



E d a H e i n l a

PhD, Tallinna ülikooli kunstide instituudi loovusõpetuse dotsent

Õpilaste loovuse arendamise võimalused üldhariduskoolis

RESÜMEE

Muutused üldhariduskooli õpilaste loovuse arendamise tingimustes – magistriõppe üliõpilaste arusaamad

Käesolev artikkel põhineb uurimisel, mille eesmärk oli selgitada hariduskeskkonnas töötavate magistriõppe üliõpilaste arusaamu sellest, millised positiivsed ja negatiivsed muutused on toimunud õpilaste loovuse arendamise võimalustes Eesti üldhariduskoolis viimase viie aasta jooksul. Tulemuste analüüs põhineb loovuse mudelil, mis lähtub sellest, et loovus ei ole ühe eraldiseisva indiviidi tegevuse tulemus, vaid sotsiaalse süsteemi otsus üksik-indiviidi tegevuse tulemuse üle.

Uurimuses osalesid hariduskeskkonnas töötavad magistriõppe üliõpilased (n = 50). Tulemuste analüüsimisel kasutati kvalitatiivset kontentanalüüsi. Viimase viie aasta jooksul on valdkonna tasandil laienenud koolide koostöö teiste valdkondadega ja huvihariduse kättesaadavus, paraku te-

kitab haridussüsteemi korraldus aine- ja keelepiiranguid. Kooli kui organisatsiooni tasandil väärtustatakse enam uuendusi, õppematerjali ning õppetöö korraldamine on muutunud mitmekesisemaks ja kooliruumide olukord paremaks. Negatiivsena ei toeta õpitulemuste hindamine loovuse avaldumist ning õpetajate täienduskoolitustes osalemine on piiratud nappide majandusvõimaluste tõttu. Üksikisiku tasandil on õpetajate ja õpilaste teadmised muutunud mitmekesisemateks, kuid alanenud on õpilaste sisemine motiveeritus õppetegevustes osaleda.

Märksõnad: üldhariduskool, loovuse avaldumine, magistriõppe üliõpilased, valdkond, kool kui organisatsioon, õpilane, õpetaja.

Sissejuhatus

Loovusalaste uurimuste üks olulisemaid küsimusi läbi aastakümnete on olnud, milline kooli- ja klassikeskkond toetab õpilaste loovuse arendamist ja millist erialast ettevalmistust loovuse valdkonnas vajavad õpetajad. Loovuse uurijad on veendunud, et loovusõpetusel peab olema koht õpetamises ja õppimises, kusjuures eraldi õppeainele eelistatakse kõiki aineid läbivat ning ühendavat loovust arendavat õpetamist. Õppekavades on õpilaste loovuse arendamise määratlemine osutunud keeruliseks, peamiseks takistuseks on siin loovuse lai mõiste, mis hõlmab inimtegevuse kõiki valdkondi, igapäevast elu ja ka õppimist.

Eesti üldhariduse riiklike õppekavade üldeesmärkide ja -pädevuste alusel on väärtustatud õpilaste loova eneseväljenduse ja loova mõtlemise arendamine. Teisalt on Eesti ülikoolide õpetajakoolituse õppekavades seni puudunud loovusõpetuse moodul. Seega, pidades silmas loovuse väärtustatust õppekavades, on oluline küsida, millised muutused on toimunud viimastel aastatel üldhariduskoolide õpilaste loovuse arendamise tingimustes.

Õpilaste loovuse arendamine Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava alusel. Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade üldosad viitavad õppe- ja kasvatusesmärkidenä õpilaste loovuse arendamise olulisusele järgmiselt: „Põhikooli ülesanne on luua õpilasele eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ja arendav õpikeskkond, mis toetab tema õpihimu ja /.../ loovat eneseväljendust ning sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist (Põhikooli riiklik õppekava, §3, p 3, 2010). „Gümnaasiumi ülesanne on noore ettevalmistamine toimimiseks loova, mitmekülgse /.../ isiksusest erinevates eluvaldkondades (Gümnaasiumi riiklik õppekava, §3, p 1, 2010). Pädevusena peaks põhikooli õppekava I kooliastme õpilane mõistma loovuse olemust (§ 7, p 12): /.../; „hindab loovust ning tunneb rõõmu liikumisest, loovast eneseväljendusest ja tegevusest“; II kooliastmes puudub loovus eraldi pädevusena; III kooliastme lõpetanud õpilase loovus avaldub tema erinevate tegevuste kaudu (§ 11, p 12): „/.../ suudab väljendada ennast loominguliselt,

peab lugu kunstist ja kultuuripärandist“. Nimetatud pädevuse hindamise tagab järgmine õppe ja kasvatus korraldus (§ 15, p 9): „III kooliastmes korraldab põhikool õpilastele läbivatest teemadest lähtuva või õppeaineid lõimiva loovtöö, milleks on uurimus, projekt, kunstitöö vm. /.../ Loovtöö teema märgitakse lõputunnistusele“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Gümnaasiumiosa peaks õpilaste pädevusena tagama loometulemuste analüüsimise oskuse (§ 11, p 12): „mõtleb kriitiliselt ja loovalt, arendab ning hindab oma ja teiste ideid, põhjendab oma valikuid ning seisukohti“. Õppekorralduse sõnastuse alusel on gümnaasiumiosas jäetud iga õpetaja otsustada, kuidas kajastuvad õpilase loova mõtlemise oskused õpitulemusena (§ 10, punkt 4): „Läbivate teemade õpe lähtub: /.../ läbivatest teemadest lähtuvas või õppeaineid lõimivas loovtöös – õpilased võivad läbivast teemast lähtuda selle loovtöö valikul, mida tehakse kas iseseisvalt või rühmatööna“ (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2010).

