

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Meelis Külaots
KULTUURIINKUBAATORI MUDELI ARENDAMINE ÕPPIJA AGENTSUSE JA
LOOVUSE TOETAMISEKS FORMAALHARIDUSES
Magistritöö

Juhendajad: lektor Kristina Kuznetsova-Bogdanovits,
nooremlektor Astrid Külaots

Tartu 2026

Kokkuvõte

Kultuuriinkubaatori mudeli arendamine õppija agentsuse ja loovuse toetamiseks formaalhariduses

Kuigi õppija agentsuse ja loovuse arendamist peetakse hariduses oluliseks, jäävad neid toetavad loov- ja projektipõhised tegevused koolis sageli episoodiliseks ega moodusta järjepidevat õpiteekonda. Käesoleva magistritöö eesmärk oli arendada kultuuriinkubaatori mudel, mis toetab formaalhariduses õppija agentsust ja loovust. Uuring viidi läbi arendusuuringuna Elva Gümnaasiumi kultuurisuuna kontekstis, kaasates kooli võtmeosapooli, õpilaste fookusgrupi ja eksperdid. Tulemused osutasid, et uuritud kontekstis seostus mudeli toimivus eelkõige õppija isikliku huvi, selge protsessiloogika, paindliku ajakasutuse ja juhendaja toega. Uuringu tulemusena kujunes koolikontekstis rakendatav mudel, mille põhiformaadiks on gümnaasiumi valikkursus.

Võtmesõnad: õppija agentsus, loovus, kultuuriinkubaator, arendusuuring, projektõpe

Abstract

Development of a Cultural Incubator Model to Support Student Agency and Creativity in Formal Education

Although student agency and creativity are considered important in education, school-based creative and project-based activities often remain episodic rather than forming a coherent learning pathway. The aim of this thesis was to develop a Cultural Incubator model supporting student agency and creativity in formal education. The study was conducted as design-based research in the cultural studies track at Elva Gymnasium, involving school staff, a student focus group, and experts. Data were collected through interviews, a focus group, prior youth input, a researcher journal, pilot feedback, and expert feedback. The results indicated that the model depends on students' personal interest, clear process logic, flexible time use, and mentor support. The study produced a school-applicable model designed as a high school elective course.

Keywords: student agency, creativity, cultural incubator, design-based research, project-based learning

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Õppija agentsus	6
1.2 Loov ja katsetuspõhine õppimine	7
1.3 Sotsiaal-emotsionaalne raamistik ja koostöökultuur	8
1.4 Projektõpe ja kogukondlik mõõde	9
1.5 Kultuuriinkubaator kui teoreetiline süntees	9
1.6 Kultuuriinkubaatori mudeli teoreetiline disainiloogika	11
2. Metoodika	13
2.1 Uurimismetoodika valik ja põhjendus	13
2.2 Valim	14
2.3 Andmekogumine	16
2.4 Andmeanalüüsi meetodid	18
3. Tulemused	19
3.1 Kultuuriinkubaatori mudeli iteratiivne kujunemine	20
3.2 Kultuuriinkubaatori mudeli esialgne versioon (V1)	20
3.2.1 Kultuuriinkubaatori V1 struktuur	21
3.3 Empiiriline analüüs ja disainipõhimõtete kujunemine	21
3.3.1 Disainipõhimõte 1: Energiatundlik ja tsükliline ajakasutus	21
3.3.2 Disainipõhimõte 2: Agentsust toetav ja vastutust võimestav mentorlus	23
3.3.3 Disainipõhimõte 3: Sotsiaalne disain ja motivatsioonistruktuur	23
3.3.4 Disainipõhimõte 4: Selge kommunikatsioon ja barjäärivaba protsess	24
3.3.5 Disainipõhimõte 5: Modulaarne ja lõimitav ülesehitus	25
3.4 Kultuuriinkubaatori mudeli täpsustamine V1-st V2-ks	25
3.5 Kultuuriinkubaatori mudeli täpsustatud versioon (V2)	26
3.5.1 Kultuuriinkubaatori V2 struktuur	26
Arutelu	29
Tänuõnad	32
Autorsuse kinnitus	32

