei teadvustata endale seda, et ka kiitus ei ole alati õpilasele kasulik, vaid võib samuti halvasti mõjuda. Teatud tüüpi kiitmine tekitab õpilases tunde, et teda on valesti mõistetud, samas teisiti sõnastatud kiitus annab õpilasele märku, et õpetaja hoolib oma õpilasest ning soovib teda innustada (Gordon, 2006). Näiteks võib lakooniline tagasiside stiilis „väga tubli“ aidata kaasa jäävususkumuse süvenemisele (Aksen *et al.*, 2018).

Õpilase andekuse sedasorti kiitmine kahjustab tema motivatsiooni ja sooritusvõimet. Laps võib tunda, et ta on juba piisavalt edukas ja andekas, et positiivne hinnang iga kord välja teenida. Ta teeb sellest järelduse, et ei pea rohkem pingutama. See soodustab mugavustsooni jäämist, kuna õpilane soovib ka edaspidi oskajana välja paista ning hakkab läbikukkumise kartuses vältima ülesandeid, mis tunduvad liiga keerulised. Seega, juhul kui õpilane on alati edukas, võib ta alateadlikult väljakutseid vältida. Tema puhul ei aita kiitus ega kriitika, kuna viimane paneb teda oma oskustes kahtlema. Abi on vaid sellest, kui õpetaja väljendab selgelt, et ülesanne tundus tolle õpilase jaoks liiga lihtne, ning pakub talle veidi keerukamat alternatiivi, rõhutades, et see on võimalus midagi uut õppida (Dweck, 2017).

Tihti omab negatiivset mõju ka positiivne hinnang, mis ei lähe kokku õpilase minapildi või nägemusega. See võib tekitada pahameelt ning mõjuda manipuleerimisena (Gordon, 2006). Näiteks kui nõrgema hindega kaasneb positiivne kommentaar, kipuvad õpilased kiitusest üle vaatama, sest nad ei näe seda siiralt, vaid kui õpetaja püüdu nende tuju veidi paremaks muuta (Hattie & Clarke 2019).

Juhul, kui klassis jagatakse sageli kõigile kiitust, võib kiituse puudumine jätta õpilasele mulje, et teda kritiseeritakse. Õpilased on siis kiitmisega nii harjunud, et hakkavad seda lausa nõudma. Tuntakse, et kui õpetaja töö kohta iga kord midagi hästi ei ütle, siis see tähendab automaatselt, et töö ei meeldi talle (Gordon, 2006).

Loomulikult võib õpetaja tagasisides oma positiivseid emotsioone kirjeldada, kui ta tunneb uhkust õpilase saavutuse üle. Kui sinna juurde lisada täpsustav kommentaar

konkreetses arenguaspekti kohta, mida tunnustatakse, aitab selline lähenemine luua õppimist toetavat suhet ja turvalist seotust (Aksen *et al.*, 2018). Siiski tuleb meeles pidada, et tihti soovivad õpilased isegi rohkem õpetaja tuge, kui pealtnäha paistab. Valdavalt kiitust saades jäävad lapsed oma probleemidega üksi, sest ei saa vajalikku konstruktiivset tagasisidet, mis neid edasi aitaks. See aga vähendab järk-järgult õpilaste motivatsiooni kunstiga tegeleda (Rose *et al.*, 2006).

Sellest johtuvalt saab tõdeda, et noored on tihti mõjutatud üldsuse, kaasa arvatud paljude õpetajate jäävususkumusest, et oskus luua kunsti on kaasasündinud anne, mida ei saa õppida. Hea õpetaja suudab aga säärase uskumuste olemasolu teadvustada ning soodustada õpilase isiklikule arengule kaasa aitavate juurdekasvuuskumuste teket. Tagasisidet õpilastele edastades on vaja arvestada sellega, et erineva tooniga hinnangud ei mõju igale õpilasele samamoodi. On õpilasi, keda motiveerib mõõdukas kiitus, kuid ka neid, kellele annab motiveeriva lükke tundlikult sõnastatud kriitika. Esmatähtis on see, et õpilased ei jääks oma muredega üksi, kuna nii võib kaduda nende soov kunsti luua.

1.5. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised tagasisidestamise põhimõtted on Virumaa kunstiõpetajatel välja kujunenud haridusteel kogetud tagasiside mõjul.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad kunstiõpetajad õpingute vältel kogetud tagasisidet?
2. Millised tagasisidestamise põhimõtted on kunstiõpetajatel õpinguteaegse tagasiside mõjul kujunenud?

2. Metoodika

Metoodika peatükis kirjeldatakse valimi moodustamist ja andmete kogumise ning analüüsi protsessi. Magistritöö eesmärgist lähtuvalt kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit, mis võimaldab uurida inimeste kogemusi ja mõtteid ning tuua need nähtavale (Õunapuu, 2014). Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud ja saadud andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi abil.

2.1. Valim

Uuritavad leiti mittetõenäosusliku sihipärase valimi põhimõttel (Rämmer, 2014). Valimisse kuulusid Lääne- ja Ida-Virumaa eesti õppekeele üldhariduskoolide kunstiõpetajad, kes töötasid uurimistöo koostamise hetkel põhikooliastmes ning kelle kontaktandmed olid õppeasutuste kodulehtedel avalikult leitavad.

Uurimispiirkonna ulatuse määratlemisel lähtus autor uurimistöo mahust ning oma alalisest elukohast, kuna eelistas tehnoloogiliste tõrgete vältimiseks ja vahetuma suhtluse tagamiseks viia intervjuud läbi õpetajate töökeskkonnas. Suhtlemise ladusust ja vastastikust mõistmist arvestades seati ka õppekeele piirang, et hoida ära potentsiaalseid keelebarjäärist tulenevaid probleeme. Kooliastme määratlus lähtus kunsti õppeainest ning avalikkusele kättesaadavate kontaktandmete kasutamine omas tähtsust eetika seisukohalt.

Määratletud piirkonnas tegutsevad kriteeriumitele vastavad õppeasutused leiti kasutades Eesti Hariduse Infosüsteemi otsingumootorit. Tulemusi filtreeriti eelnevalt paika pandud kriteeriumite alusel õppekeele, asukoha ja tegutsemise vormi alusel. Seejärel jätkati uuritavate avalike kontaktandmete otsinguga, milleks kasutati vastavate koolide kodulehti. Leitud andmetest koostati nimekiri, mille alusel potentsiaalsete uuritavatega ühendust võeti.

Uuringus osalemise kutsed saadeti välja jaanuaris 2025 e-kirja teel 42 õpetajale. Kirjas tutvustas autor ennast ja magistristöo eesmärki, selgitas intervjuu sisu ja konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtteid. Intervjuus osalemine oli vabatahtlik ning valimisse kuulunutele jäi vabadus iga hetk intervjuu andmisest loobuda. Kirjale vastas ja osalemise nõusoleku andis kaheksa õpetajat, kellest kuus olid pärit Lääne- ja kaks Ida-Virumaalt.

Anonüümsuse tagamiseks tähistati uuritavate nimed pseudonüümidega Õpetaja 1 kuni Õpetaja 8. Aluseks võeti intervjuude toimumise järjekord. Samuti ei mainita magistristöös ühegi intervjuude käigus jutuks tulnud haridusasutuse ega isiku nime. Konfidentsiaalsuse kindlustamiseks on alljärgnevas tabelis koolide asukohad esitatud maakonna täpsusega (vt tabel 1).

Tabel 1. *Uuritavate taustaandmed*

Uuritav	Haridustase	Tööstaaž aastates	Maakond
Õpetaja 1	magister	33	Lääne-Virumaa
Õpetaja 2	magister	12	Lääne-Virumaa
Õpetaja 3	rakenduslik kõrgharidus	2	Lääne-Virumaa
Õpetaja 4	magister	6	Ida-Virumaa
Õpetaja 5	magister	4	Lääne-Virumaa
Õpetaja 6	rakenduslik kõrgharidus	1	Lääne-Virumaa
Õpetaja 7	magister	30	Lääne-Virumaa
Õpetaja 8	magister	5	Ida-Virumaa

Lõplikusse valimisse kuulusid erineva haridusliku tausta ja tööstaažiga õpetajad nii linna- kui ka alevikoolidest. Õpetajate keskmiseks tööstaažiks oli 11,6 aastat.

2.2. Andmete kogumine

Andmete kogumise instrumendina kasutati avatud küsimustega poolstruktureeritud intervjuud. Kuna poolstruktureeritud intervjuu võimaldas esitada täpsustavaid ja lisaküsimusi ning küsimuste järjekorda muuta (Õunapuu, 2014), osutus see käesoleva magistritöö puhul parimaks andmekogumismeetodiks. Nii sai uurija vajadusel minevikku ja olevikku puudutavaid küsimusi paralleelselt käsitleda, et aidata intervjuueeritava eri ajaetappide vahel paremini seoseid luua.

Intervjuu kava (Lisa 1) koostati magistritöö eesmärgist lähtuvalt ja uurimisküsimustele toetudes. See sisaldas üldisemaid intervjuueeritava tausta avavaid sissejuhatavaid küsimusi ning uurimisküsimustele vastuseid otsivaid täpsustavaid küsimusi.

Küsimustiku valiidsuse ja ühetimõistetavuse tagamiseks võeti eksperthinnang töö juhendajalt ning viidi läbi testintervjuu, mis aitas mõista, kas koostatud andmekogumisinstrumendiga on võimalik uurimisküsimustele vastused leida. Juhendaja soovitusel lisati intervjuu sujuvuse tagamiseks ning uuritavate tausta paremaks mõistmiseks

kavasse sissejuhatavad küsimused, millest üks puudutas intervjueeritava haridustee käiku ning teine aitas avada õpetaja üldist arusaama tagasiside eesmärkide kohta kunstiõpetuses.

Testintervjuu kulges sujuvalt, intervjueeritava vastused olid sisukad ning kinnitasid ootuspäraselt andmekogumismeetodi sobivust. Intervjueeritav väitis, et oma kogemuste ja põhimõtete lahtisõnastamine aitas tal ennast õpetajana paremini mõista. Testintervjuu põhjal intervjuu kavas olulisi sisulisi muudatusi ei tehtud ning alustati valimisse kuuluvate õpetajate intervjueerimist.

