

TALLINNA ÜLIKOOL
Balti filmi-, meedia-, kunstide ja kommunikatsiooni instituut
EESTI KUNSTIAKADEEMIA
Kunstikultuuri teaduskond, kunstihariduse osakond

Marjam Tamm

**ÕPETAJATE ARUSAAMAD III KOOLIASTME ÕPILASTE VALIKUOSKUSE
ARENDAMISEST KUNSTITUNNIS ENNASTJUHTIVA ÕPPIJA
KUJUNDAMISEL**

Magistritöö

Juhendaja: PhD Edna Vahter

Tallinn 2020

Resüme

Ülikool Tallinna Ülikool	Instituut Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituut
Eesti Kunstiakadeemia	Kunstikultuuri teaduskond
Autor Marjam Tamm	
Pealkiri Õpetajate arusaamad III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamisest kunstitunnis ennastjuhtiva õppija kujundamisel	
Õppekava Kunstiõpetaja	Tase Magistritöö
Kuu ja aasta Mai 2020	Lehekülgede arv 46+5
Kokkuvõte Antud magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate kogemustest tulenevad arusaamad III kooliastme õpilastele valikuoskuse õpetamisest kunstitunnis ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel. Riiklik õppekava (RÕK 2011) annab õpetajale suunise, et III kooliastme lõpuks võiks õpilane eksperimenteerida mõtete, mõistete, kunstitehnika ja uute meediumidega, otsida ja arendada erinevaid lahendusvariante ning isikupäraseid teostusvõimalusi, valida ja põhjendada oma valikuid. Probleemiks oli ebakõla valikuoskuse õpetamisel Riiklikus õppekavas (RÕK 2011) sätestatu ja praktikas nähtu vahel, mistõttu tuli uurida õpetajate arusaamu antud teemal. Õpetajate arusaamu uuriti fenomenoloogilise uurimisviisiga intervjuuerides 10 kunstiõpetajat, küsides viis uurimisküsimust – miks on kunstitunnis III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamine oluline?; mida õpetajad teevad selleks, et arendada III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis?; millised on võimalused III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamiseks kunstitunnis?; millised on takistused ja kitsaskohad III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamisel kunstitunnis?; milliseid teadmisi ja oskusi õpetajad vajaksid, et arendada III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis? Tulemustest selgus, et õpetajad peavad valikuoskuse arendamist oluliseks, sest see aitab ennastjuhtivat õppijat kujundada, suurendab motivatsiooni ja loovust. Valikuoskust arendatakse erinevate valikute kaudu, mis lähtuvad nii õppijast, keskkonnast kui õpetajast. Võimalustena valikuoskuse arendamisel nägid õpetajad valikuoskuse arendamist võimalikult varasest east alustades, valikupõhist kunstiõpetust rakendades ja valikuid õppijale põhjendades. Valikuoskuse arendamise piirangud sõltusid õpilastest, keskkonnast ja õpetajast. Õpilaste paremaks valikuoskuse arendamiseks soovisid õpetajad saada juurde teadmisi ning oskusi kunstispetsiifilistest oskustest kuni psühholoogiani. Käesoleva magistritöö väärtuseks võib pidada õpetajate arusaamade kogumit valikuoskuse arendamisest III kooliastme kunstitunnis, millele toetudes on võimalik teha edaspidiseid uuringuid antud valdkonnas.	
Märksõnad valikuoskus, ennastjuhtiv õppija, kunstitund, III kooliaste	
Säilitamise koht Tallinna Ülikool, Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituut Eesti Kunstiakadeemia, Kunstikultuuri teaduskond	
Lisainformatsioon	

Abstract

University Tallinn University	School Baltic Film, Media, Arts and Communication School
Estonian Academy of Arts	Faculty of Art and Culture
Author Marjam Tamm	
Heading Teachers' Perceptions of Developing Students' Choice-Making Skills in the Third Stage of Basic School to Become a Self-Directed Learner in Art Lessons	
Curriculum Art Teacher	Grade Master
Month and Year May 2020	Page count 46+5
Abstract <p>The aim of this master's thesis was to find out the understandings arising from the teachers' experience about teaching students of 3rd stage of basic school (7-9th grade) to become self-directed learners in art lessons. The National Curriculum (RÕK 2011) provides teacher guidance that at the end of the basic school students should be able to experiment with concept, art technique and new media and develop different variants and individual implementation possibilities to choose and justify their choices. The problem was the discrepancy between the information provided in the National Curriculum (RÕK 2011) and the activities seen in practice in the teaching of choice-making skills, and therefore the teachers' understandings on this topic had to be studied. Teachers' perceptions were studied by interviewing 10 art teachers with a phenomenological research method, asking five research questions - why is it important to develop choice-making skills of students of 3rd stage of basic school in an art class?; what do teachers do to develop choice-making skills of students of 3rd stage of basic school in an art lessons?; what are the opportunities for developing choice-making skills of students of 3rd stage of basic school in an art lessons?; What are the hindrances and limitations in developing choice-making skills of students of 3rd stage of basic school in an art lessons?; which knowledge and skills would teachers need to develop choice-making skills of students of 3rd stage of basic school in an art lessons? The results showed that teachers consider the development of choice-making skills important, because it helps to form a self-directed learner, increases motivation and creativity. Choice-making skills are developed through various choices based on the learner, the environment and the teacher. Teachers saw the development of choice-making skills as an opportunity to develop choice-making skills from the earliest possible age, applying choice-based art education and justifying choices to the learner. Limitations on the development of choice-making skills depended on students, the environment and the teacher. In order to develop students' choice-making skills better, teachers would like to gain more knowledge and skills from art-specific skills to psychology. The value of this master's thesis can be considered the set of teachers' understanding of the development of elective skills of students in the 3rd stage of basic school in art lessons, on the basis of which it is possible to conduct further research in this field.</p>	
Keywords choice-making skills, self-directed learner, art lesson, 3rd stage of basic school	
Place of Preservation Tallinn University, Baltic Film, Media, Arts and Communication School Estonian Academy of Arts, Faculty of Art and Culture	
Additional Information	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. VALIKUOSKUSE ARENDAMISE OLULISUS	9
1.1 Enesemääratlemise teooria.....	9
1.2 Valikupõhine kunstiõpetus	13
1.3 III kooliastme ennastjuhtiva õppija areng.....	16
2. METOODIKA	19
2.1 Uurimismeetodi valik ja põhjendus	19
2.2 Valim	20
2.3 Andmete kogumise ja analüüsi protsess	21
3. TULEMUSED	24
3.1 Valikuoskuse arendamise olulisus, eesmärgid ja põhjused	24
3.2 Õpetajate tegevused valikuoskuse arendamiseks	27
3.3 Võimalused valikuoskuse arendamiseks	30
3.4 Valikuoskuse arendamise piirangud	34
3.5 Valikuoskuse arendamiseks õpetajatele vajalikud teadmised, oskused.....	38
ARUTELU JA KOKKUVÕTE	40
ALLIKAD	47
LISAD	51
Lisa 1. Intervjuu küsimused.....	51

SISSEJUHATUS

Uuem hariduskäsitlus (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014) keskendub üha enam sellele, kuidas õppimine teha personaalseks, pakkudes õpilastele valikuid, mis on nende huvide, vajaduste, võimete ja autonoomiaga enam seotud, kujundades ennastjuhtivat õppijat, kes tuleb toime erinevates olukordades ja oskab otsustada.

Lugedes Põhikooli riiklikku õppekava (RÕK 2011) leidsin järgmised õppekasvatuseesmärgid ning õpitulemused, mis viitavad sellele, et III kooliastme lõpuks võiks õpilane osata valikuid teha ja kunstitunnis oma loomeprotsessi ning õppimist juhtida. Kunsti õppe- ja kasvatuseesmärgid III kooliastmes toovad välja, et 9. klassi lõpetaja eksperimenteerib mõtete, mõistete, kunstitehnikate ja uute meediumidega (RÕK 2011). Eksperimenteerimisest ja valikutest on rohkem kasu kui õpilastel on õpitavas aines baasteadmised ja põhioskused olemas (Flowerday & Schraw 2000, 638). Seega tõhus eksperimenteerimine saab toimuda siis, kui õpilane on tuttav mõistete, tehnikate ja meediumitega, talle on antud valikuid ning õpetatud, millised valikud näiteks kunstitehnikate puhul on õigustatud ja sobivad.

III kooliastme kunsti õpitulemused toovad välja selle, et 9. klassi lõpetaja visandab, kavandab ja maketeerib loovülesandeid lahendades, otsib ja arendab erinevaid lahendusvariante ning isikupäraseid teostusvõimalusi, esitleb enda loovtööde tulemusi ja põhjendab valikuid (RÕK 2011), seega peab õpilane saama valida ja ka teadma, miks ta mingi valiku tegi. Seda toetab ka enesemääratluspädevus (RÕK 2011), mis on oskus mõista iseend ja oma võimeid, iseenda analüüsimise põhjal valida suunda edasisteks tegevusteks, enesearenguks või probleemide lahendamiseks (Kikas & Toomela, 2015, 99), mis on üks üldpädevusest, mida õpetajad õpilastes kujundama peavad.

Riiklik õppekava § 5. Õppimise käsitlus kirjeldab, millist õppijat kool kujundab: *"Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes võtab võimetekohaselt osa oma õppimise eesmärgistamisest, õpib iseseisvalt ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima. Uute teadmiste omandamisel tugineb õpilane varasematele ning konstrueerib uue teabe põhjal enda teadmised. Omandatud teadmisi rakendatakse uutes olukordades, probleemide lahendamisel, valikute tegemisel... Õppimine on elukestev protsess, milleks vajalikud oskused ja tööharjumused kujunevad*

põhihariduse omandamise käigus.“ (RÕK 2011) Siit saab järeldada, et Riiklik õppekava (RÕK 2011) annab õpetajale suunise, et III kooliastme lõpuks võiks õpilane eksperimenteerida mõtete, mõistete, kunstitehnikate ja uute meediumidega, otsida ja arendada erinevaid lahendusvariante ning isikupäraseid teostusvõimalusi, valida ja põhjendada oma valikuid. See omakorda viitab sellele, et õpilane on õppinud tegema teadlikke valikuid juhtimaks loomisprotsessi ja tõhustamaks oma õppimist. Kujunenud peaks olema tõhusalt juhtiv või ennastjuhtiv õppija. Kuna õpetajal on võimalus ja vastutus õpilase valikuoskust arendada ja ennastjuhtivat õppijat kujundada, sõltub see siiski sellest, kui võrd oluliseks õpetaja valikuoskust peab ning millised on tema arusaamad õpilaste valikuoskuse toetamisest kunstitunnis. Enesemääratlus teooriast (*self-determination theory, kirjanduses on kasutatud ka isemääramisteooria mõistet*) lähtuvalt on tõhusalt toimiva ja ennastjuhtiva inimese kujunemiseks ja heaolu tagamiseks oluline, et tema autonoomia-, seotus- ja kompetentsusvajadus oleksid rahuldatud (Deci, Ryan, & Guay 2013).

Tallinna koolides praktikatel viibides, ei näinud ma, et õpilased oskaksid kunstitunnis valikuid teha ja et valikuid üldse eriti palju õpilastele võimaldatakse. Eestis pole põhikooli III astmes valikute andmist ega valikuoskuse õpetamist kunstitunnis uuritud, küll on varasemalt kunstiõpetuses valikupõhise kunstiõpetuse põhimõtete rakendamist uurinud alustava õpetaja seisukohalt põhikooli I astme näitel oma magistritöös Anni Niinep, (2018) Valikupõhise kunstiõpetuse (*Choice-Based Art*) põhimõtete rakendamine 2. klassi näitel. Valikupõhine kunstiõpetus on kunsti õpetamisviis, kus õpilasel võimaldatakse olla nagu kunstnik, kes saab valida, mis teda huvitab ja sellest lähtuvalt kunsti teha. Klassiruum, kus valikupõhise kunsti õpetatakse töötab avatud stuudio formaadis, mis koosneb erinevatest tegevuskeskustest, milles osalemist saab õpilane valida. (Douglas & Jaquith, 2009, 3)

Õpetajate uskumusi juhendatud valikute andmisel on uurinud Flowerday ja Schraw (2000, 634). Uurimuses keskenduti küsimustele, mis, millal, kus ja kellele õpetajad valikuid annavad.

Netcoh (2017, 383) oma uuringus käsitleb valikute andmist just õppija personaalsusest lähtuvalt. Kuigi iga õppija soovib saada valikuid, et õppimine toimuks enam isiklikust huvist ja väärtustest lähtuvalt, selgus Netcoh uuringust siiski see, et isegi kui soovime õppijale anda rohkem vabadust otsustada oma õppimise üle ja valida neid teemasid, mis teda huvitavad, tuleb valikuid ikkagi struktureerida ja piirid seada, eriti kui tegemist on õppijatega, kes ei oma palju kogemusi valikute tegemises. (Netcoh, 2017, 391) Seega on õpetajatel suur roll ja vastutus õpilaste valikuoskuse arendamisel valikuid

võimaldad ja teha need õppijatele sobilikuks. Õpetajad on need, kes peavad pöörama tähelepanu valikuoskuse arendamisele, selleks on õpetajatel eelkõige vaja mõista valikuoskuse arendamise olulisust ja kujundada seda toetavad arusaamad. Tuginedes eelpool esitatud teoreetilistele allikatele, võttes aluseks riikliku õppekava (RÕK 2011) õpitulemused III kooliastmes, õppe- ja kasvatusesmärgid, praktika kogemused ja uuemad haridussuunad, olen siiski märganud ebakõla valikuoskuse arendamise praktika ja direktiividest tulevate soovitude vahel, seega võiks kunstitunnis valikuoskuse arendamisele enam tähelepanu pöörata ja õpetajate arusaamu valikuoskuse arendamisest lähemalt uurida.

Sellest tulenevalt on magistritöö **põhiküsimus**, millised on õpetajate arusaamad III kooliastme õpilaste valikuoskusest ja selle arendamisest kunstitunnis? Põhiküsimusest tulevad järgmised alaküsimused:

- miks on kunstitunnis III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamine oluline?;
- mida õpetajad teevad selleks, et arendada III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis?;
- millised on võimalused III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamiseks kunstitunnis?;
- millised on takistused ja kitsaskohad III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamisel kunstitunnis?;
- milliseid teadmisi ja oskusi õpetajad vajaksid, et arendada III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis?.

Töö eesmärk on välja selgitada õpetajate kogemustest tulenevad arusaamad III kooliastme õpilastele valikuoskuse õpetamisest kunstitunnis ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel

Magistritöös kasutan mõistet valik, mis on tegutsemine vabal tahtel ja omal volitusel (Deci & Ryan, 1987, 2). Valikuoskus on seega oskus valida, mõista oma tehtud valikuid ja võime neid põhjendada. Seda toetab enesemääratluspädevus, mis on oskus mõista iseend ja oma võimeid, iseenda analüüsimise põhjal valida suunda edasisteks tegevusteks, enesearenguks või probleemide lahendamiseks (Kikas & Toomela, 2015, 99). Enesemääratluspädevus on aluseks ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel. Põhikooli III astmes suureneb õpilaste vajadus iseseisvalt otsustada, valida ja vastutada (Kikas & Toomela, 2015, 173), selleks tuleb õpilastele anda võimalusi, et õppimine muutuks üha

enam ennastjuhtivaks. Valikutel on oluline tähtsus, sest nende kaudu suureneb õpilaste autonoomsus ning enesekindlus otsuseid teha (Gates, 2016, 16).

Magistritöö koosneb neljast peatükist, millest esimeses avatakse valikuoskuse arendamise olulisus enesemääratlemise teooria, valikupõhise kunstiõpetuse ja III kooliastme õpilase arengu aspektist ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel. Teine peatükk käsitleb uurimise metoodikat, kolmas peatükk uurimistulemusi, neljas peatükk on arutelu ja kokkuvõte, kus uurimistulemused võetakse aruteluna kokku.

1. VALIKUOSKUSE ARENDAMISE OLULISUS

Valikud võimaldavad kujundada ennastjuhtivat õppijat, kes suudab iseseisvalt ja põhjendatult otsustada ning õppida, annavad võimaluse mitmekesistada õppimist, tekitada huvi õpitava vastu ning loovad võimaluse sisemise motivatsiooni tekkimiseks. Järgnevalt käsitletakse lähemalt valikute olulisust kunstiõppe, enesemääratlemise teooria ja valikupõhise kunstiõppe seotusest ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel.

1.1 Enesemääratlemise teooria

Koolis käimine on õpilastele kohustuslik ning riikliku õppekava (RÕK 2011) sisu ja õpitegevused peegeldavad ühiskonna arusaama sellest, mida õpilastel on vaja õppida, kuid ei anna edasi seda, mida õpilased ise võimaluse korral valiksid. Koolid on küll loodud õpilaste huve silmas pidades, kuid paljud tegevused on klassiruumis tihti pealesunnitult täpsete nõudmiste täitmiseks. (Brophy, 2014, 24)

Tänapäeval on õppimises rõhuasetus liikunud motivatsioonile kui õppija oskusele ise eesmärgi seada ning ennastjuhtivaks kujuneda. Sellist õppimist soodustava motivatsiooniteooria heaks näiteks on Deci ja Ryani (2000) enesemääratlemise teooria (*self-determination theory*), mille kohaselt on inimestel kolm põhilist psühholoogilist vajadust – need on autonoomia-, kompetentsuse- ja seotusvajadus (Deci, Ryan, & Guay, 2013, 111), kusjuures eeldatakse, et inimese füüsiline heaolu on juba tagatud (Brophy, 2014, 221). Inimene, kes on motiveeritud, soovib midagi korda saata ja asub selleks eesmärgipäraselt tegutsema. Motiveeritud tegevus võib olla nii väliselt kontrollitud kui enda määratud. Tegevust, mis on enda määratud kogetakse vaba valikuna, inimesest endast alguse saanud valikuna, mida ei tehta välise jõu sunnil. (Brophy, 2014, 19) Valik on psühholoogilistes uuringutes üldiselt määratletud kui tegutsemine vabal tahtel ja omal volitusel (Deci & Ryan, 1987, 2). Enesemääratlemise teooria on seega teooria inimese motivatsioonist ja väljendub inimese käitumise ning tegutsemise eesmärgi kaudu (Deci, Ryan, & Guay 2013).