Näeme, et meie üldhariduse riiklike õppekavade üldeesmärkide ja -pädevuste alusel on väärtustatud õpilaste loova eneseväljenduse, loova mõtlemise ja loometulemuse analüüsimise oskused, kusjuures loovuse olemuse mõistmine peaks algama I kooliastmes. Nimetatud oskuste õpetamine ning vastava keskkonna tagamine sõltub aga kooli õppekavast, seega iga kooli vaimsetest ja füüsilistest tingimustest.

Teoreetiline taust

Loovuse mõiste ja liigid. Loovuse määratlused hõlmavad peamiselt nelja asjaosalist: loov inimene – kes me kõik oleme, loomeprotsess, loometulemus – uudne ja eetilisele sobiv tulemus, ning sotsiaalne keskkond. Selles kontekstis on loovus vaimne ja sotsiaalne protsess uudsete (olemasolevast erinevate või uhiute) ja asjakohaste (sotsiaalselt ja eetilisele vastuvõetavate) ideede, käsitluste, meetodite, materjalide, esemete, seadmete, kunstiteoste jne genereerimisest inimtegevuse kõigis valdkondades (Feldhusen 1999; Fisher 2004; Runco 2007; Villalba 2010).

Loovuse keskne küsimus on loometulemuse uudsus ja väärtuslikkus. Uuduse piirid võivad olla väga laiad: alates

minimaalse erinevusega olemasolevast kuni radikaalse uudsuseni (uus kunstiliik, uus teaduslik paradigma, uus tehnoloogia). Teisalt jaguneb uudsus subjektiivseks (isiksusele endale uudne) ja objektiivseks (antud valdkonna arengu raames uudne) (Kaufmann 2003). Eeltoodud lähenemisviis on andnud aluse liigitada loovust loometulemuse uudsuse tasemetega kaudu. Kõige laiemalt jääb spektri ühele poolele väljapaistev loovus ehk „suure algustähga loovus“ (*Big-C Creativity*) ja teise poolde argiloovus (*everyday creativity*) ehk „väikese algustähga loovus“ (*little-c Creativity*) (Runco 2004; Kaufman ja Beghetto 2009). Väljapaistva loovuse määratlemise aluseks on kogu inimkonna tasandil oluline loometulemus (ühels aluseks peetakse siin vähemalt saja lause pikust kirjet „Britannica entsüklopeedias“) (Kaufman ja Beghetto 2009). Argiloovus on lai mõiste – igapäevane loometegevus (näiteks albumis fotode ümberpaigutamine), ebatavaline lähenemine igapäevasele olukorrale, kuid ka puhas fantaasia, iseendale uudne arusaamine maailmast ja inimestest (Shi jt 2007; Richards 1999).

Kaufmani ja Beghetto (2007; 2009) „Nelja loovuse mudel“ („The Four C Model of Creativity“) lähtub seisukohast, et ainult väljapaistva ja argiloovuse eristamine võib pidurdada teadustöid, mille eesmärk on uurida loovuse isiksusest ja arengu aspekti. Teiseks ei hõlma kaks eelnimetatud loovuse liiki õppimise protsessis õppija isiklike uusi arusaamu ja tõlgendusi ehk neid originaalseid vaimseid konstruktsioone, mida ei ole (veel) väljendatud käegakatsutaval viisil. Nimetatud piirangutest tulenevalt pakuvad autorid välja kaks uut loovuse liiki: „miniloovus“ (*mini-c Creativity*), mida võiksime sellele sisu järgi eesti keeles nimetada õpiloovuseks, ja erialaloovus (*Pro-c* ehk *Professional Creativity*).

Kaufmani ja Beghetto (2009) järgi on õpiloovuse mõiste vajalik selleks, et teha vahet loova väljenduse tekkimise ja igapäevaelus avalduva loometulemuse (argiloovuse) vahel. Teiseks ei hõlma argiloovuse mõiste „loomingulisi sähvatusi“, mida inimesed kogevad uusi mõisteid õppides või uusi võrdlusi luues. Õpiloovus (õppimise protsessile omane loovus) hõlmab isiksusele endale uud-

sete ja tähenduslike kogemuste, tegevuste ja sündmuste tõlgendamist, isiklike teadmiste loomist ja arusaamade kujundamist sõltuvalt konkreetsest sotsiaalkultuurilisest kontekstist. Erialaloovus hõlmab professionaalsel tasemel meisterlikkust ükskõik millises valdkonnas, mille kaudu tunnustatakse seal tehtud soliidset loovat panust. Erialaloovus on arenenud ja jõupingutusterohke edasiliikumine argiloovusest, kuid ei ole veel saavutanud väljapaistva loovuse taset.

Eeltoodud osa keskendus loovuse mõiste uudsele käsitlemisele, mis pälvib loovuse uurijate hulgas üha enam aktsepteerimist ja tunnustust. Tuginedes Kaufmani ja Beghetto (2009) „Nelja loovuse mudelile”, peaksime Eesti üldhariduskooli õpetajate loovuse alastes koolitustes asetama rõhu õpetajate erialase loovuse arendamisele viisil, mis tagaks nii õpetajate kui ka õpilaste õpiloovuse ja argiloovuse teadvustamise.

Loovus koolikeskkonnas. Humanistliku käsitluse järgi on kõigil lastel loov potentsiaal ning kool on vastutav lapse võimete, sealjuures loovate ja erivõimete arendamise eest.

Õpilaste loovuse arendamine tähendab eelkõige nende eneseteostuse ressursside avardamist: koolis õpitavad teadmised ja oskused vananevad kiiresti, seetõttu peaks õppe- ja kasvatus-tegevuse kaudu arendama mõtlemise paindlikkust, uuele avatust, kohanemisvõimet, elu väljakutsete ja stressiga toimetulekut, vaimse tervise hoidmist (Cropley 2003).

