

# Aine- ja üldpädevuste arengut toetava kunstiõppe metoodilise juhendmaterjali edasiarendus

Helen Arov<sup>a1</sup>, Anneli Porri<sup>b</sup>, Edna Vahter<sup>c</sup>, Erika Löfström<sup>d</sup>

<sup>a</sup> Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut,  
Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia ja kunstide instituut

<sup>b</sup> Eesti Kunstiakadeemia kunstihariduse osakond

<sup>c</sup> Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia ja kunstide instituut

<sup>d</sup> Helsingi Ülikooli kasvatusteaduste teaduskond

## Annotatsioon

Eesti õpetajad on hästi ette valmistatud aine õpetamiseks, kuid ebakindlamalt tuntakse end kunsti osaoskuste ja üldpädevuste seostamisel. Eesti uuendatud riiklik õppekava näeb kunsti ainekavas ette ainepädevuse ja üldpädevuste ühendamist. Õppekava rakendamist mõjutavad uuenduste sisu, kontekstuaalsed faktorid ja õpetajate isiklik tõlgendus. Tõlgendamise seoses on täheldatud, et mida enam institutsionaalsed suunised õpetaja ootustest lahknevad, seda enam õpetaja ametlikust õppekavast eemaldub. Artikli eesmärk on esitada soovitusi, kuidas seostada kunstisõppes aine- ja üldpädevusi. Selleks et täpsemalt mõista, mil moel on seni üldpädevusi kunsti õppeainega seostatud, analüüsisime riikliku õppekava teksti, kunstide ainevaldkonna kirjeldust ning kunsti aine- ja õppekava rakendumist toetavaid metoodilisi tugimaterjale. Tuvastatud kitsaskohtadele tuginedes täpsustame edasisi rakendussoovitusi, kuidas luua terviklikku ja nii ainepädevust kui ka üldpädevusi kujundavat õppeprotsessi.

*Võtmesõnad:* üldpädevused, kunstipädevus, õppekava rakendamine

## Sissejuhatus

Viimastel kümnenditel on haridusstrateegiatele tugineva pädevuspõhise õppe (Halász & Michel, 2011; Kikas, 2020; OECD, 2003) juurutamine olnud hariduse ajakohastamise nurgakiviks. Sama suundumust on järginud ka

<sup>1</sup> Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; helen.arov@tlu.ee.

teaduskirjandus, mis avab kunstiopet kompleksse õppetegevusena, kus erinevad pädevused ja osaoskused on omavahel põimitud (Rostan, 2010). Üldhariduse raamdokumentides avatakse pädevuse mõistet lisaks teadmiste- oskustele ka hoiakute, uskumuste ja väärtuste abil (Kikas, 2020; OECD, 2003). Pädevus ühendab nii suutlikkust etteantud olukorras probleemide lahendamiseks vajalikke ressursse rakendada, muutustega kohaneda kui ka omandatud oskusi unikaalsetes olukordades kasutada (Weinert, 2001; Pedaste *et al.*, 2020). Eesti üldhariduse riikliku õppekava ainekavasid ajakohastades uuendati valdkonnapädevusi ning aineõpetuse kõrval toodi senisest enam fookusesse üldpädevuste arendamine (Liiv-Tellmann, 2023). Uuendatud ainekavad asetavad õpetaja nõudlikku rolli. Lisaks valdkondlikule asjatundlikkusele on õpetaja rolli puhul enam esile tõstetud suutlikkust toetada õpilaste üldiste kognitiivsete, sotsiaalsete, emotsionaalsete ja tehnoloogiliste pädevuste arengut, et hõlbus-tada õpilaste edasist toimetulekut kiiresti muutuvus ühiskonnas (De-Juanas Oliva *et al.*, 2016).

Pidev kunstipärandi ümberhindamine, uute kunstiajalooliste avastuste tegemine, uute töövahendite kättesaadavaks tegemine ning joondumine autentse kunstimaailmaga toovad keskmesse kindlate erialateadmiste ja käeliste oskuste asemel hoopis üldisemad pädevused. Näiteks eeldab loovtegevus lisaks tehnilistele oskustele ja katsetamisjulgusele ka süvenemist, oskust oma eelnevaid teadmisi organiseerida, oma tegevust analüüsida ja ka ebaõnnestumistega toime tulla (Rostan, 2010). Seega on üldpädevused kunsti õppimisel üha tähtsamad ja spetsiifilised aineoskused (nt realistlik joonistusoskus) taanduvad ülekantavate oskuste ees.

Kikas (2016) seletab üldpädevuste mõistmise ja kujunemise toetamise keerukust muutustega õpikäsituses (üleminekuna õpetajakesksuselt õppija- kesksusele). Üleminekul akadeemiliste teadmiste- oskuste õpetamiselt pädevustekesksusele õppele lisandub vajadus muuta uskumusi, hoiakuid ja mõistete süsteeme hariduse erinevaid tasandeid ja osapooli kaasates (Kikas, 2020). Lisaks ainepädevuse kujundamisele eeldatakse õpetajalt ka üldpädevuste toetamist (Sihtasutus Kutsekoda, 2020). Rahvusvahelise õppimise ja õpetamise uuringu järgi tunnevad Eesti õpetajad, et nad on hästi ette valmistatud aine õpetamiseks, kuid vähem kui pooled tunnevad ennast piisavalt ettevalmistatuna ka üldpädevuste õpetamiseks (Taimalu *et al.*, 2019). Samuti on täheldatud, et õpetajad seavad prioriteediks aineoskuste õpetamise (Kikas, 2016; Taimalu *et al.*, 2019).

Esmaseid suuniseid õppetöö korraldamiseks peaks õpetajale pakkuma riiklik õppekava, ainevaldkonna üldaluste ja ainekava dokument. Õpetajad näevad õppekava üldosa, eriti üldpädevuste ja läbivate teemade käsitlemist ebavajalikuna, kuna need ei paku õpetajale nende hinnangul tegelikku tuge

(Erss *et al.*, 2014). Ka riikliku õppekava uuendatud ainevaldkonnakavade (Lisa 3. Ainevaldkond „Kunstiained“ [Lisa 3. Gümnaasium], 2023; Lisa 3. Ainevaldkond „Kunstiained“ [Lisa 3. Põhikool], 2023) avalikustamine tõi esile kunstiõpetajate mure uuenduste rakendamise pärast ja näitas ebalevust kõrgel tasemel sõnastatud aine- ning üldpädevuste õppeprotsessi strateegiateks ja tegevusteks tõlkimisel (Raudla, 2023; Mändveer, 2023). Õppekava vastuvõtmise ja rakendamise, sealhulgas ka kooli õppekava koostamise takistusena osutatakse riiklikus õppekavas tehtud muudatuste seletuskirja puudumist, mis aitaks õpetajatel mõista senise õppe muutmise vajadust (Ginter, 2023).

Seetõttu on meie uurimuse eesmärk analüüsida kunstide ainevaldkonna kirjeldust ja kunsti ainekava ning õppetöö korraldamise tugimaterjale, et täpselt mõista, mil moel on seni üldpädevusi kunsti õppeainega seostatud ning milliseid soovitusi õpetajale nende rakendamiseks antud. Teine eesmärk on tuvastatud kitsaskohtadest lähtuvalt rakendussoovitusi täpsustada.

## Ainepädevuse ja üldpädevuste seostamine kunsti aineõppes

Riiklikus õppekavas defineeritakse üldpädevusi kui ainevaldkondade ja õppeainete üleseid pädevusi, mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel (Gümnaasiumi riiklik õppekava [GRÕK], 2023, 4(3); Põhikooli riiklik õppekava [PRÕK], 2023, 4(3)). Üldpädevustena tuuakse esile kaheksat pädevust: kultuuri- ja väärtuspädevus; sotsiaalne ja kodanikupädevus; enesemääratluspädevus; õpipädevus; suhtluspädevus; matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalne pädevus; ettevõtlikkuspädevus ning digipädevus. Iga pädevus koosneb omakorda mitmest komponendist ning pädevused on ka omavahel põimunud – see muudab pädevusraamistiku veel keerukamaks (Pedaste, 2020). Üldpädevuste kirjeldused on põhikooli ja gümnaasiumi tasemel suures osas kattuvad, kuid gümnaasiumiastmes lisandub igale pädevusele mõni keerukam oskus või hoiak – näiteks sotsiaal- ja kodanikupädevuse puhul võimekus „tunnetada end dialoogivõimelise ühiskonnaliikmena Eesti, Euroopa ja kogu maailma kontekstis“ (GRÕK, 2023, 4(3)).

Eesti õpetajad peavad enda ettevalmistust õppeainete sisu kohta heaks, ent üle poolte õpetajatest peab oma üldpädevuste kujundamise ettevalmistust ebapiisavaks (Taimalu *et al.*, 2019), õpetajad ise nimetavad selle takistusena ka süsteemsuse, metaanalüüsi ja refleksiooni puudumist (Kikas, 2020) ning kunstiõpetajad on mures, et pidamaks sammu tänapäevaste suunitlustega, tuleb neil omandada uusi oskusi, mida nad seni on pidanud oma tegevusvaldkonna

väliseks (Smilan, 2016). Seda saab seostada ka üldpädevuste õpetamisega, mida pigem nähakse ainepädevusest eraldi.

Nüüdisaegses kunstimaailmas on kunst stiililt ja vormilt mitmekesine, sellega tegeletakse aktiivselt nii hobi, teraapia ja käsitööliku tehnilise meisterlikkuse kui rahvusvahelise professionaalse kõrgkultuuri süsteemide tasandil (Duncum, 2004). Kuna kunstivaldkond on niivõrd avardunud, seisab õpetaja ees ka suurem väljakutse õppesisu valimisel. 2023. aastal uuendatud riiklik ainekava soovib laiendada õppesisu terve visuaalkultuuri ulatuses, kaasates pärimuskultuuri, popkultuuri ja isetekkelist visuaalmaailma ajaloolise ja nüüdisaegse kõrgkunsti ja kunstipärandi kõrvale.

Kunstiõppe kui protsessi terviklikkust tagavad osaoskused on Eesti riiklikus üldhariduskooli õppekavas, sarnaselt paljude teiste riikide õppekavadega, seotud uurimise, ideede arendamise, loomise ja suhestumisega (Lisa 3. Gümnaasium, 2023, lk 6; Lisa 3. Põhikool, 2023, lk 6; Milbrandt *et al.*, 2015), mis omakorda paigutuvad „loomise“ ja „suhestumise“ katusmõistete alla (Schönau *et al.*, 2020; Vahter, 2014). Oluline on, et osaoskuste piirid ei ole jäigid ja üks tegevus võib sujuvalt minna üle teiseks või paigutada kord pigem loomise, kord suhestumise alla, vastavalt tegevuse eesmärgile (ENViL..., 2016).