Järgnevalt kirjeldatakse lähemalt, mis on autonoomiavajadus ja kuidas autonoomiat õppijas toetada. Autonoomia tunnus on õppija tajutud isemääramisvabadus, mitte väliste ajendite või surve olemasolu. Kui autonoomiavajadus lähtub soovist tunda end ise oma

käitumise üle otsustajana, seega ka valida, soodustab see suuremat autonoomiat. (Deci, Ryan, & Guay, 2013, 111; Brophy, 2014, 203) Autonoomsemad inimesed suudavad paremini reguleerida oma tegevusi, teha valikuid ja ei lange nii kergesti teiste kontrolliva mõju alla (Deci, Ryan, & Guay, 2013, 114). Autonoomne motivatsioon aitab inimesel rohkem pingutada, tunda eesmärkide poole püüeldes vähem vastuolusid, tegutseda tulemuslikumalt, eriti kui tegevused eeldavad loomingulisust, paindlikkust või on keerulised, samuti tuntakse suuremat rahulolu. (Koestner 2008, 8; Brophy, 2014, 205)

Autonoomiat toetavad õpetajad soodustavad õpilastel isemääramistunde tekkimist kui mõistavad õppijate seisukohti ja valikuid, toetavad õppijate algatusi, pigem julgustavad kui nõuavad ja käsivad, lubavad õpilastel tegutseda omal kombel ja pakuvad valikuvõimalusi. Motivatsiooni tekkimist soodustatakse sellega, et lubatakse esitada küsimusi ja väljendada negatiivseid tundeid, põhjendatakse õppijatele tegevuste mõtet ja väärtust, ärgitatakse huvi ja toetatakse enesekindlust. (Brophy, 2014, 208) Õpetajad saavad pakkuda õpilastele autonoomia suurendamiseks tegevustes valikuid, anda võimalusi leida iseseisvalt eri viise eesmärkide saavutamiseks, näiteks lubada neil alternatiivseid viise, kuidas õpitud esitada. Autonoomiat toetavaks võib pidada järgnevaid õpetajate käitumisi: õpilaste kuulamine, iseseisva töö jaoks aja jätmine, võimaldada õpilastel rääkida ja arvamust avaldada, julgustada ja kiita pingutuse eest, tunnustada arenemise ja meisterlikkuse saavutamist, pakkuda edu võimaldavaid vihjeid kui õpilane on hätta jäänud, vastata õpilaste küsimustele ja kommentaaridele, arvestada õppija perspektiivi ja kogemusi. (Reeve & Jang, 2006, 216) Empiirilised uuringud (samas, 210) on näidanud, et õpilased, kellel on autonoomsust toetavad õpetajad, kogevad suuremat autonoomiat, positiivsemat hakkamasaamist, emotsionaalsust, loovust, sisemist motivatsiooni, psühholoogilist heaolu, saavutavad paremaid akadeemilisi tulemusi ja on koolis ning õppimises püsivamad võrreldes nendega, kellel on kontrollivad õpetajad ja vähem valikuid.

Lisaks motiveerimisele tuleb valikuvõimalusi kaaludes arvestada õppijate huvidega. Pole selge, mil moel personaalsed huvid kujunevad, aga enamik teadlasi arvab, et huvid tekivad siis, kui laps puutub kokku mõne valdkonnaga või tegevusega, samastub sellega ja leiab selle olevat endale olulise või see rahuldab mõnda tema olulist vajadust. Üks viis õppijates huvi tekitada on pakkuda mitmekülgseid valikuid, eelkõige selliseid, mis tekitavad sisemist motivatsiooni, huvi ja rahulolu või valikuid, mis on õppija jaoks olulised. (Brophy, 2014, 209) Kuigi õpitavad ained võivad olla huvitavad, püüdleval õppijal meeleldi selliste eesmärkide poole, mis on nende jaoks olulised, kuid mis ei pea tingimata pakkuma alati huvi ega sisemist naudingut. Seega tuleb õppijail aidata mõista,

õpitava olulisust ja väärtust, ühiskondlike normide ja õppekava sisu, sest mõistmine aitab neil seda paremini omandada. (Brophy, 2014, 220-221)

Lisaks avaldab õppijate motivatsioonile mõju ümbritsev sotsiaalne keskkond. *“Sotsiaalne keskkond toetab autonoomset motivatsiooni, kui suudab rahuldada inimese autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajaduse – vabaduse tunda end vastavas olukorras teistega seotuna, situatsiooniga hästi hakkama saada ja tunda end seejuures oma käitumise teadliku algatajana. Kui õpetajad ja klassi õhkkond võimaldavad neid vajadusi rahuldada, tunnevad õpilased end isemääravate ja autonoomselt motiveerituna, vastasel korral tajuvad aga kontrolli ja survet.”* (Brophy, 2014, 203)

UDL (*Universal Design for Learning*), mis on nüüdisaegne lähenemine õppimisele toob välja selle, et õpilaste autonoomia suurendamiseks tuleks õpilastele anda palju valikuid ja ei piisa sellest, et lihtsalt valida, vaid valik peab olema õiget tüüpi ja sobiv. Soovituslikud valikud võiksid olla sellised, mis pakuvad väljakutset, lubavad valida, kuidas oskusi harjutada, kuidas hinnata ja mida õppida. Õpilastele võiks anda valikuid preemiate ja tunnustuse osas, lubada valida, mis järjekorras ülesandeid või nende eri osi lahendada ning, mis ajaga ülesanne peab olema lahendatud. Õpilasi võiks kaasata klassitoimingute ja õpitava kavandamisse ning lubada valida, milliseid isiklikke õppe- või käitumisesmärke seada. (CAST 2018)

Enesemääratlemise teooria teine oluline põhivajadus on **kompetentsusvajadus**. Inimesed naudivad tegevusi ja süvenevad sellistesse ülesannetesse, mis on nende teadmiste ja oskuste tasemega kooskõlas ehk pakuvad optimaalset väljakutset ja arenguvõimalust. (Elliot et al., 2000) Valikuid andes ja õppetegevust planeerides tuleb hoolitseda selle eest, et need vastaksid õpilaste teadmiste ja oskuste tasemele. Õpilased saavad kompetentsusvajadust rahuldada selliste tegevuste kaudu, mis võimaldavad aktiivset osavõttu ja vahetut tagasisidet, sisaldavad mängulisi elemente, mis enamikule õpilastest meeldivad või sisaldavad töörahuloluga seotud elemente. (Brophy, 2014, 211) Kuna suur osa koolis õpetatavast on jaotatud osadeks, killustatud eraldi õpetatavateks komponentideks, siis kontekstist eraldamine ja osadeks jaotamine üks tagajärg on see, et sisemine motivatsioon kaob. Osaliselt saab seda parandada pakkudes elulähedasi tegevusi. Kui soovime, et õppija õpitud teadmisi talletaks praktiliselt kasutataval kujul, peaksime pakkuma võimalust teadmisi kasutada loomulikus keskkonnas, rakendades elulistes ülesannetes. Kunstiõppes peaks kujunevaid oskusi kasutama elulistes tegevustes, mitte osaoskusi eraldiseisvatena harjutama, see aitab õppijal mõista, et koolis õppimine tähendab reaalselt millegi tegemist. Kui oskusi pole võimalik eluliselt rakendada, siis võiks lasta

õppijatel osaleda selliste tegevuste realistlikus läbimängimises, kasutada rollimänge, projekte ja katseid. (Brophy, 2014, 215-216) Õppijate kompetentsusvajadust arvestades saab rakendada tegevusi, mis arvestavad oskuste mitmekesisusega, ülesande terviklikkusega ning olulisusega.

Kolmas psühholoogiline põhivajadus on **seotusvajadus**, mis sisaldab positiivset õhkkonda, koostööd, üksteisega arvestamist, kuulamist, hoolimist. Seotusvajadus on vajadus tugevate emotsionaalsete ja lähedaste suhete järele oluliste inimestega ning vajadus kuuluda omasuguste hulka. (Deci, Ryan & Guay 2013) Kui sotsiaalseid kontakte tajutakse positiivsena ja ollakse oluliste inimeste poolt aktsepteeritud ning nendega seotud, tunnevad inimesed suuremat autonoomiat. (Deci, Ryan, & Guay, 2013, 111). Ühisõppe tegevused toetavad motivatsiooni ja õppimist, kuna rahuldavad õppijate seotusvajadust ja kaasavad õpilasi sotsiaalsesse suhetesse. Tuntuimad meetodid seotusvajaduse soodustamiseks on koosõppimine, rühmauurimus, mosaiik ja paaristöö. (Brophy, 2014, 217) Valik võib mõjutada õpilase seotust erinevalt, sõltuvalt nende veendumustest. Õpilased, kellel on rohkem kollektivistlikke tõekspidamisi, väärtustavad suhteid ja panustavad rühmatööde tegemisse ning näevad individuaalset valikut kui ohtu grupi harmooniale. Individuaalsete veendumustega inimesed hindavad isiklike eesmärgi grupi eesmärkidest kõrgemateks ja kipuvad väärtustama valikut kui iseseisvuse ja individuaalsuse väljendamise vahendit. (Parker, Novak, & Bartell, 2017) Vahel kui pakutavad valikud on kõik väga sarnased või pole ükski eriti kõitev, ei mõjuta valikuvõimaluste pakkumine isegi sisemist motivatsiooni, eriti kui õpilased ei näe seost valiku ja oma eesmärkide või huvide vahel. Seega on oluline tagada, et valikutel oleks väärtus, need oleksid sisulised ja õppijad mõistaksid tegevuste, õpitava väärtust. Valikud peavad olema vastavuses õppijate võimetega langetada otsuseid, mis on arukad ja sobivad. Kui õppija pole kindel, milline valik on talle parim või kui mõni valik takistab vajaduste rahuldamist võib see tekitada õppijas ebameeldivaid tundeid ja ärevust. Uurijate Iyengar ja Lepper (2000) katsed tudengitega, kellel paluti kirjutada essee ja kellest osad said valida 6 teema vahel ning teised 30 teema vahel, tõestasid, et liiga palju valikuid võib esialgu tunduda ahvatlev, aga tegelikult kahandab valija rahulolu ja motivatsiooni ülesanne lõpuni viia. (Iyengar, & Lepper, 2000, 995) Uuringutes, mida teostas Patall (2008) selgus, et sisemise motivatsiooni suurendamisele on kõige parem kui õppijale antakse 2-4 valikut, mis on piisav, et toetada autonoomiat ning ei ole liiga suur hulk, mille hulgast valimine ajaks õppija segadusse või kulutaks liiga palju aega. (Patall, Cooper, & Robinson, 2008, 295)

Õppetundide valikute tõhusus sõltub ka sellest, milline on õppija iseloom, õpetaja õpetamisstiil, suhted õpetaja ja õpilase vahel, hindamisviisid, kui sagedasti õpetaja valikuid annab ja mitmetest teistest mõjutavatest teguritest. (Flowerday & Schraw, 2000) Valikute saamine võib olla eriti oluline noorukite jaoks, kuna seda tajutakse õpetaja poolse austuse märgina ja samuti võimaldab see õpilastel näidata, et nad on pädevad valima. Teatud tüüpi valikud mõjuvad õpilastele erinevalt, näiteks meetodi või töötempo valimine mõjub enam sisemisele motivatsioonile samal ajal kui organisatoorsed valikud, näiteks istumisplaan või liikuvus mõjutab enam kuuluvustunnet ja seotusvajadust. (Williams, Wallace, & Sung, 2016, 545) Kui inimesed puutuvad kokku liiga paljude valikutega või usuvad, et valikuprotsess on liiga keeruline, valivad nad lihtsama meetodi, kuidas valida, näiteks vaikimisi valides, juhuslikult valides, valimata jätmise või kellegi teise järgi valimise. Järelikult peavad õpetajad tegema õpilastele valikuprotsessi sobivaks nii valikuvõimaluste kui ka valiku viisi osas. Õpilased tunnevad end kompetentsena, kui nad usuvad, et teavad, mida teha, et olla edukas ja tunda, et suudavad väljakutsetega toime tulla, seega on vaja aidata õpilastel mõista valiku olulisust ja seda, kuidas teha produktiivselt valikuid. Kui õpilased kogevad valikute tegemisel autonoomiat, kompetentsust ja seotust, siis suure tõenäosusega on sellised valikud efektiivsed, toovad kasulikke tulemusi ja kaasavad õpilasi õppeprotsessi. Järelikult valikuid andes toetavad õpetajad õpilaste sisemise motivatsiooni tugevnemist, tekitavad huvi, arendavad loovust, vastutuse võtmist ning ennastjuhtivust. (Parker, Novak, & Bartell, 2017) Tagades õppijatele autonoomsed valikud, pöörates tähelepanu seotusvajadusele ja kompetentsusvajadusele aidatakse õppijal ennastjuhtivaks kujuneda.

1.2 Valikupõhine kunstiõpetus

Kaasaegsed õpetamisteooriad rõhutavad ja suunavad ennastjuhtivat õppijat kujundama, sellist, kes oma tegevust teadvustaks, oskaks iseseisvalt suunata, valida ning mõistaks oma tegude tagajärgi. (Kikas & Toomela, 2015, 12)

Üheks võimalikuks viisiks õpilasi kunstitunnis valima õpetada on kasutada valikupõhise kunstiõpetuse põhimõtteid. Valikupõhine kunstiõpetus (*choice-based art*), mis sai alguse 1970ndatel Ameerikas (Douglas & Jaquith, 2009, xi), on viis, kuidas saab õpilasi õpetada valikuid tegema ja oma loometööd juhtima. Valikupõhist kunstiharidust saab võrrelda kunstnike avatud stuudiotega ja õppimisel lähtutakse sellest, mida teevad ja kuidas töötavad kunstnikud. Valikupõhises kunstiõpetuses püütakse õpilasi suunata

mõtlemata ja tegutsema nagu kunstnikud (*Teaching for Artistic Behavior, lühend TAB*), õpilased avastavad loomingulist kunstitööd tehes, mida tähendab olla kunstnik. (Douglas & Jaquith, 2009, 3) Klassiruum kujundatakse erinevateks kunsti tegevuskeskusteks. Tavapäraselt saab õpilane valida joonistamise, maalimise, kollaaži või skulptuuri keskuse vahel. Vajadusel lisatakse keskusi juurde ja muudetakse nendes kasutatavaid materjale ja vahendeid (Douglas & Jaquith, 2009, 21). Tegevuskeskused on loodud nii, et need arvestavad õppijate erinevaid õpistiile ning soodustavad tegutsema nagu kunstnikud (Douglas & Jaquith, 2009, 17).

Valikupõhine õpetamine toimub esialgu kogu klassile, sellele järgneb väiksemates gruppides või individuaalne juhendamine. Tehnikad, kontseptsioonid ja visuaalse kultuuri teemad räägitakse lühidalt lahti nii, et need aktiveerivad õpilasi õppima, edasi uurima, katsetama. Soovituslik ajaplaneerimine valikupõhise kunstitunni läbiviimiseks on järgmine (Jaquith, 2012, 19) :

10-15% ajast toimub õpetamine kogu klassile;

70-80% ajast toimub enesejuhitud õppimine stuudio formaadis tegevuskeskustes;

10-15% ajast toimub enesehindamine, kogemuste ja õpitu jagamine ning koristamine.

Valikupõhises kunstiõpetuses vastutavad õpilased oma õppimise eest ise, õpetajad juhendavad ja suunavad vajadusel. (Bae, 2014, 2; Douglas & Jaquith, 2009, 2) Õpilastel on vabadus valida omale teema ja selle teostamiseks sobiv vahend ning tehnika. Õpetatakse, kuidas kunstnikud ideid genereerivad vaatluste, eksperimenteerimise, tunnete, emotsioonide, mälestuste ja ettekujutuse kaudu, sest õpetajad toetavad laste huvisid, leiavad võimalusi, kuidas toetada arengut ja loomingulist eneseväljendust ja pakuvad igakülgset tuge. Valikupõhise kunsti õpetavad õpetajad respektseerivad iga õpilast individuaalselt, loovad usaldusliku atmosfääri, kus õpilased saavad väljendada oma sügavaid mõtteid ja tundeid kunsti kaudu. Seega ei peeta probleemiks, kui mõni õpilane tahab kujutada sõda, relvi ja verist võitlust. (Gaw, 2012, 109) Julgustades õpilasi loovtööd tehes jagama oma ideid, lugusid ning fantaasiaid, saavad õpetajad teada, mida nad nende fantaasiatega teevad ja vajadusel sekkuvad ning kaasavad probleemilahendusse vanemaid, kolleege, tugispetsialiste, et ennetada võimalikku vägivaldset käitumist (sammas, 116).