Craft (2006) määratleb loovust koolikeskkonnas kogu õppekava läbiva mõtlemise oskusena, loovus ei saa olla eraldi õppeaine. Probleemide püstitamise ja nende loovalt lahendamise küsimused („kui, mis siis...” jne) peavad läbima üksikute ainete õpetamist ning ühendama ka eri õppeaineid. Autor peab oluliseks loovust arendava õpikeskkonna järgmisi tunnuseid: õpilaste loovaid töötulemusi hinnatakse ja tunnustatakse; aega kasutatakse oskuslikult; lastele antakse võimalus kontsentreeritult töötada teatud aja jooksul ja seejärel aega mõtiskleda, diskuteerida; kool teeb koostööd loovate isikute ja gruppidega väljaspool kooli; õpilastel on võimalus viibida loovas töökeskkonnas väljaspool kooli.

Õpetajatele esitatud laste loovust aren-

davate soovitude loetelud on pikad ja mitmekülgsed, eelkõige rõhutatakse loovusalaste vaelearusaamade ja nendest tulenevate lõksude vältimist (Beghetto 2007); loovat mõtlemist arendavaid õpetamise tehnikaid ja taktikaid, loovalt mõtlemise harjumuste kujundamist, õpetaja koostöö- ja suhtlemisoskusi, tema vastavaid isikuomadusi (Sternberg 2007; Urban 2007). Õpetajapoolse loovust arendava tegevuse ja käitumisviisi tulemuslikkuse tagab eelkõige õpilastes sisemise motivatsiooni tekitamine ja hoidmine õppetegevuse suhtes. Mitmed uurimused tõendavad, et originaalsemad on need laste probleemide ja ülesannete lahendused, kus ülesande püstitamisel sõnastatakse sisemist motivatsiooni tekitav instruksioon (Amabile 1989; Amabile 1990; Hennessey 2007; Hoff 2003; Urban 2003).

Õpilaste loovuse arendamisel õppe-tegevuses tuleks Cropley (2007) järgi eristada kaks õpetamise viisi: a) loovalt õpetamine, mis põhineb õpetaja loovusel, isikuomadustel ja isiklikel praktilistel kogemustel, väljundiks on efektiivsem ja huvitavam õppimine; b) loovust arendav õpetamine, kus keskendutakse õppijale ja spetsiaalsetele õpetamise vormidele, mis arendavad loovat mõtlemist ja loometulemuse väljatoomist toetavat käitumist. Autor eelistab tulemuslikkuse perspektiivsuse poolest loovalt õpetamist, mis võib tekkida spontaanselt sellises õpituatsioonis, kus õpetaja julgustab õpilasi uskuma oma loovusesse ja arendab loovuse avaldumist toetavaid oskusi (näiteks tundlikkus, uudishimulikkus, loomeprotsessi äratundmine).

Crafti (2003) analüüsi alusel takistavad loovuse avaldumist koolikeskkonnas neli tegurit. 1. Terminoloogilised piirangud: NACCCE aruande (1999, tsit Craft 2003 järgi) alusel on kasutusel kaks mõistet – loovalt õpetamine ja loovust arendav õpetamine –, kusjuures viimane ei pruugi anda oodatud tulemusi. 2. Konflikt metoodika ja tegelikkuse vahel: mitmed uurimused tõendavad, et kohustuslike loovust arendavate õpetamis-meetodite sisseviimine koolis on osutunud õpetajale segavaks ülesandeks. 3. Õppekava ülesehituse piirangud: lahendamata on küsimus, kas loovust on võimalik arendada üksikute õppeainete kaudu, eraldi õppeainena või kogu õppe-

kava lõikes. 4. Pedagoogika tsentraalne kontrollimine (sisu ja õpetamise strateegiate suhtes). Siia lisanduvad sotsiaalsed, keskkonna ja eetilised piirangud.

Lähtudes Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklikust õppekavast ning Crafti (2006) arusaamadest, toetab käesoleva artikli autor õpilaste loova mõtlemise arendamist ja loomeprotsessi võimaldamist kogu kooli õppekava läbiva ja kõiki-des õppeainetes kajastuvate oskustena. Nimetatud lähenemisviisi väljatöötamine võiks hõlmata kolme tasandit: a) loomeprotsessi toetat ja loometulemuste esitamist tagav koolikeskkond (õpilaste ja õpetajate motiveeritus, loometulemuste esitlemise võimalused, turvaline ja eetiline õhkkond, koostöö teadusasutuste ja loomeühendustega); b) õpetajate loovalt õpetamise kogemused (loovust toetav kommunikatsioon, enda ja õpilaste sisemine motiveeritus, ohutu vaimne keskkond, koostöö kolleegide ja lapsevanematega) ja teadmised loova mõtlemise arendamisest (divergentse ja konvergentse mõtlemise tehnikad, loomeprotsessi võimaldamine, loometulemuse vormistamine ja esitamine, aeg lõdvestumiseks); c) õpilase loova mõtlemise ja loometegevuse hindamine ja väärtustamine (loova mõtlemise areng, õppetöös osalemise aktiivsus, tagasiside iseseisvatele projektidele, omaloomingule, hobitegevustele jmt, konstruktiivse vastandumise väärtustamine).