Ootused kunstiõppes saavutatud õpitulemustele on muutunud ühiskonna vajadustele vastavalt, tööstusühiskonnas vajalike käeliste kujutamise ja jäljendamisoskuste kujundamine on infoühiskonnas asendunud visuaalkultuuri (Eisner, 2001), suhestumise ja kriitilise mõtlemise toetamisega. Nii on ka rahvusvaheliselt märgatav tähelepanu nihkumine riiklikes ainekavades kunsti loomiselt hoopis õpilaste loovasse ja kriitilisse mõtlemisse kaasamisele (Milbrandt *et al.*, 2015). Rahvusvahelise õppekavade uuringu põhjal on kujutamisoskuste arendamine õpetajate hinnangul tähtsuselt alles 8. kohal, mis väljendab selgelt mõistmist, et kunstiõppe eesmärk üldhariduskoolis ei ole valmistada ette tulevasi kunstnikke, vaid loomingulise ja kriitilise mõtlemisega ühiskonnaliikmeid laiemalt (Milbrandt *et al.*, 2015).

## Üldpädevuste toetamine kunstiõppes

Õppetöös on oluline toetada üldpädevusi õppeainete üleselt, luues seoseid aine- ja üldpädevuste vahel, kartmata aineoskuste eest lõivu maksta. Kikas (2016, lk 91) julgustab õpetajaid: „Aeg, mida õpetaja kulutab üldpädevuste arendamiseks, on tegelikult ka aeg, mille jooksul arendatakse ainepädevusi.“ Konkreetsemalt õpipädevust, enesemääratluspädevust ning sotsiaalset pädevust (kombinatsioonina sotsiaalsest, kodanikupädevusest ja suhtluspädevusest) on Kikas (2020) kirjeldanud kui aluspädevusi nii aine õppimiseks kui ka teiste üldpädevuste saavutamiseks.

Riikliku õppekava üldosa pädevuste paragrahvi kuues punkt kirjeldab üldpädevuste jõudmist aineõppesse kooliastmes taotletavate pädevuste kaudu, mis omakorda esitavad kokkuvõtvalt õpilase arengut eakohaste üld- ja valdkonna-pädevuste ning õpitulemuste omandatuse kaudu (GRÖK, 2023; PRÖK, 2023). Üldpädevusi aitavad arendada eelkõige hästi valitud õppe- ja hindamismeetodid (Pilli, 2013). Teaduskirjanduses on võimalik leida mitmekesiseid näiteid, kuidas kasutada kindlate üldpädevuste komponentide toetavaid tegevusi üldhariduskooli kunstiõppes. Võtame järgnevalt need lühidalt kokku.

**Kultuuri- ja väärtuspädevust** mõistetakse eelkõige kultuuriparandi säilitamise, kultuuriteadlikkuse, kriitilise mõtlemise, empaatia ja teadvuse teooria (ingl *theory of mind*) abil (Bračun Sova & Kemperl, 2012). **Sotsiaalse ja kodanikupädevuse** seotust kunsti õppimisega on näidatud loovuse, suhtlusoskuse ja suhete loomise kaudu (Benić, 2016; Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020; Wright *et al.*, 2006), samuti on nimetatud majandusliku, sotsiaalse ja soolise võrdsuse toetamise võimalusi kunsti abil (Knif & Kairavuori, 2020; Chung, 2007). Tähelepanu on pööratud ka prosotsiaalsele ja positiivsele käitumisele (Bartlett, 2002; Wright *et al.*, 2006). **Suhtluspädevust** kunstiõppes on käsitletud kui sümbolilise vahenduse abil suhtlemist ning visuaalset kirjaoskust (Smilan, 2016).

**Enesemääratluspädevust** on käsitletud Hutzeli jt (2010) uurimuses, kus kahe õppeaasta vältel kestnud kunstiprojektis kasutati õppemeetoditena koostõiseid kunstitegevusi, valikute pakkumist õpilastele, arutelusid soosiva õpikultuuri loomist ning avastuslikkuse soosimist. Need strateegiad on kunstiõppele igati omased, kuid autorid toovad esile, et nende mõju saab võimestada otsesema juhendamise kaudu, rakendades teadlikult sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise komponente.

**Õpipädevusega** haakuvalt toob Stokorocki (2005) kunstiõppe väärtusena esile laia haarde, mis võimaldab õpetajal teema ja töövahendite valikul õpilastest lähtuda ning õpilastel erineval viisil edu saavutada. Kunstiõppes on väärtustatud ka aeglasemat töötempot, mida tingivad sageli aeganõudvad kunstitehnikad ise ja mis võimaldab õpilastel end sisukamalt õpiprotsessis jälgida. Samuti on leitud, et kunstiõppes aitasid ülesannete näitlikustamine, pisemateks etappideks jaotamine ja lisaaja võimaldamine õpioskustega kimpus olevatel õppijatel ebaõnnestumise hirmu maandada (Arov & Jõgi, 2017).

**Matemaatikat ja loodusteadusi** kunstiga ühendava alusena on toodud esile visuaalse informatsiooni lugemis- ja kirjeldamisoskust, sh esteetilist väärtust, mis peitub matemaatilises korras (Brezovnik, 2015; Wynn & Harris, 2012). **Ettevõtlikkuspädevusega** seoses on Hellman ja Lind (2017) välja töötanud visuaalse leiutamise metodoloogia (ingl *Methodology of Visual Invention*) põhimõtted, mille aluseks on uurimise, avastamise, kriitilise mõtlemise ja koostöö

toetamine erinevate koostöövormide ja töötempo kaudu. Seejuures pööratakse tähelepanu eesmärgistamisele ja seatakse kahtluse alla traditsioonilisi töövõtteid.

**Digipädevust** toetatakse kunstioppes digitaalsete vahendite abil loo jutustamise kaudu (Tunç, 2017; Vu *et al.*, 2019). Digivahendite omandamine võib edendada ka traditsiooniliste kunstitehnikate oskusi: õpilased löid paremaid maale, nii digitaalset kui ka traditsioonilisi, kui nad olid digitaalmeediumi enda jaoks omandanud (Samah *et al.*, 2016).

Eelnev ülevaade näitab, kui avaralt ja loomulikult on võimalik kunstiainesse lõimida üldpädevuste kujundamist, kohandades selleks nüüdisaegse kunstimaailmaga sobivaid õppemeetodeid. Kirjeldatud meetodid võimaldavad õppijal olla mitmekülgses loomis- ja tõlgendamisprotsessis aktiivne teadmiste, oskuste ja hoiakute kasutaja.

## Kunstide valdkonnakava ja kunsti ainekava kui õpetaja tööriist

Kunsti ainekavale keskendudes näeme, et kunst on äärmiselt avara õppesisuga aine, kus riiklikus ainekavas seatud õpitulemusi on võimalik saavutada mitmel moel (Lisa 3. Gümnaasium, 2023, lk 6–7; Lisa 3. Põhikool, 2023, lk 7–10). Õppekava rakendamist mõjutavad kõige enam uuenduste sisu, kontekstuaalsed faktorid (näiteks töötingimused) ja õpetajate isiklik tõlgendusprotsess (März & Kelchtermanz, 2013). Õpetajate tõlgendusprotsessi on õppekavateoorias avatud nii kaalutlemise (ingl *deliberation*) (Schwab, 1969) kui ka mõtestamise mõiste (ingl *sense-making*) (Weick, 1995) abil. Schwab (1969) seostab kaalutlemist nii eesmärkide kui vahenditega: kaalutlemisel peaks selgitama välja olulisimad faktid, võimalused, tegevused, lahendused, hindama tagajärgi ja valima sel hetkel kõige sobivama lahenduse. Ta rõhutab, et neid otsuseid saab teha üksnes väärtustele tuginedes. Tõlgendamisprotsessi puhul on täheldatud, et mida enam institutsionaalsed suunised lahknevad õpetaja uskumustest ja praktikatest, seda enam õpetaja oma praktikates ametlikust õppekavast eemaldub (Bümen & Holmqvist, 2022).

Kuna riiklik õppekava on üldine õppimist eesmärgistav ja standardeid seadev dokument, siis peab õpetaja leidma endale võimaluse selle raames tegutseda. Sisuliselt tähendab õppekava kaalutlemine samu tegevusi, mida õpetaja teeb riikliku õppekava põhjal kooli õppekava kirjutamisel ning täpsemalt veel enda töökava koostamisel (Hannay, 1989). Kaalutlemine on seotud nn nelja põhitõe (ingl *commonplaces*) ehk õppija, õpetaja, õppesisu ja konteksti arvestamisega (Schwab, 1973).

Eeldatavalt on kooli õppekava kirjutamine kollektiivne protsess. Heidmets (2016) kirjeldab õpikäsituse muutuste ühe suundumusena koostööviiside suurenemist, kuid tõdeb, et paljudes koolides toimib õpetaja siiski „üksiku hundina“ ja omavahelised tunnikülastused on harvad. Kunstiõpetaja jääb sageli samuti koolis oma aine küsimustes üksi. 2011. aasta riikliku õppekava puhul väärtustasid õpetajad võimalust kooli tasandil rohkem otsuseid vastu võtta, küll aga oli kunstiõpetajate puhul täheldatud suuremat kaasatust riikliku õppekava arendusprotsessis (Viirpalu *et al.*, 2014). Seda võib tõlgendada kui püüdu leida mõttekaaslasti õppekava üle arutlemisel.

Õppekava mõtestamine annab õpetajale ühelt poolt vabamad käed, teisalt valmistab probleeme: kui õppesisu ja -tegevusi valida, siis mille hulgast ja millisel eesmärgil? Mikser jt (2016) on osutanud otsustamisõigusega seonduvatele probleemidele: sageli ei ole õpetaja kompetents selleks vastav, ülesanne on püstitatud ebaselgelt või ei ole õpetaja näinud kooli õppekava arendamises väärtust. Riiklike õppekavade ainekavades on viimase kahe (2011. ja 2023. a) arendustsükli jooksul vähendatud kunsti ainekavas ettekirjutatud õppesisu ning viimase tsükliga ka õpitulemusi (Lisa 3. Gümnaasium, 2023; Lisa 3. Põhikool, 2023). Samuti eemaldati valdkonnakavast üldpädevuste ainekeskse kujundamise täpsem kirjeldus. See on sisuliselt olnud passiivne kutse anda õppekava rakendamise aktiivne roll õpet korraldavatele õpetajatele, kes ühelt poolt on tervitanud suuremat otsustusvabadust, ent samas ootavad õppekavalt selgemaid suuniseid ja rakendatavat õppematerjali (Viirpalu *et al.*, 2014).