Valikupõhine kunstiõpetus võimaldab õpilastel järgida nende huve ja katsetada koos kõigi teistega. Kogetakse mitmesuguseid kunstilisi lähenemisviise ja tulemusi. (Monley 2016, 5 lõik) Valikupõhise kunsti õpetamisel aktsepteerivad õpetajad õpilaste kogemusi teadmiste allikana, usuvad, et õpilased on võimelised ise probleeme looma ja

neid lahendama viisil, mida õpilased kõige paremini oskavad. Klassiruum muutub kolmandaks õpetajaks, kus on selged reeglid, kuidas ja milliste etappidega midagi teha, visuaalsed näidismaterjalid ja kasutatavad vahendid on paigutatud kättesaadavalt ning korrastatult. Materjalide, meediumite ja projektide valik annab võimaluse õpilasel luua just seda, mis on talle oluline, tuginedes oma oskustele ja teadmistele. (Mottola, 2018, 21)

Mottola (2018, 23) soovib õpilastele võimaldada valikuid nii materjalide kui žanrite osas. Eriti oluline on lubada õpilastel eksperimenteerida uue vahendiga ning hiljem arutada koos õpilastega, mida uut nad avastasid või milliseid kasutusvõimalusi proovisid. Juhised, mida õpetajad valikupõhise kunstiõpetuse rakendamisel annavad on mitmekülgsed hõlmates kogu klassi, väiksemat gruppi, paaristööd, kollektiivset tööd ja individuaalset juhendamist (Douglas & Jaquith, 2009, 5). Õpetajad võivad kasutada piiratud valikute andmist või piiramata valikuid. Piiratud valikute puhul valib õpetaja teema või sisu õppimiseks ja õpilane saab valida tehnika, meedia, mille kaudu seda õppida. Võib toimuda ka vastupidine valik, kus õpilane valib teema ja õpetaja vahendi. Mõlema variandi puhul on õpetaja paindlik ja arvestab õpilase huvide ning vajadustega. Vaba valiku puhul saab õpilane valida probleemi, mida lahendab ja viisi, kuidas ta seda lahendab. Ta valib teostamiseks vahendid ja saab täieliku kontrolli kogu protsessi, suuna ja lõpptulemuse üle. (Douglas & Jaquith, 2009, 12)

Tänapäeval kunsti õpetades on oluline õpetada kunsti tõlgendama, seostama seda teiste ainetega ja oma kogemusega ning kaasata õpilane aktiivselt õppeprotsessi. Olulised on nii sisu, kui sobiv õppemetoodika. Õppijakeskseteks meetoditeks on näiteks ajurünnak, debatt, seminar, projektimeetod, rollimäng, töötuba, praktikum ja eneseanalüüs. Selliste meetodite kasutamine, milles õpilastel on aktiivne roll, innustavad õpilasi õppima ja uurima, arendavad nende vastutusvõimet ja paindlikkust. (Remm, 2013, 25) Kuna õpetajad peavad õpilasi õpetama probleeme lahendama, siis kunstis ja selle temaatikas leidub probleeme, mida saab lahendada või kajastada mitmel viisil, mis omakorda tähendab, et õppija peab suutma valida sobivaima lahenduse või teostuse, oskama teha valikuid. Õppija justkui loob kunstiga tegeledes oma süsteemi, kus ta ei jäljenda kellegi teise oma, seab ise oma tööle standardid, mõtleb kriitiliselt, otsib lahendusi ja analüüsib ning on võimeline oma tegevust nii hindama kui parandama. Võime iseseisvalt mõelda on loovuse üks põhikomponent. Kunsti tegevuste kaudu õpitakse enesedistsipliini, toimetulekut sellega, kui soovitud tulemust ei saavutata, samuti suureneb kujutlusvõime — loomingulisuse allikas, mis omakorda aitab õpilasel õppimises motiveeritum olla. (Fowler, 1994, 6)

Valikupõhine kunstiõpetus võimaldab õpilasel tegutseda endast lähtuvalt, kogeda valikuid ja vaba tahte kaudu tegutseda, toetab õpilaste valikuoskuse arengut ja kasvamist tõhusalt toimivaks inimeseks, kes oskab ennast juhtida. Õpetajale on valikupõhine kunstiõpetus meetod, mille kaudu õpilaste valikuoskust arendada ja õpilane ennastjuhtivaks kujundada.

1.3 III kooliastme ennastjuhtiva õppija areng

Põhikooli III kooliastmes õpivad 13-16 aastased noored, kelle areng sel perioodil nii füüsiliselt, emotsionaalselt, sotsiaalselt kui vaimselt on suur ja samas võib see indiviiditi palju erineda. Selleks, et ennastjuhtiva õppija arengut toetada, on vaja teada ja mõista III kooliastme õpilase arengut. Kolmandast kooliastmest alates muutuvad noorte arenguvajadused, eelkõige suureneb autonoomiavajadus, samuti muutuvad õppeained keerulisemaks ning huvi õppimise vastu võib väheneda. (Kikas & Toomela, 2015) Areneb võime abstraktselt mõelda, arutleda ja põhjendada. Tärkab soov olla isiksus ja teha teistmoodi, kui teised. Suhtumine kunsti tegemisse muutub samuti, 12-14 aastased ei tee enam kunsti spontaanselt, sest areneb kriitikameel ning sageli ei olda rahul enda teetuga (Lowenfeld & Brittain, 1987, 392). Neile meeldib oma tehtud töö siis, kui see tuleb välja nii nagu nad lootsid, või kui nad tunnevad, et see on varasemast parem. Joonistatud pildil on väärtus või see on hea, mitte sellepärast, et pingutati või seda oli huvitav teha, vaid siis, kui see visuaalselt kena välja näeb (samas, 395). Uuringud teismeliste kunstihuvi kadumise teemal küsivad sageli, miks teismelised kaotavad huvi kunsti vastu ja kunsti kaudu eneseväljendamise vastu. Arvatakse, et noortel pole piisavalt selgeid tööriistu väljendamaks oma tundeid ja sisemaailma, mis teismeeas on muutunud keerukaks. Neid ei ole õpetatud kasutama valgust, varju, värve, et oma uusi emotsioone edastada. (Quaglia, Longobardi, Iotti, & Prino, 2015, 89). Sellel arenguperioodil on kunstiõppe roll toetada noore individuaalsust, pakkuda võimalusi pingetest ja emotsioonidest vabaneda ja lihtsustada eneseväljendust läbi kunsti (Lowenfeld & Brittain, 1987, 395). Teismeline, kes joonistades reageerib mingile emotsioonile, sündmusele või rekonstrueerib seda võib ise olla joonistusest distantseerunud luues metafoorilise või mitteobjektiivse kujutise, mida hinnatakse enam kui sõnalist emotsiooni väljendamist (Davis, 1997,153).

Noorte kompetentsusvajadus on samuti suurenenud ja õpetaja ülesanne on leida piisavat väljakutset pakkuvaid tegevusi, mis annaksid õpilasele võimaluse uskuda, et ta saab hakkama. Kasvab eneseteadlikkus ning ühe enam muretsetakse sellepärast, kuidas

riietuda, mida öelda ja mis mulje teistele jäetakse (Lowenfeld & Brittain, 1987, 393). Olulisel kohal on noortele eakaaslaste arvamus ning heakskiit. Seotusvajadus ja kuuluvustunne eakaaslastega võivad muutuda tähtsamaks, kui õpetaja arvamus või soovitus. 13-15 aastaste noorte kunstiga tegelemise tuhin võib väheneda ka seetõttu, et tavapärased kunstivahendid nagu pliiats, paber, savi ja värvid on neid ära tüüdanud. Selleks tuleks õpilastele pakkuda uusi vahendeid ja materjale ning ülesandeid, kus noored saavad oma leidlikkust ja loomingulist kujutlusvõimet rakendada. (Võgotski, 2016, 115) Kuna põhikooli lõpuga lõpevad kohustuslikud kunstitunnid, siis selleks ajaks saadud oskused kunsti teha ja mõista võivad mõjutada suhtumist kunsti kogu ülejäänud elu täiskasvanuna. Kui kunsti õppimisel toetada teismeliste vajadusi on võimalik, et kunsti osatähtsus nende elus suureneb. (Lowenfeld & Brittain, 1987, 392)

Kolmandas kooliastmes toimuvad arenguliselt muutused noorte ajus, mis kasvab ja muutub pidevalt. Frontaal- ehk otsmikusagar, mis vastutab selliste kognitiivsete protsesside eest nagu mõtlemine, planeerimine ja otsustamine areneb täielikult välja alles 20ndateks eluaastateks (Ruder, 2008, 5 lõik). Otsmikusagarat kasutatakse õppimiseks, reageerimiseks ja keeruliste reeglite rakendamiseks erinevates olukordades. Näiteks võib otsmikusagara vigastusega isik vastata telefonile võõras kodus arusaamata, et tegemist on ebasobiva käitumisega (Tompa, 2008, 8 lõik). Aju arengu ajal laienevad teismeliste aju närvivõrgud, mis aitavad aju rakkudel (neuronitel) keemiliste signaalide kaudu suhelda. Õppimine toimub neuronite vahelisel sünapsi kaudu, rakud ergutavad või pärsvivad üksteist ja korduva stimulatsiooniga arenevad tugevamad sünapsid. Aju on oma arengus plastiline ja see võimaldab lastel ja teismelistel kergemini õppida. Aju plastilisusel on ka miinus, nimelt on noorukite ajud haavatavamad ja väliste stressorite ning keskkonna poolt mõjutatavamad kui täiskasvanute ajud. Noorukid kalduvad enam impulsiivsele käitumisele. (Ruder, 2008, 7 lõik) Lisaks on aju arengus soolised erinevused, aju hakkab laienema ja enam infot töötleva 12-14 aastastel tüdrukutel, poistel kaks aastat hiljem (Ruder, 2008, 6 lõik). Uuringud on tõestanud, et 13-16 aastastel poistel on mahajäämus enesekontrolli ja tähelepanufunktsioonide arengus võrreldes samavanade tüdrukutega (Tetering, Laan, Kogel, Groot, & Jolles, 2020). Katsed, kus nii täiskasvanud kui lapsed pidid valikuid tegema, valisid täiskasvanud turvalise valiku, samas, kui lapsed valisid sageli riskantsema valiku. See tähendab seda, et lapsed annavad kiusatusele enam järele ning ei pruugi suuta juhtida oma otsuseid või ei pruugi olla võimelised otsuse negatiivsete tagajärgede mõistmiseks. (Tompa, 2008, 16 lõik)

Põhikooli III astmes suureneb õpilaste vajadus iseseisvalt otsustada, valida ja vastutada (Kikas & Toomela, 2015, 173), selleks tuleb õpilastele anda võimalusi, et õppimine muutuks üha enam ennastjuhtivaks. Õpetajatel tasub anda valikutega avatud ülesandeid, mis toetaksid enam noorte autonoomiat ja poleks väga kindlate tööjuhenditega piiritletud. Valikutel on oluline tähtsus, sest nende kaudu suureneb õpilaste autonoomsus ning enesekindlus otsuseid teha. (Gates, 2016, 16) Põhikooli riikliku õppekava (RÕK 2011) kunsti ainekava annab suunised, et 9. klassi lõpetaja eksperimenteerib mõtete, mõistete, kunstitehnikate ja uute meediumitega, mis omakorda tähendab, et õpilane on saanud valida. Samuti on õpitulemustes (RÕK 2011) välja toodud, et õpilane esitleb oma loovtöid ja põhjendab oma valikuid. Seega on valikute võimaldamine ja valikuoskuse arendamine õppekavasse sisse kirjutatud ja kunstiõpetajad peavad valikuoskuse arendamisele tähelepanu pöörama arvestades seejuures õppija arengut.

2. METOODIKA

Magistritöö järgnevas osas tuuakse välja valimi moodustamine, uurimismeetodi valik ja põhjendus, andmete kogumise ning andmeanalüüsi meetodika. Uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate arusaamad III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamisest kunstitunnis.

2.1 Uurimismeetodi valik ja põhjendus

Uurimistöö on teostatud kvalitatiivset uurimisviisi kasutades. Kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine, fenomenoloogia on üks kvalitatiivse uurimuse liike, mis uurib individuaalse kogemuse tähendust (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152). Õpetajad kogevad igapäevaselt, kuidas õpilasi õpetades on võimalik nende teadmisi ja oskusi arendada. Valikuoskus on üks paljudest oskustest, mille arendamine on õpetaja võimuses ja Riiklikus õppekavas (RÕK 2011) nimetatud. Teada saamaks, millised on õpetajate arusaamad õpilaste valikuoskuse arendamisest sobis uuringutüübiks fenomenoloogia, mille objektiks on inimese subjektiivne kogemus (Laherand, 2008, 87) ja selle põhjal tekkinud arusaamad. Husserli (2010) järgi teavad inimesed ainult seda, mida nad kogevad teadlikult. Inimese teadvus tuleb kogemusest mõne fenomeni suhtes (Hesse-Biber & Leavy, 2011, 19). Antud töös on fenomeniks õpetajate arusaamad III kooliastme õpilaste valikuoskusest ja selle arendamisest kunstitunnis. Kogemust tuleb kirjeldada, seletada ja tõlgendada. Kuna õpetamiskogemus on igal õpetajal individuaalne, siis fenomenoloogiat kasutades ja õpetajaid intervjuerides saab kogemustest kokku ühine teadmine. Seda teadmist on võimalik kasutada selleks, et mõista, kuidas veelgi paremini kunstitunnis õpilaste valikuoskust arendada. Õpetajate arusaamade välja selgitamiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis on sobilik juhul, kui uuritavaid on vähe või kui uuritavate kogemused varieeruvad (Laherand, 2008, 181).

Selleks, et saada tuge uurimisprobleemile ja leida sobivaid intervjueritavaid teostati eelküsitlus, milleks oli anonüümne ankeetküsitlus kunsti õpetavatele õpetajatele. Eelküsitlus toimus veebruar-aprill 2019 ja selle eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas õpetajad hindavad III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis. Samuti saada esmast teavet, kas õpetajad peavad valikuoskuse arendamist oluliseks ning mil viisil nad õpilaste

valikuoskust arendavad. Anonüümne ankeetküsitlus saadeti laiali 68 õpetajale, kellest 24 vastasid küsitlusele. Vastanutest kümme (n=10) hindasid õpilaste valikuoskust piisavaks, kaheksa (n=8) väheseks ja kuus (n=6) heaks. Eelküsitlusest selgus, et õpetajad peavad valikute andmist kunstitunnis vajalikuks, enamasti antakse valida tehnikat või materjali (n=22), teemat (n=18) või seda, kellega koos ülesannet teha (n=18). Õppematerjalide valikut annavad (n=15), töö esitlemisviise võimaldavad ja hindamiskriteeriumite loomisel kaasavad õpilasi (n=14) õpetajat. Töö tegemise aega ja kohta on andnud valida üks õpetaja. Eelküsitluse põhjal võib väita, et kuigi õpetajad pidasid õpilaste valikuoskust piisavaks, on siiski õpetajaid, kes arvavad, et III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis on vähene, nõustudes sellega, et seda on vajalik arendada. Eelküsitlusest saadud tulemusi kasutati põhiuuringu kavandamisel ja järgnevad peatükid avavad põhiuuringu põhimõtteid.

2.2 Valim

Käesolevas töös kasutati ettekatsetud ehk sihtvalimit (Õunapuu, 2014, 144), kus oluliseks teguriks oli see, et tegemist oleks kunstiõpetajatega, kellel on kogemus III kooliastme õpetamisel. Põhiuuringus osales kümme kunstiõpetajat Eesti üldhariduskoolidest, kelle keskmine tööstaaž oli 13 aastat. Fenomenoloogilises uuringus võib olla intervjuueeritavaid kuus kuni mitukümmend, sest esmatähtis pole uuritavate arv, vaid pigem see, et leitud oleks inimesed, kellel on uuritava ilminguga seotud kogemused (Laherand, 2008, 89).

Valim moodustus kahel moel, esiteks said osalejad eelküsitluse raames avaldada soovi osaleda intervjuul, seega kunstiõpetajad, kes tundsid, et antud teema on neile oluline ja neil on kogemusi ja mõtteid, mida jagada, said uuringus osaleda. Kuna eelküsitlus saadeti 68 õpetajale, siis oli intervjuul osalejaid erinevatest Eesti koolidest, mis välistas selle, et uuringus osalejad oleksid sattunud kõik Tallinna koolidest.

Teiseks valimi moodustamise kriteeriumiks sai pikaajase õpetamiskogemuse olemasolu. Selleks sobisid praktikajuhendajad üldhariduskoolidest, kes on suurte kogemustega tegevõpetajad ja seetõttu tõenäoliselt pädevad intervjuueeritavateks õpilaste valikuoskuse arendamise teemal.