Mihaly Csikszentmihalyi loovuse käsitlus. Käesoleva uurimuse tulemuste kvalitatiivne analüüs põhineb Csikszentmihalyi (1999) loovuse mudelil. Csikszentmihalyi lähtub sellest, et loovus ei ole ühe eraldiseisva indiviidi tegevuse tulemus, vaid sotsiaalse süsteemi otsus üksikindiviidi tegevuse tulemuse üle. Loovus paikneb süsteemses protsessis, mis toimib kolme mõjuteguri – üksikisiku, välja ja valdkonna – kaudu. Väli (valdkonna sotsiaalne organisatsioon) – sellel tegevad eksperdid (organisatsiooni liikmed), kes otsustavad ja selekteerivad teatud kriteeriumide alusel välja nn loovad tulemused. Valdkond (sümbolite süsteem) – reeglid, keel, tavad, mis interpreteerib ala poolt väljavallitu, säilitab ja kannab seda edasi järgmistele põlvkondadele. Mida täpsemalt on kirjeldatud valdkonna märgisüsteem, seda lihtsam on uuenduste tegijatel ja ka ekspertidel

hinnata tulemuse väärtust loovuse aspektist. Üksikisik – pärast „kasulikku tutvumist” valdkonnaga teeb sealt pärinevate teadmiste alusel mõningaid uudseid teisendusi oma tegevusväljal. Üksikisiku tasandil on muudatuste ja teisenduste tegemise tagatiseks järgmised tegurid: kaasasündinud võimed antud alal; üld- ja erialateadmised; divergentne mõtlemine; isiksuse omadustest uudishimulikkus, sisemine motivatsioon, isiksuse „polaarsus” (vastandlikud omadused, mille pooluse domineerimine sõltub loomingu protsessi faasist); isiksuse väärtushinnangud, eelistused; avatus ümbritsevas keskkonnas toimuva suhtes. Teisalt sõltub uuenduste tegemine inimese sotsiaalsest ja majanduslikust positsioonist.

Csikszentmihalyi (2010) on seisukohal, et ühe rahvuse loovust on võimalik uurida järgmiste tasandite kaudu: a) õppimiseks ja praktiseerimiseks tagatud institutsioonide küllus antud kultuuri igas valdkonnas (teadmiste fundamentaalsus); b) ühiskonna toetus uudsete loometulemuste avaldamisele kõigil aladel ja c) iga indiviidi uudishimulikkus, uurimistegevus, originaalsus, tegevustesse haaratus eri tasanditel (kodune, õppimis- ja töökeskkond) ja eluetappidel.

Lähtudes Csikszentmihalyi (1999) loovuse mudelist ja selle alusel rahvuse loovuse uurimisest, võime käsitleda ka üldhariduskooliõpilaste loovuse arendamist kolme komponendi alusel: väli – õpetajate loovusalased teadmised ja koolitus; valdkond – riiklikud ja piirkondlikud üldhariduse ressursid; isiksus – õpilaste teadmised, kognitiivsed oskused, loova mõtlemise oskused, õpimotivatsioon, erivõimed ja isiksuse omadused. Seega otsustavad koolikeskkonnas õpilase loometegevuse ja -tulemuse uudsuse üle peamiselt õpetajad, kelle loovusalaste oskuste omandamine ja rakendamine sõltub omakorda konkreetse kooli õppekavast. Kui õpilase loometulemus on õpetaja hinnangul piisavalt uudne, siis kantakse see üle õppimiskeskonda (virtuaalne, füüsiline), mis annab kaasõpilastele ja õpetajatele võimaluse tutvuda uudse tulemusega ning seda oma loomeprotsessis kasutada, arendada. Nii saavad õpilased ja õpetajad kasutada enda ja teiste loometulemusi järgmistele uudsete lahenduste väljatöötamisel.

UURIMUS

Uurimuse eesmärk

Käesolev artikkel põhineb uurimisel, mille eesmärk oli selgitada hariduskeskkonnas töötavate magistriõppe üliõpilaste arusaamu sellest, millised positiivsed ja negatiivsed muutused on toimunud õpilaste loovuse arendamise tingimustes Eesti üldhariduskoolis viimase viie aasta jooksul.

Uurimuse meetod ja kontingent

Uurimus põhineb magistriõppe üliõpilaste 2008. aasta sügissemestril kirjutatud esseele loengukursuse „Loovus kasvatus ja hariduse komponendina” raames. Uurimuses osalenutele anti loovusalase loengukursuse läbimise ajal paralleelselt teoreetiliste teadmiste ja aruteludega loovuse arendamisest koolikeskkonnas iseseisva tööna järgmine ülesanne: „Analüüsi õpilaste ja õpetajate loovuse arendamise võimalusi Eesti üldhariduskoolis lähtuvalt Mihaly Csikszentmihalyi (1999) teooriast. Kas ja millised on siin olnud positiivsed ja/või negatiivsed muutused viimase viie aasta jooksul?”

Kokku kirjutas nimetatud teemal essee 50 magistriõppe üliõpilast järgmistelt erialadelt: alushariduse pedagoog-nõustaja (n = 10), kasvatusteadused (n = 7), eripedagoog-nõustaja (n = 17), hariduse juhtimine (n = 9), andragoogika (n = 4) ja kunstiõpetus (n = 3). Kõik uurimuses osalenud töötasid haridussüsteemis ja olid erineva tööstaaziga (minimaalselt aasta, maksimaalselt 16 aastat).

Tulemuste analüüsimisel kasutati kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi. Autor liigendas ja kodeeris esseede tekstid subjektiivselt, kusjuures liigendamise võtmekategooriad tulenesid Mihaly Csikszentmihalyi (1999) loovuse mudeli kolmest komponendist: väli, valdkond ja üksikisik.

Esseede katked on tähistatud järgnevalt: N (naine), M (mees), number (essee kirjutaja number).

Uurimuse tulemused

Uurimuse tulemused ja nende kvalitatiivne analüüs põhineb Csikszentmihalyi (1999) loovuse mudelil. Üldhariduskooli

õpilaste ja õpetajate loovuse arendamises toimunud muutusi viimase viie aasta (2003–2008) jooksul käsitletakse kahes osas: positiivsed ja negatiivsed.