Suundumused kunstipädevuse ja kunsti ainekava arendusel toetuvad selgelt pädevuskesksele sõnastusele ja rõhutavad õppe korraldusel õppijast lähtumist. Kunstiõppes avardab elulisest kunstimaailmast lähtumine õppesisu ja toob esile ka väga erinevad kunstitunnis rakendatavad õpimeetodid disainerlikust mõtlemisest kuni digitaalse loo jutustamiseni, individuaalsest suhestumisest kollektiivse loomiseni. Need tegevused toetuvad üldpädevustele. Kompleksse tegevusena võib õpetajatel olla keeruline leida enda tööks vajalikku tuge lakoonilisemaks muutuvatest õpet korraldavatest dokumentidest.

## Uurimuse eesmärgipüstitus ja metoodika

Uurimus tõukub ajakohastatud riikliku õppekava (GRÕK, 2023; PRÕK, 2023) rakendamiseks toetavate metoodiliste juhendmaterjalide loomise protsessist, mille eesmärk on muu hulgas anda suuniseid üldpädevuste toetamiseks tavapärasel õppeprotsessis (Õppekava infoportaal, *s.a.*). Esimesed kaks artikli autorit on ka kunstide valdkonna metoodiliste juhendmaterjalide loomise töörühma liikmed. Seetõttu andis uurimus infot ka ajakohastatud õppekava rakendussoovituste arendusetappi.

Sõnastasime kolm uurimisküsimust.

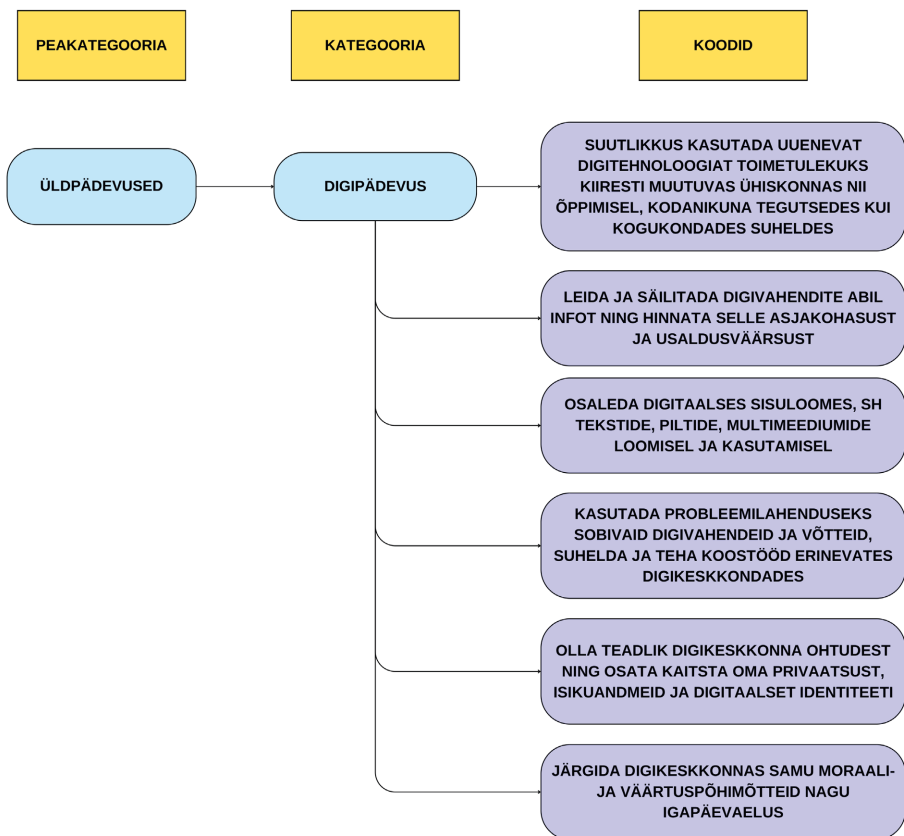
1. Kuidas on riiklikus õppekavas ja ainevaldkonnakavas esile toodud üldpädevusi?
2. Milliseid rakendussoovitusi annavad kunsti ainevaldkonna kirjeldus, kunsti ainekava kirjeldus ja õppekava rakendamise tugimaterjalid üldpädevuste kujundamiseks kunsti õppeaines?
3. Kuidas kunsti õppeaine kontekstis üldpädevuste toetamise rakendussoovitusi tõhustada?

Uurimisküsimustele vastame õpet suunavaid dokumente analüüsid. Dokumendianalüüsi valikut põhjendab soov tuua esile Eesti õpetajaskonnale antud suuniseid üldpädevuste ainekeskseks kujundamiseks. Uurimuse valim on eesmärgistatud valim ja see koosneb riikliku õppekava üldosa pädevuste paragrahvist, kunstide valdkonnakavast, kunsti ainekavast ja riikliku õppekava rakendumist toetavatest kunstiõppe juhendmaterjalidest. Kuna aineõpetuse vaade on peamiseks valimi ühisosaks, siis jäid selgema aineõpetuse fookuse hoidmise nimel valimist välja üldpädevuste käsiraamatud. Õppekava puhul lähtume märtsis 2023 avaldatud määruse redaktsioonidest (GRÕK, 2023; PRÕK, 2023). Dokumendianalüüs viidi läbi ajavahemikus augustist kuni detsembrini 2023. Valimisse kaasasime ka selleks hetkeks viimased avaldatud õppekavaga kaasnevad meetodilised juhendmaterjalid (Kunstiõpetus põhikoolis, *s.a.*; Mändmaa *et al.*, *s.a.*) ja samast arendustsüklist (2014–2017) pärineva üldpädevusi käsitleva juhendi „Üldpädevuste kujundamisest kunstiõpetuses“ (Laanemäe, 2017). Kõik dokumendid on avalikud riikliku õppekava infoportaali veebilehel (Õppekava infoportaal).

Uurimus jaotub kaheks etapiks: dokumendianalüüsi etapp ja rakendussoovitusete arendusetapp. Dokumendianalüüsi etapi eesmärk on välja selgitada õppekava ja seda saatvate meetodiliste juhendmaterjalide manifestne ja latentne sisu kunstiõppes üldpädevuste kujundamiseks. Oluline samm dokumendianalüüsi puhul on teksti organiseerimine (Dalglish *et al.*, 2020). Dokumendianalüüsiks valmistudes koondati kõik valimi dokumendid Google Sheetsi keskkonda ning iga mõte või lause jagati eraldi reale. See võimaldas paremini iga mõtet eraldi analüüsida ja seda üldpädevuste komponentidega kõrvutada. Dokumente analüüsis kaks uurijat ning dokumente loeti kolmel korral. Kodeerimise stabiilsust kontrollisime teise kodeerimistsükliga, mille puhul alustati uuesti kodeerimist ilma eelmises tsükli leitud seoseid vaatamata (Mayring, 2014). Ühiste arutelude tulemusel jõudsime konsensuseni ja lõplike seosteni. Esmalt analüüsisime valdkonnakavas kajastuvat üldpädevuste kujundamist suunavat manifestset sisu, kasutades summeerivat kvalitatiiivset sisuanalüüsi.



Manifestse sisu analüüsis soovisime teada saada, milline on valdkonnakava otsene sõnum üldpädevuste toetamiseks. Seejärel analüüsisime valimi ainekeskseid üldpädevuste kujundamise rakendussoovitusi, kasutades summeerivat ja suunatud sisuanalüüsi (Hsieh & Shannon, 2005). Kodeerimistehnikana kasutasime deduktiivset kodeerimist (Mayring, 2019), mille analüüsiühikuteks olid kaheksa üldpädevust koos nende täpsemate komponentidega. Pidasime silmas ka põhikooli ja gümnaasiumi üldpädevuste sõnastustes esinevaid erinevusi. Joonis 1 toob esile kodeerimistehnika digipädevuse näitel.



**Joonis 1.** Deduktiivse kodeerimise alus digipädevuse näitel.

Rakendussoovitusite arendusetapp lähtub dokumendianalüüsist ilmnevatest küsitavustest ja teooriapeatüki põhipunktidest, millele tuginedes seadsime arendusele täpsustatud eesmärgid. Tulenevalt dokumendianalüüsi tulemustest ning teoreetilistest põhipunktidest sõnastasime kunstiõppe kontekstis üldpädevuste suuniste arenduseks täpsemad eesmärgid:

1. täiendada tervikliku kunstioppe mudelit täpsemalt üldpädevustega, tuues esile aluspädevusi (õpipädevus, enesemääratluspädevus ning sotsiaalne pädevus kombineeritud suhtluspädevusega);
2. anda suuniseid üldpädevuste toetamise planeerimiseks tavapärasel kunstioppe õppeprotsessis.

## Tulemused

### Kunsti valdkonnakava manifestne sisu üldpädevuste toetamisest

Põhikooli ja gümnaasiumi kunsti valdkonnakava üldaluste kirjeldused kattuvad omavahel sisuliselt, erandiks on vaid õppeaine arvestuslik maht. Nii põhikooli kui gümnaasiumi kunstide valdkonnakavas on sõna „üldpädevused“ kasutatud kaheksal korral. Esmalt tuuakse üldpädevusi kunsti ainevaldkonna kontekstis esile õppe viie põhimõtte valguses, milles seisab, et „kunstiainete õppimine toetab iseenda mõistmist ja mõtestamist ning üldpädevuste omandamist sisukalt ja terviklikult“ (Lisa 3. Gümnaasium, 2023, lk 1; Lisa 3. Põhikool, 2023, lk 1). Ka üldpädevuste arengu toetamist käsitlevas punktis 1.4. (Lisa 3. Gümnaasium, 2023, lk 2; Lisa 3. Põhikool, 2023, lk 2) tõdetakse, et kunstide ainevaldkonna kaudu on eesmärk kõiki üldpädevusi toetada. Üldpädevuste saavutamist toetava viisina tuuakse esile lõimingut nii teiste ainevaldkondadega kui läbivate teemadena. Õppe kavandamise kirjelduses on mainitud, et õppe kavandamine peab arvestama ka üldpädevustega. Hindamise puhul tuuakse aga esile, et aineteadmiste ja -oskuste kõrval antakse õppijale tagasisidet ka üldpädevuste arengu kohta. Õppeaine lähtealustes rõhutatakse, et õppeprotsess tõstetakse lõpptulemustest olulisemaks, sealhulgas mainitakse õppeprotsessi väärtusena ka üldpädevuste kujunemist. Täpsemad üldpädevuste kujundamise korralduslikud aspektid on jäetud kooli õppekava üldosa ja sealsete valdkonnakavade määrata.