2.3 Andmete kogumise ja analüüsi protsess

Kvalitatiivsetes uuringutes kogutakse verbaalseid andmeid, mida saadakse intervjuudest (Laherand, 2008, 176). Poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi, nende õpetajatega, kes avaldasid soovi ja kellel olid kogemused. Intervjuud toimusid vahemikus mai-november 2019. Kõigepealt viidi põhiuuringu raames läbi pilootintervjuu, et välja selgitada muutmist ja täiendamist vajavad küsimused. Pilootintervjuu tulemusel muudeti mõnes küsimuses sõnastust või küsimuste järjekorda. Näiteks oli algselt koos küsimus nr. 2 ja 3 (LISA 1), selgema ülevaate saamiseks oli vajalik küsimused eraldi küsimusteks teha. Intervjuu küsimustena (LISA 1) kasutati osaliselt Flowerday ja Schraw (2000, 636) uuringu küsimusi ja kombineeriti neid teiste küsimustega, mis sobisid uurimisküsimustele vastamiseks. Intervjuu eelis teiste andmekogumismeetodite ees seisneb selles, et see on paindlik, võimaldades andmekogumist olukorrale ja vastajale sobivaks muuta, küsides täpsustavaid küsimusi või muutes teemade järjekorda (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 192). Intervjuude piiranguks võib pidada võimalust küsitletavat mõjutada täiendavate suunavate küsimustega intervjuueerijale soovitud suunas (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 194) ja võimalikku kehva helisalvestise kvaliteeti, mille tulemusel pole võimalik täpselt aru saada, mida intervjuueeritav ütles. Antud uuringus püüti küsimuste esitamisel jääda võimalikult neutraalseks ja helisalvestiste kvaliteeti kontrolliti test salvestamisega, paludes intervjuueeritaval rääkida mõned laused vabal valikul enne intervjuu alustamist.

Intervjuu käigus verbaalselt kogutud ja telefoniga salvestatud andmed on litereeritud kuni nädal peale intervjuu toimumist. Litereerimiseks kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud veebipõhist kõnetuvastus tehnoloogiat aadressil: <http://bark.phon.ioc.ee/> (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018). Andmed salvestati Google Drive salasõnaga kaitstud dokumendina. Helifailid kustutati telefonist esimesel võimalusel. Intervjuud salvestati erinevates kohtades, enamasti nendes, mis olid sobivad ja mugavad intervjuueeritavatele. Intervjuu läbiviimisel viibisid ruumis intervjuueeritav ja intervjuu läbiviija. Keskmiselt kestis üks intervjuu 40. min.

Andmeanalüüsis kasutati litereerimist ehk helisalvestised muudeti tekstiks ja andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga, mis aitab kirjeldada kui huvipakkuva nähtuse kohta pole piisavalt teooriaid või uurimisandmeid (Laherand, 2008, 290). Hsieh ja Shannon (2005, 1274-1286) defineerivad kvalitatiivset sisuanalüüsi kui uurimismeetodit, mis võimaldab tekstiandmete sisu subjektiivselt tõlgendada

süsteemilise liigendamise, kodeerimisprotsessi ja teemade kindlakstegemise abil. Selleks loeti intervjuud mitmeid kordi läbi ning leiti uurimisküsimustele vastamiseks märksõnad ehk koodid. Saadud koodid kategoriseeriti ja nende alusel analüüsiti intervjuude tulemusi, mis omakorda seostati teooriaga ja võrreldi. Eelnevalt määratud kategooriaid ei koostatud, vaid kategooriad saadi andmetest (Laherand, 2008, 290). Intervjuu küsimustiku põhjal tekkis kolm teemat, mille koode ja kategooriaid näeb Tabelis 1.

Tabel 1. Valikuoskuse arendamise kategooriad ja koodid

Kategooriad	Valikuoskuse andmise põhjendus	Valikute liigitus	Piirangud
Koodid	Ennastjuhtiv õpilane	Tehnika valik	Liiga palju valikuid, liiga vähe valikuid
	Loovus, eneseväljendus	Õppesisu, teema valik	Õpilased pole harjunud valikuid tegema või valib kergema tee
	Motivatsioon	Materjali valik	Töövahendite unustamine
	Eesmärgistatud õppimine, õppekava	Aeg ja koht	Motivatsiooni puudus, mugavus
	Enesekindlus, enese tundmaõppimine	Paaris-, rühmatöö, individuaalne	Õpilase vähesed oskused, teadmised valikuid teha
		Teha nagu kunstnik, valikupõhine kunstiõpetus	Halb eelnev kogemus, ebaedu kartus
			Õpetaja ise ei tea, miks valikuid annab, mida õpilaselt ootab
			Ruumi, aja puudus

Esimene kategooria on valiku andmise või valikuoskuse arendamise põhjendus, ehk miks õpetajad III kooliastme õpilaste valikusokust kunstitunnis arendavad. Teine kategooria on valikute liigitus, mis on valikute tüübid, mida intervjueritavad õpetajad õpilastele kunstitunnis annavad. Kolmas kategooria moodustus valikuoskuse arendamise piirangutest ja need sõltusid nii õpetajatest kui õpilastest. Lisaks uuriti veel õpetajate arvamusi selle kohta, millised on nende arvates võimalused õpilaste valikuoskust arendada ja milliseid teadmisi ja oskusi nad õpetajana vajaksid, et seda paremini osata teha.

3. TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse intervjuude tulemused uurimisküsimuste kaupa. Intervjuudest saadud informatsioon on *kaldkirjas*. Intervjueeritavatele on pandud koodid nt Õpetaja 1 ja tsitaadi allikale viidatakse selle lõpus nt *tsitaat* (Õpetaja 3). Kui tsitaadist on välja jäetud teksti, siis märgib seda tingmärk (...).

3.1 Valikuoskuse arendamise olulisus, eesmärgid ja põhjused

Valikuoskuse arendamise olulisust, eesmäärke ja põhjuseid uuriti kolme intervjuuküsimuse (LISA 1, küsimused 1, 5, 7) kaudu. Esimeseks küsimuseks intervjuus oli III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamise olulisus. Küsiti, kas õpetajad peavad valikuoskuse arendamist kunstitunnis tähtsaks ja kui peavad, siis miks see on nende arvates oluline. Kümnest intervjueeritavast õpetajast kuus (n=6) hindasid valikuoskuse arendamist väga oluliseks ja neli (n=4) oluliseks. Õpetajad tõid välja erinevaid põhjendusi, miks valikuoskuse arendamine kunstitunnis III kooliastmes on oluline või väga oluline. Kõige enam (n=4) märgiti ära, et see aitab mõtlevat ja ennastjuhtivat õppijat kujundada, eriti kui valikud saavad alguse õpilasest endast. Õpetaja 1 tõi välja, et *oluline on ennastjuhtiva inimese kujundamisel. Õpilased peavad olema võimelised, mitte ainult tunnis, vaid elus valikuid oskama teha. Seda arendada on oluline, sest muidu nad ei saa kaheteistkümnenda eksamiga hakkama ja elus hakkama, et saaks ikka isemõtlevateks inimesteks, et kui neile eluaeg kõik asjad ära teha, siis neil ei teki nagu vajadust ise mõtlema hakata ja ise tegutseda.* Õpetaja 9 leidis, et *väga oluline on valikuoskust arendada. Et ma kogu aeg üritan selles suunas tööd teha, et nad ise teeks valikud, ise otsustaks ja need valikud tulekski nende enda seest, mitte see, et mina ütlen, mis peab tegema.* Õpetaja 4 rõhutas, et *oluline, kui õpilane saab valikuid teha, siis see on baasiks ka eneseanalüüsi oskuse arendamisele.* Kolm õpetajat (n=3) pidasid valikuoskuse arendamise põhjuseks õpilase paremat eneseväljendusoskust ja seda, et valikute kaudu saab loovust arendada. Õpetaja 3 pidas oluliseks, et *õpilane saab kasutada võimalust väljendada oma ideed ja see arendab ka lapse loovust.* Õpetaja 10 vastas, et *no ma pean seda väga oluliseks. Kõik see valikuoskuse arendamine on ju väga oluline aspekt üldse kogu loovuse arendamises, et elus tuleb kogu aeg ette igasuguseid probleeme, mida on vaja loovalt lahendada.* Õpetaja 2

rõhutas, et see on *oluline selles mõttes, et kui inimesel tekib mingi hea idee, siis kuidas ta oma head ideed kõige paremal viisil saab edasi anda? See eeldab ikkagi seda, et ta oskaks ja julgeks neid valikuid teha.* Ühel korral toodi välja, et valikuoskust on oluline arendada, sest see on Riiklikus õppekavas (RÕK 2011), valikuoskuse arendamisega toetatakse õpilase motivatsiooni, samuti suureneb õpilase eneseusaldus ja ta õpib oma võimeid, oskusi paremini tundma. Õpetajate vastused saab välja tuua järgnevalt – *Väga oluline ja tegelikult seesama põhikooli õppekava näeb seda ette.* (Õpetaja 8), *Oluline, sest arendab õpilase motivatsiooni.* (Õpetaja 5), *Kolmandas kooliastmes kaob õpilase eneseusaldus ja usk, julgus proovida . Õpilane nagu kardab iseennast ja ma olen märganud, et on hirm teha valikuid.* (Õpetaja 7) ja lisaks, et *Pean väga oluliseks, valikuoskuse kaudu õpilane õpib tundma ennast, oma võimeid, oskusi.* (Õpetaja 4) Kuigi õpetajate vastused näitavad, et õpetajate arvates on see, miks valikuoskust on vaja arendada erinevalt põhjendatud, siis vähemalt üksmeelel ollakse selles osas, et valikuoskust on oluline arendada.

Järgnevalt uuriti, mis on õpetajatele eesmärgiks kui nad III kooliastme õpilastele kunstitunnis valikuid annavad. Õpetajad tõid välja erinevaid eesmärke, miks nad võimaldavad kunstitunnis III kooliastme õpilastel valida. Mõtleva ja ennastjuhtiva inimese kujundamine on eesmärgiks neljale õpetajale (n=4). Õpetaja 1 leidis, et *saaks ikka isemõtlevateks inimesteks, oskaksid ka selgitada, miks nad midagi tegid ja kuidas.* Õpetaja 9 vastas, et *olekski ise, seesmiselt ise otsustaks, mis nad tahavad ja et nad ise areneks, mitte minu jaoks (...)* et nad, muutuks ennastjuhtivateks ennast otsustavateks, sisemine motivatsioon tekiks, midagi enda pärast ära teha, mitte, et peab. *Valikuvõimalus olekski siis eesmärk, et nad olekski sellised teadlikud, et nad oskaksid otsuseid teha ja valikuid oma elus endast lähtuvalt, oskaks ennast analüüsida.* Õpetaja 10 tõi välja, et *üks eesmärk, mis nagu võiks olla, on ikkagi noh kujundada nagu julgust otsustada ja analüüsida, et suuta pärast oma valikut ka põhjendada.* Lisaks ütles Õpetaja 2, et *kunstitunnis minu arust ennastjuhtivus on hästi oluline, sest nad on ju nii erineva tempoga.* Kahel õpetajal (n=2) oli valikuvõimaldamise eesmärgiks loovus, motiveerimine ja huvi äratamine. Õpetaja 3 leidis, et *eesmärk ongi see, et lapsel hakkaks fantaasia tööle, et oleks loov ja* Õpetaja 5 lisas, et *esimene eesmärk on lihtsalt motiveerida ja panna huvi tundma.* Ühel korral nimetati valikuvõimaldamise eesmärgiks õpilase paremat eneseväljendust, silmaringi laiendamist, arengut, enesekindluse kasvatamist, seoste loomist ja õpilaste mugavustsoonist välja toomist. Õpetaja 5 arvates on valikuoskuse arendamise eesmärk see, *et tekiks arusaamine, et kunst või joonistamine, see ei ole nagu ühelaadne asi, on nii palju võimalusi, kuidas joonistada või ennast väljendada.* Õpetaja 6 nimetas eesmärgiks

silmaringi laiendamise ja enesekindluse kasvatamise, väljakutsete püstitamise selle eesmärgiga, et toimuks mingisugune areng, edasiliikumine. Õpetaja 4 lisas, et õpilane õpib ennast tundma ja loob seoseid ka elukeskkonnaga. Õpetaja 8 pidas oluliseks valikuvõimaldamise eesmärgiks, et neid sellest mugavustsoonist välja tuua. Eesmärgist lähtuvalt valivad õpetajad suuna, kas valikuoskuse arendamisega tahetakse kujundada ennastjuhtivat õppijat, motiveeritumat, loovamat õppijat või lihtsalt õpilane mugavustsoonist välja saada.

Kolmas küsimus valikuoskuse arendamise eesmärgist oli, kuidas valikute andmine kunstitunnis aitab õppeesmärke saavutada ja ennastjuhtivalt toimida. Kõige rohkem pakkusid õpetajad (n=4), et valikute andmine kunstitunnis aitab ennastjuhtivat õppijat kujundada, sellist, kes ise suudab mõelda ja otsustada ja teeb mõtestatud valikuid ning selle tagajärjel saavutab õppeesmärgid. Õpetaja 1 leidis, et valikute andmine kunstitunnis *aitab elus nagu ise otsustada mingeid asju kui neil on võimalik valida*. Õpetaja 3 vastas, et *see on ennastjuhtiv tegutsemine, sest ta peab nagu tõsiselt süvenema sellesse oma töösse, et sealt midagi ikkagi huvitavat välja tuleks*. Õpetaja 4 tõi välja, et *enesejuhtimine on see kui mida ta siis otsustab, mida ja kuidas ta teeb loovtöös ja Õpetaja 10 lisas julgus, oskus mõtestatud valikuid teha tagab eesmärkide saavutamise*.

Õpetajad tõid välja selle, et valikute andmine õpetab lisaks otsustamisele ka aega juhtima, õpetab suhtlema ja klassikaaslastega arvestama, annab julgust järgmine kord jälle proovida, tõstab enesekindlust. Õpetaja 4 ütles, et *selle kaudu õpib ta aega juhtima, et kui ta teab, et tal on näiteks loovtööks kolm või neli õppetundi, siis ta valib selleks sobivama teostuse*. Õpetaja 3 arvates arendab valikute andmine *suhtluspädevust ja sotsiaalset pädevust, et nad oskavad ka arvestada teistega, et kui üks valib ühe materjali, siis teine leiab kompromissi, et ta võtab siis teist materjali*. Õpetaja 2 lisas, et *valikute andmine aitab seda, et järgmine kord ta kohe ei karda seda teha, vaid proovib, see aitab igal juhul edasi jõuda ja sellist enesekindlust saada*. Õpetaja 8 ei osanud sellele küsimusele vastata, *kuidas aitab? Vat seda ma ei oska öelda*.

Kokkuvõtvalt õpetajate arvamuse põhjal võib väita, et valikuoskust on vajalik arendada. See, miks valikuoskust on vaja arendada on erinevalt põhjendatud ja sõltub eesmärgist, kas valikuoskuse arendamisega tahetakse kujundada ennastjuhtivat õppijat, motiveeritumat, loovamat õppijat või lihtsalt õpilane mugavustsoonist välja saada. Õppeesmärke saavutatakse valikute kaudu ja selle kaudu, et ennastjuhtivalt tegutsedes ja otsustades õpitakse mõtestatult valikuid tegema, mis on vajalik oskus eluks ja mis tagab eesmärkide saavutamise.

3.2 Õpetajate tegevused valikuoskuse arendamiseks

Õpetajate tegevusi valikuoskuse arendamiseks uuriti kolme intervjuuküsimuse (LISA 1, küsimused 2, 4, 6) kaudu. Peale valikuoskuse arendamise tegevuste uuriti, mis tüüpi valikuid antakse või mille raames õpilased kunstitunnis valida saavad ning kui sagedasti õpetajad valikuid pakuvad.

Valikuoskust saab arendada mitmel viisil, milliseid võimalusi õpetajad selleks kasutavad ja mida teevad, et III kooliastme õpilaste valikusokust kunstitunnis arendada? Õpetajad tõid välja kahte liiki võimalusi. Viis õpetajat (n=5) vastasid sellele küsimusele nii, et nimetasid ülesannete tüüpe ja seda, kas nad annavad tehnikat valida või mitte. Õpetaja 4 nentis, et *loovtöö on kindlasti valikutega, siis õpilane ise otsustab, et kas see on sisupõhine või tehnika valik, mingisuguse valiku teeb ta ikkagi ise*. Õpetaja 5 tõi välja, et *õpetaja peab andma õpilastele mingi baasi, kuidas töötada erinevate materjalidega*. Õpetaja 2 ütles, et *ma üritan mitte piirata tehnikat (...) ja siis annan valiku, mis vahenditega ta seda teha tahab*. Õpetaja 3 lisas, et *teeme erinevaid ülesandeid*. Õpetaja 1 vastas, et valikuoskust kunstitunnis arendada, teeb ta väikeseid projekte ja uurimistöid (...) *suunan neid iseseisvale mõtlemisele, et nad lahendaks seda läbi oma nägemuse. Loovtöös peab olema kindlasti valikuid, õpilasest lähtuvaid*. Teine osa õpetajatest (n=3) kasutab selleks, et õpilaste valikuoskust kunstitunnis arendada eelkõige probleemipüstitust ja seda, et õpilane saaks aru, miks, mida ja kuidas teha. Õpetaja 9 kirjeldas valikuoskuse arendamist nii, et *püstitan niimoodi tavaliselt ülesanded, et siis nad ise peavad mõtlema, kuidas nad lahendavad? Mis vahendeid nad kasutavad? Nad peavad ka ise hindama tavaliselt oma ülesannet ja ise arutlema sellel teemal, et mis nad teevad, miks nad teevad, miks nad just selle valiku tegid?* Õpetaja 6 tõi välja, et *õpetajana saan ma klassis luua niisuguse töökeskkonna, kus oleks nagu selgelt aru saada, mis on nende ülesannete eesmärk, mis meetodiga või mis protsessiga me neid asju, ülesandeid ja teemasid läbime. Ja, ja eriti oluliseks pean seda, et õpilane peab saama aru iga ülesande juures, igast etapist, et miks me seda teeme, mida me sellega taotleme ja kuhu me tahame jõuda ja isegi, et no kui me sinna ei jõua, siis miks me sinna ei jõua ?* Õpetaja 10 rõhutas, et *need valikud ei oleks mitte juhuslikud, vaid nad oleks väga teadlikult tehtud ja põhjendatult tehtud*. Üks õpetaja ütles, et tema kasutab viisi, kus õpilane peab olema nagu kunstnik ja välja mõtlema selle, mida ta tahab teha, kuidas ja milliste vahenditega oma idee teostada. Samuti leidis õpetaja, et toetab sellega lisaks valikuoskuse arendamisele ettevõtluspädevuse arendamist.