Positiivsed muutused õpetajate ja õpilaste loovuse arendamist toetavates tingimustes.

Valdkonna (riiklikud ja piirkondlikud üldhariduse ressursid) tasandil on laienenud kooli koostöö teiste valdkondadega ja suurenenud õpilaste huvialaringides osalemise võimalused.

N 5: Kool on läinud välja maja seinte vahelt ja asunud dialoogi ülejäänud ühiskonnaga. Riigikaitse tunnid koolis, projekt „Noored õpetajad koolis”, residentid ja erinevate juhtide külaskäigud kooli.

N 12: Positiivset võib olla nii palju, et huvihariduse valdkond on meil mittemeti laienenud, mis võimaldab lastel mitmekülgset loovate valdkondadega tegelda. Tegelikult puudutab see ka täiskasvanuid. Nii et vali vaid ja loo ning laula!!!

Toodud muutuse positiivset mõju õpilaste loovuse arendamisele kinnitavad uurimused, mille kohaselt kooli administraatorite ja õpetajate koostöö teadus- ja loomegruppidega ning tuntud loomeisikute läbiviidud koolitunnid on loova koolikeskkonna kujundamise oluline potentsiaal (Cropley 2007; Hennessey 2002).

Välja tasandil (kooli- ja õppekeskkond) on toimunud mitu olulist muutust. Eelkõige väärtustatakse koolikeskkonnas enam loovust, uuendusi ja seeläbi on õpetajad avatumad muudatustele.

N 45: Kool kui sotsiaalne organisatsioon on muutunud viimase viie aasta jooksul palju loovamaks, uuendustele ja muudatustele avatumaks asutuseks. Ei ole n-ö „nii on kogu aeg olnud ja jääb ka edaspidi”-põhimõtet. Koolid on kaasatud erinevatesse eksperimentidesse ja projektidesse.

N 27: Esmalt läheb mõte ikka kohe positiivse peale, et siis minule on silma jäänud pigem positiivsed muutused viimase viie aasta jooksul. Hetkel annab haridusamet küll võimaluse oma loovate ja uuenduslike meetoditega silma paista. Meil on selleks nii vastavad koolituskonverentsid kui ka projektid. Mis kõik iseenesest toidab motivatsiooni ja soovi välja töötada midagi innovaatilist ning seda jagada.

Teise positiivse muutusena on õppe- ja materjalid muutunud mitmekesisemaks,

sealjuures on lisandunud loovuse aspektid ja õpetajatel on enam loovusalaseid enesetäiendamise võimalusi.

N 33: Mulle tundub, et viimasel ajal ei jäeta (nii-öelda hingega töötavate) pedagoogide poolt loovuse arendamist päris stiihia hooleks. Paljud õppematerjalid sisaldavad loovaid ülesandeid, toimivad eneseõpe, ainetenädalad, kus integreeritakse erinevaid aineid. See kõik on positiivne.

N 41: Loovuse avaldumine koolis on üsnagi positiivsel kohal, kuna on teatud kriitiline hulk õpetajaid, kes on saanud loovusõpetust. Õpetajatel on motivatsioon, hea haridus, väärtushinnangud jne, mille nad panevad mängu oma töös. Ja minu arvates tuleb see kõik neil hästi ja loovalt välja.

N 28: Positiivne tundub järjest enam noorte õpetajate julgus läheneda ainele teisiti, kui seda tavapäraselt ollakse harjutud tegema. Näiteks läbi teise ruumi (õuesõpe, muuseumide projektid, e-õpe jne).

Eeltoodud positiivsete muutuste toime tagamiseks ja laiendamiseks peaksid koolitustel osalenud õpetajad järgmise sammuna Beghetto (2007) soovitude alusel reflekteerima õpitut ning jagama oma loovusalaseid teadmisi, arusaamu. Autor rõhutab õpilaste loova potentsiaali arendamise nimel järgmist: edasta õpilastele, kolleegidele ja vanematele loovuse väärtimõistmisi; arutle ja vaidlusta vastuolulisi seisukohti; räägi kolleegide, laste ja vanematega lahsti loovuse definitsioon; mõtiskle, kuidas anda motiveerivaid teateid edasi juhtkonnale, õpilastele.

Kolmandaks on paranenud kooliruumide majanduslik olukord ja seeläbi ka õppetöö läbiviimise võimalused, mille kaudu saab enam arendada õpilaste loovust.

N 33: Keskonnast rääkides peab ka rääkima ruumist: koolide ruumiprobleem on viimase viie aastaga väga paranenud, ehitatud juurde erinevaid ateljeesid, raamatukogusid.

N 17: Koolis õpetaja olles tunnistan seda, et õpetaja siiski ei ole väga piiratud ja reglementeeritud ning ma saan tunnis ja seda ette valmistades olla loov ning ärgitada loovust ka lastes.

N 18: Õpetajad saavad palju tänu ruumide mitmekesisusele ise otsustada, oma aega planeerida jne.

Üksikisiku tasandil väärtustavad uurimuses osalenud eelkõige õpilaste teadmiste mitmekesisust, paraku ei puudu-

tanud keegi kiitvalt enda arengus toimunud muutusi.

M 22: Ma arvan, et tänases koolisüsteemis on toimumas muutused positiivsuse poole. Vanema kooliastme puhul näib mulle, et õpilased on oma taseme ja silmaringiga nii mõnestki õpetajast ees. Nüüd sõltub kõik õpetajate meisterlikkusest ja teadlikkusest, kuidas kaasaja laste võimed ja teadmised õppetöös ära kasutada.

Negatiivsed muutused õpetajate ja õpilaste loovuse arendamist toetavates tingimustes.