Intervjuud toimusid veebruaris 2025. Enamus neist toimus uuritavate õpetajate töökeskkonnas, kolme õpetaja sooviga arvestades leidis nendega kohtumine aset veebis Google Meet platvormi vahendusel. Enne intervjuuga alustamist selgitati uuritavatele üle konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtted, küsiti teadlikku nõusolekut uuringus osalemiseks ja luba intervjuu salvestamiseks, transkribeerimiseks ning tulemuste kasutamiseks magistritöös. Kõik kaheksa intervjueeritavat kinnitasid oma nõusolekut. Toimunud intervjuud salvestati diktofoniga. Intervjuude keskmine vältus oli 40 minutit.

2.3. Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti täies mahus, kasutades uus.tekstiks.ee kõnetuvastuskeskkonna tarkvara. Transkriptsiooni sisuliste vigade vältimiseks kontrolliti tehisintellekti koostatud tekst üle seda lugedes ja paralleelselt intervjuude helisalvestisi kuulates. Selle protsessi käigus parandati tekstis esinenud tuvastusvead, pidades silmas algmaterjali originaalsuse säilitamise olulisust (Lisa 2). Kokku tekkis 103 lehekülge analüüsitavat materjali.

Saadud andmeid analüüsiti induktiivse ehk andmetest lähtuva sisuanalüüsi strateegiat kasutades, mille tugevaks küljeks on võimalus uurimuses osalejate sisemaailma mõista ja nende isiklike tõlgendusi uurida (Kalmus *et al.*, 2015). Esmalt loeti intervjuud korduvalt läbi ning märgistati tähenduslikud üksused ehk kohad, mis vastasid püstitatud uurimisküsimustele. Vastavad andmed koondati tabelisse ning analüüsi jätkati märksõnaliste kategooriate moodustamisega tekstilõikude mõttelise sarnasuse alusel. Selle tulemusel valmisid esmalt kitsamad alakategooriad, mille vasted liigitati omakorda sarnasuse alusel laiemate peakategooriate alla (Lisa 3).

Andmeanalüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks kasutati andmete kaaskodeerimist ehk kategooriate moodustamise protsessi kaasati sõltumatu ekspert, kes luges autoriga paralleelselt intervjuude transkriptsioone ning lõi oma isikliku kategooriate süsteemi. Hiljem

võrreldi autori ja eksperdi loodud süsteeme ning jõuti arutelu teel kategooriate sisu ja nimetuste osas üksmeelele.

Poolte konsensusel moodustasid kummagi uurimisküsimuse alla kolm põhikategooriat. Küsimuse „Kuidas kirjeldavad kunstiõpetajad õpingute vältel kogetud tagasisidet?“ vastused jagunesid sisu põhjal järgmistesse kategooriatesse:

- tagasiside liigid;
- tagasiside toon ja selgus;
- õpetaja hoiak.

Küsimuse „Millised tagasisidestamise põhimõtted on kunstiõpetajatel õpinguteaegse tagasiside mõjul kujunenud?“ vastustest moodustasid allolevad kategooriad:

- mitmekülgne tagasiside;
- arusaadav tagasiside;
- toetav suhtumine.

Eelnimetatud kategooriate süsteem võeti uurimistöö tulemuste esitamise aluseks.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised tagasisidestamise põhimõtted on Virumaa kunstiõpetajatel välja kujunenud haridusteel kogetud tagasiside mõjul. Järgnev peatükk annab uurimisküsimuste kaupa ülevaate uurimistöö tulemustest. Tulemusi ilmestavad kaldkirjas esitatud väljavõtted intervjuudest.

3.1. Õpinguteaegne tagasiside

Magistritöö eesmärgist lähtudes läheb esmalt vaja teadmist, millist tagasisidet Virumaa kunstiõpetajad õpingute ajast mäletavad ning kuidas nad õpilasena kogetud tagasisidet tunnetasid. Seega esitatakse antud alapeatükis vastused küsimusele „Kuidas kirjeldavad kunstiõpetajad õpingute vältel kogetud tagasisidet?“. Intervjueeritud õpetajate vastustest moodustasid järgmised põhikategooriad: tagasiside liigid, tagasiside toon ja selgus, õpetaja hoiak.

3.1.1. Tagasiside liigid

Intervjueeritud õpetajad puutusid oma õpingute vältel kokku erinevat liiki tagasisidega, kuid väideti, et tagasisidestamisviiside osakaal oli õppeastmest sõltuvalt erinev. Mainiti hindelist, suulist ja kirjalikku tagasisidet ja toodi näiteid nii õpetajapoolsest kui ka õpilaste vastastikusest tagasisidestamisest.

Peamiselt saadi nii üld- kui ka kõrghariduses kokkuvõtvat hindelist tagasisidet, millega kaasnes harva sõnaline kommentaar. Intervjueeritavad tundsid, et pidid tihti vastavalt töösse panustatud pingutusele ise hinnet tõlgendama või õpetajalt hindele selgitust küsima.

Üldiselt tagasiside oligi lihtsalt see numbriline hinne ja tee siis selle teadmise, mis sa tahad (Õpetaja 5).

Sõnalist tagasisidet jagasid õpetajad pigem jooksvalt ning seda pidasid uuringus osalenud kõige edasiviivamaks. Vahetu suulise tagasiside saamist meenutasid intervjueeritavad enamasti humanitaarainete õpetajatest rääkides. Õpetaja käis klassis ringi, motiveeris õpilasi hea sõnaga või jagas näpunäiteid.

...et tunni jooksul, kui tööd tegid, siis õpetaja käis ringi ja vahest vaatas, oo, väga tubli, väga hea, annab välja. Selline otsene kontakt kohe õpetajaga selle töö tegemise käigus siis (Õpetaja 3).

Mainiti, et vahel lisas õpetaja hindele lühikese kirjaliku kommentaari või kiituse, kuid põhjalikuma kirjaliku tagasiside saamist üldhariduse puhul esile ei toodud. Väideti, et kirjeldav tagasisidestamine sages ülikoolis, kus mõnikord saadi õppejõult lisaks hindele ka kommentaar. Toodi näiteid, kus vastavalt töö iseloomule andis õppejõud kommentaari kas suuliselt, e-kirja teel või käsitsi kirjutatult.

Tagasiside mõttes ikka põhjalikumaks läks loomulikult ülikoolis. /... / Siis olid ikkagi alla kirjutatud kommentaarid, et mis on hästi ja mis ei ole ja mida ta mõtles siin ja mida ta mõtles seal (Õpetaja 8).

Põhiliselt peeti hinde üle otsustajaks õpetajat, kuid meenutati, et vahel kasutasid õpetajad tööde hindamisel õpilaste abi. Näiteks palus mõni õpetaja põhikoolis või gümnaasiumis lastel omavahel tööd vahetada ja nende peal vead märkida.

Et oligi näiteks kirjutatud mingi asja valmis, pidid andma pinginaabrile, tema kontrollis õigekirja ja siis andsid edasi õpetajale näiteks (Õpetaja 5).

Väideti, et õpilaste kaasamine hinnete panekusse sages ülikoolis, kus õpilastele anti võimalus hindamismudeli loomisel kaasa rääkida, hinnete üle arutleda või grupina üksteise töid analüüsida.

Muidugi ülikoolis on küll saanud niimoodi, et me hindame nagu grupis üksteise töid ja me paneme nad mingisse järjestikku ja siis me põhjendame, et miks keegi sai sellise hinde või sellise hinde (Õpetaja 6).

Üldiselt võib väita, et intervjueeritavad pidasid ülikoolis kogetud tagasisidet mitmekülgsemaks ning tundsid suuremat kaasatust. Üldhariduses piirdus aineõpetaja enamasti hindegaga. Sõnalist tagasisidet, mida intervjueeritavad enda sõnul enim vajasisid, sai võrdlemisi vähestel juhtudel ning mitte igalt õpetajalt.

3.1.2. Tagasiside toon ja selgus

Uuringu tulemustest selgus, et tagasiside juures mängis olulist rolli selle toon ehk millisel viisil või sõnastuses õpetaja oma hinnangu edastas. Samuti peeti oluliseks tagasiside arusaadavust, näiteks hinde selgitamist või arusaamatute aspektide näitlikustamist.

Mainiti, et nooremana avaldasid õpetajate keelavad ja negatiivsed kommentaarid eneseusule suuremat mõju kui täiskasvanueas. Ülikooliajaks oli uuritavatel välja kujunenud oskus kriitikat paremini vastu võtta ning teha sellest järeldused, kuidas ennast parendada. Sellegipoolest panid õpetaja laetavad sõnad uuritavad oma oskustes ajutiselt kahtlema, olenemata sellest, millises kooliastmes negatiivset tagasisidet saadi.

Pigem oli kogu aeg niisugune mahategemine, et nii ei saa ja nii ei ole ja nii ei tehta, ja siis tekibki, et okei, et ju ma siis ei saa, et ei oskagi (Õpetaja 8).

Intervjuus osalenud tunnetasid tagasilöögina ka ootamatult madala hinde saamist ehk kui õpetaja pandud hinne ei vastanud õpilasena tunnetatud pingutusele. Kuna hinnete tagamaid selgitati harva, jäi osa hindeid arusaamatuks. Nenditi, et sellistele hinnetele oleks võinud ise põhjendust küsida, kuid mõnikord ei andnud õpetaja selgituste küsimiseks isegi võimalust ega aega.

Ma olin üli palju vaeva näinud sellega, ma ise olin üli uhke, sest ma ei teadnud, et üldse mingiks selliseks asjaks võimeline oleks. Me ootasime seal kõik tunde, kuniks see komisjon meieni jõuab, ja siis minu töö juures oli: „Nojah, see on D,“ ja siis läksid edasi. Et nagu ka, et miks see D oli nagu? Mis seal valesti oli? Et vaadati peale, liiguti edasi (Õpetaja 5).

Intervjueeritavad tundsid tagasiside selgusest sageli puudust. Leiti, et puudulik tagasiside ei võimaldanud soovitud suunas areneda ning õpetajad oleks võinud konstruktiivsemad olla.

Mul üks õppejõud ülikoolis oli selline, kellele miski ei meeldinud, siis ta ütles, viska see prügikasti, alusta uuesti. Ta ei kommenteerinud, mis on halvasti. Aga sa alustad

uuesti, aga noh, kuna sa ju ei tea, mis... mida ta sust saada tahab, siis sa alustasid samamoodi uuesti (Õpetaja 7).

Sellistest olukordadest lähtuvalt väideti, et õpilasena võib olla raske väljendada, mida täpselt ei osata või millest aru ei saada. Tunti, et kõik õpetajad ei suutnud välja selgitada, kus õpilase teadmistes lünk on, mis takistas puuduva informatsiooni õppijale vastuvõetaval viisil mõistetavaks tegemist. Tõdeti, et arvamus mõnest õppeainest oleks võinud olla hoopis teistsugune, kui õpetaja oleks tagasisidestamisesse rohkem panustanud.

