

KÕIK KOOS? ENNASTJUHTIVA ÕPPIJA HINDAMISVÕIMALUSED LOOMINGULISES RÜHMATÖÖS

Marit Möistlik-Tamm, Gerhard Lock



ÜLEVAADE. Artikkel annab ülevaate ennastjuhtiva õppija hindamisvõimalustest, keskendudes interdistsiplinaarsel ehk valdkondadevahelisel inspiratsioonil põhinevale loomingulisele rühmatööle kursusel „Muusikalise ühisloome praktikum” (Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituut). Tutvustame artiklis rühmatööle keskendunud kursuse tugevaid ja probleemseid külgi õppejõu perspektiivist vaadatuna (sh ennastjuhtiva õppija õpetamisest rühmatöö kontekstis), anname täpsema ülevaate loodud hindamissüsteemist ja selle uuenduslikkusest muusika valdkonnas ning jagame üliõpilaste tagasisidet kursusel kogetu ja õpitu kohta.

Võtmesõnad: *ennastjuhtiv õppija, rühmatöö, hindamine, ühisloome, muusika, kunstid, interdistsiplinaarsus*

Key words: *self-directed learner, group work, assessment, co-creation, music, arts, interdisciplinarity*

1. Sissejuhatus

Innovatiivsuse, loomingulisuse ja loovuse olulisusele rõhutakse tänapäeval muusika ja kunsti kõrval paljudes valdkondades, sh majanduses, juhtimises, kasvatuses jm. Hoolimata paradigma muutusest nn minaloovusest (ehk individuaalse, tema- ehk nn geeniusse loovusest) meie- (ehk rühma-) loovuse suunas¹, on muusikud ja kunstnikud – jättes kõrvale mõned väljapaistvad interdistsiplinaarsed rühmitused, nagu 1950. ja 1960. aastate New Yorgi koolkond või viljakad koostöövormid tänapäeva tantsu- ja tegevuskunstis² –

¹ Glăveanu, V.-P. 2010. Principles for a Cultural Psychology of Creativity. – Culture and Psychology, Vol. 16, pp. 147–163.

² Sealhulgas Eestis 2008. ja 2009. aastal nime all „Action kuubis” toimunud eri valdkondade kunstnike ühisloome töötoad ja etendused, mille eestvedaja oli helilooja ja dirigent Andrus Kallastu (Eesti Arnold Schönbergi ühingu ja Pärnu nüüdismuusika päevade / In Graafika festivalide koostöö raames) (vt **Action kuubis II** 2009. Pärnu nüüdismuusika päevad 2009. Eesti

jäänud valdavalt individuaalseteks loojateks, kes ei kipu oma mõtteid ja loomingut (mh ka autoriõigustest tuleneva võimaliku sissetuleku tõttu) eriti kellegagi jagama. Hariduses näeme vastuolu selles, et järjest rohkem seisab pedagoogiliselt viljakale rühmatööle vastu (süsteemist tulenevalt mõistetav) nõue hinnata (üli)õpilasi individuaalselt ja eristavalt. Sellele püüab lähendust pakkuda uus väljundipõhine hindamissüsteem³, mis võimaldab mh ka kujundavat (ehk protsessi) hindamist, lõpptulemuse tervikhindamist (tervikut hinnatakse enam kui osade summat)⁴ ja õppijate omavahelist hindamist. Muusika ja kunstialaste loovainete puhul jääb endiselt probleemiks loome (ja esituskunstide puhul ka esitusoskuse) protsessilisuse ja individuaalse arengu ning panuse hindamine rühmakontekstis, mille kohta soovib artikkel pakkuda oma lähenemisnurga.

Hoolimata interdistsiplinaarsuse idee problemaatilisusest⁵ – selle liiga tehnilis-materialistlik, sageli vaid enese ümber keerlev või enda pärast rakendatud vaimne kontseptsioon võib pudeneda koost ja jätta sellega tegeleja tühjade kätega nagu pärast sibulakooremist – on olulisem käsitleda seda pigem holistlikult, seotuna elu, filosoofia ja religiooniga: kui kõik vajalikud koostisosad (kuju või vorm ehk välimus, tunne ehk tundmine, mõiste ehk mõtestamine, meeleolud ehk kujutlused, motivatsioonid ja tungid ning teadvus) inimeses toimivad, on ta võimeline tajuma iseennast, teisi ja ümbritsevat maailma, kindlasti ka kunsti tervikuna või valikuliselt, sõltuvalt sellest, millele ta teadlikult tähelepanu pöörab.⁶

Oskus olla ennastjuhtiv õppija ja samas töötada interdistsiplinaarses meeskonnas on tänapäeval äärmiselt vajalik ning ka ülikoolis üks võtme-

Arnold Schönbergi ühing. <www.schoenberg.ee> (01.06.2017), või alates 2012. aastast nime all LAIK tegutsevad kunstikud, mille liige on ka artikli teine autor (vt LAIK 2012. Facebooki leht. <<https://www.facebook.com/LAIK-495481393884046/>> (01.06.2017). Rääkimata ooperist kui oma loomuselt eri valdkondi ühendavast žanrist, mille tipp on Saksa helilooja Richard Wagneri (1813–1883) nn tervikkunstiteose (*Gesamtkunstwerk*) kontseptsioon, mida tänapäeval realiseeritakse nn multimeediaooperite näol.

³ Pilli, E. 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. Tallinn: SA Archimedes, <<http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/oppejoud/Hindamisraamat.pdf>> (01.06.2017). [Pilli 2009]

⁴ Pilli 2009, lk 6.

⁵ Loe lähemalt Liimets, A. 2009. Distsiplinaarsest, aporeetilisest ning mittedistsiplinaarsest mõtlemisest. – Muusikalise kontegellikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga (koostanud ja toimetanud Airi Liimets). Tallinn: Tallinna Ülikool, lk 15–52.

⁶ Lock, G. 2016c. Interdistsiplinaarsus – idee või tegelikkus? – Tallinna Ülikooli Ajakiri, nr 9 (kevad 2016), lk 33–35. <<http://www.tlu.ee/public/AJAKIRI-9-2016/>> (09.02.2017). [Lock 2016c]

pädevusi, mis on ühtlasi selle artikli probleemiasetus. Millised on õppejõu võimalused luua õpikeskkond, kus iga õppija saaks tõhusa ja tegeliku tulemiga rühmatöökogemuse? Mil määral võimaldab rühmaõpe pakkuda õppijakeskse ja ennastjuhtiva õppija kogemuse kõrgkoolis? Milliseid väljakutseid esitab interdistsiplinaarsel inspiratsioonil põhineva probleemõpe rühmatöö kursuse loomine ja hindamine õppejõule?

Probleemõpe eesmärk on suunata õppija iseseisvalt probleeme tõstatama ja lahendama^{7, 8}. Autorite kursuse kontekstis oli keskne küsimus, kuidas luua rühmas muusikat erisugustest mittemuusikalistest inspiratsiooniallikatest (nt värvidest, kujunditest, sõnadest jne). Probleemi teke või tajumise on paljude loomeprotsesse kirjeldavate astme- või faasimudelite^{9, 10} esimene aspekt, nt Shelley Tracey¹¹ pedagoogikaalane neljafaasiline mudel: ettevalmistus, mäng, uurimis- või avastusretk, süntees. Esimese faasi selgituses räägitakse ebakindlusest ja avatud võimalustest ning sellest, et osaleja vajab ettevalmistust, et jõuda vastuvõtlikku seisundisse (nn *Keatsian Negative Capability*)¹². Anti Kidroni¹³ kirjeldab kaheksaastmelise psühholoogilise loomeprotsessi mudeli esimest etappi kui vastuolu tajumist ehk probleemi teket – peidetud probleem muutub teadlikuks mõtlemisülesandeks¹⁴. Rossmanni loovuse mudeli (1931), mis kujutab endast laiendatud Wallace'i mudelit (1926), esimene faas on keerulisuse või vajaduse vaatlemine¹⁵.

⁷ **Probleemõpe**. – Eesti Entsüklopeedia 2006.

<<http://entsyklopeedia.ee/artikkel/probleem%C3%B5pe>> (07.01.2017).

⁸ **Probleemõpe**. – HAR. Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat 2013. <<http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=probleem%C3%B5pe&F=M&C06=ett>> (10.01.2017).

⁹ **Lock, G.** 2016a. Loomeprotsessi astmed ja faasid muusikas. – IV eesti teaduskeele konverents 2.–3. detsembril 2016 Tallinna Ülikooli teaduskeelekeskus.

<<http://teaduskeelekeskus.weebly.com/konverentsid.html>> (09.02.2017). [**Lock** 2016a]

¹⁰ **Lock, G.** 2016b. Stages and phases of the creative process of novice composers. – Pedagogical Forum Performing Arts Belgrade “Building Experience and Meaning in Music Education”, 30.09–02.10.2016, Belgrade: University of Arts. [**Lock** 2016b]

¹¹ **Tracey, S.** 2007. Creative Reflection, Creative Practice: Expressing the Inexpressible. – Creativity or Conformity? Building Cultures of Creativity in Higher Education (A conference organised by the University of Wales Institute, Cardiff, in collaboration with the Higher Education Academy Cardiff, January 8–10, 2007). [**Tracey** 2007]

¹² **Tracey** 2007, p. 3.

¹³ **Kidron, A.** 2000. Leidlik meel. Tallinn: Mondo. [**Kidron** 2000]

¹⁴ **Kidron** 2000, lk 164–165.

¹⁵ **Plsek, P. E.** 1996. Working Paper: Models for the Creative Process. Directed Creativity (Paul E. Plsek & Associates, Inc.).

<<http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>> (09.02.2017).

Artikkel tugineb autorite kursusele „Muusikalise ühisloome praktikum”, mille eesmärk oli luua võimalused üliõpilase kui muusikat loova rühma juhi (initsiaatori) ja liikme (kaasautori) kujunemiseks praktika kaudu, kasutades mh improvisatsiooni kui muusikalise loomingu käivitajat. Õppejõud kujundab selleks mitmesuguste impulsside (värvid, kujundid, tekstid) toel probleemolukorra, mille lahendamiseks loob ja esitab rühm avalikult muusikalise rühmakompositsiooni.

Teoreetilisi kontseptsioone tutvustatakse artikli peatükkides „Loominguline rühmatöö” ja „Rühmatöö hindamine”, mis jagunevad omakorda temaatiliselt alapeatükkideks, kus käsitletakse interdistsiplinaarsust õppekava kontekstis, rühmatöö poolt- ja vastuargumente ning ennastjuhtiva õppijajuhtendaja rolli. Rühmatöö hindamisel avatakse hindamiskriteeriumid ja -strateegiad, millele järgneb empiiriliste tulemuste esitlemine üliõpilaste tagasisidele toetudes.