Valdkonnast (riiklikud ja piirkondlikud üldhariduse ressursid) ja selle toimimisest tulenevate loovuse arendamise piirangutena kritiseeritakse eelkõige haridussüsteemi korraldust ja sealseid pidevaid muudatusi, mis tekitavad ainealaseid ja ka keelelisi piiranguid. Loovuse arendamise peamist takistust nähakse haridusministeeriumi tasandil, kus sõnadest ei ole reaalseid muudatusteni jõutud.

N 2: Arvan, et ühiskond ei soosi loovust nii, nagu oleks vaja. Õpilasele ega ka õpetajale pole tagatud juurdepääsu isiksust ja vabadust toetavatele valdkondadele. Näiteks on mõned koolid üles ehitatud humanitaar-, teised reaalkallakule. Õpilaste enda tunnetust ja arenguvabadust nad ei arvesta. /.../ Ühiskond on muutunud loovuse eba-praktiliseks.

N 16: Negatiivseks pean pidevaid (liiga tihedaid) ja pinnapealseid uuendusi, mis segavad igapäevast tööd, toovad kaasa lisa paberitaitmist jms. Kitseneb „vaba valik“ ja „vaba mõte“, suureneb ettekirjutuste ja nõudmistega arv.

N 12: Negatiivseks muutuseks viimastel aastatel võib pidada venekeelsete õpilaste sündi õppida eesti keeles, mis pärsib nende loovust kindlasti, kuna nad ei tunne end nii vabalt ja kindlalt võõras keeles ning sellest tulenevalt väheneb ka loovuse arendamise võimalus.

M 7: Ka ministeeriumi tasemel räägitakse loovusest, kuid otseselt selle toetamiseks ja realiseerimiseks ei ole midagi tehtud. /.../ Aeg-ajalt tundub, et loovust mõistetakse erinevalt ja see ongi põhjuseks, miks loovus nii visalt kultuuri osaks saab.

N 42: Paljud koolid on orienteerunud uuendustele, mis sõltub selles koolis kehtestatud reeglitest ja suhtumisest uuenduste aktsepteerimisele. Kahjuks on kooljalust ja käsist seostud hariduspoliitikaga.

Uute õppekavade vastuvõtmise kaudu on nüüdseks lahenemas paar aastat tagasi välja toodud negatiivne aspekt.

N 17: Kui saaks loovuse aspekti paigutada iga kooliastme ja klassi ainekavasse, saaks see rong hoo sisse.

Kõige enam nähakse loovuse arendamist takistavaid tegureid välja tasandil (kooli- ja õpikeskkond), kus loovust ei väärtustata piisavalt.

N 4: Igas koolis on oma reeglid, normid, tõekspidamised. Just need reeglid ja normid panevad paika ka loovuse piirid. Kas loovus kui väärtus on kirja pandud kooli väärtushinnangutesse või mitte. Paraku minu arvates ei ole Eesti koolides loovus veel väärtus. Kuigi võiks olla. /.../ Eesti koolis võib õpetaja olla väga loov, aga puudub organisatsioon, kes neid tulemusi näeks, analüüsiks, heaks kiidaks või hoopis laidaks.

N 32: Arvan, et Eesti koolides on üha enam üksikisikuid, kes oma uute ideedega annavad võimaluse teistele lülituda loovuse valdkonda. Kuid see on raske töö. Siiani on minu pingutused noore õpetajana olnud tulutud. Kuid üritan edasi!

Teine ja kõige peamine negatiivne suund on hindamine, mis pigem takistab, kui toetab õpilaste loovuse arendamist, seda „õigete vastuste“ hindamise ja välise motiveerituse ergutamise kaudu.

N 14: Üldine negatiivne tunnus meie koolikeskkonnas on aga nii-öelda hallide hiirekeste õpetamine. Loovuse arendamist toetab ka uudishimulikkus ehk lapsemeelsus, kuid meie koolikeskkonnas pigem õpetajad üritavad teha õpilastest väikesed täiskasvanud ning seda lapsemeelsust alla suruda.

N 15: Üheks oluliseks loovuse „piduriks“ on meie koolide hindamissüsteem. Sageli hinnatakse „ühes katlas“ nii teadmisi, oskusi kui ka käitumist. See aga võtab võimaluse originaalsete mõtetega õpilastel üldse häid tulemusi saavutada (eriti kui neil on õpetajatega konfliktilaadne suhe).

N 32: Õpetajalt oodatakse tulemust (õpilaste arv kõrgkoolidesse sisseastumisel, võidud aineolümpiaadidel jne) ja sama oodatakse õpilaselt.

N 9: Negatiivne on minu arvates, kui hinnatakse tulemust kui väärtust omaette. Kõik ei pea olema 100% mõõdetav.

M 7: Tehnilised oskused Eesti õpilasel/inimesel on väga head. Ta valdab sõna, loeb kohustuslikku kirjandust (Euroopas haruldane), kirjutab juba alg-

klassides kirjandeid (ka Euroopas haruldane oskus), on väga avatud e-keskkonnale. /.../ Tehniliste oskuste arendamisel jõuamegi motivatsioonini ja loovuse lämmatamiseni. Drillitakse välist (eliitkoolide katsed, hinnete ületähtsustamine) ja unustatakse sisu. Tegevus, mida nimetatakse õppimiseks, muutub igavaks ja ei soosi loovust. Igavus näib tapvat tähelepanu ja sulgevat ühenduse õpilase ja õpetaja vahel.