Üldpädevuste manifestset käsitlemist uurides on näha, kuidas rõhutatakse kõrgel tasemel kõikehaaravust: kunsti õppeprotsess toetab (st peaks olema kavandatud toetama) kõikide üldpädevuste omandamist ja tagasisidestamist terviklikult. Nii suurte metamõistetega tekst seab õppeprotsessile kõrgeid ootusi, aga ei anna täpsemaid juhtnööre. Ebaselgust lisab ka see, et valdkonnakavas ei tooda otseselt ühtegi üldpädevust eraldiseisvalt selle põhinimetusega (nt suhtluspädevus) esile. Küll aga tulevad tekstist välja üldpädevuste komponentidega kattuvad teematikad nagu kultuur ja kultuurinähtused, väärtushinnangud, suhtlemine, õpioskused, minapildi loomine, digikeskkonnad ja digitaalkujutised. Mitmekülgset tuleb esile minapildi kujundamine, samas ei ole enesemääratluspädevuse või enesemääratluse mõistet „minapildi toetamise“

tähenduses kasutatud, vaid kasutatakse selliseid sõnu nagu *eneseanalüüs*, *enesehinnang*, *eneseusk* ja *eneseväljendus*. Seega võib öelda, et kuigi valdkonnakava sõnastustest tuleb esile üleskutse kõiki üldpädevusi toetada, siis täpsemate suuniste tuvastamiseks kindla üldpädevuse toetamisel on õppekava kasutajal tarvis teksti üldpädevuse komponente silmas pidades lugeda ja seoseid otsida. Järgnevalt võrdleme kunstide valdkonnakava ja kunsti ainekava suuniseid üldpädevuste komponentidega täpsemalt.

### Valdkonnakava suuniste võrdlus üldpädevuste komponentidega

Valdkonnakava esmane ja pädevuspõhist õpet ilmestav konstrukt on valdkonnapädevuse kirjeldus. Kunsti valdkonnapädevus hõlmab muusika ja kujutava kunsti, rakenduskunstide ning disaini (koondnimetusega kunst) valdkonda. Üldpädevuste toetamise võimalusi otsisime esmalt valdkonnapädevusest, võrreldes seda üldpädevuste raamistiku sõnastuse järgi üldpädevuste komponentide ja nende sünonüümidega (tabel 1).

Valdkonnapädevuse sõnastuses on osalisi seoseid kõigi kaheksa üldpädevusega. Võrdlusest üldpädevuste komponentidega tuleb enim esile seos kultuuri- ja väärtuspädevusega, kus rõhutatakse nii kultuuripärandit kui nüüdiskultuuri, loomistegevust kui ka loomega suhestumist. Valdkonnapädevus seostub suhtlus- ja sotsiaalse ning kodanikupädevusega sihis kujundada õppijates kunsti ja visuaalkultuuri väljendusvahendite rakendamisoskust, osalemaks kunstimaailmas nii looja kui publikuna. Valdkonnapädevuse viimast punkti, mis tõstatab loova eluhoiaku kujundamise vajaduse, seostame matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogialase, ettevõtlikkus- ja digipädevusega, kuna neis kolmes üldpädevuses avaldub loovuse ja probleemi-lahenduse komponent.

**Tabel 1.** Ainevaldkonna „Kunstiained“ valdkonnapädevuse võrdlus üldpädevustega

Valdkonnapädevus	Üldpädevus ja selle komponendid
Kunstiainete valdkonnapädevus on universaalne ning väljendub selles, et põhikooli lõpuks õpilane eakohaselt:	
1. teadvustab oma sidet muusika, kunsti ja visuaalkultuuriga ning Eesti ja maailma kultuuripärandiga;	<b>kultuuri- ja väärtuspädevus:</b> tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga [...];
2. loob, uurib ja tõlgendab, kasutades muusika, kunsti ja visuaalkultuuri väljendusvahendeid, teadmisi ning meetodeid;	<b>suhtluspädevus:</b> suutlikkus ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada [...]; lugeda ning eristada ja mõista [...] tekste; kirjutada eri liiki tekste, [...] kasutades kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada [...] väljendusriikast keelt; <b>õpipädevus:</b> [...] kasutada õpitud erinevates olukordades ja probleeme lahendades; seostada omandatud teadmisi varemõpituuga [...]; <b>digipädevus:</b> [...] osaleda digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel [...];
3. mõtestab ja reflekteerib eri kultuurinähtusi, enda ja kaasõppijate loometegevust;	<b>kultuuri ja väärtuspädevus:</b> väärtustada kunsti ja loomingut ning kujundada ilumeelt; väärtustada inimlikku, kultuurilist [...] mitmekesisust [...]; <b>enesemääratluspädevus:</b> suutlikkus mõista ja hinnata iseennast, oma nõrku ja tugevaid külgi; analüüsida oma käitumist erinevates olukordades [...]; <b>õpipädevus:</b> [...] suutlikkus seostada omandatud teadmisi varem õpituuga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi [...];
4. mõistab muusika ja kunsti osatähtsust nüüdisaegses ühiskonnas;	<b>kultuuri ja väärtuspädevus:</b> [...] tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdis-kultuuri sündmustega [...];
5. osaleb kunstide suhtluses tõlgendamist vajava sõnumi edastaja ning vastuvõtjana informeeritult ja kriitiliselt;	<b>kultuuri ja väärtuspädevus:</b> suutlikkus hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; [...] väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt; väärtustada inimlikku, kultuurilist [...] mitmekesisust; <b>sotsiaalne ja kodanikupädevus:</b> suutlikkus [...] aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ja arvestada neid suhtlemisel;
6. on loova eluhoiakuga ja lahendab probleeme loovalt.	<b>matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus:</b> [...] kasutada uusi tehnoloogiaid loovalt ja uuendus-meelselt; <b>ettevõtlikkuspädevus:</b> [...] näha probleeme ja neis peituvaid võimalusi, aidata kaasa probleemide lahendamisele; seada eesmärged, koostada plaane, neid tutvustada ja ellu viia; [...] näidata algatusvõimet ja vastutada tulemuste eest; reageerida loovalt, uuendusmeelselt ja paindlikult muutustele; võtta arukaid riske; <b>digipädevus:</b> [...] kasutada probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades [...].

Kunsti õppeaine kirjelduse üheks keskseks mõisteks on visuaalkultuur, mis kordub põhikooli valdkonnakavas 14 korral ja gümnaasiumi omas 15 korral. Visuaalkultuuri avamist käsitletakse valdkonnakava tekstides võimalusena kasutada visuaalset kirjaoskust kui suhtlusviisi ning oskust tähendusi luua. Samuti suunatakse tähelepanu ka kunsti võimele võtta moraali ja ühiskondlike kokkulepete piire kompavat ning nihutavat rolli. Seega tulevad lisaks ootuspärasele kultuuri- ja väärtuspädevuse seosele esile ka sotsiaalse ja kodanikupädevusega haakuvad oskused ja hoiakuid nagu suutlikkus „kasutada ühiskondlikku mitmekesisust“ ning „aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel“.

Kunsti õppeaine lähtealuste kirjeldusest ilmneb pideva muutumise teema (Lisa 3. Gümnaasium, 2023, lk 5–6; Lisa 3. Põhikool, 2023, lk 5–6): pidevalt muutuvad kunstiloome võtted ja väljendusvahendid ning avarduvad teadmised ühiskondliku ja teadusliku teadmise aspektist. Suutlikkust muutustega toime tulla rõhutab kõige otsesemalt ettevõtlikkuspädevuse kirjeldus. Analüüsidest kooliastme lõpuks saavutatavate õpitulemuste kirjeldusi, leiame, et õpitulemuste saavutamiseks kasutatava õppesisu võimalused on samuti äärmiselt avarad ning teadliku valiku korral avaldub neis ka üldpädevuste toetamise potentsiaal.

Kõige enam pööratakse valdkonnakava tekstis tähelepanu õpipädevusele (22 korda), kultuuri- ja väärtuspädevusele (14 korda) ning ettevõtlikkuspädevusele (12 korda). Kõige vähem leiti seoseid matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalase pädevusega (3 korda) ja sotsiaalse ja kodanikupädevusega (2 korda). Kuigi kunstiõppe kontekstis tuuakse esile jooniste ja skeemide analüüsimist, siis rakendub selles võimalus toetada matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogiaalast pädevust, kui skeemid ja joonised on selle valdkonnaga sisuliselt seotud. Teisalt saab kunstiõppes keskenduda ka skeemide ja jooniste loetavusele graafilise disaini ja visuaalse kommunikatsiooni vaatenurgast, mis seostub pigem suhtluspädevusega. Seega saab õppesisu täpsema valikuga tõsta õppeolukorras mõnd üldpädevuse aspekti konkreetselt esile ning seeläbi suunata üldpädevuste kujundamise fookust. Kokkuvõtte valdkonnakava summeerivast kvalitatiivsest sisuanalüüsist esitame tabelis 2.