2. Loominguline rühmatöö

2.1. Interdistsiplinaarsus, kompositsioon ja improvisatsioon õppekava kontekstis

Loominguline rühmatöö muusikas ehk ühisloome, mille inspiratsiooniallikate hulka kuuluvad ka muusikavälised impulsid (värvid, kujundid, sõnad), on loomult interdistsiplinaarne ehk valdkondadevaheline lähenemine. Interdistsiplinaarsus (mille üks alammõiste on mh multimeedia¹⁶) on hariduselus omakorda muutumas üle maailma aina hinnatumaks üleüldiselt ja ülikoolides spetsiifilisemalt. Muusika roll eri valdkondade holistlikus integratiivsuses ehk lõimimises^{17, 18}

¹⁶ **Lock, G.** 2015c. Multimeedia. – G. Lock & T. Selke, Muusikakasvatuse filosoofia. TLÜ BFMi kunstide didaktika kesksete mõistete veebipõhine õppematerjal (TLÜ poolne projektijuht teaduskeelekeskuse juhataja dr. Peep Nemvalts; toetaja riiklik Eestikeelse terminoloogia programm ETP 2013–2017).

<<https://muusikakasvatus.wordpress.com/moistestik/multimeedia/>> (09.02.2017).

¹⁷ **Kyeong Suk, M.** 2013. Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration (PhD thesis). Toronto: University of Toronto.

¹⁸ Eestikeelne kokkuvõte: **Lock, G.** 2015b. Interdistsiplinaarsus, kunstide integratsioon ja holistlik pedagoogika. – G. Lock & T. Selke, Muusikakasvatuse filosoofia. TLÜ BFMi kunstide didaktika kesksete mõistete veebipõhine õppematerjal (TLÜ poolne projektijuht teaduskeelekeskuse juhataja dr. Peep Nemvalts; toetaja riiklik Eestikeelse terminoloogia programm ETP 2013–2017). <<https://muusikakasvatus.wordpress.com/moistestik/interdistsiplinaarsus-kunstide-integratsioon-ja-holistlik-pedagoogika/>> (09.02.2017).

ja õpilaste akadeemilise edukuse toetamisel^{19, 20} on tugev – ühest küljest vaieldamatult tunnustatud (nt muusikaga järjepidevalt tegelemine loob keskendumisharjumuse ja oskuse nii iseendaga kui ka ühistegevuses (ansamblikes, orkestrites) toime tulla), teisalt on selle mõju siiski raske hinnata, sest „muusikaga tegelenud osalejad näitasid kõrgemaid tulemusi juba enne, kui hakkasid muusikat õppima”^{21, 22}.

Hoolimata asjaolust, et kunstide puhul on peetud interdistsiplinaarsust iseenesestmõistetavaks ning see on pikka aega (ja eri tasanditel) juba toimiv nähtus, on kunstivaldkonnad püüdnud hariduse kontekstis jääda seni endiselt pigem konservatiivseks ja iseseisvaks.²³ See sõltumatuse tahe on ka põhjendatud: tõelise professionaalsuse saavutamise eesmärgil tulebki süvenenult tegeleda vaid ühe valdkonnaga.

Kuna haridusmaastik on rahvusvaheliselt ning eriti interneti- ja digiajastul muutumas, on nüüdseks ka Tallinna Ülikoolis loodud integreeritud kunsti, muusika ja multimeedia bakalaureuseõppekava²⁴ ning alates 2016. aasta sügisest on artikli autorid selle õppekavaga aktiivselt seotud.

Mistahes kunsti loomisel on kompositsiooni²⁵ ning sellega ajalooliselt ja praktiliselt tihedalt seotud improvisatsiooni²⁶ õpetamine Eesti riiklikesse

¹⁹ **Hodges, D. A.; Luerhsen, M. et al.** 2005. The Impact of Music Education on Academic Achievement. Sounds of Learning (SolProject Report). Greensboro, Carlsbad: The University of North Carolina, International Foundation for Music Research. [**Hodges, Luerhsen et al.** 2005]

²⁰ Eestikeelne lühikokkuvõte ja tsitaadi tõlge: **Lock, G.** 2015a. Akadeemiline edukus ja muusikakasvatuse mõju akadeemilisele edukusele. – G. Lock & T. Selke, Muusikakasvatuse filosoofia. TLÜ BFMi kunstide didaktika kesksete mõistete veebipõhine õppematerjal (TLÜ projektijuht on teaduskeelekeskuse juhataja dr Peep Nemvalts; toetaja riiklik eestikeelse terminoloogia programm ETP 2013–2017). <<https://muusikakasvatus.wordpress.com/moistestik/akadeemiline-edukus-ja-muusikakasvatuse-moju-akadeemilisele-edukusele/>> (09.02.2017). [**Lock** 2015a]

²¹ **Hodges, Luerhsen et al.** 2005, p. 12.

²² **Lock** 2015a.

²³ **Lock** 2016c.

²⁴ **IKUMUMU** 2016. Integreeritud kunsti, muusika ja multimeedia (bakalaureuseõppekava). Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituut. <<http://www.tlu.ee/et/Balti-filmi-meedia-kunstide-ja-kommunikatsiooni-instituut/IKUMUMU>> (13.06.2017).

²⁵ Eeldades, et mõistet *kompositsioon* saab tõlgendada kujutavas kunstis ja muusikas võrdsete kontseptsioonidena.

²⁶ Improvisatsioon on kujutava kunsti ja eriti tantsu loomisprotsessina iseenesest mõistetava meetodina tunnustatud ja seeläbi osa haridusprotsessist, muusika valdkonnas (ja hariduses) seevastu on see olnud (vaatamata selle teatavasti olulisele mõjule läbi ajaloo) veel kuni viimase ajani tugevalt piiritletud konkreetse stiili ja valdkonnaga, džässiga.

kunstiõppekavadesse koolides²⁷ ja ülikoolis (konkreetsed ained, seda ka tant-suhariduses) sisse kirjutatud, seevastu konkreetselt muusikaõppekavade²⁸ puhul pole kompositsiooni õpetavat ainet seni ette nähtud²⁹ ja heliloomingu õpetamine ülikooli tasandil on hoolimata muusikateoreetilisest baasist üsnagi individuaalne ja subjektiivne. Kompositsiooni (ja improvisatsiooni) õpetus on tavakoolides viimasel kümnendil toimunud pigem projektide toel, nt „e-compose Austria” projekt 2011 ja 2012^{30, 31} ning QuerKlang Berlin Saksa-maal³² alates 2003. aastast. Viimastega koostöös on sarnane tegevus hiljuti käivitunud ka Eestis, sh tänu Eesti Arnold Schönbergi Ühingule ja ühinguga lähemalt seotud kaasamõtlejatele³³.

Artikli autorite arendatud ja juhendatud kursusel „Muusikalise ühisloome praktikum” on arvestatud nii kompositsiooniliste kui ka improvisatsiooniliste loomismeetoditega. Mõlemas on võrdselt oluline inspiratsioon, kuid komponeerimisel on loojal võimalik esmaseid ideid veel lihvida (muusikalise tule-muse lokaaltasandil) ja arendada (globaaltasandit ehk vormi arvestades). Improviseerimisel seevastu tuleb hetkes ilmuvaid ideid vahetult kulgemise käigus rakendada (lokaaltasandil) ja neist omakorda genereerida muusikaline vorm (globaaltasand), mis eeldab suuremaid kogemusi ja julgust (arvestades, et terviku üldvorm on varem kokku lepitud).

²⁷ **Innove õppekavad.** Õppekava infoportaal (alus-, põhi- ja üldkesk- ehk gümnaasiumi-hariduse ning kutsehariduse riiklikud õppekavad). <<http://oppekava.innove.ee/>> (09.02.2017). [Innove õppekavad]

²⁸ **Innove õppekavad.**

²⁹ Küll aga on sisse kirjutatud sellega sünonüümselt kasutatud, kuid kontseptsiooniliselt hägusam mõiste *omalooming* ja toetatakse ka improvisatsiooni rakendamist õppetöös. Loomulikult tuleb siin välja arvata EMTA kompositsiooni eriala ja ka TLÜ vanades BA õppekavades olid muusikalise kompositsiooni õpetavad ained (sh Muusikalise kompositsiooni alused).

³⁰ **e-compose Austria.** SchülerInnen komponieren im Social Web. Institut für Musikpädagogik Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (Wilfried Aigner) (09.02.2017). <http://www.musiceducation.at/uploads/media/e-compose_Projektbeschreibung.pdf>.

³¹ **Aigner, W.** 2014. Teacher, Coach, reflective Practitioner or Researcher? Dealing with Role Conflicts in a Practitioner Research Setting. – The Reflective Music Teacher. European Perspectives on Music Education, Vol. 3, EAS (European Association for Music in Schools). Eds. Thomas de Baets, Thade Buchborn. Innsbruck: Helbling, pp. 117–131.

³² **QuerKlang.** Experimentelles Komponieren in der Schule. Berlin: k&k kultkom Kulturmanagement & Kommunikation. <<http://www.querklang.eu/>> (09.02.2017).

³³ **Muusika kompositsiooniõpetus.** QuerKlang Eesti: muusika kompositsiooniõpetuse õppevahendi ja õppekava väljatöötamine (eestvedaja Andrus Kallastu), Eesti Arnold Schönbergi Ühing. <http://www.schoenberg.ee/index2.php/index.php?sitesig=SB&page=SB_030_Tegevus&subpage=SB_090_QuerKlang> (09.02.2017).

Kursuse rühmatöö viis sammu jagunesid temaatiliselt järgmiselt:

- (1) keskkonna- ja igapäevahelide avastamine^{34, 35},
- (2) värvide, kujundite ja sõnade kogemine^{36, 37},
- (3) graafilise partituuri loomine³⁸,
- (4) loodud partituuri n-ö tõlkimine muusikasse³⁹,
- (5) lõpptulemuse salvestamine⁴⁰ ja esituse kirjalik reflekteerimine.

Kursuse esimeses pooles (M. Mõistlik-Tamme juhendamisel) tegeleti pigem fikseeritumate ja edaspidi kindlalt kokku lepitud muusikaliste motiivide ja instrumentide valikuga (lähtudes erinevatest muusikavälistest inspiratsiooniallikatest⁴¹) ning tehti terviktulemuse saavutamiseks ja interpretatsioonilis-

³⁴ Toimus kursuses esimeses pooles, nt käies individuaalselt kampuses ringi ja salvestades igapäevaheliseid, mis aitaksid väljendada mõtteid teemadel **minevik** („Kuidas tunned end kui mõtled möödunud aastale?”), **olevik** („Kuidas tunned end täna, siin ja praegu?”) ja **tulevik** („Kuidas tunned end, kui mõtled alanud aastale?”) ning kasutada seda helidekogumit hiljem ühisloome käivitajana.

³⁵ Teisel veerandil, nt ühine helirännak (*sound walk*) kampuses. Ühel osalejalt paarist paluti kogeda kuulnud vaid kõrvade kaudu (olles suletud silmadega ja juhitud paarilise poolt), mida hiljem üle kuulates taas kogeti ja reflekteeriti verbaalselt ning millest valiti ühiselt välja sobivamaid löike terviktulemuse vahemängudeks. Ettevalmistuseks oli tarvis lugeda teoreetilist tausta kuulamise ja *live/mitte-live* olukorra kohta ning tutvuda helirände kontseptsiooniga Eesti ja rahvusvaheliste näidete näol.