Teatasin ette neile, et kolmandal trimestril olete nagu kunstnikud, selles mõttes, et te peate ise otsustama, mis teemasid te teete. (...), et te mõtlete ise välja ülesanded, mida te selle aja jooksul teete. See on ju täpselt tegelikult see ettevõtlus, ise planeerin, ise vastutan ja pärast analüüsin tulemust. (Õpetaja 8) Õpetajad arendavad õpilaste valikuoskust erineval viisil, kasutatakse nii tehnikate ja vahendite võimaldamist, sisulisi ja ülesande lahendamise viisi valikuid kui ka seda, et palutakse õpilasel olla nagu kunstnik, kes ise otsustab, mida ta teeb, miks ta teeb ja kuidas ta teeb.

Järgnevalt uuriti, mille raames saavad III kooliastme õpilased kunstitunnis valikuid teha? Mis tüüpi on need valikud? Õpetajad tõid välja erinevaid valikute tüüpe, mis on näha Tabelis 2, kus sulgudes olev number (n=) tähistab seda, mitu õpetajat sellist tüüpi valikuid kunstitunnis annavad.

Tabel 2. Valikute tüübid

Töötamise viis	Ülesande lahendamise viis	Töö tegemise koht, aeg
Individuaalselt (n=2)	Tehnika, vahendite valik (n=8)	Koht (n=1)
Paaris (n=1)	Teema, sisu, kujutatava valik (n=5)	Aeg, tempo (n=1)
Rühmas (n=2)	Materjali valik (n=3)	
	Ülesande lahendamise viis (n=1)	
	Teha nagu kunstnik (<i>choice-based art</i>) (n=1)	

Kõige enam õpetajaid (n=8) ütlesid, et õpilased saavad valida, millises tehnikas oma töö teha. Kolm õpetajat (n=3) annavad valida ka materjali. Õpetaja 5 arvates on kolme tüüpi valikuid: *materjalid, tehnika ja ülesande lahendus viis*. Õpetaja 1 ütles, et *nad valivad oma tehnikad, valivad oma materjale*. Õpetaja 7 lisas, et *tehnika vabaduse ma ikkagi annan neile küll päris sageli, just see, et see sunnib õpilast mõtlema. Aga seda tehnika vabadus peab natuke suunama ka, sest et mina olen märganud, et nii mõnigi, kellel seda enesemotivatsiooni väga ei ole, võtab hariliku pliiatsi, kõige lihtsam valik tema jaoks*. Viie õpetaja arvates (n=5) on oluline, et õpilased saaksid valida teemat, sisu oma tööle ja seda, mida kujutada või kuidas ülesannet lahendada. Õpetaja 6 tõi välja, et *õpilane järgiks*

seda kaasaegse kunsti printsiipi, et sul on esimese punktina sisu ja selle sisu järgi sa valid, millised vahendid on selle sisu edastamiseks kõige paremad. Õpetaja 9 vastas, et osad ülesanded, valikud on piiratud, osa piiranguteta, oleneb ülesandest. Tavaliselt saavad valida teostuse, et millist tehnikat nad valivad või kui ma annan ka mingi konkreetse ülesande, siis nad saavad ka valida, et mida nad kujutavad selle ülesande sees. (...) nad teevadki siis enda jaoks seda ülesannet, et see võikski selle valikuvõimaluse mõte olla, kuidas ennastjuhtiv õpilane tuleb, et ikkagi tuleb tema enda seest see, enda juhtimine, mitte mina ei juhi teda. Õpetaja 10 leidis, et õpilased saavad valida teatud ülesannete puhul isegi tehnika, milliste vahenditega ta teeb, muidugi lõpptulemuse. Sisukuse poolest, et kuivõrd suurt rõhku ta paneb sellele sisulisele tähendusele, selle otsimisele, et kas see sisuline pool on olulisem kui võib-olla see lõpptulemus või vastupidi. Üks õpetaja tõi välja selle, et õpilased saavad valida aega ning kohta, kus oma tööd teha. Nad saavad valida oma töökohta, ei pea istuma laua taga. Saavad ka oma aja kasutuse osas mingil määral valikuid teha. (Õpetaja 1) Kaks õpetajat (n=2) ütlesid, et lasevad õpilastel valida seda, kas teha ülesanne individuaalselt, paaristööna või rühmatööna. Õpetaja 1 ütles, et õpilased valivad, kas nad teevad individuaalselt või grupitööna, ma annan neile valikuid, kuidas gruppe moodustada. Õpetaja 4 lisis, et õpilastel on võimalus tööd üksinda teha, paaristööna või rühmatööna. Üks õpetaja tõi välja praktika, kus laseb õpilastel valikuid teha ja töötada nagu kunstnik otsustades kõik ise alates sellest, mida teha kuni selleni, kuidas teha. Teatasin ette neile, et kolmanda trimestri te olete nagu kunstnikud, selles mõttes, et te peate ise otsustama, mis teemasid te teete. (...), et te mõtlete ise välja ülesanded, mida te selle jooksul teete. (Õpetaja 8) Millist tüüpi valikuid anda sõltub paljudest teguritest, peamiselt antakse valida tehnikat, aga leidub ka õpetajad, kes tähtsustavad sisulisi valikuid ja annavad õppijale võimaluse õppida grupis või töötada nagu kunstnikud.

Järgnevalt uuriti kui sagedasti õpetajad valikuid annavad. Õpetajad vastasid küsimusele kui sageli nad kunstitunnis valikuid annavad üsna ühesuguselt, et proovivad valikuid anda iga teemaga või nii sageli kui võimalik. Õpetaja 2 väitis, et annab valikuid mingil määral iga tööga. No ütleme üheksakümmend viis protsenti annan valida. Õpetaja 1 väitis, et iga teemaga on kindlasti mingi valikumoment ka sees. Õpetaja 4 rõhutas, et no valikuid võimaldan iga loovtööga, et iga uus teema lõpeb loovtööga ja seal ta peab ise siis otsustama ja valikuid tegema. Õpetaja 10 arvas, et kas nüüd päris iga kord või mitte, aga mulle tundub niimoodi puht tunnetuslikult, et enamasti ma ikkagi nagu püüan tunnis tõstatada probleeme selliseid, millel oleks nagu erinevaid valikuvõimalusi. Õpetaja 9

märkis ära, et *valikuvõimalus on muidugi kogu aeg nii tehnikas kui teostuses, kui teemade teostuses. Ma annan neile valikuid ikka iga tund.* Üks õpetaja märkis ära, et liiga sageli ei ole hea valikuid anda, sest siis õpilased tüdinevad ära. *Kuni neli-viis korda vast tuleb selliseid väga lahtiseid ülesandeid (...), kogu aeg ka ei saa valikuid anda, siis nad tüdinevad ära jälle ja et oleks vaheldusrikas.* (Õpetaja 7) Kaks õpetajat (n=2) tõid välja, et annavad valikuid tunde järgi või mitte väga sageli. *Väga sageli ei ole, ütleme nii, et, (...) noh pooled kunstitunnid.* (Õpetaja 3) ja *tunde järgi, vähemalt mingid osalised valikud on.* (Õpetaja 8) Üks õpetaja tõi välja selle, et noorematele õpilastele on parem anda vähem valikuid või neid rohkem piirata, et õpilane ebakindlaks ei muutuks. *Nooremate puhul on pigem neid valikuid võib-olla natukene vähem ja piiratud. Sellepärast, et võib-olla nemad vajavad teatud raame nagu rohkem, et tunda ennast kindlalt, kuidagi turvaliselt. Et kui valikuid on liiga palju, siis nad muutuvad ebakindlaks.* (Õpetaja 10) Valikute andmise sagedus sõltub õpetajast, aga üldiselt õpetajad nõustusid sellega, et püüavad valikuid anda nii tihti, kui see võimalik on.

Õpetajad arendavad õpilaste valikuoskust erineval viisil. Kasutatakse nii tehnikate ja vahendite võimaldamist, sisulisi ja ülesande lahendamise viisi valikuid kui ka seda, et palutakse õpilasel olla nagu kunstnik, kes ise otsustab, mida ta teeb, miks ta teeb ja kuidas ta teeb. Valikute tüübid sõltuvad paljudest teguritest, peamiselt antakse valida tehnikat, aga leidub ka õpetajad, kes tähtsustavad sisulisi valikuid ja annavad õppijale võimaluse õppida grupis või töötada nagu kunstnikud. Valikuid püütakse õpilastele anda nii sageli, kui see võimalikuks osutub.

3.3 Võimalused valikuoskuse arendamiseks

Valikuoskuse arendamise võimaluste alla kuulusid intervjuuküsimused (LISA 1, küsimused 3, 12, 13), mis uurisid, kuidas võiks olla rakendatud valikupõhine (*choice-based art*) kunstiõpetus ja milline on õpetajate arvates ideaalolukord valikuoskuse arendamiseks kunstitunnis III kooliastmes?

Küsitati, millised on õpetajate arvates võimalused, kuidas III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis saab arendada. Õpetajad tõid välja erinevaid võimalusi. Kaks õpetajat (n=2) pidasid oluliseks, et valikuoskust hakatakse arendama juba I kooliastmes. Õpetaja 2 ütles, et *esiteks tuleb algklassidest ja viies, kuues klass ka veel õpetada erinevaid tehnikaid, et ta saaks kogemuse kõikide nende erinevate vahendite ja materjalidega töötamisest. Et siis ma saan hakata valikuid laskma teha, kui ta juba teab, mille vahel*

valida. Õpetaja 4 vastas, et *kunstitunnis on tegelikult päris palju võimalusi valikuoskuse arendamiseks. Valikuoskuse arendamisega peaks juba esimesest klassist alustama.* Valikuoskuse arendamiseks tuleb kõigepealt õpilastele õpetada erinevaid kunstitehnikaid, anda kasutada erinevaid materjale ja luua võimalusi paaris ning rühmatööks, alles siis saab valikuid anda, mille vahel valida kui õpilane juba teab. Õpetaja 9 arvates on tähtis see, et *tutvustada neile eelnevalt erinevaid meetodeid ja vahendeid, et kuidas, mis on kunstis võimalik teha. Annangi neile neid tööriistu kätte hästi palju, siis pärast lasen neil ise valida.* Õpetaja 4 loetles erinevaid valikuvõimalusi: *teema valik või sisu järgi valik, erinevad tehnikad, erinevad paberi formaadid, individuaalne töö, paaris- või rühmatöö.* Sisulise, tehnilise või loomingulise lahenduse valiku puhul toodi välja, et neid erinevaid valikuviise oleks hea vahetada, kuna see pakub vaheldust ja õpilased ei harju tegema ainult üht laadi valikuid. Õpetaja 6 rõhutas, et *oleks ka teatavat vaheldusrikkust, et see valik ei oleks kogu aeg üks ja sama valik, vaid et see vahelduks, et see oleks mõnikord sisuline, mõnikord tehniline, mõnikord loominguline osa sellest ülesandest, et need vahelduksid.* Samuti märgiti ära, et klassiarutelud ja ajurünnakud on vajalikud, et õpilase mõttetööd aktiveerida ja aidata õpilastel valikute vajalikkust mõista. Õpetaja 3 ütles, et *teeme klassis sageli arutelu ja ajurünnakut, et mõtte hakkaks töö sisu suhtes liikuma.* Kolme õpetaja arvates (n=3) on tähtis valikuoskuse arendamisel panna õpilane mõistma, milles valik seisneb, näitlikustada ja andagi ülesandeid, mida saab lahendada mitmel moel. Õpetaja 10 ütles, et *tuleb tõstatada probleeme ja koostada ülesandeid, mida on võimalik lahendada mitmel moel.* Õpetaja 3 tõi välja, et *toon päris palju näiteid (...), et siin oleks võimalus veel niisugust materjali kasutada või ideed teisiti edasi arendada.* Õpetaja 6 rõhutas, et *õpilane mõistaks, milles see valik seisneb, mida talle ette pannakse.* Üks õpetaja märkis ära, et kindlasti on oluline õpitu baasil ja koos põhjendustega valikute tegemine, et õpilased ei lähtuks valides ainult meeldib, ei meeldi põhimõttest. *Et õpitu baasil hakkaks valikuid tegema, mitte niimoodi, et mulle meeldib, ei meeldi. Näiteks kui ta valib akvarellitehnika, oskab põhjendada ka, et selle teema jaoks sobib kõige paremini akvarellitehnika.* (Õpetaja 4)

Valikuoskuse arendamisel on tähtis õppimist ja valikutegemist soodustav keskkond. *Et on loodud selline positiivne keskkond, kus ta eksida ei karda ja isegi kui ta eksib, et siis tal oleks aru saada, kuidas ta abi saab või mida ta teha saab.* (Õpetaja 6) Üks õpetaja tõi välja võimaluse valikuoskust arendada selliselt, et ta julgustab õpilasi erinevaid asju proovima. *Hea on vahel julgustada neid muid asju proovima, et see minu meelest ka toetab valikuoskust.* (Õpetaja 9) Õpetajate arvates olid võimalused, kuidas valikuoskust arendada

väga erinevad, sisaldades õpilase julgustamist, positiivse keskkonna loomist, valikute põhjendamist, vaheldusrikkaid valikuid, mis lubasid valida nii teemat kui tehnikat ja seda, et valikuoskuse arendamist võiks alustada juba I kooliastmest.

Järgnevalt uuriti õpetajate arvamusi valikupõhise kunstiõpetuse rakendamisest koolis. Üks viis valikuoskust arendada ja valikuid õpilastele anda oleks valikupõhise kunstiõpetuse (*choice-based art*) rakendamine. Küsiti, mida õpetajad selle rakendamisest arvavad. Selgus, et enamasti õpetajad suhtuvad valikupõhise kunstiõpetuse rakendamisse positiivselt ja peavad seda vajalikuks, küll mitte pidevalt. Toodi välja ka seda, et mõnele õpilasele, näiteks erivajadusega õpilasele, ei pruugi see sobida või õpetaja peab enam jälgima, et õpilane ei valiks alati näiteks joonistamist. Õpetaja 9 ütles, et *see väga toetab, mõnele nagu õudselt hästi sobib nii. Samas mul on neid erivajadusega lapsi, kellest mõnele ma näengi, et ainult see maalimine, ainult see voolimine neid rahustab. Jälgida, et, ta ei jääkski ainult joonistama, ainult värvima.* Õpetaja 4 lisas, et *see on täiesti võimalus, täiesti rakendatav asi. Mina näen ainult seda miinuspoolt, et väiksema töövõimega õpilased ja väiksema võimekusega õpilased, nendel on see ülesanne raskem.* Märgitigi ära, et valikupõhine kunstiõpetus aitaks õppekavas ettenähtut omandada ja selleks ei pea tingimata olema klassis tehtud kindlaid teema, vahendite nurki. Õpetaja 8 ütles, et valikupõhine kunstiõpetus *täidaks õppekava.* Õpetaja 9 lisas, et *klassis, sa ei pea tegema neid nurgakesi, vaid igaüks nagu ise valib, mis vahendi ta parajasti võtab.* Õpetaja 1 arvas, et *igal pool on see kindlasti võimalik. Kui spetsiifilisi neid alateemanurki sa tahad teha, see on nagu su enda teha.* Kolm õpetajat (n=3) pidasid valikupõhist kunstiõpetust arendavaks, aga seadsid kahtluse alla selle sobivuse praeguse koolieluga, pidades probleemiks ruumipuudust, ajapuudust ja koolisüsteemi üldiselt. Õpetaja 10 arvas, et *kui lapsel on nagu võimalus valida, et kas ta mingisuguse teema lahendab nüüd kuskil keraamatöökojas või maalistuudios või teeb skulptuurid, siis iseenesest need valikud on ju väga sellised suurejoonelised ja efektsed ja see võib üsna arendav olla, vähemasti tundub, aga muidugi meie reaalse koolieluga on see ikkagi üsna sellises suures vastuolus. Noh, ma kujutan ette, et ikkagi enamus koolides on probleem ruumikitsikuses, mis kohe kärbib neid valikuid kõvasti.* Õpetaja 7 ütles, et *tegelikult muidugi oleks tore kui süsteemi saaks ümber luua, siis võib teha selliseid nagu ainenädalad või ainekuud näiteks, nii nagu teemakuud. Seda võimalust ma küll ei näe, et neljakümne viie minuti jooksul massid hakkavad pidevalt valikuid tegema, kõik eri asju tegema, see on nagu peaaegu võimatu. Ajapiirid on keerulised üldse.* Õpetaja 3 lisas, et *see oleneb ikkagi ruumidest. (...) no ikka on valikupõhist kunstiõpetust võimalik rakendada, et see nõuab muidugi jälle teistsugust*

ettevalmistust ja õpetajatelt omavahelist koostööd, milleks sageli meil aega pole. Üks õpetaja ütles, et valikupõhise kunstiõpetuse rakendamisel peab õpetaja kindlasti valikuid planeerima, kontrollima ja hoidma õpilaste jaoks eesmärgi selgena. *No mina näen küll jah, seda, et need valikud peaksid kindlasti olema, aga ikkagi teatavas kontrollitud alas, sest vastasel korral see tekitab neile pigem stressi ja neil muutub hägusaks eesmärk või, et miks see nagu on. Ma näen eriti põhikooli õpilastega, et õpetaja võiks nagu planeerida seda vabadust teadlikult, mitte lihtsalt anda kõiki võimalusi korraga kätte ja loota, et aeg saab kenasti veedetud.* (Õpetaja 6) Kaks õpetajat (n=2) tõid välja, et valikupõhine kunstiõpetus võiks olla selleks, et mitmekesistada tundi ja pakkuda vaheldust. Üks õpetaja lisas mugavustsoonist väljatoomise. Õpetaja 2 ütles, et *täitsa sõltub klassist (...) kellel ei ole neid niisuguseid takistusi, et nad tahavad väga täpselt ette teada, just täpselt loovusest ja ka tegelikult omavahelistest suhetest hästi palju. Ma arvan, et vahelduseks võiks täitsa olla selline, tundi mitmekesisemaks teha. (...) see on selline põnevus, hoopis teistsugune lähenemine tegelikult ja ma arvan, et sealt tulevad põnevad tööd ka.* Õpetaja 1 arvas, et vahelduseks on õpilastele värskendav ja tekitab teistmoodi sellise valikute edu, et ma sain ise valida, järelkult ma tahan ja teen. Õpetaja 8 pidas oluliseks valikupõhise kunstiõpetuse kaudu tuua õpilasi mugavustsoonist välja, et nad üldse jälle puutuks kokku.