**Tabel 2.** Valdkonnakava seosed üldpädevuste komponentidega

Üld- pädevus	Leitud seoste hulk	Näide leitud seosest	
		Tekst dokumendist	Üldpädevuse komponent
Kultuuri- ja väärtuspädevus	14	2.1.1. Õppeaine kirjeldus „[...] Kunsti õppeaine roll on innus- tada õppijat avastama ja kasutama oma võimeid (sh seni avaldumata võimeid) kunsti ja visuaalkultuuri loojana ning sellega suhestujana, seega ka kultuurikandjana.“	„[...] tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdis- kultuuri sündmustega [...]“
Sotsiaalne ja kodanikupädevus	2	1.6. Hindamine „Õpitulemuste saavutamise toetamise kõrval keskendutakse kujundava hindamise vältel järgmistele aspektidele: [...] 4) sallivuse areng ja silmaringi avardumine [...]“	„[...] austada erinevate kesk- kondade reegleid ja ühis- kondlikku mitmekesisust, religioonide ja rahvuste oma- pära; aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel [...]“
Enesemääratlus- pädevus	7	1.3. Ainevaldkonna kirjeldus ja valdkonnasisene lõiming „Kunstiained rõhutavad õppe koondumist viie põhimõtte ümber: [...] 5) kunstiainete õppimine toetab iseenda mõistmist ja mõtestamist ning üldpädevuste omandamist sisukalt ja terviklikult [...]“	„[...] analüüsida oma käitumist erinevates olukordades [...]“
Õpipädevus	22	1.5. Õppe kavandamine ja korraldamine „Põhikoolis õpet kavandades ja korraldades teevad õpetajad koostööd, seejuures: [...] 4) võimal- datakse õpet nii iseseisvalt kui ka koos teistega, kujundatakse õpiarjumusi ja -oskusi ning suunatakse tegema valikuid [...]“	„[...] suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaal- selt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks, tervise- käitumiseks ja karjäärivaliku- teks vajaminevat teavet [...]“
Suhtluspädevus	8	2.1.1. Õppeaine kirjeldus „Visuaalkultuuris on teadlik toimimine seotud suhtlusega, erinevate sõnumite ja tähenduste loomise, säilitamise, muutmise ja edastamisega [...]“	„[...] lugeda ning eristada ja mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust; kirjutada eri liiki tekste, kasutades korrekt- set viitamist, kohaseid keele- vahendeid ja sobivat stiili [...]“

Üld- pädevus	Leitud seoste hulk	Näide leitud seosest	
		Tekst dokumendist	Üldpädevuse komponent
Matemaatika-, loodus- teaduste ja tehnoloogiaalane pädevus	3	2.1.2. Kooliastme lõpuks taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud „III kooliaste õpilane: 1) analüüsib õpetaja abiga enne kasutamist visuaalseid kujutisi, jooniseid, skeeme ja sümboleid [...]“	„[...] suutlikkus kasutada matemaatikale omast keelt, sümboleid, meetodeid koolis ja igapäevaelus [...]“
Ettevõtlikkus- pädevus	12	1.6. Hindamine „Õpitulemuste saavutamise toetamise kõrval keskendutakse kujundava hindamise vältel järgmistele aspektidele: 1) loovuse arengu toetamine (probleemide märkamine, mõtete voolavus ja paindlikkus, originaalsus, probleemilahendamisoskused, refleksioon) [...]“	„[...] näha probleeme ja neis peituvaid võimalusi, aidata kaasa probleemide lahendamisele; reageerida loovalt, uuendusmeelselt ja paindlikult muutustele [...]“
Digipädevus	9	2.1.2. Kooliastme lõpuks taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud „III kooliaste õpilane: [...] 2) käitub füüsilistes ja digitaalsetes kultuurikeskkondades enamasti turvaliselt, arvestab visuaalseid kujutisi luues ja kasutades autorsust [...]“	„[...] olla teadlik digikeskkonna ohtudest ning osata kaitsta oma privaatsust, isikuandmeid ja digitaalset identiteeti; järgida digikeskkonnas samu moraalil- ja väärtuspõhimõtteid nagu igapäevaelus [...]“

Üldpädevustega seostatavad suunised on kirjutatud eelkõige aine vaatepunktist. Valdkonnakavas on üldpädevuste toetamise potentsiaal mitmekülselt esindatud, eelkõige tulevad esile seosed õppemetoodikaga, kuid latentset sisu analüüsid leiame võimalusi ka üldpädevuste toetamist täpsema õppesisu valikul võimendada. Samas tõdeme, et üldpädevustega haakuvate suuniste äratundmine eeldab head orienteerumist üldpädevuste raamistikus ja eesmärgistatult valdkonnakava lugemist. See kehtib ka õppeastme lõpuks saavutatavate pädevuste kirjelduse kohta, milles määruse kohaselt (GRÖK, 2023, 4(6); PRÖK, 2023, 4(6)) peaks kajastuma enim õpilase eakohaste üldpädevuste, valdkonnapädevuste ning õpitulemuste omandatuse kriteeriumid.

## Õppekava rakendamist toetavate juhendmaterjalide võrdlus üldpädevuste komponentidega

2011. aasta õppekava arendustsükli juurde loodud põhikooli kunstioppe juhendmaterjal (Kunstiõpetus põhikoolis, *s.a.*) on edasi arendatud Vahteri (2014) tervikliku kunstioppe mudelit ning lisatud sellele ka õpitulemuste, kunstipädevuse ja üldpädevuste tasand. Materjalis nenditakse ka vajadust mudel interaktiivseks muuta ja selgitustega varustada. See arendus ei ole aga realiseerunud.

Põhikooli kunstioppe juhendmaterjali üldpädevuste toetamise alajaotuses korratakse juba õppekava üldosas toodud üldpädevuste sõnastusi ning täpsemaid selgitusi ega õppeainega seoseid nende toetamiseks ei anta. Analüüsisid materjali latentset sisu, tuleb esile õpipädevuse toetamise temaatika. Täpsemalt mainitakse õppija suunamist enda õppimist jälgima, iseseisvalt otsuseid tegema ja kavandamist kui kunstiliste kavatsuste planeerimise alust.

Gümnaasiumi kunstikursuste metoodiliste soovitude kirjelduses (Mändmaa *et al.*, *s.a.*) tõdetakse, et üldpädevuste süsteemne arendamine ei ole suures mahus rakendunud. Samas leitakse, et kunstioppel on mitme teise aine ees eelised eelkõige isiksuse ja suhtlemisega seotud üldpädevuste arendamisel. Selgesõnaliselt nimetatakse vaid enesemääratlus-, suhtlus- ja sotsiaalset pädevust. Enesemääratluspädevus seotakse kunstioppe protsessis endast teadlikumaks saamisega, mis tõstetakse ka tulemustest olulisemaks, suhtlus- ja sotsiaalne pädevus on otseselt seotud rühmatööde tegemisega.

Õppekava rakendumist toetavates metoodilistes juhendmaterjalides suunatakse tähelepanu lisaks teadmiste ja oskuste tasandile ka hoiakute, uskumuste ning väärtuste arendamisele. Teisalt jäävad nii põhikooli kui ka gümnaasiumi õppeprotsesside sisulised juhised üldpädevuste toetamise kohta napisõnaliselt. Samuti jääb juhendmaterjalides esile tõstmata üldpädevuste toetamise kaudu tekkiv võimekus edendada ka ainepädevuse arengut. Aineõppes üldpädevuste toetamise strateegiatena tuuakse põhikooli ja gümnaasiumi metoodilistes soovitudes esile vaid mõni üksik vihje, nagu näiteks rühmatööde tegemine, oma kogemusega seoste otsimine ja kavandamine.

Õppeainet arvestades on kõige sisukam kogumiku peatükk „Üldpädevuste toetamine kunstiopetuses“ (Laanemäe, 2017), milles on selgesõnaliselt kajastatud ettevõtlikkus-, kultuuri- ja väärtus-, enesemääratlus-, õpi-, suhtlus- ning sotsiaalse ja kodanikupädevuse toetamise lähtekohti. Kõik eelmainitud üldpädevused on omakorda seotud aga loovuse mõistega, mis muutub tekstis omakorda peamiseks konstruktsiooniks. Seda põhjendatakse sooviga tuua esile üldpädevuste seoseid kunstioppega, mis ei saanud Laanemäe (2017) hinnangul sel hetkel kehtivas (2014) valdkonnakavas piisavalt tähelepanu. Kajastamata jäävad matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane ning digipädevus.



Ettevõtlikkuspädevuse toetamiseks soovitatakse klassiruumis luua loovust toetav keskkond, anda õppijatele rohkem vastutust ja väljakutseid. Samuti soovitatakse soodustada koostööd, kus ettevõtlikuma natuuriga õppija saab panustada eelkõige protsesside algatamisse. Tagaplaanile jääb ettevõtlikkuspädevuses kajastatud võimekus ka protsesse lõpule viia ning tulemuste eest vastutada.

Kultuuri- ja väärtuspädevus on kogumiku peatükis seotud eelkõige loovuse mitmekesisuse aktsepteerimise, piiride kompimise ja provotseeriva kunstiga. Selgelt tuuakse esile ka õpetaja enda hoiakute mõju kunstitegevusele. Soovitustena tulevad esile kaasaegsest kunstist rääkimine, kriitilise meele omamine ja oma uskumuste proovilepanek.

Enesemääratluspädevuse toetuseks rõhutatakse kunstitegevusi, mis võimaldavad õpilasel ennast tundma õppida ning reflekteerida. Samuti soovitatakse planeerida pikemale perioodile seatud ülesandeid, mis võimaldavad ennast mingist aspektist jälgida ja seda infot üles tähendada. Samuti soovitatakse klassiruumis õppijaga kõnelda tema kaasaegsest kunstist, mis ajahorisondil on õppijale lähemal ja võimaldab seeläbi tal ka ennast paremini ühiskonnas toimuvaga suhestada.

Õpipädevuse puhul tuuakse esile metakognitiivsete õpioskuste seost loovusega ning Gardneri multiintelligentsuse teooriat (1997). Õpipädevust soodustavate võtetena tuuakse esile divergentset mõtlemist toetavaid ülesandeid ja juhitud mõtlemisülesannete kasutamist loovtöö protsessis. Tähelepanu pööratakse taas ajakasutusele ja süvenemisevõimalusele ning soovitatakse kunstiõpet organiseerida paaristundidena.

Suhtluspädevuse vaatenurgast käsitletakse kunsti kui suhtlusvahendit: väljendusteooriale tuginedes kunstniku soovina kunstiteose kaudu oma tundeid, mõtteid ja meeleolu väljendada ning vaataja positsioonilt kunstiteose vastuvõtmisena, tuginedes oma „kunstikeele pädevusele“. Soodustavate võtetena tuuakse esile rollimänge, mille raames võtta kunstimaailmas esinevaid erinevaid rolle (nt kuraator, kriitik, külastaja või giid).

Sotsiaalse ja kodanikupädevuse puhul rõhutatakse vajadust tuua esile teemasid nii õppija lähikeskkonnast kui ühiskonna tasemel. Soodustava võttena soovitatakse kunstiõppes käsitleda sotsiaal-poliitilist kunsti, soodustada uurimuslikke probleemilahendust eeldavaid kunstiprojekte ja suurendada õppija vastutust õppeprotsessis.

Kogumiku peatükis „Üldpädevuste kujundamisest kunstiõpetuses“ (Laanemäe, 2017) tõuseb peamiseks konstruktiks loovus ning selgesõnalised seosed üldpädevuste komponentidega esile ei tule.