³⁶ Toimus kursuses esimeses pooles, nt **värvide** puhul said üliõpilased koduse ülesande tutvuda värvide tähendusega ja värviringiga ning otsida kolme primaar- (kollane, punane, sinine) ja kolme sekundaarvärvi (oranž, roheline, lilla) jaoks vastavalt: üks pala, kus vastav värv on pealkirjas või sõnades, üks video, kus vastav värv domineerib visuaalis, kolm inspireerivat pilti või fotot selle värviga.

³⁷ Toimus kursuses teises pooles, nt kasutati eri **värve, kujundeid ja sõnu** kolme sammu raames. Sõnade puhul otsiti inspiratsiooni sisuliselt ja vormiliselt erinevatest luuletustest (kõrgpoeesiast tänavakeeleni), mille sisu illustreeriti ja muudeti kõlatasandil muusikaks häälutamise ja häälitsemise (väänutamise) printsiipide abil (Roomet Jakabi ja Jaan Malini eeskujul) kõla-luuleks ning muusikaliseks vokaalimprovisatsiooniks.

³⁸ Toimus kursuse teises osas, nt joonistati midagi (individuaalselt või üheskoos rühmas), mida sai interpreteerida eri instrumentidel ja häälel improvisatoorselt (rühma hetkeloominguna) mis tahes viisil **graafilise partituuri** või muusikaloo inspiratsioonina (see võis sisaldada ka sõnu, fraase või lauseid). Eelnevalt tutvuti muusika visualiseerimise ja partituuri põhiprintsiipidega.

³⁹ Eelmise sammu realiseerimine erinevate instrumentide ja häälega.

⁴⁰ Vaata täpsemalt kõiki viit sammu ainekursuse 2016. aasta kontsert-eksami salvestuse kommenteeritud näitel: **Muusikalise ühisloome praktikum: KONTSERT-EKSAM // CONCERT-EXAM** (03.06.2016). <<https://youtu.be/Ulbu5w18fQQ>>.

⁴¹ Temaatilised sammud 1 ja 2, mida käsitleti pigem lühemates ja staatilistes, erinevaid tundeid ja abstraktsemaid seoseid arvestavates ühikutes.

tehniliseks lihvimiseks hulga proove, mis liigitab lähenemise pigem kompositsiooni valdkonda.

Kursuse teises pooles (G. Locki juhendamisel) lähtuti sellest, et lõpptulemuse tervikvorm, mis hõlmas ka esimese veerandi jooksul loodut ja harjutatut, fikseeriti suhteliselt varakult plokkidena ja raamistuse printsiibil⁴², jättes seejuures lahtiseks, kuidas plokkide sees muusikalist ja inspiratsiooniks valitud materjali hetkel konkreetset väljendada ja arendada⁴³. Seega liigitub taoline lähenemine pigem improvisatsiooni valdkonda.

2.2. Rühmatöö pool- ja vastuargumendid

Toetudes artiklile „Pros and Cons of Group Work”⁴⁴, toovad autorid välja rühmatöö plussid:

- (1) **ühised tulemused** (*results in common direction*⁴⁵) – kursuse läbiv mõte, et muusikaline looming tekiks ühiselt, ületades individuaalseid eelistusi ja jõudes loomingulisele konsensusele;
- (2) **jagatakse rohkem ideid** (*more ideas are shared*), mis pakub eri perspektiive arvestades rikast loomingulist keskkonda, milles igal rühmaliikmel on võimalus enam areneda kui individuaalselt muusikat luues;
- (3) **suureneb tõhusus** (*increased efficiency*) – loovprotsessi faasid jõutakse kiiremini läbida, sest siis, kui üksikliige võib tunda, et on loomingulises ummikus, saavad teised rühmaliikmed teda oma ideedega inspireerida või olla abiks praktilises ja korralduslikus tegevuses;
- (4) **indiiviidi nõrgad küljed korvatakse rühma teiste liikmete tugevate külgedega** (*accountability of weak areas*), mis võimaldab luua õhkkonna, kus igaüks saab välja tuua oma tugevad küljed (nt teatud instrumendi või audio-videoprogrammide valdamine), samas arendada nõrgemaid külgi (nt hääle kasutus improvisatsioonis), toetudes teistele rühmaliikmetele.

⁴² TEMAATILINE 1. samm teostati sel juhul helirände (*sound walk*) abil, mis on pigem dünaamiline lähenemine. Helirände salvestised olid edaspidi aluseks elektrooniliselt töödeldud ja arvutist kõlavatena enamasti fikseeritud vahemängudele – välja arvatud viimane vahemäng, mis hõlmas ka reaalaaja-elektronilist töötlemist, suheldes osalejate muusikalise-liigutusliku tegevusega. 2. samm sulandati kokku sammudega 3 ja 4 reaajas.

⁴³ Siin rakendati samme 3 ja 4, neid lõpptulemusel omavahel kombineerides.

⁴⁴ **Chris, J.** 2015. 7 Pros and Cons of Group Work. – Driving Business Connections, 05/30/2015. <<http://www.josephchris.com/7-pros-and-cons-of-group-work>> (07.01.2017).

⁴⁵ Siin ja edaspidi sulgudes ja kursiivis ingliskeelsed vasted viidatud allikast.

Rühmatöö kasutamise vastuargumentidena toovad autorid välja järgmise:

- (1) **mitte-midagi-tegija rühmas** (*the case of the free-rider*), mis kursuse puhul oli pigem seotud praktikumidest puudumisega ehk kui rühmaliige puudus (eriti rohkem kui üks kord järjest), tundsid teised, et nad ei saa kasutada puuduja ideid vmt;
- (2) **ressursside kadu** (*loss of resources*), kui liiga kauaks jäädakse arutelufaasi ja teostamine viibib, mis kursuse puhul väljendus ajaplaneerimises, kui diskuteeriti pikalt loovülesande sisu üle ja liiga vähe jäi aega ülesande teostamiseks;
- (3) **konflikt rühmaliikmete vahel** (*conflict among team members*), mis ei võimalda rühmana edukalt toimida ning mõjutab seeläbi kõiki liikmeid, isegi siis, kui nad pole otseselt konfliktiga seotud (selle kursuse juures ei täheldatud).

Kursuse ülesehitamine loominguilise rühmatöö vormis on õppejõule ja üliõpilastele väljakutse, milles on nii poolt- kui ka vastuargumente. Siiski on vaja 21. sajandi õppuritele pakkuda võimalust arendada oma meeskonnatööoskust ning ühisloome kogemust, kuigi rühmatöö puhul on näiteks probleeme mh hindamise aspektis. Oluline on mõista, et ennastjuhtivaks õppijaks arenemise teel on vastutav roll kanda õppejõul ja õpituatsioonides väljapakutaval õpetamisstiilil.

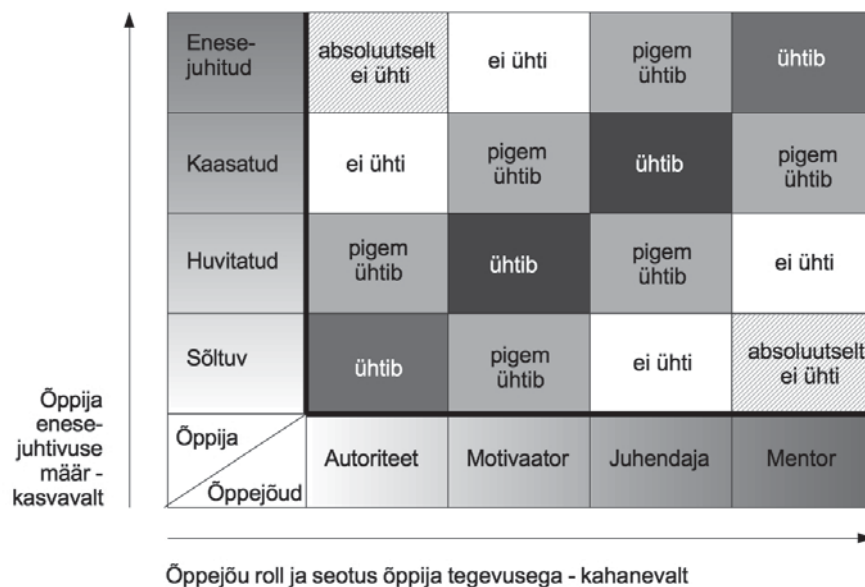
2.3. Ennastjuhtiv õppija mõtlemis- ja kognitiivsete stiilide kontekstis ja õppejõu roll selles

„Ennastjuhtivaks õppijaks ei sünnita, selleks arenetakse”⁴⁶. Samuti on oluline mõista, et ennastjuhtiv õppija ei viibi õpiprotsessis isoleeritult, vaid teda mõjutab ka õppejõud, kes võib olla õppija ennastjuhtivaks kujunemisel nii toetaja kui ka takistaja. Eriti tähtsaks osutub see ühisloome rühmakontekstis. Grow⁴⁷ on oma astmelises enesejuhtimise õpimudelil (*staged self-directed learning*, SSDL) välja toonud nelja õppija (õpiastmed) ja nelja õppejõu

⁴⁶ Märja, T.; Lõhmus, M.; Jõgi, L. 2003. Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn: Ilo, lk 52. [Märja, Lõhmus, Jõgi 2003]

⁴⁷ Grow, G. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. – Adult Education Quarterly, Vol. 41, No. 3, Spring 1991, pp. 125–149. [Grow 1991]

(õpetamisstiilid) tüübid, lähtuvalt sellest, millisel määral õppejõud oma rollis õppija enesejuhtimist toetab (vt joonis 1)^{48, 49}.



Joonis 1. Õppija enesejuhtivus seoses õppejõu õpetamisstiiliga (eesti keeles ja visuaalselt täpsustatud artikli teemat silmas pidades, **Grow** 1991)

Joonis 1 on multidimensiooniline ja dünaamiline (st protsessis pidevalt muutuv)⁵⁰. Mudel on arendatud olukorrapõhise juhtimismudeli (*situational leadership model*, P. Hersey, K. Blanchard) põhjal⁵¹, mis rõhutab juhtimise ja seega ka õpetamise ja õppimise sõltumist olukorrast. Üldiselt saab kahe faktori suhet visualiseerival, ruudustiku printsiibil kujutatud joonisel jälgida eri suundi: vertikaalsuunas (lahtrite tasand) saame jälgida õppija enesejuhtimise määra (alt üles kasvavalt): õppejõust sõltuvast ehk ennast mittejuhtivast õppijast kuni huvitatud õppija ning kaasatud ja ennastjuhtiva õppijani.

⁴⁸ **Grow** 1991, p. 137.

⁴⁹ Sama joonise eestikeelset lihtsustatud versiooni pakuvad **Murulaid, T; Kirikal, H.** 2013. Täiskasvanud õppija kui ennastjuhtiv õppija. <http://lvrkk.ee/kristiina/Heve_Kirikal/andragoogika/tiskasvanud_ppija_kui_ennastjuhtiv_ppija.html> (07.01.2017).