Järgmiseks paluti õpetajatel kirjeldada ideaalolukorda III kooliastme õpilastele valikute pakkumisel ja valikuoskuse arendamisel kunstitunnis. Üks õpetaja soovis muutusi koolisüsteemis, selleks, et ideaalolukord saaks tekkida. *Kõigepealt peaks muutma õppekava, kui me tahaks midagi, kogu seda koolisüsteemi.* (Õpetaja 8) Kahe õpetaja (n=2) jaoks on ideaalolukord valikute pakkumisel ja valikuoskuse õpetamisel seotud sellega, et oleksid olemas vahendid, materjalid, klass oleks sisustatud moodsa tehnikaga ja laudu saaks ümber paigutada. Õpetaja 3 arvates on *ideaalolukord selline, kui õpetaja tuleb tööle ja võtab arvutist lahti mingisugused erinevad teemad, kus on natukene mingit kontseptsiooni kirjutatud juba, siis avatud riiulil või kapis, seal on kõik erinevad materjalid, siis laste jaoks on piisavalt suur ruum, kuhu nad teevad oma pesakesed. Ja siis läheb rahulikus, vaiksuses keskkonnas töö käima.* Õpetaja 5 unistas ideaalolukorrast nii, kui on suur kunstiklass, kus on palju valgust, kus on mitte tavalised lauad, aga suured, mida saab modifitseerida ja interaktiivne tahvel, hea projektor, kõik vajalikud materjalid, printer, saab valida tehnikaid ja ülesannet, hea klass ja hea õpetaja. Ühe õpetaja jaoks on ideaalolukord see, kui õpilased saavad inspiratsiooni ja küsivad sisulisi küsimusi tehes oma tööd iseseisvalt ja vaikselt. *Kõigepealt klassile anda teema, mis kuidagimoodi võib kedagi mingil moel inspireerida, et ühesõnaga häälestus. Kindlasti peaks ära ütleva, mida ma*

jälle nüüd oluliseks pean, just nimelt, et fantaasialendu, et mis on nagu selle teema märksõnad. Nad alustavad ise, nad julgevad katsetada. (...) Nad toimetavad vaikselt ise, kui on küsimused, siis need küsimused on pigem sisulisemat laadi. Ma arvan, et ideaalolukord võiks midagi sellist olla. (Õpetaja 2) Teine õpetaja kirjeldas ideaalolukorda vahelduvate ülesannetena, kus õpilased saavad valida kord tehnikat, siis vormi ja mõnikord ka sisu. Aga ideaalvariant oleks see, et me saame vaheldada ülesandeid niimoodi, et on sellised, kus on vorm ette kirjutatud, sisu vaba või, kus on sisu etteantud ja vormivalikute mingi ring on vaba ja kolmas variant siis sellised, kus nad ise otsustavad, milliste vahenditega nad teevad. (Õpetaja 6) Paari õpetaja jaoks on ideaalolukord hoopis see kui kunstitund toimuks poolele klassile ja õpilastel oleks huvi kunsti vastu. Vähemtähtis pole ka julgustav keskkond, et õpilased saaksid proovida ja katsetada. Õpetaja 9 arvates on ideaalne kunstitund selline tund, kus nad saavad ise mõelda, millega nad tahavad teha, ma ei oska seda rohkem täpsustada. Et nad julgeks, võib-olla peaks selline julgustav keskkond ja toetav keskkond olema, et nad teaksid, et valesid valikuid ei ole. Et julgeks edasi proovida ja katsetada, ei oleks tekkinud hirmu. Õige ja vale lahendus ei oleks ette antud. Õpetaja 7 leidis, et no pool gruppi kunstiklassis, no pooleks teha, siis on mingigi võimalus natuke rohkem tegeleda individuaalselt. Ideaalolukord on see, kui õpilasel on huvi asja vastu. Ideaalolukord valikute pakkumisel ei tähenda ainult seda, et lähtutakse õpilasest, ka õpetajal on vaja valikuid. Ideaalolukord võiks olla jah selline, kus neid valikuid on omajagu, nii õpilasele kui õpetajale. (Õpetaja 10)

Õpetajate arvates olid võimalused, kuidas valikuoskust arendada väga erinevad, sisaldades õpilase julgustamist, positiivse keskkonna loomist, valikute põhjendamist, vaheldusrikkaid valikuid, mis lubasid valida nii teemat kui tehnikat ja seda, et valikuoskuse arendamist võiks alustada juba I kooliastmest. Valikupõhist kunstiõpetust peeti rakendatavaks. Ideaalne olukord õpetajate arvates valikuoskuse õpetamisel oleks selline, kui kunstitund toimuks poolele klassile, olemas oleks vajalikud vahendid ja tingimused, ruumi oleks piisavalt, õpilased oleksid motiveeritud ja julgeksid proovida, valikuid saaks varieerida ja õppekava oleks teistsugune, valikuvõimalusi oleks piisavalt nii õpetajale kui õpilastele.

3.4 Valikuoskuse arendamise piirangud

Valikuoskuse arendamisel on kindlasti takistusi ja kitsaskohti, seetõttu uuriti, mis need õpetajate arvates on. Seda uuriti kolme intervjuuküsimusega. (LISA 1, küsimused 8, 9, 10)

Kaks õpetajat (n=2) tõid välja, et valikuoskuse arendamisel osutub takistuseks see, et õpilased unustavad materjale ja töövahendeid kaasa võtta. Õpetaja 5 ütles, et *mõned õpilased lihtsalt unustavad materjalid kaasa võtta*. Õpetaja 3 lisas, et *teine asi on see, kui on vaja kodust mingi materjal, töövahend kaasa võtta, õpilane unustab, ta ei suhtu sellesse väga tõsiselt*. Kaks õpetaja (n=2) pidasid takistuseks õpilaste vähest motivatsiooni, mugavust või seda, kui on kogetud ebaõnnestumist. Õpetaja 2 ütles, et *kitsaskoht on motivatsiooni puudus, varem kogetud ebaedu ja kui õpilane tehniliselt tunneb, et ta ei ole väga kindel. Klassiti on see hästi erinev*. Õpetaja 1 arvates *kitsaskoht ongi see enda mugavus, klassid on erinevad, aga just see, et tegelikult nad tahaks, et neil on mugav*.

Valikute paljusus ei pruugi alati hea olla ja võib kasu asemel hoopis kahju tuua. Liiga palju valikuid, siis nad lõpuks ei tee midagi või teevad mingisuguse "laiskuse" projekti. (Õpetaja 1) Kui õpilased on tihti ja paljude valikutega harjunud, siis võib osutada probleemiks hoopis see, kui õpetaja ei anna valikuid. *Kui nad on nii harjunud, et kogu aeg saab valida ja siis ma ükskord tahan, et nad midagi konkreetselt ära õpiksid ja ei anna valikuid, siis nad ei ole valmis selleks*. (Õpetaja 9) Kahe õpetaja (n=2) jaoks on takistuseks see, kui pole kunstitunnis ruumi või aega on vähe. Õpetaja 6 arvates on takistuseks *ajalised, ruumilised noh, või võib-olla jah see süvitsi minemise võimalus kunstitunnis mingi asjaga on natukene piiratud*. Õpetaja 7 tõi välja, et *tahaks teha, aga pole kuskile kuivama panna. Ideed lähevad väga lennukaks ja võimsaks, suureks ja neid pole võimalik teostada, teostuse aega jääb puudu*. Samuti on takistuseks liiga suur õpilaste arv klassis ja isegi õpilase psühholoogiline seisund. *Õpilaste suur arv tavaklassis, see hakkab õpetajat kuidagi suunama, et milliseid valikuid ta seal üldse korraldab. Üldine psühholoogiline olukord, mis koolis on, ütleme, kui sa oled põhikoolilaps, sul on sama päev mingi mata kontrolltöö, võib-olla jah see süvitsi minemise võimalus kunstitunnis mingi asjaga on natukene piiratud*. (Õpetaja 6)

Valikuoskuse arendamisel võib takistuseks saada see, kui õpilane tahab valida kergemat teed või valib seda, milles ta juba osav on. *Minnakse selle kergema vastupanu teed, et võetakse see, mida sa oskad selle valikuna, et nad valivad alati selle kõige lihtsama viisi ja tihti nad ei pruugi neid raskemaid proovida, vaid jäävad selle juurde, millest hästi kindlad on*. (Õpetaja 9) Kaks õpetajat (n=2) tõid takistusena välja õpilaste otsustamisjulguse, eriti kui valikuid ei ole harjutud tegema ja selle, et ei soovita oma valikuid põhjendada. Õpetaja 10 arvas takistuseks, et *võib-olla osade, mitte väga paljude õpilaste puhul ehk see otsustusjulgeus*. Ja *võib-olla väheseid juhtumeid, kus ka õpilane ei ole valmis oma valikuid põhjendada*. Õpetaja 4 nentis, et *teine asi on see, et kui neid*

valikuid teistes õppetundides pole harjunud tegema, siis on õpilase jaoks päris suur julgustükk ise otsustada.

Küsimusele, millal valikute andmine on hea mõte, vastati nii, et see on alati hea, aga toodi välja, mille poolest see on hea. Õpetaja 2 leidis, et *valikuvõimalus on igal juhul hea just selles mõttes, et ta võtaks ise vastutuse oma töö eest. Et sealt tuleks midagi head, et ta ise ka oma tööga rahul oleks.* Õpetaja 4 arvas, et *loovtööde juures on ta kogu aeg hea mõte, sellepärast, et õpilane hakkab märksa intensiivsemalt tegelema loovtöö ülesannete mõtestamisega ja aja planeerimisega ja juhtimisega, võtab vastutust ka.* Õpetaja 6 ütles, et valikute andmine on *hea mõte alati, kui sa tahad tulemuseks saada loomingulist lahendust ja arengut õpilases.* Õpetaja 7 lisas, et valikute andmine on *hea tegelikult kogu aeg kui on võimalus anda, aga liiga tihti ka ei saa, sest see muutub neile tüütavaks.*

Küsimusele, millal on valikute andmine kunstitunnis halb mõte vastasid kaks õpetajat (n=2), et valikute andmine kunstitunnis on siis halb, kui õpetaja ise ei tea, miks ta laseb valida. Õpetaja 1 ütles, et *halb on siis, kui sa ise päris täpselt ei tea, mis sa neilt ootad.* Õpetaja 4 pidas halvaks seda *kui ma ütlen, et tee ükskõik mida, siis nagu see on halb, õpetajal läheb juhendamine väga keeruliseks, väga raskeks. Ja siis kõik see sihteesmärk hägustub.* Kaks õpetajat (n=2) tõid välja, et halb on kui valikuid anda liiga palju. Õpetaja 6 leidis, et *kui neid valikuid on liiga palju korraga, siis see tekitab nagu probleemi. Kui kunstitunni eesmärk on lapsed lihtsalt rahulikult seal klassis hoida, siis ei ole hea variant.* Õpetaja 8 lisas, *kui sul on neid valikuid liiga palju, siis see võib neid ka ärevaks teha.* Kindlasti on valikute andmine raskendatud kui klassis on palju õpilasi, ruumipuudus või on ajapuudus ning õpetama peab erivajadusega õpilasi, kellele valikud võivad mõjuda ärritavalt. Õpetaja 7 leidis, et valikute andmine on halb siis *kui on kolmkümmend kuus õpilast ja pole aega, võimalusi.* Õpetaja 8 tõi välja *need spektri diagnoosi asjad, selline kontingent, kellel on kindlustunnet vaja, siis vist on halb.* Kolm õpetajat (n=3) leidsid, et valikud ei ole head, siis kui sul on mingi kindel teema või tehnika, mis on kõigil vaja omandada või on seda vaja teha kiiresti. Õpetaja 9 ütles, et *tehnikat õpetades ei ole valik alati nii hea. Et kui sa tõesti tahad õpetada sellist tööriista, mida ta edasi saaks kasutada vaba valikuna.* Õpetaja 10 arvas, et *kitsaste teemade puhul saab vähe valikuid anda.* Õpetaja 7 väitis, et *halb on ta siis kui on midagi väga konkreetset vaja ära teha väga kiiresti.*

Järgnevalt uuriti õpetajatelt, kuidas õpilased valikutele reageerivad. Ühe õpetaja kogemus oli see, et õpilased ei reageerinud valikutele hästi, neil oli raske. *Alguses nad reageerisid sellele väga raskelt, see oleneb ka koolist. Neil läks aasta aega, enne kui nad*

aru hakkasid saama, et nad tegelikult ka ei pea siis midagi kopeerima kogu aeg järjepidevalt ja ei pea tegelikult ka neid "ilusaid" pilte tegema, et neil ongi päriselt ka valikud. Ja et see julgus vaba olla ja mõelda kaasa ja ise otsustada, et mis teha ja kuidas teha. (Õpetaja 9) Õpilaste reageering valikutele oleneb tihti sellest, kas nad on valikutega harjunud või mitte. Õpetaja 7 ütles, et *minul on nad harjunud, see on täiesti harjutamise asi kui tihti sa neid annad. Kui sa annad esimest korda, siis nad on üllatunud muidugi.* Õpetaja 8 vastas, et *hästi erinevalt reageerivad, oma tasemest ja sellest, kuidas nad on nagu harjunud, mõned protestivad.* Õpetaja 6 tõi välja, *kui nad on harjunud niisuguse töömeetodiga, siis see ei tekita neile mingeid probleeme.* Kaks õpetajat (n=2) väitsid, et alati on õpilasi, kellele valikud ei meeldi ja kes ootavad pigem täpseid tööjuhiseid, kuidas, mida peab tegema. Õpetaja 2 ütles, et *on lapsi, kellele väga meeldib see valimine. Ja on neid lapsi, kes tahavad kogu aeg väga täpselt, et neile öeldaks, mida ta peab tegema, kui suurelt ta peab tegema, kui palju ta peab tegema, ühesõnaga, et oleks need piirid nii täpselt paigas.* Õpetaja 4 lisas, et *mingisugune grupp on jah, kes üritavad saada väga konkreetseid õpetajapoolseid selgeid käsklusi.* Üks õpetaja tõi välja selle, et sisuline valik võib olla keerulisem ja tehnilise valiku puhul tuleks jälgida, et õpilane ei valiks kõige lihtsamat lahendust ja oleks nõus pingutama eesmärgi saavutamiseks. *Kui valik on sisuline, siis võib-olla kohati raskem mõnele ja ta vajab sellist nagu toetamist ja enesekindluse tõstmist. Kui valik on tehniline, siis see peab olema kaval, et ta nagu ei valiks ainult seda kõige lihtsamat lahendust, vaid saaks aru, mis on eesmärk ja oleks valmis selle poole pürgima.* (Õpetaja 6) Üldiselt reageeritakse õpilaste poolt valikutele ikkagi hästi, seda enam, et kolmandas kooliastmes tekib õpilastel soov täiskasvanu moodi olla ja ise valida. Õpetaja 5 leidis, et *väga positiivselt reageerivad, kolmandas kooliastmes nad mõtlevad, et nad on peaaegu täiskasvanud ja saavad ise kõike otsustada.* Õpetaja 10 vastas, et *on jäänud mulje, et üldiselt pigem eelistatakse ülesandeid ja ka probleemilahendusi, millel on nagu erinevaid võimalusi, erinevaid valikuid või, et millel on nagu sellise lõpptulemuseni jõudmiseks erinevaid teid.*

Õpetajad nimetasid valikuoskuse õpetamise takistusena erinevaid tegureid, mis võivad lähtuda õpetajast, õpilasest või ka ajast ning ruumist. Õpilaste reageering valikutele on õpetajate arvates enamasti positiivne, aga sõltub sellest, kas õpilased on harjunud valikuid tegema ja kui keerulised valikud on.