Kokkuvõttes tõdeme, et nii õppekavas, ainevaldkonna kirjeldustes kui ainekavas ning õppekava rakendumist toetavates juhendmaterjalides jääb puudu terviklikest ja selgesõnalistest seostest aineõppe spetsiifika ja üldpädevuste

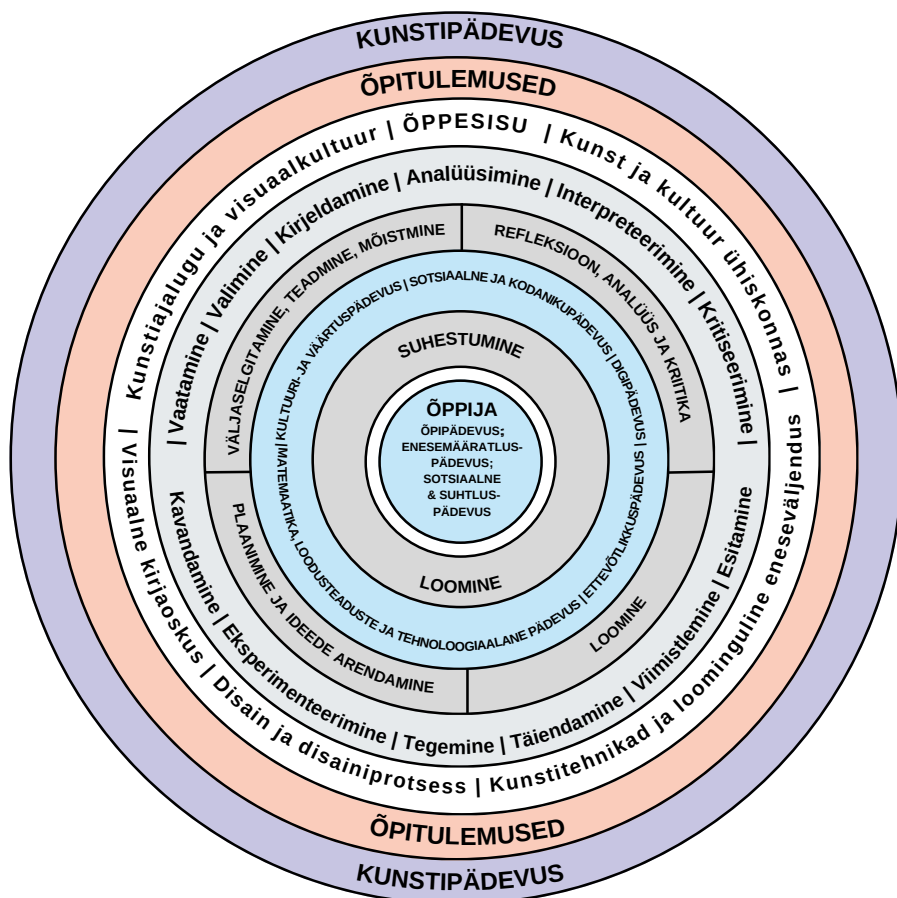
komponentide vahel. Aine fookust on kõige enam näha viidetes autentsele kunstimaailmale ja sealt pärit tegevustele või õppesisule. Ehkki kõige enam on seotud üldpädevuste toetamine valitud õppemetoodikaga, ei anta õpetajatele otseseid juhiseid, mil viisil üldpädevusi oma igapäevasesse tööprotsessi süsteemselt haarata. Seega näeme vajadust tuua üldpädevuste toetamise protseduurilisi aspekte enam esile.

## Üldpädevustega täiendatud tervikliku kunstiope mudeli ning kaalutlemisprotsessi kontseptualiseerimine

Tulenevalt dokumendianalüüsi tulemustest seadsime kunsti ainekava rakendussoovituste arenduse eesmärkideks anda suuniseid üldpädevuste kujundamiseks kunstiope õppeprotsessis ning täiendada tervikliku kunstiope mudelit täpsemalt üldpädevustega, tuues esile aluspädevusi (õpi- ja enesemääratluspädevus ning sotsiaalne pädevus kombineeritud suhtluspädevusega).

Tuginedes Kikase (2020) käsitlusele õpi-, enesemääratlus- ning sotsiaalsest pädevusest (kombineerituna suhtluspädevusega) kui aluspädevustest, toome need tervikliku kunstiope mudeli (joonis 2) keskmesse, rõhutades sellega õppija enesekohaseid oskusi eeldusena endale tähendusliku õppimise loomisel ja vastutuse võtmisel õppeprotsessis. Ülejäänud üldpädevused toome tervikliku kunstiope täpsustatud mudelis esile osaoskuste eeldusena, kuna kõige enam rõhutatakse üldpädevuste seost õppemetoodika valikul. Tuues osa üldpädevustest mudeli keskmesse, soovime suunata õpetajaid arvestama üldpädevusi õppetöö planeerimisel ühe esmase lähtekohana, millest saab õppeprotsessis välja kasvatada sidusa õppeühiku. Täpsema üldpädevustega haakuva õppesisu valikul, mis kunstiaines on valdavalt seotud nüüdisaegse reaalse kunstimaailma ja selle toimimisega, saab veelgi võimendada üldpädevuste kujunemist. Kunstiteoste sisuline paljusus võimaldab ainele omaselt toetada õppesisuga kõiki üldpädevusi.

Aluspädevuste toetamise potentsiaal avaldub eelkõige kunstiope protsessis, milles läbitakse kõiki kunsti osaoskusi. Nii tekib õppijal võimalus oma tegevusi eesmärgistada, vajalikku uut teadmist konstrueerida, loomingu teostades end pingutama suunata ning ka oma tegevust reflekteerida ja esitleda. Teisalt võivad aluspädevuste komponendid toimida ka otsese kunstiope ainesena: näiteks võib õppijat suunata joonistamise ja visualiseerimise kaudu enda tegevust või ajakasutust jälgima; enda õppimiseelistusi ja -strateegiaid infograafikana esitada või käsitleda mitmekultuurilisust kunstitöö sisulise ainesena.

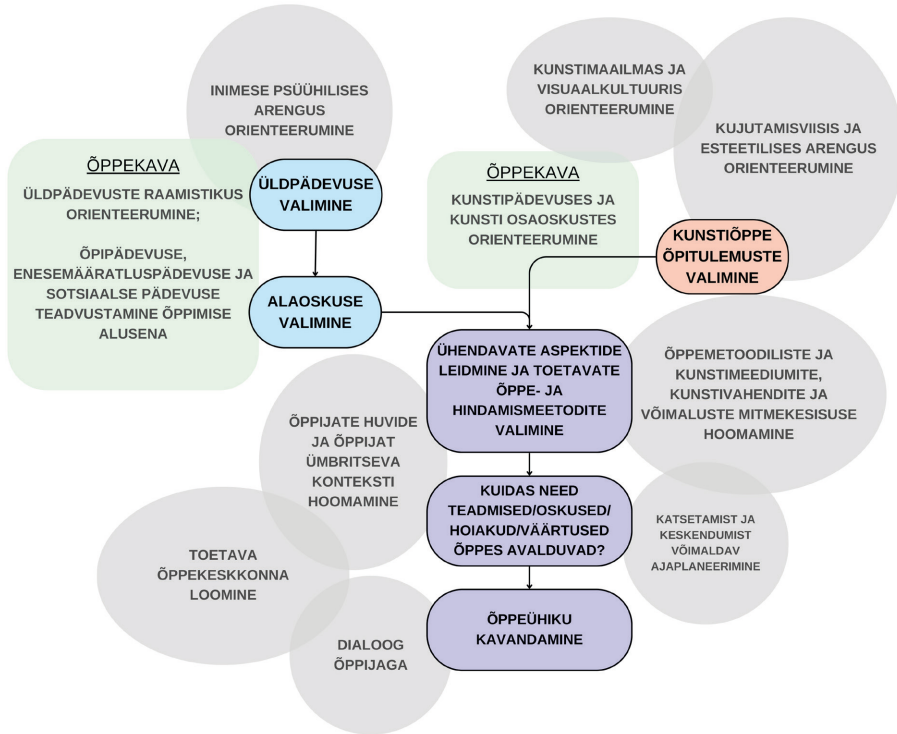


**Joonis 2.** Üldpädevustega täiendatud tervikliku kunstiõppe mudeli edasiarendus.

Järgnevalt võtame õppekava suunistele ja teaduskirjandusele tuginedes kokku soovitud kunstiõpetajatele meetodilisteks põhimõteteks üldpädevuste toetamisel ning kontseptualiseerimine ka üldpädevusi sihipäraselt haarava õppeprotsessi planeerimist (joonis 3). Joonise 3 taustale toome põhipunkte teooriateaduse käsitlustest. Arvestades, et üldpädevusi tuleb toetada õppeainete üleselt, ning seda, et õpitulemused peavad lähtuma õppeaine lõpuks taotletavatest pädevustest (GRÖK, 2023; PRÖK, 2023), soovime aine õpitulemused ühendada üldpädevustega ning liita nende toetamise vaatenurk lisaks kooli ainekavadele ka õpetaja töö- ja tunnikavadesse. Samuti ei lähe üldpädevus ainepädevuse kõrval õppeprotsessis kaduma, kui alustada õppeühikute planeerimist üldpädevusest.

Üldpädevuste toetamine eeldab õppija psüühiliste protsesside tundmist (Kikas, 2020), kunstiõppe kontekstis on hädavajalik tunda ka õppija esteetilist

ja kujutamiseviisi arengut (Bračun Sova & Kemperl, 2012). Lisaks eeldab üldpädevustele tähelepanu pööramine ka teadlikkust sellest, kuidas üldpädevusega tegelemine ja selles edenemine võiks õppijate tegevuses peegelduda (Kikas, 2015). Samuti juhib riiklik õppekava (GRÕK, 2023; PRÕK, 2023) õpieesmärke looma ja neid õppijaga koostöös läbi rääkima. Nii eesmärgistamises kui tegevuse käigus aset leidvates vestlustes soovitame ka üldpädevustele otseselt tähelepanu pöörata.