⁵⁰ Selles sisalduvat informatsiooni, võimalusi ja trajektoreid on raske kujutada vaid kahe-dimensiooniliselt tasapinnaliselt ja halltoonides.

⁵¹ **Grow** 1991, p. 126.

Horisontaalsuunas jälgime õppejõu rolli ja selle seotust õppija tegevusega (vasakult paremale kahanevalt)⁵²: alates õppejõust kui vaieldamatust autoriteedist (*authority, coach*), kes tegeleb õppijale konkreetsete ülesannete andmise ja nende otsese tagasisidestamisega (olles seega üsna aktiivses rollis), motivaatorist (*motivator, guide*), kelle ülesanne on inspireerida, juhutada ühiselt õppijaga koos toimivaid protsesse, kes seab eesmärged ja kasutab-pakub õppimisstrateegiaid (tema roll on algul aktiivsem, kuid see võib muutuda protsessi jooksul vähem aktiivseks) kuni juhendajani (*facilitator*), kes meie hinnangul pakub ühiseks koostoimeks soodustavat vaimset ning tehnilist ja ruumilist keskkonda, kes osaleb õppijatega võrdsel tasandil⁵³ ja n-õ monitoorib (jälgib, hoiab silma peal, vajaduse korral sekkub ja abistab) protsesse ning mentorini (*consultant, delegator*), kelle roll on meie silmis kõige passiivsem⁵⁴ ja kelle poole õppija pöördub, kui ta ise soovib⁵⁵.

Kui liikuda joonisel alumiselt keskmiselt hallilt ruudult, mis näitab, et õppija sõltubki autoriteetsest õppejõust (st nende mõtlemisstiilid ühtivad), ruuduni diagonaalselt ülespoole, näeme, et õppejõu ja õppija mõtlemisstiilid ühtivad. Visualiseerisime keskmised ruudud eristuvalt tugevama halli tooniga, väljendamaks asjaolu, et nendes olukordades toimib loomuline rühmatöö koos õppejõuga akadeemilises kontekstis meie silmis kõige paremini. Sellistel juhtudel saab ühistööd hinnata, mitte konvergenselt ja ühepoolselt (õppejõud hindab piiratud ülesannete täpset sooritust), vaid arvestada divergentseid lahendusi, õppijate omavahelist kujundavat hindamist ja arengut. Selles protsessis jääb õppejõud piisaval määral seotuks, et hinnata protsessi, mitte ainult tulemust.

Mõtlemisstiilide ühtivuse korral on õppija ja õppejõu koostöö kõige edukam, toimivam ja sujuvam. Kui mõtlemisstiilid hakkavad mingitel põhjustel erinema, pigem ühtivad või ei ühti, on koostöö vähem edukas (helehallid ruudud – pigem ühtib), häiritud (valged ruudud – ei ühti) või isegi konfliktne ega ühti absoluutselt (joonise diagonaaltekstuuriga ääreruumides). Esimesel juhul (enesejuhitud õppija vs. autoriteetne õppejõud) paneb õppur autoritaarse õppejõu mõtlemisstiili n-õ pahaks, teisel juhul (sõltuv õppija vs.

⁵² Õppejõu rolli täpsustavad iseloomustused on pärit: **Grow** 1991, p. 129 (joonis 1), kuid käesoleva artikli autorid on neid omalt poolt täiendanud enda arusaamu lisades.

⁵³ Grow näeb selles mh seminari vormi ja liigitab siia ka rühmaprojekte.

⁵⁴ Grow liigitab selle alla doktoritööde juhendamist, iseseisvat tööd või enesejuhitud uurimisrühmi.

⁵⁵ Selline õppejõud annab edasi suurema hulga või kogu vastutuse õppijatele, mis võib nõ negatiivselt tähendada (aga ei pea), et õppejõud kaugeneb ühistööst ega tea enam, millega tegeldakse.

mentor) paneb õppija n-ö pahaks, et talle on antud vabadus, milleks ta ei ole veel valmis⁵⁶.

Enesejuhtimise kontekstis peaksid osalised (õppejõud ja õppijad) olema teadlikud õppurite individuaalsetest õpistiilidest, millest tuntumad on nn visualiseerija-verbaliseerija hüpotees, mida on peetud kas kognitiivseks stiiliksi (viis, kuidas õppijad töötlevad ja representeerivad informatsiooni) või õpieelistuseks (kuidas õppematerjalid on õppijale esitletud). Teisisõnu eelistab visualiseerija õppimisprotsessis visuaalset, verbaliseerija sõnalist materjali.^{57, 58}

Samuti räägitakse selles kontekstis mõtlemisstiilidest. Siinjuures eristatakse eeskätt mentaalse enesevalitsemise (*mental self-government*) kaht tasandit: globaalne stiil ja lokaalne stiil. Globaalse stiiliga inimene mõtleb suurelt ja abstraktselt, lokaalse stiili puhul keskendub pigem konkreetsetele detailidele⁵⁹. Mentaalsel enesevalitsemisel on samuti kaks perspektiivi: sisemine ja välimine. Sisepoolse orienteeritud õppijal on kalduvus eelistada üksinda töötamist, väljapoole orienteeritud meeldib töötada eri etappides rühmas või interaktsioonis teistega⁶⁰. Põhjuslikku seost mõtlemisstiili ja õpetaja õpetamisstiiliga pole leitud, kuid mõlemad on siiski teineteisega seotud^{61, 62}: muutus õpetaja õpetamisstiilis võib endaga kaasa tuua muutuse mõtlemisstiilis ja *vice versa*. On leitud, et õppijad on peale enda mõtlemisstiiliga sobiva õpetamisstiili avatud ka teistele õpetamisstiilidele ning mõtlemisstiilist sõltub nende arusaam, milline on efektiivne õpetaja⁶³.

⁵⁶ See tähendab, et nendel juhtudel nõuab õppejõud õppijalt suuremat enesejuhtimist (aktiivsust) kui viimane suuteline, samas teisel juhul lukustab ta aktiivse ja võimeka ennastjuhtiva õppija vabadust piirava autoritaarsusega.

⁵⁷ Mayer, R. E.; Massa, L. J. 2003. Three Facets of Visual and Verbal Learners: Cognitive Ability, Cognitive Style, and Learning Preference. – *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4, pp. 833–846.

⁵⁸ Kollöffel, B. 2012. Exploring the relation between visualizer–verbalizer cognitive styles and performance with visual or verbal learning material. – *Computers & Education*, Vol. 58, pp. 697–706.

⁵⁹ Zhang, L-f; Sternberg, R. 2002. Thinking styles and teachers' characteristics. – *International Journal of Psychology*, Vol. 37 (1), pp. 3–12. [Zhang, L-f, Sternberg 2002]

⁶⁰ Sternberg, R.; Grigorenko, E. L.; Zhang, L-f. 2008. Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. – *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 3, No. 6, pp. 486–506. [Sternberg, Grigorenko, Zhang 2008]

⁶¹ Zhang, Sternberg 2002.

⁶² Zhang, L-f. 2002. Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. – *The Journal of Psychology*, Vol. 136, No. 3, pp. 245–261.

⁶³ Zhang, L-f. 2004. Teaching styles: university students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. – *The Journal of Psychology*, Vol. 138, No. 3, pp. 233–252.

Sellest lähtuvalt soovitatakse viit spetsiifilist strateegiat⁶⁴, mida õppejõud võivad rakendada, et näidata oma loovat, mittekonformset, kriitilist ja globaalset mõtlemisstiili: (1) kasutada rohkem projektipõhist hindamist⁶⁵, (2) integreerida enam uut materjali⁶⁶, (3) võtta aktiivsem hoiak selle suhtes, mida õpetatakse⁶⁷, (4) julgustada oma õppijaid olema enesekindlamad⁶⁸, (5) laiendada oma kogemusi formaalsetest piiridest välja⁶⁹. Kui õppejõud on teadlik enda mõtlemisstiilist, võimaldab see tal paremini sõnastada, millised on tema ootused üliõpilastele. Õppejõud peaksid teadvustama õppijatele nende endi mõtlemisstiile, mis võimaldab paremini aru saada, mida õppejõud soovib (väljendada). Mõtlemis- ja kognitiivsete stiilide puhul tuleks arvestada järgmiste aspektidega: 1) muuta üliõpilaste arusaamu edust ja ebaedust, 2) muuta õppejõu ootusi, 3) parandada õppimisel üliõpilaste enesetunnet ja suurendada motivatsiooni, 4) muuta õpetamis- ja hindamismeetodid mitmekesisemaks, 5) rikastada üliõpilaste kogemusi, 6) edendada üliõpilaste arengut, 7) mudeldada efektiivseid mõtlemisstiile (eeldab, et õppejõud on oma mõtlemisstiilides, õpetamisel ja hindamisel paindlik).⁷⁰

- (1) **Üliõpilane individuaalselt:** Kuidas üliõpilane saab seatud ülesandega hakkama, nt kas ta kasutab oma instrumenti (mida ta valdab või mis talle kuulub) või enda jaoks võõrast instrumenti (mida ta ei valda või mis talle ei kuulu). Kas ülesanne on talle lähedane (tuttav) või võõras (ei tunne, ei saa aru) jms? Arvestama peab seda, kui regulaarselt ta praktikumidest osa võtab.
- (2) **Üliõpilane rühma liikmena:** Kuidas rühmaliikmed omavahel suhtlevad, kes keda aitab, toetab, õpetab, juhendab (enda oskuste rakendamine teiste heaks, õppimine õpetamise kaudu printsibil) jms, kuidas nad teineteist selles protsessis õppejõu sekkumiseta juhivad.

⁶⁴ Zhang, Sternberg 2002, p. 10.

⁶⁵ Projektipõhist hindamist rakendab ka siin artiklis tutvustatud kursus.

⁶⁶ Uus materjal artiklis kirjeldatud kursusel on erinevate kunstide, sõna ja liikumise ning digitaalsete helitöötlusvahendite kaasamine, vastandamine ja sünteesimine.

⁶⁷ Käesoleva kursuse puhul on õppejõud võtnud aktiivse hoiaku kaasata interdistsiplinaarsust ja avardada seeläbi enda ja oma üliõpilaste piire, seevastu õppejõudude aktiivsust püüame kursuse jooksul pigem vähendada, et arendada üliõpilaste enesejuhtimist.

⁶⁸ Üliõpilaste enesekindlust suurendatakse kursuse raames just enesejuhtimise võime arendamisega.

⁶⁹ Artikli autorid laiendavad pidevalt oma kogemusi väljaspool ülikooli mh loominguilise tegevusega, nt mängides üheskoos improviseerivas duos „Sounds Playful” (<<http://www.marit.ee/ee/top/loominguiline-tegevus/sounds-playful-1/>>) ning osaledes interdistsiplinaarses kunstirühmituses LAIK (Gerhard Lock. <<https://www.facebook.com/LAIK-495481393884046/>>).

⁷⁰ Zhang, Sternberg 2002, p. 11.