3.5 Valikuoskuse arendamiseks õpetajatele vajalikud teadmised, oskused

Valikuoskuse arendamine ei sõltu ainult õppijast, selleks, et veelgi paremini valikuoskus areneda saaks, uuriti, mis on need teadmised, oskused, mida õpetajad ise vajavad või oluliseks peavad õpilaste paremaks valikuoskuse arendamiseks (Lisa 1, küsimus 11). Üks õpetaja pidas oluliseks paindlikkust ja vilumust, et õpilast tema arengus parimal viisil toetada. *Vilumus on abiks. Pead olema ise paindlik, et kui õpilaselt tuleb äge idee nende valikute tulemusena, milleks sa pole vaimselt valmis, siis kuidas toetada seda õpilast?* (Õpetaja 1) Valikuoskust aitab arendada see, kui õpetaja oskab ise palju erinevaid kunstitehnikaid, mida õpilastele õpetada ja valikutena pakkuda. *Õpetaja 2 tahaks osata kunstispetsiifilisi asju, erinevaid graafikatehnikaid, erinevate materjalidega töötamist. Tehnilist poolt tahaks rohkem osata veel. Laste jaoks on tõenäolisemalt palju huvitavam, kui õpetaja valdab kõiki asju.* *Õpetaja 3 arvates oleks vaja suuremaid ja laialdasemaid tehnilise baasi oskusi, siis seda rohkem sa saad õpilastele neid valikuid välja pakkuda. (...)* *Tegelikult oleks hea kui kunstiohpetajad saaksid uuemat informatsiooni ja väikest koolitust uuemate suundade kohta ja infot selle kohta, mis mujal maailmas toimub.* Üks õpetaja tõi välja, et abiks oleks see, kui õpetajad rohkem jagaksid oma kogemusi üksteisele. *Parimate praktikate jagamist.* (Õpetaja 4) *Õpetajale oluline oskus on kuulamisoskus ja ta võiks teada, mis õpilasi huvitab, mida nad soovivad proovida, teada iga õpilast individuaalselt. Samuti teha koostööd ja saada tagasisidet.* *Õpetaja 5 arvas, et õpetaja peab kasutama ja arendama aktiivset kuulamisoskust. Teadma, mis tegelikult õpilased ise tahavad proovida.* *Õpetaja 8 ütles, et vajaksin koostööd ja õpilaste individuaalsust tundma õppida ja saada mingit tagasisidet.* Selleks, et õpetaja oskaks õpilasi valima suunata oleks vaja teada riiklikku õppekava soovitusi ja nendest lähtuvalt koos õpilasega seada eesmärgid ning mitte ära unustada, et võimed on õpilastel erinevad ja selles ei tohiks probleemi näha. *Peaksingi olema hästi kursis kunsti ja riikliku õppekavaga, teadma, mis nad võiks ära õppida. Olema teadlik, et need võimed on lastel väga erinevad ja see ei ole probleem. Võikski koos lapsega siis teha neid eesmäärke, mis laps siis näiteks tunnis ära tahab saavutada.* (Õpetaja 9) *Peale ainevaldamise tuleb kasuks see, kui õpetaja oskab õppimist juhtida ja tal on enesekindlus õpetajana. Enesekindlust õpetajana ja üldse õpetamisprotsessi juhtimise oskusi. Kunstiohpetaja asi ei ole ainult õpetada, et sinine ja kollane teevad kokku rohelise, vaid kunstiohpetaja töö on ikkagi ka arutada kõigi inimeste probleeme, ühiskonna probleeme.* (Õpetaja 6) *Kaks õpetajat ei osanud vastata, milliseid teadmisi või oskusi nad vajaksid, et õpetada kunstitunnis III kooliastme õpilastele*

valikuoskust. *Ei oska kuidagimoodi vastata (Õpetaja 10) ja ma ei tea, et selle küsimuse puhul jään mina vist vastuse võlgu. (Õpetaja 7)*

Õpetajate arvamused, mida oleks vaja teada või osata, et paremini õpetada õpilasi valikuid tegema on erinevad ja lähtuvad õpetajast endast, milles keegi end nõrgana või ebakindlana tunneb, varieerudes kunstispetsiifilistest tehnikatest psühholoogia teadmiseni.

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Uuem hariduskäsitlus (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014) ja riiklik õppekava (RÕK 2011) annavad suunised ennastjuhtivat õppijat kujundada. Õpetajad saavad toetada kunstitunnis õpilase ennastjuhtivust pakkudes valikuid, arvestades õppijate personaalsusega, huvidega, vajadustega, võimetega ja autonoomiaga. Selleks on õpetajatel vajalik mõista valikuoskuse arendamise olulisust ja seda, millised on nende arusaamad antud valdkonnas. Magistriöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate kogemustest tulenevad arusaamad III kooliastme õpilastele valikuoskuse õpetamisest kunstitunnis ennastjuhtivaks õppijaks kujunemisel. Uurimisprobleemiks oli ebakõla realselt koolis nähtu ja õppekavas (RÕK 2011) väljatoodud suuniste osas valikuoskuse õpetamisel. Intervjuueriti 10 kunstiõpetajat, kellel oli III kooliastmes õpetamiskogemus. Läbi viie uurimisküsimuse saadi õpetajate nägemus valikuoskusest ja selle arendamisest.

Esimeseks kategooriaks kujunes valikuoskuse arendamise põhjendus (Tabel 1), mille alla koondusid uurimisküsimused selle kohta: kui oluliseks ja miks peavad õpetajad kunstitunnis III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamist?; mis on eesmärgiks kui võimaldatakse III kooliastme õpilastel kunstitunnis valida; ja kuidas valikute andmine kunstitunnis aitab III kooliastme õpilastel õppeesmärke saavutada ja ennastjuhtivalt toimida?. Uurimus tulemustest selgus, et eranditult kõik õpetajad pidasid III kooliastme õpilaste valikuoskust ja selle arendamist oluliseks või väga oluliseks. Õpetaja 1 ütles, et on *oluline, et ennastjuhtiva inimese kujundamisel õpilased peavad olema võimelised mitte ainult tunnis, vaid elus valikuid oskama teha*. Õpetaja 9 arvas, et *väga oluline on valikuoskust arendada. Et ma kogu aeg üritan selles suunas tööd teha, et nad ise teeks valikud, ise otsustaks ja need valikud tulekski nende enda seest, mitte see, et mina ütlen, mis peab tegema*. Samasugustele tulemustele, et valikuoskust on oluline arendada, jõudis Flowerday ja Schraw (2000, 643) uuring. See, et kõik intervjuueritavad pidasid valikuoskuse arendamist oluliseks võis tuleneda ka asjaolust, et intervjuuga nõustusid need õpetajad, kes pidasid valikuoskuse arendamise teemat tähtsaks ja seetõttu ei olnud kedagi, kes oleks vastanud teisiti. Kuigi õpetajad peavad valikuoskuse arendamist oluliseks, ei tähenda see veel seda, et valikuoskust kunstitunnis järjepidevalt ja sihilikult arendatakse, samas vastasid õpetajad küsimusele, kui tihti nad valikuid annavad, et teevad seda nii sageli kui võimalik, iga teemaga, või otsustavad tunde järgi. Seega mõned õpetajad (n=3)

arendavad valikuoskust kunstitunnis harvemini või isegi juhuslikult, teised (n=5) jälle planeerivad valikuid tundidesse võimalikult tihti.

Peamised põhjused, miks õpetajad III kooliastme õpilastele kunstitunnis valikuid annavad on seotud sellega, et arendada mõtlevat ja ennastjuhtivat õppijat, kes oskab elus valikuid teha. Ennastjuhtivus on oluline, kuna see on hariduse peamine ülesanne (RÕK 2011) anda oskused elukestvaks õppimiseks ja eluks toimetulekuks (Zimmerman, 2002), samuti tähendab see tänapäeva ühiskonnas järjest olulisemaks muutuvat võimet reguleerida oma õppimist (Kistner jt, 2010, 158). Valikutel on oluline tähtsus, sest nende kaudu suureneb õpilaste autonoomsus ning enesekindlus otsuseid teha (Gates, 2016, 16). Lisaks ennastjuhtivusele töid õpetajad valikuandmise põhjendusena välja nii õpilaste motivatsiooni kasvu kui loovuse, eneseväljendus oskuse suurenemise. Williams, Wallace ja Sung (2016, 545) uuring kinnitas samuti, et valikute pakkumisel on õpilaste motivatsioonile positiivne mõju. Samas Chua ja Iyengar (2008, 176) uuringust tuli välja, et valikute paljusus ei pruugi tingimata alati mõjuda loovust suurendavalt.

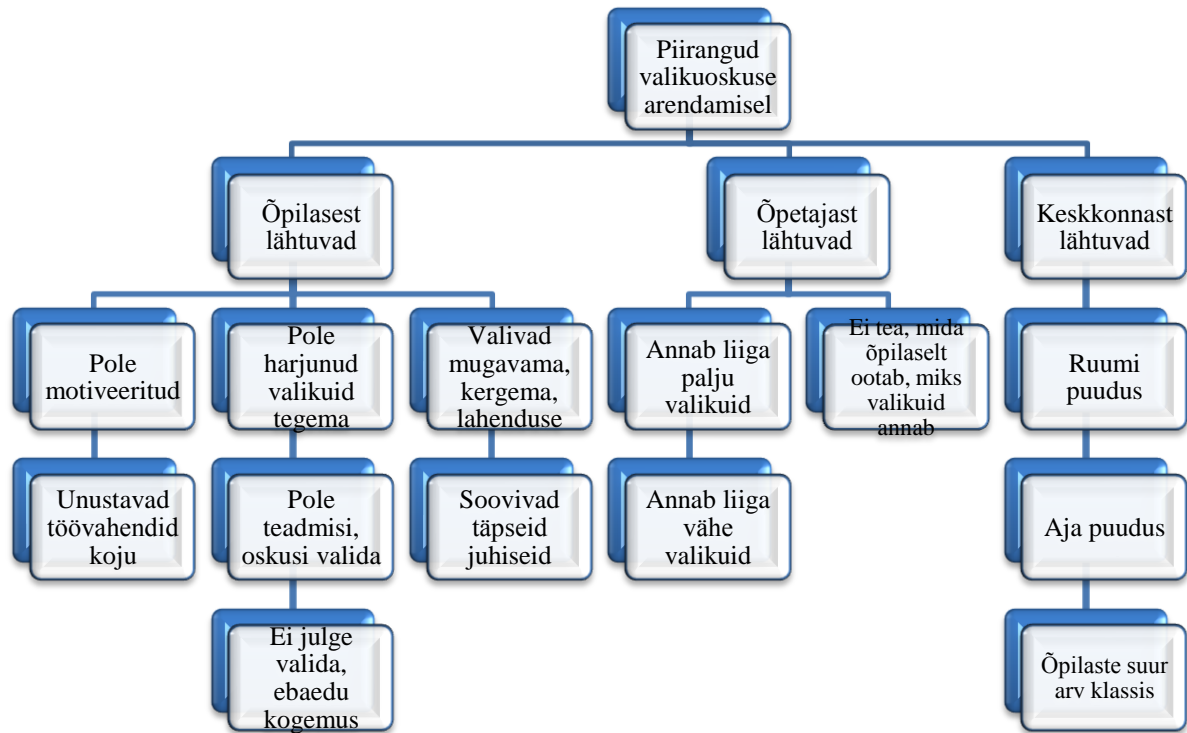
Teine kategooria valikute liigitus (Tabel 1) moodustus järgmistest uurimisküsimustest: mida õpetajad teevad selleks, et õpetada kunstitunnis III kooliastme õpilasi valikuid tegema ja ennastjuhtivalt toimima?; millist tüüpi valikuid III kooliastme õpilastele antakse?; mille raames saavad õpilased valida?. Kõige enam antakse õpilastele valida tehnikat (Tabel 2, n=8), milles oma kunstitöö teostada, sest selle valiku võimaldamine on kergesti teostatav, aga leidub ka õpetajad, kes tähtsustavad sisulisi valikuid (n=5) ja annavad õppijale võimaluse õppida grupis (n=2) või töötada nagu kunstnikud (*choice-based art*, n=1). Huvitav oli asjaolu, et võrreldes eelküsitlusega, kus õpetajad (n=14) töid välja selle, et annavad õpilastele valida, kuidas neid hinnatakse ja kaasavad hindamiskriteeriumite loomisse, siis ainult üks intervjuueeritav õpetaja ütles, et tema kaasab õpilasi hindamisse. *Nad peavad ka ise hindama tavaliselt oma ülesannet ja ise arutlema sellel teemal, et mis nad teevad, miks nad teevad, miks nad just selle valiku tegid.* (Õpetaja 9)

Uurimuses osalenud õpetajate välja toodud tegevused valikuoskuse arendamiseks III kooliastme kunstitunnis võib jaotada kolmeks. Kolm õpetajat (n=3) arendavad õpilaste valikuoskust praktilist laadi õppeülesannete kaudu, kasutades selleks loovtööd, projekte, uurimistööd, mis võimaldavad õpilastel iseseisvalt otsustada ja oma huvidest lähtuvalt valida, kas siis teemat, tehnikat, ülesande lahendamise viisi või kasutatavaid materjale. Selleks, et valikuoskust arendada tuleb eelnevalt õpilastele anda baasteadmised, oskus tehnikaid rakendada ja töövahendeid kasutada, alles siis saab õpilane asuda valima, kui ta

oskab ja mõistab valikuid. Flowerday ja Schraw (2000, 638) uuring kinnitas samuti, et õpilastele põhioskuseid õpetades ja baasteadmisi andes suureneb valikute efektiivsus. Teiseks arendavad õpetajad (n=3) õpilaste valikuoskust sellega, kui püstitavad ülesandeid, mida saab lahendada mitmel moel, toovad näiteid ja kaasavad õpilasi teemakohasesse arutellu. Õpilaste aktiivse kaasamisega toetatakse kompetentsusvajadust ja seotusvajadust (Brophy, 2014, 211). Kolmandaks oluliseks valikuoskuse arendamise teguriks töid õpetajad välja selle, et tuleb luua keskkond, kus õpilane julgeks valikuid teha ja mõistaks, mis eesmärgil neid valikuid tehakse. Õpetaja peaks võimaldama keskkonda, kus ebaõnnestumisega ei kaasne valehäbi (Brophy, 2014, 24), et õpilased julgeksid proovida ja valikuid teha. *Kolmandas kooliastmes kaob õpilase eneseusaldus ja usk, julgus proovida . Õpilane nagu kardab iseennast ja ma olen märganud, et on hirm teha valikuid. (Õpetaja 7)* Et õpilane mõistaks, mis eesmärgil valikuid tehakse, põhjendatakse õppijale tegevuse, õpitava mõtet ja väärtust, millega soodustatakse motivatsiooni tekkimist ja toetatakse autonoomiat (Brophy, 2014, 208). Õppimist soodustav keskkond seostub ka enesemääratlusteooriaga, kus tõhusalt toimiva ja ennastjuhtiva inimese kujunemiseks ja heaolu tagamiseks on oluline, et tema autonoomia-, seotus- ja kompetentsusvajadus oleksid rahuldatud (Deci, Ryan, & Guay 2013). Uuringud on tõestanud, et inimesed, kellel on suurem eneseteadlikkus, suudavad leida paremini tähenduslikkust ja selle läbi teevad paremaid enesekohaseid valikuid (Dishon, Oldmeadow, & Kaufman, 2018, 5). Valikute andmisel võiks pakkuda vaheldust ja anda mõnikord sisulisi, teinekord tehnikat ja kolmas kord ülesande lahendamiseviisi võimaldavaid valikuid või seda, kas töötada individuaalselt või teha paaris- ja grupitööd, viimastega saab seotusvajadust toetada (Deci, Ryan, & Guay 2013).

Kolmas põhiline kategooria piirangud (Tabel 1) moodustus uurimisküsimustest: kuidas III kooliastme õpilased valikutele reageerivad?; millised on kitsaskohad, takistused III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamisel ja valikute andmisel?; millal on valikute andmine kunsttunnis hea mõte ja millal halb?. Valikuoskuse arendamise takistuste ja kitsaskohtadena selgusid uurimuse põhjal põhjused, mida võib jagada kolmeks: õpilasest lähtuvad, õpetajast lähtuvad ja keskkonnast lähtuvad (Joonis 1). Õpilastest lähtuvad põhjused valikuoskuse arendamisel on seotud sellega, et õpilased unustavad töövahendeid koju (n=2), pole motiveeritud õppima või on kogenud ebaõnnestumisi (n=2), mis on viinud selleni, et ei julgeta iseseisvalt valikuid teha. Kolm õpetajat (n=3) töid välja, et alati on õpilasi, kellele valikuid ei meeldi ja kes ootavad pigem täpseid tööjuhiseid, kuidas, mida peab tegema. Seda kinnitas ka Flowerday ja Schraw uuring (2000, 639).

Veel võib takistuseks olla see, kui õpilased ei ole harjunud valikuid tegema või soovivad valida alati mugavama, kiirema, lihtsama tee või jäävad valima alati sarnast tehnikat, töövahendit (n=3). See võib juhtuda sellest, et valikuid on õpilase jaoks liiga palju või valikuprotsess on keeruline (Parker, Novak & Bartell, 2017).