**Joonis 3.** Üldpädevuste ja ainepädevuse ühendamisele suunatud kunsti ainekava kaalutleva rakendamise protsessimudel.

Nii teaduskirjandusest (Fischer *et al.*, 2011; Nathan, 2008) kui ainevaldkonna dokumentidest (Lisa 3. Gümnaasium, 2023, lk 3–4; Lisa 3. Põhikool, 2023, lk 3–4) ja tugimaterjalidest (Laanemäe, 2017) tuleb esile keskendumise võimaldamise ja paindliku ajakorralduse sõnum. Selleks soovitame kunstikursused üles ehitada loomeprotsessi terviklikule läbimisele (tuginedes kunstiõppe osaoskustele) ja pikematele õppeühikutele, milles on jäetud aega ootamatustele tööprotsessis (Hellman & Lind, 2017), dialoogile õppijaga (Knif & Kairavuori, 2020) ja õppija ideedest juhendumisele (Laanemäe, 2017). Leiame, et eelnevates soovitudes mainitud teadlikkus ja eesmärgistatud planeerimine

võimaldavad õppetegevusi komplekssemalt käsitleda ja mitmeid teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtusi kunstiõppe tegevuses esile tõsta.

## Arutelu ja kokkuvõte

Väärtustades valikuvabadust, ootavad kunstiõpetajad siiski selgemaid juhtnööre, kuidas õppekava rakendada (Raudla, 2023; Mändveer, 2023). Õpet suunavates dokumentides ja tugimaterjalides torkab silma üldpädevustega seotud kõikehõlmavusele osutav keelekasutus, mis võib mõjuda täitmatu nõudena. Kui õppekava üldosalt ja valdkonnakavalt ei pruugigi õppekava rakendumise kaalutlustele põhjalikke selgitusi eeldada, siis peaksid selles osas õpetajale abiks olema õppeprotsesside planeerimise juhised ja tugimaterjalid. Dokumendianalüüsi järeldus aga, et kunstiõpet korraldavad dokumendid ei toeta süsteemselt üldpädevuste käsitlust kunstiaine kontekstis. Seega näeme ohtu, et üldpädevuste kujundamise konkretiseerimise ülesande delegerimine kooli õppekava tasandile (Lisa 3. Gümnaasium, 2023, lk 2; Lisa 3. Põhikool, 2023, lk 2) suurendab võimalust, et üldpädevuste komponendid ei jõua sisukalt õppeprotsessi.

Kuigi leidsime valdkonnakavast vähe selgesõnalisi seoseid üldpädevuste toetamiseks, siis tõi latentse sisu analüüs esile mitmekülseid seoseid, mis lisaks teadmistele pöörasid tähelepanu ka hoiakute ja väärtuste kujunemisele. Seega tõdeme, et kunstide valdkonnakäsitlus on võtnud suuna pädevuspõhise õppe (Halász & Michel, 2011; Kikas, 2020; OECD, 2003) poole. Ehkki sotsiaalne ja suhtluspädevus on üks nn aluspädevustest (Kikas, 2020), tuleb see kunsti ainekavas nõrgalt esile, mis on üllatav, arvestades kunsti sotsiaalset ja kommunikatiivset iseloomu (Smilan, 2016). Vähem tähelepanu saavad kunstiõppes ka matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogiaalase üldpädevuse kujundamine.

Üldpädevuste ja aineõppe lõimimise rakendussoovitustes kerkis kõige olulisemana esile õppemetoodikate valik ja autentsest kunstimaailmast lähtumine. Pilli (2013) rõhutab hästi valitud õppe- ja hindamismeetodite vajadust üldpädevuste toetamisel. Kui üldpädevusi kujundatavatest õppemetoodilistest võimalustest saab valdkonnakavas ja õppekava rakendumist toetavates juhendmaterjalides teatavat aimu, siis ei tule üldpädevusi toetavate ainekesksete hindamismeetodite korraldus dokumentidest esile. Nendime, et kõige enam jääb vajaka protseduurilistest soovitustest, kuidas aineõppes üldpädevusi sisuliselt toetada. Valdkonnapädevuse seostamisel üldpädevustega rõhutame aineõppe loomumomente võimalusi üldpädevusi haarata. Tervikliku kunstiõppe mudeli edasiarendusega lõime aluspõhja üldpädevuste sisulisemaks kaasamiseks aineõppe kavandamise protsessi. Soovime nii juurutada arusaama, et üldpädevused ei ole ainst eemalolevad lisaoskused, vaid toetavad ka ainepädevuste saavutamist.

Õppekava tõlgendamisprotsessi puhul on täheldatud, et mida enam institutsionaalsed suunised lahknevad õpetaja uskumustest ja praktikatest, seda enam õpetaja oma praktikates kirjutatud õppekavast eemaldub (Bümen & Holmqvist, 2022). Tõlgendus oleneb tõlgendaja kogemustest ja kontekstist (März & Kelchtermanz, 2013). Ka dokumentide manifestset ja latentset sisu analüüsidest tõesime, et üldpädevuste toetamise võimalused avalduvad eelkõige üldpädevuste komponente silmas pidades ja neid seoseid sihipäraselt otsides. Kui aga pädevusraamistik ei ole õpetajale omaseks saanud või sellega otseselt seoseid ei otsita, siis ei pruugi ka suunised mitmekülgset avalduda.

Uuringu piirangud on seotud analüüsitud dokumentide väikese valimi ja õppekava rakendussoovituste autorite piiratud ringiga. Nii ei tule esile eri vaatenurgad ega üldpädevuste käsitusviiside mitmekesisus. Samuti ei ole ainepädevuse ja üldpädevuse ühendamise mudelid läbinud evalveerimist. Uuringu tugevuseks on ajakohasus uuendatud ainekavade rakenduse lävel, nii on võimalik ainekava põhjal kooli õppekava ja aineõpetaja töökava koostades võtta arvesse üldpädevusi kaasavat mudelit.

Võrreldes siinse uuringu tulemusi sarnaste ülevaadetega rahvusvaheliselt ja erinevate õppeainete kaupa, siis on näha ühisosa – üldpädevuste ja ainepädevuste seostatus õpet korraldavates dokumentides ei ole selge ning üldpädevuste lõimimine õppetegevustesse valmistab raskusi (Lavonen, 2021). Seega on artikli rahvusvaheline panus seotud riigiti korduvale ebakõlale tähelepanu pööramisega. Kuna üldpädevuste raamistik on mõjutanud pea kõiki Euroopa Liidu liikmesriikide riiklike õppekavasid (Halász & Michel, 2011), siis näeme, et ainepädevuse ja üldpädevuste ühendamise mudelid võivad ka rahvusvahelisel tasandil kunstioppes rakendust pakkuda. Edasistes uuringutes tuleks keskenduda aineõpetajate suhestumisele riikliku õppekava ja üldpädevustega ning aineõpetajate õppe planeerimisprotsessi avamisele.

## Kasutatud kirjandus

- Arov, H., & Jõgi, A.-L. (2017). Supporting learning skills in visual art classes: The benefits of teacher awareness. *Journal of Elementary Education*, 10(2), 145–162. [https://doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.145-162\(2017\)](https://doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.145-162(2017))
- Bartlett, E. (2002). Does art make a difference? *Education Review*, 15(2).
- Benić, M. Ž. (2016). Findings of visual arts research in early childhood and primary education. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9(4), 55–64.
- Bračun Sova, R., & Kemperl, M. (2012). The curricular reform of art education in primary school in Slovenia in terms of certain components of the European competence of cultural awareness and expression. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(2), 71–108. <https://doi.org/10.26529/cepsj.386>

- Brezovnik, A. (2015). The benefits of fine art integration into mathematics in primary school. *CEPS Journal*, 5(3), 11–32. <https://doi.org/10.26529/cepsj.125>
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832–851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Chung, S. K. (2007). Media/visual literacy art education: Sexism in hip-hop music videos. *Art Education*, 60(3), 33–38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651642>
- DalGLISH, S. L., Khalid, H., & McMahan, S. A. (2020). Document analysis in health policy research: the READ approach. *Health policy and planning*, 35(10), 1424–1431. <https://doi.org/10.1093/heapol/czaa064>
- De-Juanas Oliva, Á., Martín del Pozo, R., & Pesquero Franco, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: teacher assessments. *Teacher Development*, 20(1), 123–145. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1101390>
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252–264. <https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771>
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education?. *Art Education*, 54(5), 6–10. <https://doi.org/10.2307/3193929>
- ENViL Structural Model (2016). Structural model of the European framework of visual literacy. <http://envil.eu/competence-structure-model/>.
- Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V., & Jaani, J. (2014). Teachers' views of curriculum policy: The case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62, 393–411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Fischer, C. B., Hersh, G. L., Hoffman, S. E., & von Doetinchem de Rande, S. N. (2011). Learning through art: Experiencing challenge. *LLI Review*, 6.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. *Educational leadership*, 55(1), 20–21.
- Ginter, J. (2023, 13. jaanuar) Õppekava muutmine eeldab põhjalikku seletuskirja. *Õpetajate Leht*.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2023) RT I, 08.03.2023, 6. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>
- Hannay, L. M. (1989). Deliberative curriculum theory: A call for action. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 24(002).
- Heidmets, M. (2016). Katse kirjeldada õpikäsitust. *Ülevaade haridussüsteemi välis-hindamisest 2015/2016. õppeaastal*, 86–89.
- Hellman, A., & Lind, U. (2017). Picking up speed: Re-thinking visual art education as assemblages. *Studies in Art Education*, 58(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331091>

- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hutzel, K., Russell, R., & Gross, J. (2010). Eighth-graders as role models: A service-learning art collaboration for social and emotional learning. *Art Education*, 63(4), 12–18. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519074>
- Kikas, E. (2015). Sissejuhatus üldpädevuste käsitluse. Teoses E. Kikas, & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 63–71). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kikas, E. (2016). Üldpädevuste rakendamise tulemuslikkusest. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2015/2016. õppeaastal*, 90–93. Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond. [https://vana.hm.ee/sites/default/files/ulevaade\\_haridussusteemi\\_valishindamisest\\_2015-2016\\_oa.pdf.pdf](https://vana.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2015-2016_oa.pdf.pdf).
- Kikas, E. (2020). Üldpädevuste esiletõus. Psühholoogia varjatud sissetung kasvatus-teadustesse. Teoses M. Heidmets (toim), *Haridusmõte* (lk 331–360). Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Knif, L., & Kairavuori, S. (2020). Student teachers building a sustainable future through constructing equality in visual arts education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 74–90. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0008>
- Kunstiõpetus põhikoolis (s.a.). Kunstiainete õppeprotsessid. Õppekava infoportaal. <https://opekava.ee/wp-content/uploads/2015/11/Kunst-pohikoolis-OPA.pdf> (02.09.2023).
- Laanemäe, K. (2017). *Üldpädevuste kujundamisest kunstiõpetuses*. M. Aruvee (toim), *Üldpädevuste kujundamisest aineõpetuses*. Tallinna Ülikool.
- Lavonen, J. (2021). Kuidas toetab Soome põhikooli loodusainete õppekava loodus-teadusliku kirjaoskuse kujunemist. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9(2), 5–25. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.2.02a>
- Lee, H. K., & Breitenberg, M. (2010). Education in the new millennium: The case for design-based learning. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 54–60. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01631.x>
- Liiv-Tellmann, H. (2023, 20. jaanuar). Aeg ajakohastada riiklikke õppekavasid. *Õpetajate Leht*.
- Lisa 3. Ainevaldkond „Kunstiained“. (2023, 23. veebruar). RT I, 08.03.2023, 6. [https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1080/3202/3006/18m\\_gym\\_lisa3.pdf](https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1080/3202/3006/18m_gym_lisa3.pdf).
- Lisa 3. Ainevaldkond „Kunstiained“. (2023, 23. märts). RT I, 08.03.2023, 5. [https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1080/3202/3005/18m\\_pohi\\_lisa3.pdf](https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa3.pdf).
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt.
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 20, No. 3). Freie Universität Berlin.