Kui seal oleks kaasnenud mingisugune selgitus või mingi asi juba sel hetkel, kui ma ütlesin, et ma ei saa mitte midagi aru, on ju, näiteks, siis loomulikult oleks võinud teistmoodi olla kõik (Õpetaja 8).

Teisest küljest toodi välja, et õpetaja selgitus ei taga alati selgust. Väideti, et juhul kui tagasiside oli liiga laialivalguv või õpilastele mõistmatus sõnastuses, tekitas see negatiivse tagasisidega sarnase emotsiooni, isegi kui õpetaja proovis olla konstruktiivne ega teinud halvustavaid märkusi. Vahel mõisteti sellist tagasisidet alles hiljem ja kogenumana, kuid siis polnud sellest enam abi.

Tema nagu halvasti ei öelnud mitte kellelegi, aga tema nagu rääkis väga pika filosoofia sinna kõrvale, mis ka nagu kohale ei pruukinud jõuda. Siis jäid ka kohati nagu rumala tundega. /... / Kunagi aastaid hiljem alles mõistsin seda, mida ta sellega mõtles (Õpetaja 7).

Negatiivset ja puudulikku tagasisidet tasakaalustasid positiivse tooniga tagasiside ja head hinded. Mainiti, et positiivne tagasiside tekitas üldjuhul soovi ainega rohkem tegeleda, et veel tunnustust saada. Ka positiivsest tagasisidest rääkides toodi välja seos õpilase isikliku hinnangu või pingutuse ning õpetaja hinnangu vahel. Suurele pingutusele järgnenud hea tagasiside tagas õpilasena eduelamuse.

Kui ma õppisin mingitel esimestel kursustel, kui ma veel noorem olin, noh, korralikult õppisin, ja sain eksami hea hinde, siis oli ikka hea tunne küll (Õpetaja 8).

Uuritavate sõnul mõjus õpetaja kiitus eriti motiveerivalt juhul, kui ise oma tööd keskpärasena tunnetati. Fakt, et õpetaja nägi töös midagi tunnustusväärset, aitas õpilasena eneseusku säilitada ja suurendas motivatsiooni ainega edasi tegeleda.

...et seal oli midagi, mida õpetaja oli märganud, et oli õnnestunud, ja midagi, mis ei olnud üldse õnnestunud. See oli nagu kõige motiveerivam, kui õpetaja oli ka natuke positiivset osa välja toonud sellest, mida ta seal nägi (Õpetaja 6).

Teisalt tõid uuritavad välja, et kiitus ei pruugi alati innustav olla, vaid võib osutada mittemidagiütlevaks, kui puudub täpsustus selle kohta, mida hästi tehti. Samuti ilmnes, et

pidev kiitmine muutis mõne uuritava põhikoolieas trotslikuks. Kuigi huvi aine vastu säilis, väsiti pidevast õpetajapoolsest esiletoomisest. Hakati meelega vigu tegema, et õpetaja klassi ees kiitmise lõpetaks.

Ta vist sai ka aru sellest, et ma tegin seda meelega, sest ma ei tahtnud, et ta alati ainult kiidab (Õpetaja 7).

Intervjuu andnud kunstiõpetajad tõid enda kui õppija perspektiivist välja näiteid erineva tooni ja mõistetavusega tagasisidest, samas ka vajaliku tagasiside puudumisest. Kirjeldati oma tundeid seoses saadud tagasisidega ja toodi välja selle mõju enda õpimotivatsioonile. Mainiti nii enesehinnangule mõjunud tagasilööke kui ka innustavaid eduelamusi. Uuringu tulemused osutasid, et detailsemalt ja konkreetsemalt mäletati negatiivseid või arusaamatust tekitanud kogemusi. Positiivset tagasisidet ja kiitust kirjeldati pigem üldsõnalisemalt.

3.1.3. Õpetaja hoiak

Uuritavad märkasid oma haridustee jooksul, et see, kuidas õpetaja õpilasi tagasisidestab, on seotud tema üldise hoiakuga õpetajatöö ning õpilaste suhtes. Õpetaja suhtumist oma ainesse peeti tagasisidestamist soodustava või takistava keskkonna loomise aluseks. Samuti peeti tähtsaks õpilase isiku ja töö austamist ning õpilaste võrdset kohtlemist.

Intervjueeritavad väljendasid kogemusi õpetajatega, kes ei olnud oma eriala suhtes entusiastlikud ja jätsid õpilastele mulje, et nad jagavad klassi ees ülesandeid ainult selleks, et töö tehtud saaks. Selliselt mõjusid õpetajad, kes käskisid sageli õpikust peatükke pähe õppida ja seejärel ette kanda või andsid tunni alguses kätte ülesande ega lisanud õpetatavale omalt poolt mingit väärtust. See, milline õpetaja klassi ees oli, määras tema tõsiseltvõetavuse ja usaldusväarsuse õpilaste silmis.

Seda sama ainet andis pärast üks teine õppejõud, vana professor. Põhimõtteliselt olid suremas seal loengus, et see oli lihtsalt niivõrd igav. Et ühte sama asja saab anda niivõrd paljude erinevate nurkade alt, täpselt samamoodi on kõikide ainetega. /... / Kui ta ise suudab teha midagi väga ägedat, siis ma usun teda rohkem (Õpetaja 8).

Vastustest ilmnis, et vahel olid õpetajal õpilastega lausa konfliktised suhted, kuna õpetaja pahameel teatud isikute või grupi suunas mõjutas ka teisi klassis viibijaid. Õpetajaid, kes ei käitunud klassi ees viisakalt, peeti demotiveerivateks. Kogemusi selliste õpetajatega kirjeldati erinevate kooliastmete näitel ja väideti, et õpetaja ebaprofessionaalne käitumine vähendas õpilase rollist vaadates valmidust vajadusel selgitusi küsida. Tunti, et õpetaja ja õpilase vahel efektiivse tagasiside andmiseks vajalik kontakt sai kahjustada.

Et kui juba on mingisugune selline konflikt vahel, on ju, siis ega õpetaja väga ei tagasisidesta ka. Noh, kooli ajal ma mõtlen nii, et siis need suhted on juba sellised, et noh, laps ei saagi nagu head sellist kontakti, on ju (Õpetaja 3).

Meenutati, et vahel soovis õpetaja luua kontakti vaid teatud osaga klassist. Tunnetati õpilaste lahterdamist selle põhjal, kui huvitatud nad õppeainest on. Mõned pedagoogid väljendasid oma suhtumisega, justkui osa õpilasi oleks teistest vähem või rohkem väärt. Mõnikord näitasid õpetajad seda seisukohta lausa sõnadega välja.

Sest et õpetaja ütles, et ta ei hakka pärleid sigade ette viskama. Ja siis ta rääkiski, mõnede inimeste poole oli seljaga, selliseid õpetajaid oli (Õpetaja 8).

Õpetajate suhtumisele tagasi vaadates räägiti ka subjektiivsest ja ebaõiglasest hindamisest. Uuritavatele jäi kooli ajal mulje, et osal õpilastest oli teatud ainetes võimalus saada hea hinne, kuid teised ei olnud võimelised sama tulemust saavutama. Isegi kui teatud õpilased püüdnud olid ja vaeva nägid, ei pruukinud nende töö tase kõrgema hinde saamiseks piisav olla. Näiteks tundus uuritavatele, et õpetaja eristas kunstitunnis hinnetega andekaid ja vähem andekaid.

Noh, mulle tundus, et võib-olla õpetaja määrab neid hindeid ikkagi selle järgi, kui palju keegi on loominguline. Et mitte selle järgi, et iga inimene võib-olla ei olegi kunstipärane ja selline sada protsenti loominguline ja käsi ei ole väga lahti, on ju (Õpetaja 3).

Väideti, et kunstiõppes lähtusid õpetaja hinnangud tihti tema isiklikest esteetilisest eelistustest. Näiteks soosisid teatud õpetajad kindlaid tehnikaid või värvikombinatsioone. See pani uuritavad tundma, et nad ei õpi iseendale, vaid kellelegi teisele, kuna ei saa ennast loominguliselt väljendada. Leiti, et kui tegu oli kunstnik-kunstiõpetajatega, siis sai häid hindeid ja kiitust näiteks tema stiili jälgendades või sealt elemente üle võttes.

Tema andis maali ja kui sina kasutasid ka ja panid puhast valget kuskile töösse, said sa kohe viie. Aga kui sa tegid sedasama trikki mõne teise õppejõuga, siis sul läks hinne ju kohe alla (Õpetaja 7).

Hea sõnaga kirjeldati õpetajaid, kes mõjusid motiveerivalt ja tekitasid usaldusliku suhte, tänu millele julgeti abi küsida. Väideti, et kui õpetaja näitas välja, et talle meeldib oma eriala, siis see tekitas õpilasena soovi rohkem pingutada, et õpetajale muljet avaldada. Sellised õpetajad olid kaasahaaravad, üldjuhul laia silmaringiga ning tekitasid tunnis diskussiooni, kus kõik said oma arvamust avaldada. Arutelu võimaldavalt õhkkonda peeti inspireerivaks ja julgustavaks. Selliste õpetajate tundi minemist oodati kogu klassiga.

Et ta oli selline, et kõik tahtsid osa võtta tunnist. Samas ta nagu jagas näpunäiteid kunsti kohta, aga temaga oli väga hea rääkida ka maailma asjadest, mis on kunsti tehes ka väga oluline aspekt, et sa saad nagu arutleda omavahel (Õpetaja 3).

Väärtustati õpetaja toetust ja oskust näha õpilases potentsiaali, kui õpilane ise oma oskustest kõrgelt lugu ei pea. Toetav suhtumine aitas uuritavaid edasi mitte ainult konkreetse õppeaines, vaid ka kooliväliselt. Mainiti õpetajaid, kellel oli võime märgata õpilase talenti ka mõnes teises aines ning julgustada noore arengut just selles valdkonnas. Kirjeldati, et palju abi oli sellest, kui õpetaja märkas hetki, mil õpilasena sisimas oma võimekuses kaheldi.

Aga jah, tema oli see, kes süstis minusse enesekindlust, just siis, kui mina ise seda ei näinud. Või nagu ise kahtlesin oma oskustes ja võimetes, siis tema oli see, kes alati ütles, et sul tuleb see või teine asi hästi välja (Õpetaja 2).