- (3) **Kursuse juhendaja roll protsessis:** Soovituslikult võiks juhendaja protsessi algul olla motiveerija, edaspidi aga võtta juhendaja (st keskkonna ja tingimusi pakkuja ja jälgija) rolli. Mingites olukordades, kui üliõpilased on protsessi käigus juba muutunud rohkem ennastjuhtivaks (seda kas üksikute liikmete juhtimisel või rühmana tervikuna), saab õppejõud veel rohkem tagasi tõmbuda ja anda lõpufaasis vastutuse valmiva ühisloomingu eest osaliselt või täielikult üliõpilastele⁷¹.

Õppejõu rolli õppimisprotsessis tähtsustab mitmetahuliselt mh saksa LDL (*Lernen durch Lehren* ehk õppimine õpetamise kaudu) ja nn meta LDL didaktilised kontseptsioonid. See võimaldab õppijatel omandada võtmepädevusi loovamalt, sõltumatult ja enesekindlalt. Võtmepädevuste hulgas on meeskonnatöösus, kommunikatiivsed oskused, kompleksne mõtlemine, pädevus otsida ja leida informatsiooni, uurimuslik hoiak ja käitumine, esitlemisstiilide kasutamise oskus, projekti juhtimise ja internetis orienteerumise pädevus, informatsiooni struktureerimise ja teadmiste genereerimise täpsus, usalduse ja kannatlikkuse oskus. Õppejõu roll on teha eelvalik ja soovitada teemasid, anda nn ekspertõppijatele juhtnööre, arvestades didaktilisi võimalusi ja sisulisi vajadusi, assisteerida ekspertõppijaid nende ettevalmistusel ja õpetamistöös, jälgida õppimisprotsessi ning kindlustada, et võimalikest probleemidest hoolimata oleks iga õppija lõpuks kaasatud. Õppejõudu ja õppijat käsitletakse partneritena, hierarhia nende vahel ei tohiks olla liiga suur. Õppimisel õpetamise kaudu toimub teadmiste ülekande n-õ õppijate endi keeles, suhtlemisaktiivsus on suur, meeskonnatöö toimib, avastamise ja mõistmise ning teadmiste ülekande tase on kõrge, võrreldes ülesannetega, kus peab lihtsalt nõutut taasesitama.⁷² Ühisloome praktikumide korralduslikest ja sisulistest iseärasustest⁷³ lähtudes peame käsitlema ja hindama üliõpilast nii individuaalselt kui ka rühmaliikmena ja olema teadlik enda rollist selles protsessis.

⁷¹ Viimane nõuab õppejõult teadlikku distantseerimisoskust, et vältida enda arvamuse liigset pealesurumist.

⁷² Grzega, J.; Schöner, M. 2008. The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a model of preparing students for knowledge societies. – Journal of Education for Teaching (JET), Vol. 34, p. 169, 171. <<http://www.joachim-grzega.de/GrzegaSchoener-LdL.pdf>>.

⁷³ Korralduslikult: kursuseprogrammis määratud praktikumide sagedus ja toimumisaeg; sisuliselt: meie-loovusele rõhuv printsiip, mis ei välista mina-(ehk individuaalset) loovust, kuid mis on väljakutse eritausta ja erisuguste kogemustega osalejatele: üldiselt loomega esmakordselt kokkupuutuv üliõpilane peab kõigepealt loovuse eneses aktiviseerima, loometöös juba kogunud üliõpilane (kes on nt harjunud individuaalselt looma, mis on omakorda n-õ traditsiooniline, 19. sajandi geeniuse esteetikast tulnud, endiselt valitsev loomeisiku kujund) seevastu peab mõnevõrra ümber orienteeruma, et arendada ühisloome puhul välja meeskonnatöösused.

3. Rühmatöö hindamine

3.1. Rühmatöö hindamiskriteeriumid ja -strateegia

Loovtegevuse puhul lisandub rühmatöö rakendamisel olulise aspektina hindamine – kuidas hinnata iga üksiku liikme panust ühisloomesse? Kuidas toetada õppija enesejuhtimise oskuse arenemist kogu õppeprotsessi jooksul? Kuidas motiveerida igat õppurit osalema regulaarselt kursuse praktikumides, mis on rühmatöö õpevormi alustingimus?

Esitame meie kogemuse, kus kasutasime järgmisi töövorme ja hindamiskriteeriume:

- (1) **ettevalmistav kodutöö**, mille eesmärk on luua taustsüsteem ning genereerida ideid järgneva praktikumi rühmatööks (arvestus: maksimumpunktid korrektselt ja õigeaegselt esitatud töö eest; vähendatud punktid pärast tähtaega esitatud töö puhul);
- (2) **praktiline rühmatöö**, mis tugineb eelnevale kodutööle (arvestus: maksimumpunktid osalemise eest);
- (3) **videosalvestus ühisloomest**, mille eesmärk on fikseerida rühmatöö tulem (arvestus: maksimumpunktid osalemise eest);
- (4) **kirjalik tagasiside**, mille eesmärk on reflekteerida pikemat protsessi ning selle tulemit, kasutades sh loodud videosalvestusi (arvestus: maksimumpunktid korrektselt ja õigeaegselt esitatud töö eest).

Järgnevad põhimõtted rühmatöö hindamiseks on pärit artiklist „Assessing Group Work”⁷⁴, mis rõhutab nii protsessi kui ka lõpptulemuse hindamise vajalikkust. Samuti peab rühmatöö tulemus olema individuaalselt hinnatud, millega seoses tõstatub küsimus õiglusest ja võrdsusest. Keerukamaks teeb asja see, et ei grupiprotsessid ega isiklik panus pruugi olla lõpptulemuses nähtavad. Kuid toetudes alljärgnevale neljale põhimõttele, peaks õppejõul olema võimalik rühmatööd hinnata:

- (1) **Hinda protsessi, mitte ainult tulemust** (*assess process, not just product*) – oluline on üliõpilastele selgitada, kuidas protsessi teatud aspektide hindamine (nt kodutööde tähtajaks esitamine vmt) on kursusel reguleeritud. Autorid kasutasid selleks mõlema semestripoole alguses tabeli kujul hinde moodustamise ülevaadet (vt tabel 1), kus oli kirjeldatud nii hindamisviisi, maksimumtulemust kui ka osakaalu lõpphindes koos tähtaegadega. Kuigi eraldi võttes olid kõik komponendid mitmeeristaval

⁷⁴ **Assessing Group Work.** – Enhancing Education Home. Carnegie Mellon University. <<http://www.cmu.edu/teaching/assessment/howto/assesslearning/groupWork.html>> (07.01.2017).

skaalal hinnatud arvestatud või mittearvestatud, tuli lõpphinne eristav, peegeldades nii üliõpilase tegelikku panustamist ja osavõttu ühisloomest (rühmatööd, terviku salvestamised) kui ka tema individuaalset tööd praktikumiks valmistumisel (kodutööd) ning loome tulemuse üle kirjalikult mõtiskledes (refleksioonid).

Vajadus eristava hindamise järele loovainete puhul tugineb ülikooli soovist võimaldada üliõpilastel kvalifitseeruda eri stipendiumitele (sh tulemusstipendiumile⁷⁵), mille pingerea loomiseks kasutatakse keskmist kaalutud hinnet. Arvestusel saadud tulemust „arvestatud” keskmise ega kaalutud keskmise hinde arvutamisel ei kaasata⁷⁶, kuigi ka mitteeristava hindamisega lõppevate kursuste puhul peab õppejõud detailselt kirjeldama miinimumnõuded baastaseme hindamiseks⁷⁷. Teatud mõttes on tabelis 1 välja toodud hindamisstrateegia omamoodi kompromiss kursuse sisulise (mitteeristava) ja vormilise (eristava) hindamisprintsibi vahel⁷⁸, millesse on lisatud protsessi hindamine (kas tudeng osaleb rühmatöös; teeb kodutööd õigeaegselt jne). Valitud miinimumlävend (51%) positiivse tulemuse saamiseks on autorite arvates optimaalne, kuna tulemus allpool seda näitab üliõpilase ebapiisavat osalust kursuse eri komponentides (rühmatöö, kodutöö, salvestus, refleksioon).

Tabel 1. Ülevaade kursuse hindamisstrateegiast

Tegevus/Osalus:	Hindamisviis (% koondhindest, maks 200 punkti)
kuus rühmatööd	arvestatud = á 10 punkti (maks 60 p)
kuus kodutööd	arvestatud / tähtajaks esitatud = á 10 punkti (maks 60 p) hilinenud kodutöö = á 5 punkti
kaks kirjalikku refleksiooni	arvestatud = á 15 punkti (maks 30 p)
kaks terviku salvestamist, sh kursuse kontsertksam ⁷⁹	arvestatud = á 25 punkti (maks 50 p)

⁷⁵ **Tulemusstipendium.** – Tallinna Ülikool. <<http://www.tlu.ee/et/opingud/toetused-ja-stipendiumid/Tulemusstipendium--Scholarship-based-on-study-results>> (02.06.2017).

⁷⁶ **Hindamissüsteem.** – Tallinna Ülikool. <<http://www.tlu.ee/et/opingud/Oppeinfo/Hindamissysteem>> (02.06.2017).

⁷⁷ **Pilli** 2009, lk 5–7.

⁷⁸ „Kui hindamiskriteeriumides kajastada vormilisi nõudmisi, mõjutab nende täitmine või mittetäitmine tulemust.” Vt **Pilli** 2009, lk 15.

⁷⁹ Enne lõppkontserti toimus prooviesinemine õpetajakoolituse seminari raames, kus rühm sai katsetada valmisolekut kontsertksamiks.

- (2) **Palu üliõpilastel hinnata nende enda panust rühmatööse** (*ask students to assess their own contribution to the team*) – küsitlused enesehinnangu kohta aitavad tudengil ise hinnata oma panust rühmatöö arengusse. Autorid kasutasid selleks kirjalikku juhendit kursuse keskel, mis sisaldas nii refleksiooni tehtud tööle, tudengi individuaalset panust kui ka tema hinnangut teiste rühmaliikmete panuse kohta. Kursuse lõpus olid selleks vabamas vormis tagasisideküsitlus kursuse kui terviku (esimeses poolles osaterviku) ja toimunud kontserteksami kohta (kasutades alusena mh salvestatud eksamivideot).
- (3) **Võta üksikisikud vastutusele** (*hold individuals accountable*) – oluline on motiveerida rühmaliikmeid individuaalselt ning näidata neile, et ka üksikpanus on oluline ning õppejõud märkab ja hindab seda. Käesoleva artikli autorid kasutasid selleks praktikume ettevalmistavaid kodutöid, mis olid järgneva praktikumi aluseks ning mille tähtjaks esitamine oli äärmiselt oluline (seetõttu tähtjast hiljem esitatut hinnati vaid poolte punktidega).
- (4) **Palu üliõpilastel hinnata nende grupidünaamikat ja rühmaliikmete panust** (*ask students to evaluate their group's dynamics and the contributions of their teammates*) – alati ei ole kõik grupiprotsessid õppejõule nähtavad. Samuti võib tähelepanuta jääda rühmaliikmete (osaline) passiivsus mingites aspektides, mis tegelikkuses on lõpptulemusega oluliselt seotud. Käesoleva artikli autorid rakendasid siin juba eelnevalt punktis 2 välja toodud kirjalikku tagasisidet, kus üliõpilased said (teiste tudengite jaoks) anda tagasisidet oma rühmakaaslaste panuse kohta, toetudes mh küsimusele „Mida õppisid oma rühma liikmetelt kui muusikutelt ühisloomingu protsessis?“ Kuigi küsimus oli esitatud positiivses võtmes, tuli sealte liikmete kohta, kellelt ei saanud või oli raske midagi õppida või kes ei panustanud selleks piisavalt⁸⁰, välja ka konstruktiivset kriitikat.