Õpilaste loova mõtlemise ja loome-tulemuste hindamine õppetegevuses on koolikeskkonna loovusalaste uurin-gute üks problemaatilisemaid valdkondi. Inglismaal läbiviidud uurimuste alusel toob Jackson (2005) välja järgmised õpilaste loovuse hindamise tasandid: sisemine motivatsioon – tunnitegevuses osalemise aktiivsus ja iseseisvast tööst huvitatus ning selle olulisuse mõistmine; teadmised ja loov mõtlemine – teadmiste kasutamine, divergentne ja konvergent-ne mõtlemine, assotsiatsioonide loomine, reflekteerimise oskus; tulemus – suulise vastuse, kirjaliku töö, projekti vastuvõetavus, ainulaadsus, selle esitu-se selgus, oskuste ja teadmiste kasuta-mine uuel viisil.

Negatiivne muutus on toimunud ma-janduslike piirangute tõttu, mis ei või-malda õpetajatel osaleda neile olulistel täienduskoolitustel.

N 26: Uudsuste aktsepteerimine sõltub pidevast koolitusest ja täiendamisest. Jõuamegi ressurside juurde, pole pappi, pole koolitusi ega aktsepteerimist. Sõltume majandusest.

Üksikisiku tasandil on uurimuses osa-lenud kriitilised õpilaste arengu suhtes, kus informatsiooni laialdane kasutamine vastupidiselt teoreetilisele käsitlusele pärsib iseseisvat ja loovat mõtlemist.

M 6: Tänapäeva noored on muutunud enam informatsiooni edastavateks kui emotsioone jagavateks. Lihtsatest as-jadest lihtsalt rääkimine tundub päris raskena. Ikka minnakse *copy paste* stiilis info edastamisele – ei julgeta en-nast avada – seda rikkust endast välja tuua.

N 16: Negatiivse muutusena näen siin just üksikisiku tasandil uudishimulikkuse puudust (seda nii õpetaja kui ka õpilase juures). Me ei oska varsti enam imestada millegi üle, sest kõik siin elus on nii tavaline!

Eespool toodud Sternbergi (2007) kä-sitlusest lähtuvalt sõltub õpilaste moti-veerimine uudsete ideede ja lahenduste

	Positiivne muutus	Negatiivne muutus
Valdkond (riiklikud ja piirkondlikud üldhariduse ressursid)	Kool teeb koostööd teiste valdkondadega Huvihariduse kättesaadavus on paranenud	Haridussüsteemi korraldus tekitab ainealaseid ja keelelisi piiranguid Pidevad muudatused haridussüsteemis
Väli (kooli- ja õpikeskkond)	Loovust, uuendusi, muudatusi väärtustatakse koolikeskkonnas Õppematerjalid on muutunud mitmekesisemaks Õpetajatel on rohkem enesetäiendamise võimalusi Kooliruumide majandusolukord on paranenud Õppetöö läbiviimine on muutunud mitmekesisemaks	Loovust ei väärtustata koolikeskkonnas Õpetamise peamine eesmärk (tulemus ja hinded) ei toeta loovuse avaldumist Majanduspiirangud täienduskoolitustel osalemiseks
Üksikisik (õpilane)	Õpilaste teadmised on mitmekesisemad	Õpilaste mõtlemisoscuse, uudishimulikkuse vähenemine

Tabel. Õpilaste ja õpetajate loovuse arendamist toetavates tingimustes toimunud muutused (2003.–2008. aasta) Csikszentmihalyi (1999) loovuse toimimise mudeli alusel.

väljatoomiseks õpetaja oskustest ja in-nustamisest.

Muutused õpilaste loovuse arenda-mise tingimustes.

Tabelis on toodud kokkuvõtvalt uurimuses osalenud magistriõppe üliõpilaste arusaamad õpilaste loovuse arendamist tagavate tingimuste muutumisest Eesti üldhariduses 2003.–2008. aastani.

Kokkuvõte

Käesolev artikkel põhineb uurimusel, mille eesmärk oli selgitada hariduskesk-konnas töötavate magistriõppe üliõpilaste arusaamu sellest, millised positiivsed ja negatiivsed muutused on toimunud Eesti üldhariduskooli õpilaste loovuse arendamise tingimustes viimase viie aasta jooksul.

Uurimuse läbiviimisel ja tulemuste analüüsimisel on lähtutud Csikszentmihalyi (1999) loovuse mudelist. Csikszentmihalyi on seisukohal, et loovuse avaldumisel on võtmeisikud eri väljadel (or-ganisatsiooni tegevusvaldkonnas) tegut-sevad eksperdid, kes otsustavad ja se-lekteerivad teatud kriteeriumide alusel uude lahenduse vastuvõetavuse, sobi-vuse. Koolikeskkonna loovuse arenda-mise tasandil on seega määrav õpetaja-te loovusalased teadmised ja koolitus.

Käesoleva uurimuse tulemuste alusel on kooli- ja õppetegevuse keskkonnas toimunud mitmed positiivsed muutused: koolikeskkonnas väärtustatakse vara-semast enam loovust, uuendusi ja õpe-tajad on avatumad muudatustele; õppe-materjalid on muutunud mitmekesise-

maks, nendesse on lisandunud loovuse aspektid ning õpetajatel on enam loo-vusalaseid enesetäiendamise võimalu-si; paranenud on kooliruumide majan-duslik olukord ja seeläbi ka võimalused õppetööd loovamalt läbi viia. Teiseks on üliõpilaste arvates muutunud õpilaste teadmised üksikisiku tasandil mitme-kesisemateks. Valdkonna (riiklikud ja piirkondlikud üldhariduse ressursid) ta-sandil on laienenud kooli koostöö teiste loomevaldkondadega.

Negatiivsetest muutustest on kesksed õpikeskkonna tingimused ja õppetege-vus kahel väga olulisel tasandil: loovu-se väärtustamine koolikeskkonnas ning loova mõtlemise, loomeprotsessi, -tule-muse hindamine õppetegevuses.