Enesekindlust mõjutasid ka õpetajapoolsed žestid, mis tekitasid uuritavates tunde, et neid on märgatud. Õpetaja lugupidav suhtumine pani intervjueeritavad tundma, et neid austatakse ning õpetaja peab õpilasi endaga võrdseks. Tihti jäi uuritavatel koolikogemusest meelde just õpetaja inimlikkus ja üldine toetus, mitte konkreetsed näpunäited, mida ta andis. Oluliseks peeti õpetaja hoolivust õpilaste suhtes ning selle ülesnäitamist ka juhtudel, kui ta selleks kohustatud ei olnud. Öeldi, et alati ei näidanud õpetajad oma tunnustust välja hinde või sõnadega, vaid leiti ka teisi viise õpilaste ning nende tööde väärtuse esiletoomiseks.

Kui ikka näitusele pandi tööd kooli seina peale, siis ikka oli niimoodi... No ikka valiti ju välja, kõik ei mahtunud, kõik ei olnud. Ja et tegelikult õpetaja oli hästi hoolitsev, et ta hoidis alles ka meie töid, vahest hiljem siis võttis neid ka välja. Isegi koolikokkutulekutel aastaid hiljem olid tal mingisugused tööd võtta, mida me tol ajal ei teadnud, aga ta oli kogunud (Õpetaja 1).

Uuritavad omasid õpingute ajast palju näiteid sellest, kuidas õpetaja hoiak oma töö või õpilaste suhtes võib tagasisidestamist takistavaks või soodustavaks teguriks osutada. Kirjeldati õpetajaid, kes panid oma suhtumise ja käitumisega õpilased ennast pelgama, ning selliste õpetajatega suhtlemisest hoiduti ka siis, kui tunti vajadust abi küsida. Seevastu meenutati ka neid, kes just oma hoiaku ja inimlikkusega aine põnevaks tegid. Väideti, et selliste õpetajatega julgeti vestelda ning neile küsimusi esitada.

3.2. Tagasiside mõjul kujunenud põhimõtted

Omades teadmisi tagasiside kohta, millega Virumaa kunstiõpetajad oma haridusteel kokku on puutunud, saab otsida vastuseid küsimusele „Millised tagasisidestamise põhimõtted on

kunstiõpetajatel õpinguteaegse tagasiside mõjul kujunenud?“. Järgnevas alapeatükis tuuakse välja tõekspidamised, mille uuritavad on õpilasena saanud tagasiside põhjal omandanud, ja millele toetudes jagatakse nüüd tagasisidet ka oma õpilastele. Uuritavate vastused esitatakse järgmistesse kategooriasse liigitatult: mitmekülgne tagasiside, arusaadav tagasiside, toetav suhtumine.

3.2.1. Mitmekülgne tagasiside

Uuritavad väitsid, et soovivad oma kogemustele toetudes koolisüsteemis positiivset muutust luua. Olles kogenud valdavalt ühekülgset hindamist, kuhu õpilasena harva kaasatud oldi, tahetakse õpilastele pakkuda mitmekülgset tagasisidet.

Õpetajad ei soovi, et ka nende õpilased näeksid hindamist kui töödest paremusjärjestuse loomist, vaid kui viisi õpilast pingutama motiveerida. Uuritavate jaoks on hindamine tagasisidestamise viis, mis soodustab püüdlust. Seega tehakse õpilastele varakult selgeks, et ei hinnata annet, vaid tahet töösse panustada. Soovitakse anda sellist tagasisidet, mis julgustab proovima.

Näiteks üks õppejõud ütles, et andekad jäävad esimese kursuse järel juba töökatele jalgu, kui nad ise tööd ei tee. Siis lähevad töökad sealt nii-öelda mööda, et see pingutus ja töö on need asjad, mida ma hindamisega tahan saavutada (Õpetaja 4).

Ebaõiglase hindamise vältimiseks soovitakse hindeid panna pigem õpilase isiklikust tasemest lähtuvalt. Võimaluse piires proovitakse kasutada ka diagnostilist hindamist, et hinne oleks aus ja õpilase tasemele vastav, mitte teiste õpilaste tulemustega võrdlev. Selleks kõrvutavad intervjuus osalenud õpetajaid laste loomingut nende varasemate kunstitöödega, et hinnata individuaalset progressi.

Ma saan ta eelmise tööga natuke nagu võrrelda, et kas tal on arengut toimunud ja mõningaid asju. Selles suhtes, et noh, individuaalselt on raske hinnata kõiki õpilasi, aga mina proovin seda teha (Õpetaja 6).

Seejuures toodi välja, et alati ei saa hinded olla ainult viied, kuna kuskile peab jääma arenguruum. Seda arenguruumi väljendab osa uuritavaid näiteks miinus- või plussmärgiga hinde taga. Samas teadvustatakse, et oodatust halvemate hinnete saamine võib õpilasele tagasilöögina mõjuda. Hindamisel püütakse leida tasakaal, ehk tunnetada ära, kust läheb õpilase jaoks piir motiveerivate ja demotiveerivate hinnete vahel.

Sellist lukustavast hindamist ei tohi olla. Samas peab olema ettevaatlik, et ei saa liiga lobedaks minna ka, et ei peagi äkki midagi tegema. Selline peen värk (Õpetaja 1).

Kuigi valdavalt on uuringus osalenud õpetajatel lähtuvalt kooli õppekavast kohustus trimestri lõpus eristav kokkuvõttev hinne välja panna, kasutavad nad mõnikord võimalust ülesandeid mitteeristavalt hinnata. Väideti, et arvestuslikku hinnet kasutatakse lähtuvalt töö eesmärgist või nähes, et õpilased on väsinud ning pole suureks pingutuseks valmis. Samas ka juhul, kui õpilase töös märgatakse väärtust, kuid see ei vasta täielikult nõuetele.

Kui ma näen, et ei tule see, mis on vaja, või kui ma näen, et see laps on hakanud hoopis mingis oma suunas liikuma, siis ma leian, et väga äge, las ta teeb oma suunda. Tühja sellest teemast, las ta läheb, võib panna arvestuse (Õpetaja 7).

Õpilaste hindamisel lähtutakse soovist hinnet arusaadavalt põhjendada. Oma koolikogemusega seoses mõistetakse, kui oluline see õppija vaatenurgast on. Teadvustatakse kirjeldava tagasiside vajalikkust, et kaardistada, mida õpilane täpsemalt oskas või veel ei osanud.

No, ma ei soovi olla õpetaja, kes panebki lihtsalt hindeid. Mitte midagi sa ei kommenteeri, on ju. /... / Et see hinne ei näita ju selles mõttes midagi, et ta näitab võib-olla seda protsentuaalselt, palju sa nagu oskad, on ju. Aga mida ma siis ei oska või? (Õpetaja 2).

Samas ei kasutata kirjeldavat tagasisidet ainult hinde kujunemise seletamiseks, vaid ka tunni jooksul tagasiside andmiseks. Intervjuu andnud õpetajad peavad vahetut kontakti õpilastega väga oluliseks ja panevad sellele suurt rõhku. Tunni ajal proovitakse iga õpilasega kasvõi korra mingi kontakt luua, et neid küsimustega suunata. Õpetajate sõnul on see oluline, et lapsed mõtlema panna.

Et ei ole päris nii, et kui töö on valmis, me hakkame rääkima. Vaid kui ma käin ringi ja küsin, et mida sa teed siin, miks sa selle valisid, mida sa tahad saavutada, et ta mõtleks nagu, hindaks või mõtestaks seda nii-öelda (Õpetaja 8).

Õpilasi tagasisidestatakse ka kirjalikult Stuudiumi või eKooli vahendusel, kuhu lisatakse tavaliselt kiitus või kokkuvõtlik töö tulemusi peegeldav kommentaar. Uuritavad väitsid, et juhul, kui mingil põhjusel kõigi õpilastega tunnis vahetult rääkida ja tööd tagasisidestada ei õnnestu, jätavad nad internetikeskkonda selle arvelt tavalisest põhjalikumale tagasisidele.

Ja siis teine kord, kui ma ei jõua üldse mitte midagi tagasisidestada, et ise nad ka ei jõua, siis ma annan neile põhjalikumad tagasisided Stuudiumisse, kirjutan (Õpetaja 8).

Uuritavad pidasid oluliseks ka õpilaste kaasamist hindamisprotsessi. Mainiti nii seda, et õpilastele antakse võimalus oma tööd individuaalselt hinnata, kui ka klassiga koos tööde

üle arutleda ja hindeid panna. Selle protsessi suunajaks on tavaliselt õpetaja, kes veendub, et kõik sujub plaanipäraselt.

Siis ma lasen neil endal ka oma töid hinnata, et mitte ainult mina ei hinda, vaid nemad ka hindavad. Ja siis ma küsingi nende käest tavaliselt, et kas see töö nüüd vastab nendele kõigile nõuetele, mis meil on kokku lepitud (Õpetaja 2).

Seega rakendavad intervjuu andnud õpetajad sarnaseid tagasisidestamise viise, mida ise eri kooliastmete jooksul kogetud on, tuues esile sõnalise tagasiside osakaalu teadliku suurendamise. Õpilastele soovitakse anda piisavalt nii kirjalikku kui ka jooksvat suulist tagasisidet ning teatud juhtudel kasutatakse hindamisel võimalust mitteeristav hinne panna. Oma tagasisides üritatakse olla põhjalikud ja selged ning tagasisidestamisele lähenetakse võimalikult individuaalselt. Töödele ei panda hindeid pelgalt tehnilise soorituse põhjal, vaid hindamist nähakse kui viisi õpilast pingutama panna. Samuti proovitakse õpilasi oma kogemustega võrreldes rohkem tagasisidestamise protsessi kaasata.

3.2.2. Arusaadav tagasiside

Intervjuu andnud kunstiõpetajad tähtsustavad seda, et nende tagasiside oleks õpilastele arusaadav. Kirjeldati soovi vältida minevikust tuttavat olukorda, kus õpetaja tagasiside tekitab õpilases hoopis küsimusi, mitte ei anna vastuseid.

Tagasiside selguse kindlustamiseks on uuritavad välja töötanud oma konkreetset tagasisidestamise põhimõtted või kriteeriumid, mille rakendamist õpilastele selgitatakse. Kriteeriumite abil soovitakse sätestada, kuidas, mida ja mille alusel hinnatakse, ning see võimaldab hinde kujunemise võimalikult läbipaistvaks ja üheselt mõistetavaks teha. Seejuures toonitavad õpetajad õpilastele, et hindamine ei käi kole-ilus skaalal, ning kriteeriumite järgi on hea hinne kõigi jaoks saavutatav.