- Mikser, R., Kärner, A., & Krull, E. (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: The Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 833–855. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186742>
- Milbrandt, M. K., Shin, R., Eça, T. T., & Hsieh, K. (2015). Visual art curricula, art teacher goals, and instructional time: Findings from an international survey. *International Journal of Education through Art*, 11(1), 137–156. [https://doi.org/10.1386/eta.11.1.137\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.11.1.137_1)
- Mogro-Wilson, C., & Tredinnick, L. (2020). Influencing social and emotional awareness and empathy with a visual arts and music intervention or adolescents. *Children & Schools*, 42(2), 111–119. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa008>
- Mändveer, M. (2023, 24. märts). Kunstiõpetuse head ja vead. *Õpetajate Leht*.
- Mändmaa, M., Kiiler, E., Soodla, A., & Laanemäe, K. (s.a.). *Gümnaasiumi õppeprotsess. Kunstiainete õppeprotsessid*. Õppekava infoportaal. <https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2016/11/Kunst-gymnaasiumis.pdf>.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>
- Nathan, L. (2008). Why the arts make sense in education. *Phi Delta Kappan*, 90(3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/003172170809000304>
- OECD (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) Summary of the final report*. Paris: OECD.
- Pedaste, M. (koost.) (2020). *Üldpädevused gümnaasiumis*. Tartu Ülikool.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2023) RT I, 08.03.2023, 5. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>.
- Raudla, H. (2023, 20. jaanuar). Muudetav õppekava toob õpetajatele rohkem vabadust ja vastutust. *Õpetajate Leht*.
- Rostan, S. M. (2010). Studio learning: Motivation, competence, and the development of young art students' talent and creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261–271. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.503533>
- Samah, A. A., Putih, A. T., & Hussin, Z. (2016). Digital tools: Enhancing painting skills among Malaysian secondary school students. *Turkish online Journal of Educational Technology – TOJET*, 15(3), 58–67.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1–23. <https://doi.org/10.1086/442881>
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501–522. <https://doi.org/10.1086/443100>
- Schönau, D., Kárpáti, A., Kirchner, C., & Letsiou, M. (2020). A new structural model of visual competencies in visual literacy: The revised common European framework of reference for visual competency. *The Literacy, Pre-Literacy and Education Journal*, 3, 57–72.

- Smilan, C. (2016). Developing visual creative literacies through integrating art-based inquiry. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(4–5), 167–178. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170463>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa*. Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Tunç, Ö. A. (2017). Material development based on digital storytelling activities and assessment of students' views. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(1), 54–63. <https://doi.org/10.11591/ijere.v6i1.6347>
- Vahter, E. (2014). Looking for possibilities to improve the visual art teaching in primary school. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Viirpalu, P., Krull, E., & Mikser, R. (2014). Investigating Estonian teachers' expectations for the general education curriculum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 54–70. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0011>
- Vu, V., Warschauer, M., & Yim, S. (2019). Digital storytelling: A district initiative for academic literacy improvement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(3), 257–267. <https://doi.org/10.1002/jaal.962>
- Weick, K. (1995). *Sense-making in Organizations*. Sage.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Wright, R., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D. R., Duku, E. K., & Rowe, W. (2006). Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities: Findings from a Canadian longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 26(2), 186–205. <https://doi.org/10.1177/0272431605285717>
- Wynn, T., & Harris, J. (2012). Toward a STEM+ arts curriculum: Creating the teacher team. *Art Education*, 65(5), 42–47. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519191>
- Sihtasutus Kutsekoda (2020). Kutsestandard Õpetaja, tase 7. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824233/?nocache=d1c2c3ec7b>.
- Õppekava infoportaal (s.a.). <https://oppekava.ee/>.

# Developing the methodological instructions of art education supporting key competences and subject-specific competence

Helen Arov<sup>a1</sup>, Anneli Porri<sup>b</sup>, Edna Vahter<sup>c</sup>, Erika Löfström<sup>d</sup>

<sup>a</sup> *School of Baltic Film, Media and Arts & Institute of Education, Tallinn University*

<sup>b</sup> *Art Education Department, Estonian Academy of Arts*

<sup>c</sup> *School of Baltic Film, Media and Arts, Tallinn University*

<sup>d</sup> *Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki*

## Summary

In recent decades, the implementation of competence-based education grounded in educational strategies (Halász & Michel, 2011; Kikas, 2020; OECD, 2003) has been a key factor in contemporary education. The literature has similarly followed this trend, portraying art education as a complex learning activity wherein various competences are interwoven (Rostan, 2010). As part of the ongoing renewal of the national curricula of comprehensive education in Estonia (2023), subject-specific competences have been revised, placing a greater emphasis on developing key competences alongside subject-specific instruction (Liiv-Tellmann, 2023).

Estonian teachers often prioritise subject-specific skills (Kikas, 2016) and perceive the general guidelines, especially key competences, as lacking real support (Erss et al., 2014). Introducing the new national curriculum has raised concerns among art teachers regarding its implementation and translation of high-level competences into learning strategies (Raudla, 2023; Mändveer, 2023).

## Methodology

The study is rooted in the process of updating the National Curriculum (2023). The first two authors of the article are also members of the working group for updating the methodological descriptions of subject-specific learning instructions. Therefore, the study also contributes information to the curriculum implementation recommendations.

---

<sup>1</sup> School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, Estonia; helen.arov@tlu.ee.

The research questions are posed as follows:

1. How are key competences highlighted in the National Curriculum and the Art Syllabus?
2. What implementation recommendations are provided for curriculum implementation regarding the support of key competences in the field of art education?
3. How can recommendations for supporting key competences be enhanced in the context of art education?

We base our analysis on the curriculum versions published in March 2023. The sample also includes the published descriptions of learning processes (Kunstiõpetus põhikoolis, n.d; Mändmaa et al., n.d.) and the guideline „Üldpädevuste kujundamisest kunstiõpetuses“ (Laanemäe, 2017) from the previous national curricula development cycle (2014–2017).

The research is divided into two stages: the document analysis stage and the development stage of application recommendations. The objective of the document analysis stage is to identify the manifest and latent content of the curriculum and accompanying methodological recommendations for forming key competences in art education. Two researchers conducted the document analysis, and each document was read three times. We utilised deductive coding (Mayring, 2019) as the coding technique, with the units of analysis focusing on the eight key competences and their specific components. The stability of coding was verified through a second coding cycle, wherein coding was initiated anew without considering connections found in the previous cycle (Mayring, 2014). Through joint discussions, consensus was reached, leading to final associations.

### Key findings

Examining the explicit consideration of key competences in the subject area “Art Subjects” (2023), it is evident how a high-level comprehensiveness is emphasised: the art education process supports (i.e., should be designed to support) the acquisition and comprehensive feedback of all key competences. Employing such broad conceptual terms sets high expectations for the educational process.

The comparison with the components of key competences highlights the strongest connections with cultural and value competence, emphasising both cultural heritage and contemporary culture, creative activities, and engagement with creativity. The subject area text places the greatest emphasis on

learning competence (22 times), cultural and value competence (14 times), and entrepreneurial competence (12 times). The least connections were found with mathematical, scientific, and technological competence (3 times) and social and civic competence (2 times).

Based on the results of document analysis and theoretical foundations, we formulated more precise objectives for the development of key competences in the context of art education:

1. We aim to enhance the comprehensive model of art education with a more detailed focus on key competences, emphasising foundational competences such as learning competence, self-definition competence, and social competence combined with communication competence.
2. We aim to provide guidelines for planning the support of key competences in the regular art teaching process.

Drawing on Kikas's (2020) conceptualisation of learning competence, self-determination competence, and social competence (combined with communication competence) as foundational competences, we position these at the core of the comprehensive model of art education (Figure 2). This underscores the learner's personal skills as a prerequisite for creating meaningful learning and taking responsibility in the learning process.

Considering that key competences must be supported across subjects and that learning outcomes must align with the targeted competences, we recommend integrating subject-specific learning outcomes with key competences. Additionally, we propose incorporating the perspective of supporting key competences not only into the school curricula but also into teachers' work and lesson plans.

## Discussion and conclusion

While we found few explicit connections for supporting key competences in the arts subject area descriptions, the latent qualitative analysis highlighted more associations. In addition to knowledge, an emphasis on forming attitudes and values was found. Thus, we recognise that the conceptualisation of the arts has embraced a competence-based shift in education (Halász & Michel, 2011; Kikas, 2020; OECD, 2003).

We found a need for more procedural recommendations for key competence support in subject instruction. With the further development of the comprehensive model of art education, we established a foundation for integrating key competences into the process of visual art instruction. With that, we hope to foster an understanding that key competences are not additional skills detached

from the subject area but rather support the achievement of subject-specific competences.

In the implementation process of the curriculum, it has been observed that the greater the divergence between institutional guidelines and teachers' beliefs and practices, the more teachers distance themselves from the curriculum (Bümen & Holmqvist, 2022). Interpretation depends on the interpreter's experiences and context (März & Kelchtermanz, 2013). Analysing both the manifest and latent content of curriculum documents, we conclude that the opportunities for supporting key competences manifest mostly when considering the components of key competences and deliberately seeking for those connections. However, if the competence framework is not familiar to the teacher or if direct connections are not sought, the guidelines may not manifest in such a diverse manner. Future research should focus on how subject teachers engage with the national curriculum and key competences, as well as analysing the planning process of subject teachers.

*Keywords:* key competences, art competence, curriculum implementation