Osavõtu aktiivsust käsitleme järgnevalt: kui tudeng on praktikumis nõuetele vastavalt kohal, on siiski (hoolimata üliõpilase eeldatavast eneseaktiivsusest) ka õppejõul vastutus teda (vajaduse korral ka aktiivsemalt) juhendada, toetada, motiveerida – võttes seega osaliselt taas juhendaja ja motiveerija aktiivsema rolli, mitte jäädes passiivsemasse mentori rolli. Kuidas saavutada tasakaal, et üliõpilane jätkuvalt areneks ennastjuhtivaks ja õppejõud ei võtaks taas liiga aktiivset rolli? Praktikumi sisukomponentide (sh ka iseseisvate kodutööde) hindamisel tuleb anda üliõpilasele võimalikult maksimaalseid

⁸⁰ Üliõpilaste tagasisidet vaata täpsemalt alapunktis 3.2.

osapunkte, sest nt 10 punkti sees on tegelikult võimatu diferentseerida, selleks vajalikke kriteeriumeid tuleks kirjeldada juba liigse detailsusega. Pealegi on loominguliste ülesannete sooritamine divergentne, õppejõud ei oota ainult ühte konkreetset lahendust või selliseid lahendusi, mida tema oma kogemuste põhjal ootab või on läbi proovinud, vaid ka selliseid, millele ta eelnevalt (eri põhjustel) ei mõelnudki.

Selleks, et tagada kõigile sarnane ja võrreldav sooritus (miinimumlävendi ületamine), palusime puuduste korral üliõpilasel ülesannet parandada, kuni see vastab nõuetele. Kindlasti saab mõni üliõpilane ülesande sooritatud juba esimesel katsel või esitamisel. Teiste üliõpilaste puhul seevastu võib juhtuda, et nad kas ei saa esimesel korral kohe hakkama või ei saa piisavalt määral ülesandest aru, vajades seega kujundavat ja protsessipõhist n-ö vahehindamist, mis nõuab õppejõult individuaalsemat lähenemist vastavale sooritajale, mis on loomeülesannete puhul oluline komponent. Hästi toimivas rühmas tasakaalustub esmasel katsel hakkama saavate ja rohkem aega vajavate üliõpilaste suhe mõistlikkuse piires, suurepäraselt toimivas rühmas võtavad õppejõu rolli eri komponentides (lisaselgitused, abistamised, vahehindamine) enda peale ka teised rühmaliikmed.

Alternatiiv on paluda üliõpilastel ise koostada rühmtöö hindamiskriteeriumid, mille plussiks on sellega kaasnev diskussioon aktsepteeritavatest käitumisnormidest rühmatöös (ja kursusel üldiselt). Näitena võib tuua Flindersi ülikooli üliõpilaste välja toodud kuus kriteeriumit: (1) koostöö, (2) osavõtt, (3) panus, (4) suhtlemine, (5) efektiivselt töötamine, (6) vastutus⁸¹. Need on piisavalt avarad kriteeriumid, et sobida enamikule rühmatöödele, kuid tähtis on, et seda peaksid tähtsaks ka üliõpilased ise. Kui õppejõud just ei korralda eraldi diskussiooni ajurünnaku vormis, siis kindlasti on oluline need aspektid üliõpilastega kursuse alguses läbi rääkida ning koostada hindamine sellisel, et see toetaks koostööd, osavõttu, efektiivselt töötamist, suhtlemist ja panust (autorite kursusel rühmatöodes osalemine) ja vastutust (kodutööde õigeaegne sooritamine, terviku salvestamiseks valmistumine, salvestusel osalemine).

Individuaalselt hinnatavad kriteeriumid paiknevad individuaalselt sooritavate sisuliste kriteeriumidena ettevalmistavates kodutöodes ning individuaalselt ja kirjalikult küsitud refleksioonides (vt tabel 1): kodutöid on kursuse mõlemas pooles kolm, kõigile neist antakse 10 punkti (30 punkti ehk 30%), kirjalikku refleksiooni küsitakse mõlemas kursuse pooles üks kord (15 punkti ehk 15%). Sellele lisanduvad formaalsed kriteeriumid, nagu kohal-

⁸¹ **Assessment Criteria for Groupwork.** – Flinders University. <<http://www.flinders.edu.au/teaching/teaching-strategies/assessment/assessment-criteria-for-groupwork.cfm>> (07.01.2017)

olek põhitingimusena, et rühmatöö saaks üldse toimuda ja moodustuks lõpptulemus: rühmatööst aktiivne ja enda võimete ja huvidega haakuv (samuti enesejuhtimise oskusi arendav) osavõtt (praktikume on mõlemas kursuse pooles kolm, kõigile neist 10 punkti (30 punkti ehk 30%). Tervik salvestatakse kursuses mõlemas pooles – kursuse lõpuks leiab see aset kontserteksami ehk autentse loome esitamissituatsioonina (25 punkti ehk 25%). Seega saab 45% mõlemas kursuse pooles hinnata üliõpilaste n-ö klassikalise individuaalse sisutöö põhjal⁸² ning 55% igas veerandsemestris üliõpilaste osavõtu põhjal⁸³, mille eesmärk on ühine sisutootmine ning mis eeldab ja arendab enesejuhtimise oskusi rühmakontekstis.

Üliõpilane saab selle hindamissüsteemiga oma hinde hõlpsasti ise kujundada, olles: a) mitte liiga kitsendatud sisuliselt, sest ülesanded on loomult divergentsed ja arvestavad asjaolu, et need ei pruugi võrdselt olla vastavuses tema mõtlemise ja kognitiivse stiiliga; b) ühisloome eeldabki loomuldasu ühist tegutsemist, üliõpilane, kes selle vajalikkust tunnetab ja aktiivselt osaleb, võidab automaatselt vajalikud punktid positiivse hinde saamiseks, sooritades seega õpiväljundi ja tajudes õpiprotsessi autentsel viisil⁸⁴. Viimane peaks suurendama tema enesejuhtimise arengut ning motiveerima teda rohkem kui formaalkonteksti ühesuunalised (konvergensed) ülesanded, kus ta osaleb võrdlusmastaabis teistega, kes on kõik individuaalsed isiksused. Kuna kvantitatiivne võrdlusmastaap ühisloomes ei tööta, sest nivelleerib sisuliselt ja formaalselt (rühmatöö iseloom) ühisloome jaoks vajalikku individuaalset panust, on vaja rakendada eelkirjeldatud strateegiat.

Kursuse hinne kujuneb protsendilisel kõikide komponentide punktide teisendamisel (51% on E ehk viimane positiivne hinne) ja üliõpilasel on võimalik kursus läbida positiivse hindega isegi juhul, kui ta on olnud semestri ühel või teisel poolel vähem aktiivne⁸⁵. Peale selle toimub ühisloome praktikumi jooksul õppimine mitmel eri tasandil, seejuures kõige vähem traditsioonilisel tasandil õppejõud-õppur, vaid pigem õppuritel omavahel (k.a

⁸² Arvestuse printsiibil, millel on protsendiline kaal terviku hindamisel.

⁸³ Taas arvestuse printsiibil, millel on protsendiline kaal terviku hindamisel.

⁸⁴ Mitteformaalses elus tekitaksid siin hinnatud komponendid iseenesest probleeme ja rühm reguleeriks puudumisi jms probleeme sarnasel viisil, ilma hinnete andmiseta.

⁸⁵ Näiteks kui ta saab esimesel veerandil punkte 100%, kuid teisel veerandil on oluliselt vähem aktiivne (või vastupidi), saab ta siiski ületada 51% lävendi. Või ta on olnud mõlemal semestril vähem aktiivne, pole sooritanud rühmatööks vajalike kodutööid korrektselt (mille tagajärjel kaotab ta tingimustes eelnevalt kindlaks määratud 50% võimalikest punktidest – sellega kindlustame, et üliõpilase tegevus hoolimata hilinemisest saab siiski arvestatud, ehkki see nt jõudis hiljem, kui rühmatöö seda eeldas) jne.

õppimine õpetamise kaudu), mis omakorda on lähedasem autentsele ja mitteformaalsele olukorrale väljaspool kooli.

3.2. Üliõpilaste tagasiside

Üliõpilaste tagasisidet kirjaliku refleksiooni vormis küsiti kokku kahel korral: semestri keskel ja lõpus. Alljärgnevalt toome välja temaatilise valiku, milles tuleb välja üliõpilaste hoiak (1) loomeprotsessi, sh individuaalsete kodutööde, (2) grupiprotsesside, (3) õppejõu rolli ja osatähtsuse, (4) üliõpilase enesejuhtimise, (5) terviktulemus, (6) lähtematerjali, (7) rühmatöö vormi, (8) rühmakaaslaste, (9) koostöö, (10) enesearengu suhtes.

Semestri jooksul oli üliõpilastel iga kahe nädala tagant üks kirjalik töö, mille õigeaegne sooritamine andis maksimumpunktid ning oli alus järgnevale praktikale, kus toimus kodutööde teemal seminarivormis vestlusring. Üliõpilased tõid välja, et osad kodutööd võtsid rohkem aega, kuna olid harjumatud. Oli üliõpilasi, kes oleksid soovinud veel enam piire, kuid ka neid, kelle meelest olid kodutööd üpris raamitud ning nad soovisid enam vabadust. Siiski on teatud kriteeriumite kasutamine ja kodutööde juhenditele toetudes mitteeristav hindamine oluline moment õppejõu jaoks, kuidas „mõõta mõõtmatu” **loomeprotsessis**, sh individuaalsetes **kodutöödes**.

Kodutööd olid üpris mahukad, kuid samas huvitavad. Eriti meeldis mulle kujundite kodutöö – see aitas mõelda muusikast ka kujunditena. See töö jättis ka suurema loominguvabaduse, värvide kodutöö aga seadis kindlamad raamid ja oli paras pähkel. Väga meeldis mulle ka töö tekstidega – see aitas mõelda sellele, mis on enda jaoks oluline ning leida ja mõtestada seda teiste muusika kaudu. Sobiv oli see, et kodutöö ei olnud igaks korraks, vaid üle nädala.