Selle me paneme kohe õppeaasta alguses paika, et kunstiõpetuse tunnis näiteks, et nemad ütlevad alati, et oi, ma ei oska joonistada, ma ei saa siin mingeid häid hindeid, Ma ütlen, mina ei hinda joonistamisoskust. Mina hindan, et töö vastaks teemale, oleks korrektselt vormistatud, tähtjaks esitatud, ja vastaks sinu tasemele, et sulle oleks jõukohane (Õpetaja 2).

Intervjueeritavate jaoks oli hindamiskriteeriumite moodustamise aluseks tihti ülikoolist saadud positiivne kogemus. Tänu sellele mõistetakse õpilaste hindamisprotsessi kaasamise väärtust ning tuntakse, et võimalus hinde kujunemisel kaasa rääkida suurendab õpilaste autonoomiat ja otsustusvõimet.

Ma nägin, kuidas meid tudengitena kaasati hindamise protsessi, vahel see võis olla veits pikale veniv ja tüütu, aga olidki meil hindamiskriteeriumitega tabelid ees, et mida on vaja teha A jaoks, mida B jaoks. Me koos siis täitsime seda, ja panime endale need kriteeriumid sinna paika. See andis enesekindlust ja sellise hea õiglustunde, et me saame ise otsustada, kui palju on vaja pingutada... (Õpetaja 5).

Toodi välja, et siiski ei jõua alati kõiki hinde kujunemise tingimusi õpilastega koos paika panna, vaid olenevalt ülesandest lastakse õpilastel kas osaliselt kaasa rääkida või võetakse hindamismudeli koostamine täielikult enda peale. Hindamiskriteeriumite määratlemisel mõistetakse, et õpilastelt saab nõuda vaid seda, mida neile õpetatud on. See tähendab, et hinnatakse neid oskusi, mille arendamist õpetaja õppeühikuga taotleb, mitte oskusi, mis õpilastel eeldatavasti olemas peaks olema.

Hindamiskriteeriumite loomise alus minu jaoks, tänu ühele õppejõule, kes meil tegi super häid loenguid ülikoolis, on see, et ma saan hinnata neid asju, mida ma selles õppeühikus olen õpetanud. Ma ei saa hinnata seda, mida ma ei ole õpetanud seal sees (Õpetaja 4).

Intervjuueritavad selgitasid, et kindlaksmääratud hindamiskriteeriumid aitavad mõista, kust ja miks läheb teatud hinde piir. Nii väldivad nad oodatust halvema hindegaga õpilaste tunnete riivamist. Öeldi, et kriteeriumid aitavad täpselt paika panna, ja õpilasele selgitada, mis jäi näiteks paremast hindest puudu või millised sammud oleks vaja ette võtta, et õpetajal oleks võimalik hinnet tõsta.

Matemaatika õpetaja ütles alati, et seal, eks ju, ka olid need vahemikud, mitu punkti sa pidid saama, ja siis kui keegi oli ühe punktiga näiteks saanud halvema hinde, siis tema üks ütlus oli, et aga kui sa jääd ühe minuti bussist maha, siis sa jääd ju ka ikkagi bussist maha. Et see on selline hea paralleel, et kuskilt peab need piirid tõmbama, ükskõik kui väga me siis ka ise nendele õpilastele head tahame (Õpetaja 5).

Väideti, et hindamiskriteeriumid on abiks ka juhul, kui õpilased peavad endale mõnikord ise hindeid panema. See lihtsustab noorte jaoks iseseisvalt hinde panemise ülesannet, sest neil on ees teatud nõuded, millest lähtuda. Teisalt toodi välja ka argument, et täpselt paika pandud hindamismaatriks võimaldab õpetajal vajadusel hindamisprotsessi sekkuda. Nii saab ta õpilasi adekvaatse hinde panemisel aidata. Uuritavate sõnul hindavad õpilased ennast vahel hoopis madalamalt või kõrgemalt, kui õpetaja seda teeks. Selliste olukordade puhul saab õpetaja hindamismudeli abil õppijaga hinde üle arutleda, et selgitada välja mõlema poole mõistes õiglane hinne.

Ja siis ma võib-olla olen sellises natukene tasakaalustaja rollis, suunan, et kuule, aga no vaata, meil oli kokkulepe, et viie jaoks peab olema ikkagi nagu üleni värvitud, et sul on siin taust on täiesti valge, et mis me siis nüüd teeme? (Õpetaja 5).

Intervjuueeritavad tunnistasid, et ainuüksi selle selgitamisest, mida ja kuidas õppeühiku lõpus hinnatakse, ei piisa. Leiti, et õpilased peavad mõistma ka tööprotsessi ehk mille jaoks ja mismoodi midagi teha tuleb, et positiivne tulemus saavutada. Seega on oluline põhjendada, miks teatud oskuste omandamine vajalik on või kuidas etteantud ülesanne neid oskusi arendab. Tõdeti, et oma nõudmistele ja selgitustega tuleb olla tunnist tundi järjepidev, sest nii saavutab parimad tulemused.

Iga tund peab uuesti üle rääkima, mis on selle mõte, et sa üldse kunstiga tegeled (Õpetaja 8).

Selle kõrval, et õpilastel oleks arusaam, miks nad mingit ülesannet teevad, peetakse oluliseks neile näitlikustada, kuidas on võimalik konkreetsele ülesandele läheneda. Intervjuus osalenud õpetajad näitlikustavad ülesandeid, suunates õpilasi ümbritsevat maailma vaatama ja analüüsima. Enne tööle asumist püütakse õpilastele inspiratsiooni anda, et õpilased paremini mõistaksid, mida neilt oodatakse.

...rääkisin nendega läbi, millised on murakad, näitasin pilti, näitasin soid erinevaid ja rabasi, millised on rabalaukad, et siis ma proovisin niimoodi näitlikustada seda tööd, mida me tegema hakkame (Õpetaja 6).

Uuritavad ütlesid, et nad püüavad oma tundides õpilastega vestelda ja ülesannete üle arutleda, kuna õpingute ajal oli õpetajaga suhtlemisest palju kasu. Õpilastele üritatakse peegeldada, mida nad on saavutanud või mida saaks parandada. Sellega loodetakse tagada, et õpilased mõistavad, kus punktis nad oma tööga parajasti on. Kui see alati kõigiga ei õnnestu, siis julgustatakse õpilasi abi või selgitusi küsima. Mõistetakse, et õpilaste iseloomud on erinevad ja kõik ei julge avalikult klassi ees küsimusi esitada. Abi küsimist soodustatakse võimalusega individuaalselt tunni jooksul või pärast tundi õpetaja juurde tulla, et vajalikud vastused saada.

Ma alati ka oma õpilastele ütlen, et kui teil on küsimusi, siis alati julgelt tulge küsige, et kui te ei taha üle klassi küsida, et siis tulge minu juurde (Õpetaja 6).

Võib öelda, et uuritavad kannavad kindlaid põhimõtteid, mis puudutavad nii kokkuvõtva kui ka jooksva tagasiside arusaadavust õpilaste jaoks. Peetakse oluliseks, et õpilastele oleks selge, miks ja kuidas nad peavad tegema, et hea hinne saavutada. Paljudel õpetajatel on selleks koostatud kindel hindamise läbipaistvust tagav hindamismudel, mida õpilastele selgitatakse ja tundides kasutatakse. Lisaks sellele tuntakse vajadust õpilastele

kunstiülesandeid visuaalselt näitlikustada, soodustatakse tunnis jooksvat arutelu ning abi ja selgituste küsimist.

3.2.3. Toetav suhtumine

Uuritavate vastused aitavad mõista, kui oluliseks peetakse õpetajatöö juures suhtumist oma ametisse ja õpilastesse. Tuntakse, et kunstiõpetaja roll on õpilastele kooliteel tuge pakkuda ning tekitada või hoida ülal noorte huvi kunsti õppeaine vastu. Selleks soovivad uuritavad luua klassis loovust ja tagasisidestamist toetava õhkkonna, kus kõik ennast inspireeritult ja vabalt tunneksid.

Positiivse õpikeskkonna loomisel on uuritavatele eeskujuks olnud ettevõtlikud ja hooliva käitumisega õpetajad, keda tänapäevani hea sõnaga mäletatakse. Eeskujudena toodi välja nii kunsti-, matemaatika- kui ka keeleõpetajaid. Leiti, et absoluutselt iga õppeainet saab anda igavalt ja ebameeldivalt või selliselt, et õpilane ei jõua tundi tulemist ning uute teadmiste ja oskuste omandamist ära oodata. Seega peetakse huvi tekitamise lähtepunktiks õpetaja hoiakut oma eriala ning selle õpetamise suhtes. Intervjuus osalenud õpetajad soovisid, et nende isiksus annaks õpilastele julgust ja indu juurde ning et õpilased ei väldiks õpetajaga kontakti.

Pigem ei tahaks olla niisugune kuivik ja ei tahaks olla ka selline, kes on õpilastega sõjajalal. Et ma tahaks olla nagu sõber, samas ma tahaksin, et mind austatakse, ja et samas nad julgeksid tulla ja minuga rääkida, kui vaja on (Õpetaja 3).

Seega ei näe uuritavad ennast ainult kunstiõpetajana, vaid ka eeskuju ja õpilaste toetajana. Tunde andes lähtutakse aeg-ajalt klassi üldisest meeleolust, kui nähakse, et õpilased vajavad mingit tüüpi abi või tuge.

See on kuidas kunagi, oleneb päevast. /... / Siis ma vahest tegelen kas rahustamise või hoopis mingi võimestamisega, et see on nii erinev (Õpetaja 1).

Mõistetakse, et põhikoolis ei ole tundides osalemine õpilase valik, vaid laps peab vastavalt tunniplaanile kõigis tundides viibima. Oma kogemuse tõttu teatakse, et õpilasena on keeruline lühikese intervalli tagant uutele õppeainetele keskenduda. Üritatakse mõista õpilase probleeme ja kui nähakse, et ta on kurnatud ning ei jaksa kaasa töötada, siis sellele ei järgne kohe märkus või halb hinne.

Seetõttu, kuna minu jaoks on see valus punkt, siis ütleme nüüd nii, et iga puhkus klassis ei ole sugugi hindega või mingisuguse õpetajapoolse paha tujuga karistatud. /... / ...pigem on järgmine kord mul nagu moraalselt soodne positsioon öelda, et eelmises tunnis puhkasid, nüüd peame pingutama (Õpetaja 4).