Joonis 1. Valikuoskuse arendamise piirangud

Õpilastel võib olla ka vähe teadmisi, oskusi valikuid teha ja selletõttu ei pruugi nad alati osata valida või on õpilasele antud korraka liiga palju valikuid. Soovides õppijale anda rohkem vabadust otsustada oma õppimise üle ja valida neid teemasid, mis teda huvitavad, tuleb valikuid ikkagi struktureerida ja piirid seada, eriti kui tegemist on õppijatega, kes ei oma palju kogemusi valikute tegemises (Netcoh, 2017, 391). Tähtis on, et valikud vastaksid õppija teadmiste ja oskuste tasemele, pakkudes piisavalt väljakutset (Elliot et al., 2000). Uuringud on tõestanud, et 2-4 valikut on enamasti piisav, et toetada õppija autonoomiat ja ei ole liiga palju, et õppijat segadusse ajada (Patall, Cooper, & Robinson, 2008, 295).

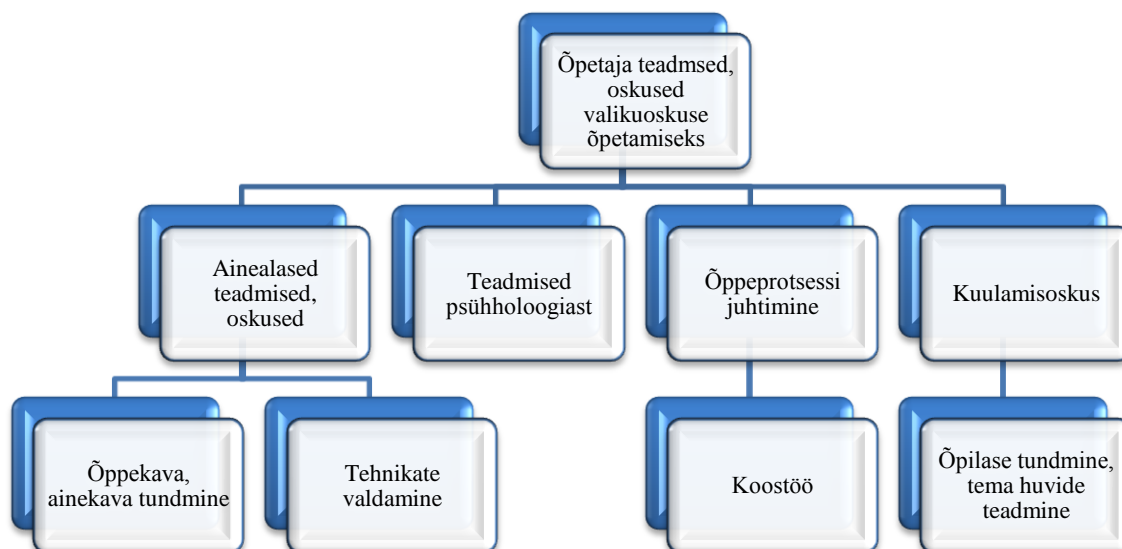
Õpetajast lähtuvate takistustena valikuoskuse arendamisel toodi välja see, kui õpetaja annab liiga palju valikuid (n=2) või kui tuleb õpetada mõnda teemat, kus valikuid ei olegi võimalik anda. Liiga palju valikuid andes kahaneb õpilaste motivatsioon ülesanne

lõpuni viia (Brohpy, 2014, 223). Liiga vähe valikuid piirab õpilaste autonoomsust ja viitab sellele, et õpetaja on kontrolliv (Reeve & Jang, 2006, 210). Samuti on takistuseks see, kui õpetaja (n=2) ise ei tea, miks ta valikud annab või mida õpilastelt ootab, seega on õpetajal keeruline põhjendada õpilastele tegevuse mõtet. Ennastjuhtiva õppija kujunemiseks on vajalik põhjendada õppijale õpitava või tegevuse mõtet (Brohpy, 2014, 208), mis suurendab autonoomset motivatsiooni ja aitab õpilasel eesmärkide poole püüeldes vähem vastuolusid tunda, rohkem pingutada, eriti kui tegevused eeldavad loomingulisust, paindlikkust või on keerulised (Koestner, 2008, 8).

Kolmandaks peamiseks takistuseks õpetajate (n=3) arvates on keskkond, mis koolikontekstis tähendab klassiruumi, kus kunstitund toimub. Kolme õpetaja (n=3) arvates on valikuoskuse arendamiseks sobilik ruum puudu või on see liiga väikene. Sobiv keskkond avaldab õppijate motivatsioonile mõju ja aitab seotusvajadust rahuldada (Deci, Ryan & Guay, 2013). Samuti mainiti ära aja puudust ning seda, et klassides on õpilasi liiga palju. Huvitav oli see, et õpetajad vahendite nappuse üle ei kurtnud ja seda ei toodud eraldi takistusena valikuoskuse arendamisel välja.

Lisaks uurisin õpetajate arvamust valikuoskuse arendamise võimaluste kohta ja selle kohta, milliseid teadmisi ja oskusi õpetajad vajavad, et valikusokust paremini III kooliastme kunstitunnis arendada. Valikuoskuse arendamise võimalustest toodi välja see, et valikuoskust tuleks hakata arendama juba I kooliastmest, õpetades otsustamist ja kujundades sobilikku õpiharjumust. *Esiteks tuleb algklassidest ja viies, kuues klass ka veel õpetada erinevaid tehnikaid, et ta saaks kogemuse kõikide nende erinevate vahendite ja materjalidega töötamisest. Et siis ma saan hakata valikuid laskma teha, kui ta juba teab, mille vahel valida.* (Õpetaja 2) Et valikuoskust tuleks hakata arendama juba I kooliastmes, seda kinnitas ka Flowerday ja Schraw (2000, 683) uuring. Samuti toetab seda valikupõhise (*choice-based art*) kunstihariduse idee (Douglas, 2012), kus juba alates I kooliastmest hakatakse õpilasi kunstniku kombel mõtlema ja tegutsema õpetama.

Õpetajate arvamus selle kohta, et mis on need teadmised või oskused, mida nemad õpetajana vajaksid, et õpilaste valikuoskust paremini arendada, kujunesid erinevateks ja võib jagada õpetajate arvamise põhjal järgnevat (Joonis 2.): ainealased teadmised ja oskused, mille alla käib õppekava ja ainekava tundmine ning erinevate kunstitehnikate valdamine; teadmised psühholoogiast; teadmised õppeprotsessi juhtimisest ja koostööst; oskus kuulata õpilast; teada, mis on õpilase huvid, mida õppijad soovivad teha ning õppida. Mainiti ära ka kogemust, kui olulist tegurit valikuoskuse õpetamisel ning parimate praktikate jagamist, kui võimalust õppida teistel õpetajatelt.



Joonis 2. Valikuoskuse õpetamiseks õpetajale vajalikud teadmised, oskused

Ennastjuhtiva õppija kujunemisel on valikuoskuse arendamine oluline. Soovitustena, kuidas III koolastme õpilaste valikuoskust arendada võib välja tuua, et valikute andmist tuleks alustada võimalikult varakult, pakkudes õppijale erinevat tüüpi valikuid ning võimalust õppida nii individuaalselt kui grupis. Valikud võiksid jääda 2-4 valiku piiresse ja lähtuda õppija teadmised, oskustest, kogemustest ja huvist. Kindlasti on väga vajalik põhjendada õppijale valikute mõtet ja väärtust. Valikute võimaldamisel tuleks luua keskkond, mis soosiks valikute tegemist, julgustaks õpilasi proovima, ise otsustama ja motiveeriks.

Magistritöö uurimuse *reliaabluse* ehk mõõtmistulemuste korratavuse võib seada kvalitatiivses uurimuses kahtluse alla, kuna kõiki inimesi puudutavad kirjeldused on ainulaadsed ja kahte ühesugust juhtumit ei ole, seda kinnitavad erinevad uuringud. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005, 214) Käesoleva uuringu puhul on intervjueeritud inimesi, kellel on kogemused ja nendest tulenevad arusaamad, täpselt samade tulemusteni ei jõua kedagi teist uurides, küll aga on võimalik uuringut korrates jõuda sarnaste tulemusteni. *Valiidsus* on mõõtevahendi või uurimismeetodi võime mõõta seda, mille mõõtmiseks see on mõeldud. Valiidsus tähendab kirjelduse, sellega seotud seletuse ja tõlgenduse kokkusobivust ning usaldusväärsust. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 214) Magistritöö valiidsus on tagatud sellega, et uurimise läbiviimist on võimalikult täpselt kirjeldatud ja see sobib kokku töös olevate seletuste ja tõlgendustega.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad peavad valikuoskuse arendamist oluliseks, peamiste põhjustena toodi välja, et valikuid andes kujuneb ennastjuhtiv õppija, suureneb motivatsioon, loovus ning õpilane õpib ennast paremini tundma ning on enesekindlam. Õpetajad arendavad III kooliastme õpilaste valikuoskust kunstitunnis erineval viisil lähtudes eesmärgist, piirangutest ja võimalustest. Eelistatakse anda valikuid tehnikas, sisu osas või ülesande lahendamise viisi osas ja selles, kas õppida individuaalselt, paaris- või grupis. Valikuoskuse arendamise võimalustena toodi välja valikute põhjendamise olulisus, see et valikusokust tuleks hakata arendama võimalikult varakult, valikud peavad olema mitmekesised ja seotud õppijate huvide ning teadmiste ja oskuste tasemega. Oluline on ka keskkond, mis võimaldaks valikuid pakkuda ja toetaks, julgustaks õppijaid valima ning proovima. Valikuoskuse arendamise piirangutena nägid õpetajad seda, kui on kas liiga palju või liiga vähe valikuid, samuti seda, kui õppijal puudub motivatsioon, ta on kogenud ebaedu või on vähe teadmisi ja oskusi, et valida. Ka ruumi- ja ajapuudus võib olla takistuseks. Õpetajate arvates aitab neil õpilaste valikuoskust paremini arendada see, kui neil on teadmised ja oskused erinevates kunstitehnikates, kogemus õpetada ja õppimist juhtida, teadmised õppekavast ja ainekavast, psühholoogia alased teadmised, kuulamisoskus ja oma õpilaste tundmine ning teadmine, mis neid huvitab. Õpetajate arvates tuleks kasuks oskus teha koostööd ja jagada üksteisele parimaid praktikaid.

Saadud uurimistulemuste põhjal ei saa teha üldistusi laiemalt kõikide kunstiõpetajate arusaamade kohta valikuoskuse õpetamisest III kooliastme kunstitunnis, sest valim oli väike ja uurimistulemused koguti vaid intervjuude käigus. Edaspidi tuleks põhjalikumalt ülevaate saamiseks uurida, kuidas kunstiõpetajad praktiliselt valikuoskust III kooliastmes arendavad ja milliseid tõhusaid meetodeid selleks kasutavad. Samuti võiks suurendada valimit ja kasutada täiendavaid kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid uurimismeetodeid.

ALLIKAD

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*.
Retrieved from: <http://ebooks.iospress.nl/volumearticle/50297>
- Bae, Y. J. (2014). *Teaching Strategies For Implementing Choice-Based Art Curriculum (magistritöö)*. College of Arts and Sciences, Georgia State University
Retrieved from:
https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1179&context=art_design_theses
- Bedrick, A. (2014). The five-minute demo. *Arts & Activities*.
Retrieved from: <https://artsandactivities.com/choice-based-art-november-2014/>
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: SA Archimedes, 2014
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Chua, R. Y. J., & Iyengar, S. S. (2008). Creativity as a matter of choice: Prior experience and task instruction as boundary conditions for the positive effect of choice on creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(3), 164-180.
- Davis, J. (1997). Drawing's demise: U-shaped development in graphic symbolization. *Studies in Art Education*, 38(3), 132-157.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*, 109-133.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dishon, N., Oldmeadow, J. A., & Kaufman, J. (2018). Trait self-awareness predicts perceptions of choice meaningfulness in a decision-making task. *BMC research notes*, 11(1), 75.
- Douglas, K. M., & Jaquith, D. B. (2018). *Engaging Learners Through Artmaking:*

- Choice-Based Art Education in the Classroom (TAB)*. Teachers College Press.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium
Loetud aadressil: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Elliot, A. J., Faler, J., McGregor, H. A., Campbell, W. K., Sedikides, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). Competence valuation as a strategic intrinsic motivation process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(7), 780-794.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 634.
- Fowler, C. (1994). Strong Arts, Strong Schools. *Educational Leadership*, 52(3), 4-9.
- Gates, L. (2016). Rethinking art education practice one choice at a time. *Art Education*, 69(2), 14-19.
- Gaw, C. (2012). The Secret Art of Boys. Rmt: D. B. Jaquith, & N. E. Hathaway, *The learner-directed classroom: developing creative thinking skills through art*. New York: Teachers College Press, 107-119.
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Hathaway, N. E. (2013). What is a center? *Teaching for Artistic Behavior*.
Retrieved from <http://teachingforartisticbehavior.org/wp-content/uploads/Jan-13-Choice-Based-Art.pdf>
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Husserl, E. (2010). *The idea of phenomenology*. (Translated by William P. Alston and Nakhinian George and introduced by Nakhinian George). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of personality and social psychology*, 79, 995-1006.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.995>
- Jaquith, D. B. (2012). Taim as a Choice in Self-Directed Learning. Rmt: D. B. Jaquith, & N. E. Hathaway. *The learner-directed classroom: developing creative thinking skills through art*. New York: Teachers College Press, 18-29.
- Kikas, E., & Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E.

- (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and learning*, 5(2), 157-171.
- Koestner, R. (2008). Reaching one's personal goals: A motivational perspective focused on autonomy. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 60.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1987). *Creative and mental growth*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Monley, M. (2016) Art for all. *Arts & Activities*.
Retrieved from <https://artsandactivities.com/choice-based-art-november-2016/>
- Mottola, A. (2018). Cultivating Curiosity: Choice in the Art Room. *The NYSATA news - Digital Edition. Volume 47, No. 3, 21-23*
<https://www.nysata.org/assets/documents/NYSATANews/nysata%202018%20digital%20winter%20news%20for%20website.pdf>
- Netcoh, S. (2017). Balancing freedom and limitations: A case study of choice provision in a personalized learning class. *Teaching and Teacher Education*, 66, 383-392.
- Niinep, A. (2018) *Valikupõhise kunstiõpetuse (Choice-Based Art) põhimõtete rakendamise 2. klassi näitel* (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool
- Parker, F., Novak, J., & Bartell, T. (2017). To engage students, give them meaningful choices in the classroom. *Phi Delta Kappan* 99(2), 37 - 41.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*, 134(2), 270.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja, 3.04.2020
Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O., & Prino, L. E. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior and Development*, 39, 81-91.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Remm, J. (2013) Õppemetoodika kaasaegse kunsti õpetamisel. - Annely Köster. *Seoseid loov kunstiharidus. Kogumik gümnaasiumi õpetajatele*. Sally Studio
<https://seoseidloovkunstiharidus.files.wordpress.com/2012/10/sl-kunstiharidus.pdf>
- Ruder, D. B. (2008). The Teen Brain. *Harvard Magazine*.

- Retrieved from <https://harvardmagazine.com/2008/09/the-teen-brain.html>
- Sands, I. (2017) Let the student be the artist. *Arts & Activities*.
- Retrieved from <https://artsandactivities.com/choice-based-art-march-2017/>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Tetering, M. V., Laan, A. V. D., Kogel, C. D., Groot, R. D., & Jolles, J. (2020). Sex differences in self-regulation in early, middle and late adolescence: A large-scale cross-sectional study. *Plos one*, 15(1).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227607>
- Tompa, R. (2008). This is your brain on adolescence. MRI studies of teenage brain show why kids act before they think. *UCBerkeleyNews*.
https://www.berkeley.edu/news/media/releases/2008/10/16_neurolaw.shtml
- Võgotski, L. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus
- Williams, J. D., Wallace, T. L., & Sung, H. C. (2016). Providing choice in middle grade classrooms: An exploratory study of enactment variability and student reflection. *The Journal of Early Adolescence*, 36(4), 527-550.

LISAD

Lisa 1. Intervjuu küsimused

1. Kui oluliseks ja miks peate kunstitunnis III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamist?
2. Mida õpetajana teete selleks, et õpetada kunstitunnis III kooliastme õpilasi valikuid tegema ja ennastjuhtivalt toimima?
3. Millised on võimalused toetada õpilaste valikuoskuse arendamist kunstitunnis?
4. Millist tüüpi valikuid III kooliastme õpilastele annate? Mille raames saavad õpilased valikuid teha? Põhjendage.
5. Mis on eesmärgiks kui võimaldate III kooliastme õpilastel kunstitunnis valida?
6. Kui sageli valikuid võimaldate?
7. Kuidas valikute andmine kunstitunnis aitab III kooliastme õpilastel õppeesmärke saavutada ja ennastjuhtivalt toimida?
8. Kuidas III kooliastme õpilased valikutele reageerivad?
9. Millised on kitsaskohad, takistused III kooliastme õpilaste valikuoskuse arendamisel ja valikute andmisel? Tooge näiteid.
10. Millal on valikute andmine kunstitunnis hea mõte ja millal halb?
11. Milliseid teadmisi, oskusi õpetajana vajaksite selleks, et arendada õpilaste valikuoskust kunstitunnis?
12. Millised on valikupõhise kunstiõpetuse (*choice-based art*) rakendamise võimalused koolis III kooliastme õpilastega? Kuidas näete, kas valikupõhist kunstiõpetust oleks vajalik rakendada?
13. Kirjelda, milline oleks ideaalolukord III kooliastme õpilastele valikute pakkumisel ja valikuoskuse arendamisel?