Seega võiksime antud uurimuse alu-sel väita, et teatud ressursid üldhari-duskooli õpilaste loovuse arendamiseks on tagatud. Võtmeküsimusteks jäävad loometegevust, -tulemusi väärtustava koolikeskkonna kujundamine ja õpilaste loova mõtlemise, loometulemuste hin-damisviiside väljatöötamine ning nen-de rakendamine. Uurimuses kasutatud mudeli toimimise peamised tagatised on (a) õpetajate õpetamise ja õpilaste õp-pimise seesmist motiveeritust tõstvate tegurite kriitiline analüüs valdkonna (piir-konna ja riigi ressurside) ja välja (kooli ja õpikeskkonna ressurside) tasandil; (b) õpilaste loovuse arengu hindamine; (c) põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õp-pekavade loovusalaste pädevuste teos-tamise õppeaineteeskne konkreitseeri-mine iga kooli õppekavas.

Kirjandus

- Amabile, T. M.** (1989) *Growing up Creative. Nurturing a Lifetime of Creativity*. New York: Crown Publishers, Inc.
- Amabile, T. M.** (1990) Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond. *Theories of Creativity*. Toim Runco, M. A. ja Albert, R. S. Newburg Park, London, New Delhi: Sage Publication, 61–91.
- Beghetto, R. A.** (2007) Creativity Research and The Classroom: From Pitfalls to Potential. *Creativity. A Handbook for Teacher*. Toim Tan, A.-G. World Scientific Publishing Co, 101–114.
- Craft, A.** (2003) The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies* 51 (2), 113–127.
- Craft, A.** (2006) *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London; New York: Routledge.
- Craft, A.** (2007) Possibility Thinking in the Early Years and Primary Classroom. *Creativity. A Handbook for Teachers*. Toim Tan, A.-G. World Scientific Publishing Co, 231–249.
- Cropley, A.** (2003) *Creativity in education & learning. A guide for teachers and educators*. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Cropley, A.** ja **Cropley, D.** (2007) Using Assessment for Foster Creativity. *Creativity. A Handbook for Teachers*. Toim Tan, A.-G. World Scientific Publishing Co, 209–230.
- Csikszentmihalyi, M.** (1999) Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. *Handbook of creativity*. Toim Sternberg, R. J. New York: Cambridge University Press, 313–333.
- Csikszentmihalyi, M.** (2010) A systems perspective on creativity and its implications for measurement. *Measuring Creativity*. Toim Villalba, E. European Commission Education and Training, 407–414. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm, külastatud 14. veebruar 2010.
- Feldhusen, J. F.** (1999) Giftedness and Creativity. *Encyclopaedia of creativity. Volume I*. Toim Runco ja Pritzker, S. R. San Diego: Academic Press, 773–777.
- Fisher, R.** (2004) What is creativity? *Unlocking Creativity*. Toim Fisher, R., Williams, M. David Fulton Publishers, 6–20.
- Gümnaasiumi** riiklik õppekava (2010) Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määrus nr 13. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13272925>, külastatud 10. mai 2010.
- Hennessey, B. A.** (2002) The Social Psychology of Creativity in the School. *Research in the Schools* 9 (2), 23–34.
- Hennessey, B. A.** (2007) Creativity and Motivation in the Classroom: A Social Psychological and Multi-Cultural Perspective. *Creativity. A Handbook for Teacher*. Toim Tan, A.-G. World Scientific Publishing Co, 26–46.
- Hoff, E.** (2003). The Creative World of Middle Childhood. *Creativity, Imagination, and Self-Image from Qualitative and Quantitative Perspectives*. Doctoral dissertation. Department of Psychology, Lund University.
- Jackson, N.** (2005) *Assessing students' creativity: synthesis of higher education teacher views*. [Autori käsikiri]
- Kaufmann, G.** (2003) What to Measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(3), 236–251.
- Kaufman, J. C.** ja **Kaufman, S. B.** (2007) Ten years to expertise, many more to greatness: An investigation of modern writers. *Journal of Creative Behavior* 41, 114–124.
- Kaufman, J. C.** ja **Beghetto, R. A.** (2009) Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology* 13 (1), 1–12.
- National** Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London, Department for Education and Employment.
- Põhikooli** riiklik õppekava (2010) Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määrus nr 14. <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13273133>, külastatud 10. mai 2010.
- Richards, R.** (1999) Everyday Creativity. *Encyclopaedia of creativity. Volume I*. Toim Runco, M. A. ja Pritzker S. R. San Diego: Academic Press, 683–687.
- Runco, M. A.** (2004) Creativity. *Annual Review of Psychology* 55, 657–687.
- Runco, M. A.** (2007) *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Elsevier Science & Technology.
- Shi, J., Qu, X.,** ja **Liu, T.** (2007) Creativity and its Cultivation. *Creativity. A Handbook for Teachers*. Toim Tan, A.-G. World Scientific Publishing Co, 65–78.
- Sternberg, R.** (2007) Creativity as a Habit. *Creativity. A Handbook for Teacher*. Toim Tan, A.-G. World Scientific Publishing Co, 3–26.
- Urban, K. K.** (2003) Toward a Componential Model of Creativity. *Creative Intelligence toward Theoretic Integration*. Toim Ambrose, D. jt. Hampton Press, Inc, 81–112.
- Urban, K. K.** (2007) Assessing Creativity: A Componential Model. *Creativity. A Handbook for Teacher*. Toim Tan, A.-G. World Scientific Publishing Co, 167–184.
- Villalba, E.** (2010) Is it really possible to measure creativity? *Measuring Creativity*. Toim Villalba E. European Commission Education and Training, 2–14. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm, külastatud 14. veebruar 2010.