Intervjuus osalenud õpetajad soovivad õpetatava ülesandepüstitusega võimalikult haaravaks teha, et õpilastel oleks soov ennast proovile panna ja oma oskusi arendada. Leitakse, et kunstitund on koht vaba arutelu jaoks ning sobib aktuaalsete või sotsiaalsete probleemide käsitlemiseks, millest teistes ainetes tihti ei räägita. Päevakajalistel teemadel diskussiooni soodustamist peetakse oluliseks, kuna isiklike õpingute ajal tegi klassisisene arutelu õpitava põnevaks. Teisalt mainiti, et kõik lapsed ei pruugi kohe avatud vestluseks valmis olla. Seetõttu peetakse vajalikuks oma õpilasi esmalt tundma õppida, et otsustada, millest on sobilik rääkida üle klassi ning milliste teemade puhul avavad õpilased ennast pigem väiksematesse rühmadesse koondunult.

Ma olen niimoodi rühmatöid ka teinud, ja tegelikult tegime näiteks koolivägivalla kohta plakateid, ja muidu kui oleks klassisisiselt rääkinud sel teemal, ütleme üle klassi, on ju, arutlenud, siis tihtilugu lapsed ei tahtnud, nad vaikisid. Kui me rääkisime väikestes gruppides, siis isegi need, keda kiusatakse, nad tahtsid rääkida (Õpetaja 3).

Kunsti õpetades pannakse rõhku jäävususkumustega laste motiveerimisele ning nende enesehinnangu tõstmisele. Õpetajad usuvad, et kõik on kunstiloomeks võimelised, ja oluline on soodustada seda, et õpilane prooviks ega annaks alla. Hindamisel soovitakse vältida õpilaste lahterdamist käeliste oskuste põhjal. Ollakse valmis kõiki aitama ning igapäevale isiklikust arengust ja püüdlusest lähtuvalt hindeid panema.

Ütlen, et kõik inimesed oskavad joonista, asi on lihtsalt tahtmise taga kinni ja selle taga, et kas sa kuulad ka, mis ma sulle räägin, on ju. /... / Et ongi, see ei ole ainult anne, vaid sa pead nagu teadma, kuidas mingeid asju tehakse (Õpetaja 2).

Õpilastööde positiivseks esiletõstmiseks kasutatakse nende eksponeerimist koolisisestel väljapanekutel, kuhu valitakse igal tasemel töid, et pakkuda eduelamust erinevate käeliste oskustega lastele. Eneseusu suurendamise seisukohalt peavad intervjuu andnud kunstiopetajad väga oluliseks õpilaste tunnustamist ja julgustamist, eriti siis, kui õpilane ise endas kahtleb. Nad ei soovi õpilasi kiita lihtsalt möödaminnes, vaid annavad oma positiivse hinnangu edasi eheda emotsioonina. Nii näeb õpilane, et tema töö päriselt tähendab õpetajale midagi, ja tänu sellele võib tõusta ka õpilase enda hinnang oma oskustele.

Ja siis lähen tõsiselt siiralt imestunult, et oota, mis asja sa ütlesid enne, et sa ei oska, vaata oma tööd! Ja siis vaatab ise, et on või? /... / Ja siis nad näevad, tegelikult näevad, sest et kõigil on midagi (Õpetaja 8).

Oma õpinguid meenutades leiti, et õpilastele liigsete piirangute seadmine ei motiveeri lapsi ennast arendama. Uuritavad kirjeldasid kunstitundi kui vaheldust pakkuvat õppeainet,

mis peab jätma õpilasele alles loomingulise vabaduse ja võimaluse katsetada. Seega austatakse õpilaste kunstilisi valikuid ning proovitakse enda isiklikud eelistused hinnangu andmisel kõrvale jätta.

Kui tema on teinud valiku, et tema tahab teha just seda värvi tööd, siis ma ei lähe talle sinna vahele segama ja ütleva, et kuule, ei, et võtame ikka teise (Õpetaja 8).

Õeldi, et kriitikat proovitakse pehmendada ning pigem abistavaid küsimusi küsida. Tagasisidet jagades peetakse silmas eelkõige seda, et õpilasel ei kaoks huvi kunsti vastu või soov tundides osaleda. Pigem taotlevad õpetajad seda, et õpilastel tekiks tahtmine kunstiga ka kooliväliselt tegeleda.

Et isegi kui on olukord, et sa näed, et saaks paremini, siis ongi see lapsega just vestluse moment, kus me lihtsalt arutleme. Et kui ma kedagi maha teen ja ütlen, et oh, see on kole, on ju, siis ilmselgelt laps ei taha enam kunagi siia tulla ja kunagi kunstiga tegeleda (Õpetaja 3).

Õpilaste ja nende tööde vastu näidatakse üles lugupidamist. Tööülesandeid proovitakse küll visuaalselt näitlikustada, kuid välditakse õpilase töö peal ettenäitamist, kui õpilane seda spetsiifiliselt ei palu. Ka siis piirduakse mõne väikese orientiirjoonega. Enamasti kasutatakse õpilastele oma näpunäidete visualiseerimiseks eraldi paberit.

See töö peale joonistamine on ka teema, et õpetaja ei tohiks seda teha. /... / Kas teed paberile või kritseldad kuskile mujale, aga mitte teise töö peale. Või kuskil mininurga peal (Õpetaja 1).

Uuritavad tahavad õpilastele mõjuda kui haaravad ja toetavad isiksused ning tekitada kunstiklassis keskkonna, mis soodustab nii loovust kui ka tagasisidestamist. Oma tagasisides soovitakse olla toetavad ning õpilastele teadvustada, et kõik oskavad kunsti luua, vaja on vaid proovida ja katsetada. Samuti tahetakse näidata üles austust õpilastööde suhtes ja katsutakse vältida liigset kriitikat või negatiivseid kommentaare. Olulisele kohale on seatud positiivne esiletõstmine, millega proovitakse suurendada õpilaste eneseusku ning motiveerida neid ka edaspidi kunstiga tegelema.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised tagasisidestamise põhimõtted on Virumaa kunstiopetajatel välja kujunenud haridusteel kogetud tagasiside mõjul. Järgnevalt arutletakse

olulisemate uurimistulemuste üle ja tõlgendatakse neid töös esitatud teoreetiliste lähtekohtade foonil. Seejärel tuuakse välja soovitud edasiseks uurimiseks ja osutatakse käesoleva uurimistööga seotud piirangutele ning uurimistöö rakendusvõimalustele.

Uurimistöö tulemused on kooskõlas teoreetikute seisukohaga, et isiklikud kogemused õppijana mängivad rolli õpetaja professionaalse identiteedi kujunemisel (Buehl & Fives, 2009). Virumaa kunstiõpetajatel on õpinguteaegse tagasiside põhjal kujunenud kindlad väärtused, mida igapäevatoos au sees hoitakse ning mille väljakujunemisel on saadud eeskjuu eri situatsioonidest ja aineõpetajatelt. Esile toodi oma õpetajate käitumisviise ning tagasisidestamise võtteid, mida siiani väärtustatakse ja ka oma töös kasutada püütakse. Teisalt teadvustati hoiakuid ja käitumist, mida isikliku negatiivse kogemuse tõttu vältida soovitakse, tuues välja, millist muutust sellest lähtuvalt luua tahetakse.

Õpetajad kirjeldasid õpingute vältel saadud tagasisidet enamasti ühekülgse või ebapiisavana. Põhiliselt kogeti kokkuvõtvat hindamist, millega kaasnes harva õpetaja selgitus. Siiski ei puudunud mälestused õpetajatest, kes õpilasi oskuslikult toetasid ja suunasid ning ei keskendunud ainuüksi hinnete panekule. Vana õpikäsitust on sarnaselt kirjeldanud ka Hattie ja Clarke (2019), kelle kohaselt eksisteerisid tagasiside sõnaline ja õpilasi kaasav pool juba ammu, kuid kuna siis ei toonitatud veel nende olulisust, jäid need paljude õpetajate tööpraktikas tagaplaanile. Sellega seonduvalt väljendasid kunstiõpetajad, et soovivad hariduses positiivset muutust luua ja teadvustavad kirjeldava tagasiside ning kujundava hindamise vajalikkust. Viimasest lähtuvalt on tagasiside oluliseks funktsiooniks õppija motivatsiooni toetamine (Jürimäe et al., 2014), mida uuringus osalenud pedagoogid kunsti õpetamise juures eriti tähtsaks peavad.

Õpimotivatsiooni toetava tagasiside andmisel on kunstiõpetajate arvates keskne roll õhkkonnal, mille õpetaja klassiruumis loob. Seda põhimõtet seostati oma koolikogemusega, viidates õpetajatele, kes oma haarava olekuga õpetatava põnevaks tegid, õpilaste suhtes mõistvad olid ja kellelt julgeti vajadusel abi küsida. Tagasisidestamist ja loovust soodustava heatahtliku atmosfääri kujundamist peavad esmatähtsaks ka Farrington jt (2019) ning Uusikylä (2011). Sellise keskkonna loomiseks peab õpetaja teadvustama, et tema ja õpilaste vahelised suhted on aine õpetamisel määrava tähtsusega (Gordon, 2006). Uurimistöö tulemused kinnitavad, et inimlike suhete hoidmine ja vastastikune austus õpilastega on uuringus osalenute jaoks olulised, ning seega on intervjuu andnud Virumaa kunstiõpetajatel täidetud vajalikud eeldused toetava keskkonna loomiseks ja hoidmiseks.

Lisaks sõbraliku ja toetava õhkkonna loomisele toodi esile soov oma hinnanguga õpilastes kunstihuvi tekitada või olemasolevat huvi säilitada. Selle taotluse seisukohalt peeti

tähtsaks õpilaste pingutuse vahetut tunnustamist ja innustavaid kommentaare, sest õpingute ajal tunnetasid õpetajad kriitilise tagasisidega seoses pigem motivatsiooni langust. Positiivse tagasisidega soovitakse julgustada ka jäävususkumustega lapsi, kes oma oskustes kahtlevad, kuna koolitee vältel tunti õpetaja positiivsetest tähelepanekutest suurt tuge just siis, kui enda oskustes mingil põhjusel kõhklevad seisukohal oldi. Ka Laanemäe (2024) kinnitab, et kui pedagoog näitab välja, et ta ei ole kaotanud usku õpilasesse ja näeb temas potentsiaali, julgustab ta õpilast uskuma arengu võimalikkusesse.