Rühma suurus mängib rühmatöös olulist rolli, nt küsimuste puhul, kuidas **grupiprotsessid** käivituvad, kuivõrd rühma liikmed saavad üksteiselt loovaid ideid ja lahendusi, millistele tugevatele külgedele saab toetuda jne. Ka juhendaja jaoks on oluline teada rühma suurust, et siis vastavalt juhendamist reguleerida või otsustada, kas kursus üldse avada. Üldiselt jäädki kuueliikmelise rühmaga rahule, kuid toodi ka välja, et tegelikult polnud nii palju tudengeid kunagi kohal ning osad leidsid, et suurem rühm tähendanuks ka suuremat mitmekesisust, millest võis kohati puudu jääda:

Kahjuks reaalselt kohal meid kunagi nii palju ei olnud. Minu arvates oleks piisav, kui oleks kohal 6–7 inimest või vähemalt 5. Ma tundsin, et kui meid oli tavaliselt kohal 4, oli see natukene vähe.

Samas õpetas taoline „voolavus”, et tuleb olla loomingulises mõttes hetkes kohal ja teha tööd just nendega, kes samuti on kohal:

Mulle väga meeldis rühma suurus ja ei häirinud, kui meid vahel oli ainult 3. Lugu rullus lahti just täpselt nendega, kes kohal parajasti olid, see oli väga huvitav kogemus. Ja kui liikmed vahetusid, siis väga sujuvalt võtsid järgmised ühinejad ideed üle ja jätkasid varem alustatuga.

Õppejõu osatähtsusest oli juba eelnevalt juttu, kuid kuna tegemist on väga olulise aspektiga, siis on vaja kuulata üliõpilaste häält. Kuidas juhendada sellist loovat rühmatöö kursust? Taas võis välja tuua kaks leeri: **ennastjuhtivate osalejate** jaoks oli ühest küljest juhendamist ja sekkumist liiga palju (õppejõud kui autoriteet vs. kaasatud või ennastjuhtiv üliõpilane – vt joonis 1). Peale selle avaldus enesejuhtivus soovis rohkem omavahel, ilma õppejõuta, muusikat luua ning ka ajaliselt kauem selles protsessis viibida (enesejuhitud, sõltumatult õppejõust – vt joonis 1):

Õppejõud suunas meid, andis niidiotsad kätte. Võib-olla oleks ta pidanud meile rohkem loomevabadust andma, mitte selliseid kindlaid piire ette seadma ega kõrval seisma. Ise oleksin õppejõuna vahepeal klassist väljas käinud ja tagasi tulnud siis, kui õpilastel omalooming valmis.

Teisalt leidis **huvitatud üliõpilasi**, kelle jaoks õppejõu konsulteeriv-motiveeriv, kohati juhendav kohalolek aitas just teatud raskustest üle ja edasi (vt täpsemalt joonis 1):

Minu arvates oli õppejõu tegutsemine täpselt sobiv – mitte liiga sekkuv, lastes meil ise tegutseda, proovida ja järeldustele jõuda. Samas alati ülisobivalt suunates, kui pisut jänni jäime, andes soovitusi, mis tundusid nii iseenesest-mõistetavad, kuid mille peale me ise ei tulnud.

Kursuse teise poole lõpus anti tagasiside pigem kursusele tervikuna ja **terviktulemusele** (vt alapeatükk 3.1). Üks kokkuvõtvaid hinnanguid oli selline, mis iseloomustas kursust arengut soodustavana ja kõiki osalejaid edasiviivana:

Leian, et see aine oli nii esimeses kui teises pooles väga huvitav ja kasulik. Arvan, et kaks täiesti erinevat viisi ühisloomele või üldse loomingule läheneda täiendasid üksteist väga hästi. Minu arust tõestas seda ka ettevalmistatud etteaste, mis oli üsna värvikas. Arvan, et me kõik õppisime uut ja avasime kanaleid, mille olemasolust polnud aimugi.

Semestri teise poole komponente hinnati üldiselt positiivselt. Esines ka kriitilisi hinnanguid, mis puudutasid inspiratsiooniks pakutud **probleemolukorda**, nt ühe **hääleimprovisatsiooni** rühmatöö jaoks õppejõu valitud teksti⁸⁶:

Ainus negatiivne kogemus oli seotud loengutega, kus pidime Kivisildniku tekste lugema, kuid ka see oli subjektiivne ega puuduta kuidagi teisi ning on seotud ainult minu usuga, et mõned asjad on liiga pühad, et nende üle nalja heita (nt nagu Kristuse kannatused).

Kommenteeriti **graafilise partituuri** potentsiaali seoses rühmas kasutatud lahendustega:

Ainuke asi, mis võib-olla oleks võinud julgem ja ekstreemsem olla, oli partituuri tõlgendamine graafilises osas.

Rühmatöö vorm andis võimaluse näha oma muusikutest kaaslasti uuest vaatenurgast (**hoiak oma kaaslaste suhtes**), mis tõi just selles kontekstis välja nende tugevad ja nõrgad küljed:

Mulle väga meeldis nende kõigi inimestega töötada. Igaüks on andekas omal alal. Kes pillide käsitlemises, kes komponeerimises. Keda eriti kiita on [...], tema oli nagu meie grupi hing. Tema leidlikkusel, nutikusel ja organisaatorlikel võimetel pole piire. [...] on mind alati võlunud oma rahumeelsuse ja julgustusega. [...] on kohati lapsemeelsust ja mängulisust. [...], tean et tal on imeilus lauluhääl, kahju et ta seda meie ühisloome tundides ei saanud kasutada. Tahaks selliste toredate muusikutega igal ajal uuesti musitseerida. Reedene eksam läks minu arust siiski hästi, vaatamata minu suurele närverimisele.

Kursuse teise poole ja eksami kohta andis üks osaleja **rühmatöö toimivuse** (koostöö) kohta järgmise tagasiside:

Minu arvates oli meil suurepärase grupp, kuna suudeti teha koostööd ja alati leida lahendused mõtete ühtlustamiseks. Me arenesime ja kasvasime koos selle aine jooksul ja seda tänu meie suurepärasele juhendajatele. Mulle väga meeldis meie lõpueksam, minu arvates oli kõik hästi läbi mõeldud ja kõik panustasid kenasti koos meie lõpuesinemisse.

Teine osaleja andis samuti rühmatööle positiivse tagasiside, asetades hinnangu enda arengu konteksti:

⁸⁶ Kuna üliõpilased algul ei valinud (kodutöö osana) ise tekste, oli õppejõud sunnitud pakkuma eri stiilis tekste omalt poolt.

Minu jaoks oli see praktikum väga hea kogemus. See oli minusugusele kin-nise loomuga inimesele suur eneseületus ja julgustükk ennast avada ja olla avatud. Sellele aitas kaasa väga tore seltskond nii kaastudengite kui õppe-jõudude poolt. Meie väike meeskond oli tõeliselt üksmeelne ja kokkuhoidev, harva tekkis lahkavamus ja kui need siiski tekkisid, leidsime alati kiiresti lahenduse, mis kõigile sobis. Lõpptulemus oli ka minu arvates igati sobiv, ja vastav koosveedetud ajamahule. Nägin meie loomeprotsessis alati väga ühtlast edasiliikumist ja minekut ning kui ajaressursse oleks rohkem olnud, oleksime kindlasti liikunud veel täiuslikuma lõpptulemuse poole. Olemasoleva ajaga oli tulemus minu arvates põnev ja omalaadne.

Ühe üliõpilase tagasisidest selgus vajadus selgitada kursuse alguses veel põhjalikumalt, mis on kursuse – ja ühtlasi interdistsiplinaarse – probleem-õppe sisuline eesmärk. Tagasiside peegeldas, et teatud momendid, mis olid kursusesse integreeritud eesmärgipäraselt just üliõpilaste arendamiseks (nt mängida instrumenti, mida ei vallata professionaalsel tasemel), toodi välja kui miinused. Samas oli õppejõud valinud sellised intrigeerivad aspektid teadli-kult, eelneva kriitika põhjuseks võis olla see, et nt puudumise tõttu ei saanud üliõpilane aru kursuse kandvast printsiibist, millest lähtus ka hindamine.

4. Kokkuvõte

Artikli eesmärk oli pakkuda lahendust muusika ja kunsti rühmaloome protsesside ja terviku hindamise probleemile formaalses hariduskontekstis (peamiselt kõrghariduses), mida saab rakendada ka eelnevatel haridusastmetel. Uuendusliikkus muusikavaldkonnas ei seisne niivõrd (iseenesest ka tradit-siooniliselt) nn kujundavas protsessi hindamise kaasamises, vaid selles, kuidas on lahendatud terviku ja nende (protsessis kujunevate, iga rühmaliikme indi-viduaalset panust ja rühmas osalemist nõudvate) osade hindamine eristava hindamise printsiipi arvestades. Ühest küljest rakendatakse eri komponenti-des mitteeristavat ja kujundavat hindamist (k.a protsessile vajalikud formaal-sed aspektid, nagu õppurite kodutööde ja rühmatööde sooritamine, kohalolu ja selle arvestamine vajalikus mahus punktide näol). Teisalt tunnustatakse, et rühm loob tervikut, mis on enam kui selle osade summa⁸⁷ – terviktulemust ja selle refleksiooni hinnatakse omaette komponentidena. Soorituste arves-tuslikud punktid lõpphinde jaoks küll summeeritakse, kuid õppurid saavad kogu protsessi jooksul teadlikult valida, kui palju punkte nad koguvad ning

⁸⁷ Pilli 2009, lk 6.

ideaaljuhul jõuda (autorite soovitatud) arusaamale, kui oluline on osaleda just protsessis ja rühmatöös, et saavutada lõpuks maksimumhinne ja -tulemus.

Interdistsiplinaarsuse problemaatilisusest (sageli vaid enda pärast rakendatud) hoolimata tuleb seda käsitleda pigem holistlikult, ühendades nii vormilisi kui ka sisulisi, samuti kujutlusi ja motivatsiooni puudutavaid ning teadvuse aspekte, mida inimene, eriti kunstnik, tajub, märkab ja väljendab enda sees ja enda ümber.

Mõistes õppejõu ja õppijate mõtlemise ja kognitiivsete stiilide erinevusi, saab õppejõud mitmekesistada õpetamisvahendeid, mis omakorda võimaldab õppijatel ülesannetega iseseisvalt hakkama saada, sõltumata enda domineerivast mõtlemisstiilist. Samuti kinnitab artikli autorite kogemus vajadust mitmekesistada hindamismeetodeid, et õppijad saaksid sooritada hindelisi töid, toetudes oma tugevatele külgedele ja kompenseerides nõrku.^{88, 89}

Kuigi rühmatöö vorm muusikas on väga levinud (ansambel, koor, orkester), siis seisneb hindamismeetodi uudsus selles, et ühendatud on kompositsioon ja improvisatsioon kui ühisloomelt (esimene neist on tavaliselt üksikindiviidi loome, teine on tunnustatud rühmategevusena, mh muusikateraapia kontekstis) ja probleemituatsioonidelt impulsi saanud ühisimprovisatsiooni ainulaadne kooslus, mida on kõigest hoolimata võimalik hinnata individuaalselt eristavalt.

Taolise kursuse väljatöötamine (mh koos hindamiskriteeriumitega) on õppejõu perspektiivist mahukas töö, mis hõlmab mitmeid aspekte, nagu grupi tegelik suurus, kohalkäimise ja kodutööde sooritamise aktiivsus, rühmadünaamika, kuivõrd loodud probleemolukorrad üliõpilasi kõnetavad jne. Teiselt poolt annab selline õppejõu ettevalmistatud töö üliõpilasele ainulaadse kogemuse järgmistes valdkondades: mitme kunstivaldkonna inspiratsioonist rikastatud loomeprotsess (individuaalsed ideed ja rühmaloovus), omavaheine suhtlus rühmas ja üksteise eneseväljenduse toetamine, probleemõppe juhtimine, üksteiselt õppimine (õppimine õpetamise kaudu), tulemuslik aja-planeerimine, toimivad tehnilised lahendused, terviku planeerimine ja edukas teostamine. Siin on vaja taas korrata, et „ennastjuhtivaks õppijaks ei sünnita, selleks arenetakse”⁹⁰ ning tähtis on arendada avatud strateegiad, milles õppijate õpetamine (sh loomingulise rühmatöö hindamine) toimub.

⁸⁸ Zhang, Sternberg 2002, p. 10.

⁸⁹ Sternberg, Grigorenko, Zhang 2008, p. 504.

⁹⁰ Märja, Lõhmus, Jõgi 2003.

Kirjandus

- Action kuubis II** 2009. Pärnu Nüüdismuusika Päevad 2009. Eesti Arnold Schönbergi Ühing. <www.schoenberg.ee> (01.06.2017).
- Aigner, W.** 2014. Teacher, Coach, reflective Practitioner or Researcher? Dealing with Role Conflicts in a Practitioner Research Setting. – The Reflective Music Teacher. European Perspectives on Music Education Vol. 3, EAS (European Association for Music in Schools). Eds. Thomas de Baets, Thade Buchborn. Innsbruck: Helbling, pp. 117–131.
- Assessment Criteria for Groupwork.** – Flinders University. <<http://www.flinders.edu.au/teaching/teaching-strategies/assessment/assessment-criteria-for-groupwork.cfm>> (07.01.2017)
- Assessing Group Work** – Enhancing Education Home. Carnegie Mellon University. <<http://www.cmu.edu/teaching/assessment/howto/assesslearning/groupWork.html>> (07.01.2017).
- Chris, J.** 2015. 7 Pros and Cons of Group Work. – Driving Business Connections. <<http://www.josephchris.com/7-pros-and-cons-of-group-work>> (07.01.2017).
- e-compose Austria.** SchülerInnen komponieren im Social Web. Institut für Musikpädagogik Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (Wilfried Aigner). <http://www.musiceducation.at/uploads/media/e-compose_Projektbeschreibung.pdf> (09.02.2017).
- Glăveanu, V.-P.** 2010. Principles for a Cultural Psychology of Creativity. – Culture and Psychology, Vol. 16, pp. 147–163.
- Grow, G.** 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. – Adult Education Quarterly, Vol. 41, No. 3, Spring 1991, pp. 125–149.
- Grzega, J.; Schönner, M.** 2008. The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a model of preparing students for knowledge societies. – Journal of Education for Teaching (JET), Vol. 34, p. 169, 171. <<http://www.joachim-grzega.de/GrzegaSchoener-LdL.pdf>>.
- Hindamissüsteem.** – Tallinna Ülikool. <<http://www.tlu.ee/et/opingud/Oppeinfo/Hindamissysteem>> (02.06.2017).
- Hodges, D. A.; Luerhsen, M. et al.** 2005. The Impact of Music Education on Academic Achievement. Sounds of Learning (SolProject Report). Greensboro, Carlsbad: The University of North Carolina, International Foundation for Music Research.
- IKUMUMU** 2016. Integreeritud kunst, muusika ja multimeedia (BA õppekava). Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituut. <<http://www.tlu.ee/et/Balti-filmi-meedia-kunstide-ja-kommunikatsiooni-instituut/Sisseastumine/Bakalaureuseope/integreeritud-kunst-muusika-ja-multimeedia>> (13.02.2017).
- Innove õppekavad.** Õppekava infoportaal (alus-, põhi- ja üldkesk- ehk gümnaasiumihariduse ning kutsehariduse riiklikud õppekavad). <<http://oppekava.innove.ee/>> (09.02.2017).
- Kyeong Suk, M.** 2013. Toward a Holistic Pedagogy of Art Integration (PhD thesis). Toronto: University of Toronto.

- Kidron, A.** 2000. Leidlik meel. Tallinn: Mondo.
- Kollöffel, B.** 2012. Exploring the relation between visualizer–verbalizer cognitive styles and performance with visual or verbal learning material. – *Computers & Education* Vol. 58, pp. 697–706.
- LAIK** 2012. Facebooki leht. <<https://www.facebook.com/LAIK-495481393884046/>> (01.06.2017).
- Liimets, A.** 2009. Distiplinaarsest, aporeetilisest ning mittedistiplinaarsest mõtlemisest. – Muusikalise kontegellikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga (koostanud ja toimetanud Airi Liimets). Tallinn; Tallinna Ülikool, lk 15–52.
- Lock, G.** 2015a. Akadeemiline edukus ja muusikakasvatuse mõju akadeemilisele edukusele. – G. Lock & T. Selke, Muusikakasvatuse filosoofia. TLÜ BFMi kunstide didaktika kesksete mõistete veebipõhine õppematerjal (TLÜ poolne projektijuht teaduskeelekeskuse juhataja dr. Peep Nemvalts; toetaja riiklik Eestikeelse terminoloogia programm ETP 2013–2017). <<https://muusikakasvatus.wordpress.com/moistestik/akadeemiline-edukus-ja-muusikakasvatuse-moju-akadeemilisele-edukusele/>> (09.02.2017).
- Lock, G.** 2015b. Interdistiplinaarsus, kunstide integratsioon ja holistlik pedagoogika. – G. Lock & T. Selke, Muusikakasvatuse filosoofia. TLÜ BFMi kunstide didaktika kesksete mõistete veebipõhine õppematerjal (TLÜ poolne projektijuht teaduskeelekeskuse juhataja dr. Peep Nemvalts; toetaja riiklik Eestikeelse terminoloogia programm ETP 2013–2017). <<https://muusikakasvatus.wordpress.com/moistestik/interdistiplinaarsus-kunstide-integratsioon-ja-holistlik-pedagoogika/>> (09.02.2017).
- Lock, G.** 2015c. Multimeedia. – G. Lock & T. Selke, Muusikakasvatuse filosoofia. TLÜ BFMi kunstide didaktika kesksete mõistete veebipõhine õppematerjal (TLÜ poolne projektijuht teaduskeelekeskuse juhataja dr. Peep Nemvalts; toetaja riiklik Eestikeelse terminoloogia programm ETP 2013–2017). <<https://muusikakasvatus.wordpress.com/moistestik/multimeedia/>> (09.02.2017).
- Lock, G.** 2016a. Loomeprotsessi astmed ja faasid muusikas. – IV eesti teaduskeele konverents 2.–3. detsembril 2016 Tallinna Ülikooli teaduskeelekeskuses. <<http://teaduskeelekeskus.weebly.com/konverentsid.html>> (09.02.2017).
- Lock, G.** 2016b. Stages and phases of the creative process of novice composers. – Pedagogical Forum Performing Arts Belgrade “Building Experience and Meaning in Music Education”, 30.09–02.10.2016, Belgrade: University of Arts.
- Lock, G.** 2016c. Interdistiplinaarsus – idee või tegelikkus? – Tallinna Ülikooli Ajakiri, nr 9 (kevad 2016), lk 33–35. <<http://www.tlu.ee/public/AJAKIRI-9-2016/>> (09.02.2017).
- Mayer, R. E.; Massa, L. J.** 2003. Three Facets of Visual and Verbal Learners: Cognitive Ability, Cognitive Style, and Learning Preference. – *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4, pp. 833–846.
- Murulaid, T; Kirikal, H.** 2013. Täiskasvanud õppija kui ennastjuhtiv õppija. <http://lvrkk.ee/kristiina/Heve_Kirikal/andragoogika/tiskasvanud_ppija_kui_ennastjuhtiv_ppija.html> (07.01.2017).
- Muusika kompositsiooniõpetus.** QuerKlang Eesti: muusika kompositsiooniõpetuse õppevahendi ja õppekava väljatöötamine (eestvedaja Andrus Kallastu), Eesti Arnold Schönbergi Ühing. <<http://www.schoenberg.ee/index2.php/index>>

php?sitesig=SB&page=SB_030_Tegevus&subpage=SB_090_QuerKlang>
(09.02.2017).

Muusikalise ühisloome praktikum: KONTSERT-EKSAM // CONCERT-EXAM
(03.06.2016). <<https://youtu.be/Ulbu5wl8fQQ>>.

Märja, T.; Lõhmus, M.; Jõgi, L. 2003. Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn: Ilo.

Pilli, E. 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. Tallinn: SA Archimedes. <<http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/oppejoud/Hindamisraamat.pdf>>
(01.06.2017).

Plsek, P. E. 1996. Working Paper: Models for the Creative Process. Directed Creativity (Paul E. Plsek & Associates, Inc.). <<http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>> (09.02.2017).

Probleemõpe. – Eesti Entsüklopeedia 2006. <<http://entsyklopeedia.ee/artikkel/probleem%C3%B5pe>> (07.01.2017).

Probleemõpe. – HAR. Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat 2013. <<http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=probleem%C3%B5pe&F=M&C06=e>> (10.01.2017).

QuerKlang. Experimentelles Komponieren in der Schule, Berlin, k&k kultkom Kulturmanagement & Kommunikation <<http://www.querklang.eu/>> (09.02.2017).

Sternberg, R.; Grigorenko, E. L.; Zhang, L-f. 2008. Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. – Perspectives on Psychological Science, Vol. 3, No. 6, pp. 486–506.

Tracey, S. 2007. Creative Reflection, Creative Practice: Expressing the Inexpressible. – Creativity or Conformity? Building Cultures of Creativity in Higher Education (A conference organised by the University of Wales Institute, Cardiff, in collaboration with the Higher Education Academy, Cardiff, January 8–10, 2007).

Tulemusstipendium. – Tallinna Ülikool. <<http://www.tlu.ee/et/opingud/toetused-ja-stipendiumid/Tulemusstipendium--Scholarship-based-on-study-results>>
(02.06.2017).

Zhang, L-f. 2002. Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. – The Journal of Psychology, Vol. 136, No. 3, pp. 245–261.

Zhang, L-f. 2004. Teaching styles: university students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. – The Journal of Psychology, Vol. 138, No. 3, pp. 233–252.

Zhang, L-f.; Sternberg, R. 2002. Thinking styles and teachers' characteristics. – International Journal of Psychology, Vol. 37 (1), pp. 3–12.

Dr MARIT MÕISTLIK-TAMM

Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituudi muusika lektor

GERHARD LOCK, MA

Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituudi muusikateaduse lektor