Samas osutasid uuringu tulemused sellele, et kuigi õpetajad püüavad õpilaste eneseusku positiivse tagasisidega tõsta ja tunnete riivamist vältida, ei teadvusta enam neist kiitmisega negatiivset külge. Rose ja teised (2006) on leidnud, et valdavalt kiitust saades jäävad lapsed oma probleemidega üksi, sest ei saa piisavalt arenguks vajalikku konstruktiivset tagasisidet, mis neid edasi aitaks. Positiivne tagasiside, mis ei mõju siiralt või ei lähe kokku õpilase minapildiga, võib tekitada lausa pahameelt (Gordon, 2006). Ka õpetajad ise väitsid, et nad on õppijana kogenud nii eimidagiütlevat ehk edasiasitava elemendita kiitust kui ka liigset esiletõstmist, mis tekitas lõpuks trotsi.

Siinkohal tekib vasturääkivus kunstiõpetajate minevikukogemuste ja põhimõtete vahel, kuna sellegipoolest otsustatakse oma tundides õpilasi pigem kiita või otsekohese kriitika edastamise asemel lapsi pehmendatult suunata. Sellist lähenemist põhjendati sooviga hoida enda ja õpilaste vahelisi häid suhteid. Teooriale toetudes pole see mõtteviis täielikult vale, kuna Pitt ja Carless (2022) tõdeavad, et tagasiside pehmendatud sõnastamine on märk austusest õpilase vastu ning aitab tõepoolest hoida positiivseid suhteid. Siiski tuleks arvestada ka õpilastega, kes vajavad arenguks konkreetsemaid suuniseid, ilma milleta võib väheneda nende huvi aine vastu või tekkida uskumus, et heade tulemuste saavutamiseks ei pea pingutama (Dweck, 2017). Kunstihuvi kadumine ja jäävususkumuste süvendamine on miski, mida õpetajad enda sõnul vältida üritavad, kuigi ilmneb, et nende põhimõtted võivad seda siiski teatud juhtudel soodustada.

Tagasisidestamist puudutava murekohana tuli uurimistöökäigus välja ka ajalise ressursi puudus suure õpilaste arvuga klassides. Leong ja Qiu (2013) ning Pennula (2015) on samuti leidnud, et tagasiside kvaliteet võib seetõttu kannatada. Õpetajad väitsid, et kuigi tagasisidestamisel proovitakse kõigi õpilasteni jõuda, siis vahepeal jääb suuremates klassides igapäevase isikliku kontakti loomiseks aega puudu. Kuigi soovitakse soodustada arutelu, pole see alati võimalik, sest aruteluks sobivate tingimuste loomine ning kollektiivse mõttevahetuse läbiviimine võtavad aega. Õpetajad üritavad ajapuudust kompenseerida õpilastele pikema kirjaliku tagasiside andmisega, kuid samas pole see kontakt vahetu ning ei võimalda õpilasel

oma töös tehtud valikuid põhjendada. Seega ei saa kindel olla, kas õpilane ja õpetaja teineteist üheselt mõistavad. Nii võib õpetaja töötundide väliselt nähtud vaev kasutuks osutada, kuna õpilane ei pruugi tagasisidest aru saada ega seda rakendada osata. Hattie ja Clarke (2019) on välja toonud, et pidev ja rohke tagasisidestamine kaotab oma mõtte, kui õpilased tagasiside sisu ei mõista või ei oska sellega midagi peale hakata.

Siiski soovitakse õpilastele võimalikult palju tagasisidet anda, kuna tagasiside puudulikkust, ebamäärasust või subjektiivsust tunnetati oma õpingute ajal põhilise arengut pärssiva puudujäägina. Seetõttu püüavad Virumaa kunstiõpetajad toimida nii, et tagasiside oleks õpilastele mõistetav ning hinnete kujunemine arusaadav. Selleks sätestavad nad üldjuhul kindlad hindamiskriteeriumid, mida õpilastele õppeühiku alguses tutvustatakse. Laanemäe (2024) on seisukohal, et selge ja objektiivne hindamismudel on kunstitunnis tagasiside oluline osa, mis võimaldab õpilasi tagasisidestamise protsessi kaasata. Uuringus osalenud õpetajad väitsid, et vahel koostavad nad mudeli ka koos õpilastega või kohandavad selle kriteeriumeid vastavalt situatsioonile, et nende sisu oleks kõigile selge. Lindström (2010) kinnitab, et selline kaasav lähenemine vähendab ühtlasi hinnete subjektiivsust ja vaieldavust, sest õpilased võtavad ühiselt paika pandud kriteeriumitega nõustudes vastutuse oma õpitulemuste eest. Sel juhul on õpilastel kergem ka hindegaga kaasnevaid kirjalikke kommentaare mõista.

Tulemused näitavad, et isegi püüdlike kunstiõpetajate tagasisidestamise põhimõtteid ei pruugi täielikult teooriale vastata, kuigi õpetajate taotlus on pakkuda õpilastele parimat võimalikku loovust arendavat tagasisidet. Antud uurimistöökontekstis tuleb tähelepanu pöörata asjaolule, et fookuses on õpetajate põhimõtteid ehk suunavad printsiibid, millest nad õpilasi tagasisidestades lähtuvad. Tulemustest ilmnes, et on põhimõtteid, mida õpetajad saavad rakendada vaid võimaluste piires. Reaalsuses tuleb arvestada ka teiste õppetööd mõjutavate faktoritega, mis võivad põhimõtete järgimise keeruliseks teha. Seega näeb autor magistratöö võimaliku edasiarendusena õpetajate tööpraktikale keskenduva võrdleva vaatlusuuringu läbiviimist, mis aitaks paremini mõista erinevaid põhimõtete rakendamist pärssivaid valupunkte. Kuna ühe sellise tegurina tõstatus koolitundide pikkuse ja õpilaste arvu seos, oleks võimalik edasi uurida õpetajate antava tagasiside erinevusi suuremate ja väiksemate õpperühmade või linna- ja maakoolide vahel, et täpsemalt mõista, kuidas õpilaste arv klassis mõjutab õpetaja võimekust tagasisidestajana.

Uurimistöökäigus seotud piiranguks võib lugeda autori esmakordset kogemust intervjuerijana, mistõttu ilmnesid transkriptsioonide analüüsimisel kohad, kus oleks võinud intervjuu käigus küsida lisaküsimusi, mille peale vestluse käigus ei tulnud. Intervjuu

juhtimiseks vajalik enesekindlus ja vilumus kujunesid välja intervjuude läbiviimise käigus ning seega õnnestus hilisemas etapis intervjuueeritud isikutelt rohkem infot saada. Seejuures jõuti järeldusele, et kasulik oleks olnud intervjuueeritavatel lisaks tööstaažile ka vanust küsida. Uuritavate vanus viitaks paremini ajale, millal õpetajad oma kooliteed alustasid, ning millisest perioodist nende koolikogemused valdavalt pärinesid, kuna osa uuritavaid alustas õpetajatööd alles pärast pikaajalist tegutsemist muus valdkonnas. Lisaks sellele ei saa magistritöö tulemusi üldistada kõigile Virumaa kunstiõpetajatele. Kuigi valimisse kuulunud õpetajad juhtusid olema progressiivsete põhimõtetega, ei saa välistada, et Virumaa kunstiõpetajate seas leidub ka neid, kes eelnevalt esitatud tõekspidamisi ei jaga.

Käesoleva magistritöö väärtuseks on tagasiside pikaajalise mõju esiletoomine, mis suunab lugejat reflekteerima oma kogemusi nii õppija kui ka õpetaja rollist lähtuvalt. Uurimistöö tulemused aitavad lugejal mõista, et haridustee vältel saadud tagasiside pole ajutine, vaid see võetakse endaga ellu kaasa, mistõttu on õpetajatöös väga oluline läbimõeldult tegutseda. Seega on töö kasulik eelkõige alustavale kunstiõpetajale, kuna võimaldab nii teoreetikutelt kui ka tegevõpetajast kolleegidelt õpilasi toetava tagasisidega seonduvaid ideid saada ning aitab analüüsida oma kogemusi, et kujundada isiklik arusaam heast tagasisidest.

Tänuõnad

Tänan oma juhendajat, kes oli magistritöö koostamise vältel asjakohase nõuga abiks, ning kõiki uuringus osalenud Virumaa koolide kunstiõpetajaid nende panuse eest töö valmimisse. Samuti olen tänulik oma lähedaste ja tuttavate toetuse eest, kes olid muuhulgas abiks testintervjuu läbiviimisel ja andmete kodeerimise protsessis.

Autorsuse kinnitus

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

Elise Rohtaas

12.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Aaviku, T. (2020). *Stuudiumisse lisatud sõnalise tagasiside sisu ja tonaalsus ning tagasisidestava õpetaja arusaamad enda lisatud tagasisidest* [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/67220>
- Ainevaldkond „Kunstid“. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 3 (2011). *Riigi Teataja I*, 08.03.2023. https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa3.pdf#
- 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.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25 (2), 238–259. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Aus, K., Arro, G. (2015, 11. detsember). Õppimise hästi hoitud saladused. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2015/12/oppimise-hasti-hoitud-saladused/>
- Baliram, N. S., Youde J. J. (2018). A Meta-analytic Synthesis: Examining the Academic Impacts of Feedback on Student Achievement. *International Dialogues on Education*, 5(2), 76–90.
- Buehl, M. M., Fives, H. (2009). Exploring Teachers' Beliefs About Teaching Knowledge: Where Does It Come From? Does It Change?. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–407. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.4.367-408>
- Doss, K., Bloom, L. (2023, aprill). Mindset and the Desire for Feedback During Creative Tasks. *Journal of Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.vjoc.2023.100047>
- Dweck, C. S., (2017). *Mindset — Updated edition: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*. London: Constable & Robinson Limited.
- Farrington, C. A., Maurer, J., Aska McBride, M. R., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M., Wright, L. (2019). *Arts Education and Social-emotional Learning Outcomes Among K-12 students: Developing a Theory of Action*. Chicago: Uchicago Consortium and Ingenuity.
- Gates, L. (2017). Embracing Subjective Assessment Practices: Recommendations for Art Educators. *Art Education*, 70(1), 23–28. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1247565>
- Gordon, T. (2006). *Õpetajate Kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini*. Tartu: Kirjastus Väike Vanker.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (23. mai 2024). *Õppekavad*. <https://hm.ee/oppekavad>

- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. London: Routledge.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education research & Development*, 38(7), 1401–1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Härma, H. (2023). *Tagasiside rakendamise protsess ja õpilaste arvamused selle kohta 6. klassi õpilaste näitel* [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/91379>
- Johanson, J. (2014). *Loovuse avaldamisega seotud küsimused ja võimalused kunstiõpetuse tundide analüüsi põhjal* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/88547>
- Johnson, D. A. (2013). A Component Analysis of the Impact of Evaluative and Objective Feedback on Performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 33(2), 89–103. <https://doi.org/10.1080/01608061.2013.785879>
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyyis>
- Laanemäe, K. (30. jaanuar, 2024). Hindamise soovitusi kunstitunniks. *Õppekava materjalide veeb: Metoodilised soovitused põhikooli kunstiõppes*. <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=211453640>
- Leong, S., Qiu, X.-L. (14. august, 2013). Designing a ‘creativity and assessment scale’ for arts education. *Educational Psychology*, 33(5), 596–615. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.827154>
- Lindström, A. S. (2010). Motiveeriv hindamine. *Haridus- ja Noorteamet: Õppekava infoportaal*. <https://oppekava.ee/motiveeriv-hindamine/?fbclid=IwAR1Z64tI8qHzSBEtaXhAZNhyXFnumwKPhBVTJGVHbNL3gMhrSI5rkZADL3w>
- Meinart, M. (2020). *Kunstnik-kunstiõpetaja kogemused loomingulise ja pedagoogilise tegevuse ühitamisel Tartu kunstikoolide õpetajate näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/68155>
- Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluste põhjal* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/49104>

- Pitt, E., Carless, D. (2022). Signature feedback practices in the creative arts: integrating feedback within the curriculum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 817–829. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1980769>
- Rasyidah, U., Triana, N., & Saukah, A. (2020). The Teachers' Assessment Knowledge and Practice: Contribution of the Past-Time Experiences to the Present-Time Decision. *The Qualitative Report*, 25(7), 1738–1753. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4329>
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., & Vanari, K. (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*. Tartu: SA Archimedes.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid/>
- Saart, K. (koost ja toim). (2019). *Kvaliteetsem teadushuviaridus*. Tartu: SA Eesti Teadusagentuur. <https://doi.org/10.23680/diss/005>
- Tuulmets, A. (2010). Kunst. Kikas, E. (toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 367–387). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tõniste, I., Orlovski, E. (2023). *Kolmanda kooliastme õpilaste arvamused hindelise ja sõnalise tagasiside eesmärkidest ja kogemuste kirjeldused õpilaste poolt tagasiside kasutamisest* [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/91538>
- Uusikylä, K. (2011). Mis on loovuspedagoogika. Soobik, M. (toim), *Loovuspedagoogika* (lk 5–7). Tallinn: MTÜ Eesti Tehnoloogiakasvatuse Liit.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused.

1. Milline on olnud Teie senine haridustee?
2. Kui kaua olete õpetajana töötanud?
3. Mis on Teie meelest tagasiside kõige olulisem eesmärk kunstõpetuses?

Kuidas kirjeldavad kunstõpetajad õpingute vältel kogetud tagasisidet?

1. Millised meetodeid Teie õpetajad õpilaste tagasisidestamiseks kasutasid?
2. Kuidas erines loovainetes antav tagasiside teistes ainetes antavast tagasisidest?
3. Mille osas Te tagasiside juures kõige rohkem puudust tundsite?
4. Milline tagasiside Teid õpilasena kõige rohkem edasi aitas?
5. Tooge näide õpetaja tagasisidest, mis Teid positiivselt või negatiivselt mõjutas.

Millised tagasisidestamise põhimõtted on kunstõpetajatel õpinguteaegse tagasiside mõjul kujunenud?

1. Milliseid tagasisidestamise meetodeid Te oma töös kasutate?
2. Millise enda õpetaja moodi Te õpilaste arengu toetamisel olla soovite? Miks?
3. Nimetage mõni tagasisidestamise viis, mille olete enda õpetajatelt üle võtnud.
4. Millise enda õpetaja moodi Te õpilaste arengu toetamisel olla ei soovi? Miks?
5. Kirjeldage, millist tagasisidet Te õpilasena kogetu põhjal oma töös väldite.

Lisa 2. Katkend intervjuu transkriptsioonist

Autor

Milliseid meetodeid Teie õpetajad tol ajal õpilaste tagasisidestamiseks kasutasid?

Õpetaja 4

No, kaheksakümnendatel, kui minu kooliaeg oli valdavalt, on ju, siis peale nagu sellise ülevalt alla hindamise mina ei mäleta, et oleks midagi ekstraordinaarset olnud. Siis oli niimoodi, et sa andsid oma töö ära, ja siis õpetaja pani sellele hinde, ja minul ei olnud sellest midagi kaasa rääkida, peale selle pingutuse, mille ma võib-olla siis kas panin või ei pannud sinna töösse. Ma väga ebaõiglast hindamist ei mäleta, sest ma sain aru ju küll, palju ma koolis käisin ja mis ma tegin või mis ma ei teinud. Aga ma ei olnud kuidagigi kaasatud nagu hindamise protsessi.

Autor

Ja kas ka loovainetes antav tagasiside erines kuidagi ülejäänud ainetes antavast tagasisidest?

Õpetaja 4

No minu jaoks oli noh, loovained, kui ütleme, siis võtame kunst praegu, eks ju, sest muusika tundides ma väga ei käinud. Mul oli õpetajatega seal mingisugune jama. Aga kunstis oli mul lemmikõpetaja. Ja temaga... Ma sain talt nii palju suulist tagasisidet, et need hinded, mis seal tulid, ma arvan, et mul oli viis. Ta väga-väga palju andis tunni jooksul jooksvalt tagasisidet.

Autor

Pigem niisugune erand teiste õpetajatega võrreldes oli ta siis?

Õpetaja 4

No, minu jaoks küll, jah. Minul kehaline ja kunstiõpetus olid minu jaoks nagu päästerõngad seal koolis. Keel ja kirjandus ka, aga seal pidi rohkem tööd tegema. Aga kunst oli selline, mida ma ootasin, et hakkaks.

Autor

Aga sellest lähtuvalt, milline see tagasiside oli, mis kõige rohkem edasi aitas?

Õpetaja 4

Ma arvan, et see suuline õpetajapoolne otsekontakt, vahetu selline tunniaegne kontakt. See pani kas pingutama või siis analüüsima rohkem. Ja on selliseid noppeid, ma lõpetasin põhikooli 80ndate lõpus, et põhikooliajast on ikka päris palju aega möödunud, aga ma kasutan neid nippe praegu, mis õpetaja ütles mulle.

Autor

Nii, ja millised need nipid on?

Õpetaja 4

Esiteks see, et kui suhe on korras õppijaga, siis ei teki ka hindamisprotsessis suuremaid arusaamatusi, sest et kontakt ei ole ära kadunud, on ju. Ehk et näiteks väärikas käitumine õppija töö suhtes. Ma ei lähe sinna peale kirjutama ega joonistama midagi meelevaldset. Ma ei sekku tema protsessi, ilma et ma oleks luba küsinud, kas ma tohin näidata näiteks. Kui ta ei soovi, et ma teen, siis ma ei tee, siis ma teen teise paberi peal või kuidagi. Aga tihtipeale nad tahavad, et nagu ise tahavad, et ma näitaks mingi pisikese kaare ette, või pisikese asja, mis teeb mõtlemise selgemaks, siis ma puudun neid asju. Või siis värvuste määramine oli üks asi, mida ma praegu mõtlen, kui täpseks ta tegi mõtlemise, sest ta soovitas meil kogu aeg vaadata ringi lahtiste silmadega ja võrrelda. Ehk et varjud ei ole musta värvi. Mis värvi on varjud, kui on külm ilm õues talvel? Elektrisinised on kõik varjud, on ju. Et sellised asjad, mingid väiksed nõksud sellised, mida ma kannan kaasas.

Autor

Ja see oli siis teie kõige suurem eeskuju õpetajana?

Õpetaja 4

No ma ei tea, selles mõttes, et ta kahtlemata oli väga mõnus õpetaja, aga teisi oli ka. Osad õpetajad olid need, kes olid eeskujud sellepärast, et nad olid nii nõudlikud. Või siis kasutan nende sellist järjepidevuse, noh... Üks asi, mida ma kasutan, on see, et kui ma vaatan, et järjepidevalt midagi nõuda, ja ära põhjendada, miks seda nõutakse, siis see aitab nagu kaasa sellel õppimise teekonnal.

Autor

Ja mille osas te tagasiside juures kõige rohkem puudust tundsite omal ajal?

Õpetaja 4

Ma ei tea, mitte millegi, ma ei osanud mõelda. Vaata, kui mudel on selline, et õpetaja tuleb ja ütleb sulle, mis hinne sul on, siis sa nagu alternatiivi ju väikse lapsena ei oska ju üldse mõeldagi, et võiks olla kuidagi teisiti, vähemalt ma ei mäleta, et ma oleksin niimoodi mõelnud.

Lisa 3. Kategooriate moodustamise näide

Uurimisküsimus: Kuidas kirjeldavad kunstiõpetajad õpingute vältel kogetud tagasisidet?

Uuritav: Õpetaja 3

Kõik vasted	Alakategooriad	Peakategooriad
<p>peamiselt hinded, mida ei põhjendatud</p> <p>tundis, et hindeid pannakse pigem võimekuse põhiselt (loominguline saab 5, vähem loominguline ei saa, isegi kui pingutab)</p> <p>sõnaline tagasiside pigem jooksvalt töö tegemise käigus</p> <p>õpetaja ehe emotsioon või reaktsioon oli motiveeriv</p> <p>ülikoolist meenub hea tagasiside, mis andis indu teha veel paremini ja rohkem</p> <p>negatiivne tagasiside oli tagasilöökk, ja tegi haiget, eriti kui töö taga oli suur pingutus</p> <p>arutelu maailmaasjade ja sisekaemuste kohta maaliõpetajaga</p> <p>tunnetas, et kõik õpetajad ei ole südamega asja juures, karjuvad õpilaste peale või on teatud õpilaste suhtes kiuslikud (ebavõrdsus, kannatab kogu klass)</p>	<p>eristav hindamine</p> <p>jooksev sõnaline tagasiside</p> <p>õpilaste ebavõrdne kohtlemine</p> <p>vahetu emotsioon</p> <p>arutelu võimaldav keskkond</p> <p>pingutuse ja tagasiside vastavus</p> <p>õpetaja suhtumine töösse</p>	<p>tagasiside liigid</p> <p>tagasiside toon ja selgus</p> <p>õpetaja hoiak</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elise Rohtaas,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose *Õpinguteaegse tagasiside mõju Virumaa põhikoolide kunstiõpetajate tagasisidestamise põhimõtetele*, 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.

Elise Rohtaas

12.05.2025