Kasutatud kirjandus.....	33
--------------------------	----

Lisad

- Lisa 1. Magistritöö tegevuste kaardistus arendusuuringu seitsme etapi alusel
- Lisa 2. Infoleht fookusgrupis osalejale
- Lisa 3. Nõusolek osalemiseks fookusgrupi intervjuus
- Lisa 4. Noorte eelsisendi temaatiline kokkuvõte
- Lisa 5. Fookusgrupi intervjuu kava
- Lisa 6. Uurimisküsimuste ja intervjuuküsimuste seoste tabel
- Lisa 7. Disainipõhimõtete kujunemise ja tõlgenduse tabel
- Lisa 8. 1. mooduli töölehe arendus: enne ja pärast piloteerimist
- Lisa 9. Kultuuriinkubaatori mudeli visuaalne skeem

Sissejuhatus

Õppija loovuse, agentsuse ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamist peetakse hariduses üha olulisemaks, kuid koolis ei kujune neid toetavad tegevused alati süsteemseks ja õppekavaga lõimitud õpiteeks. Rahvusvahelised raportid rõhutavad, et loovus, koostöövõime ja sotsiaal-emotsionaalsed oskused on seotud noorte valmisolekuga tegutseda muutuvas ühiskondlikus ja tööalases keskkonnas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024; World Economic Forum, 2023). Seetõttu ei saa hariduse eesmärki käsitleda üksnes akadeemiliste tulemuste kaudu, vaid see hõlmab ka õppija valmisolekut võtta vastutust, teha otsuseid, kohaneda ja osaleda aktiivselt ühiskondlikus elus (Elias, 2019). Kultuuriosaluse käsitlused rõhutavad omakorda, et kaasavad kultuuriruumid võivad toetada noorte osalust, loovust ja võimalust ühiskondlikke muutusi mõjutada (European Network of Cultural Centres [ENCC], 2025).

Eesti hariduspoliitilised suundumused lähtuvad nüüdisaegsest õpikäsitlusest, mille keskmes on õppija aktiivne osalus, vastutus ja tähendusliku õpikogemuse kujunemine (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2021). Samal ajal osutavad formaal- ja mitteformaalõppe lõimimise käsitlused, et õppija tervikliku õpitee kujundamine eeldab eri õpikeskkondade ja õppimisvormide teadlikku sidumist (HTM, 2022). Seetõttu ei ole keskne küsimus üksikute loov- või projektipõhiste tegevuste olemasolu, vaid see, kuidas siduda need õppija arengut toetavaks ja kooli õppekorraldusse sobituvaks tervikuks.

Käesolevas töös pakutakse selle probleemi lahenduseks kultuuriinkubaatori mudel, mida käsitletakse formaalhariduses rakendatava õppemudelina. Kultuuriinkubaator ühendab õppija isikliku tähendusloome, loova tegutsemise, koostöise probleemilahenduse ja praktilise teostuse ühtseks õpiteekonnaks. Mudeli lähtekoht on, et õppimine peaks toetama õppija autonoomiat, seotust ja kompetentsuse kogemust (Ryan & Deci, 2000), muutma õppimise eesmärgid ja edenemise õppijale nähtavaks (Hattie, 2009) ning siduma õpitegevused päriseluliste probleemide ja praktilise väljundiga (Larmer *et al.*, 2015; Thomas, 2000). Töös kasutatakse mõistet kultuuriinkubaator mudeli teoreetilise raamistikuna; praktilises koolikontekstis kasutatakse sama mudeli rakendusnimetusena nimetust loomelabor.

Käesoleva töö puhul toetas formaalhariduse fookust ka praktiline vajadus: Elva Gümnaasium väljendas huvi sellise lähenemise katsetamise vastu ning kooli kultuurisuund pakkus sobiva konteksti mudeli piloteerimiseks. Sellisena ühendab mudel formaalhariduse süsteemsuse ja mitteformaalse õppimise paindlikkuse, sidudes disainmõtlemise, sotsiaal-

emotsionaalse õppimise, projektõppe ja kogukondliku mõõtme terviklikuks õppimiskeskonnaks.

Käesoleva magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, et kuigi õppija agentsuse, loovuse ja tähendusliku õppimise arendamist peetakse hariduses oluliseks, jäävad neid toetavad loov- ja projektipõhised tegevused koolis sageli üksikute algatuste tasandile ega moodusta õppija jaoks järjepidevat õpiteekonda. Õppija agentsust ja loovust käsitletakse töös kultuuriinkubaatori mudeli teoreetiliste lähtekohtade ja disainiprintsiipidena, mitte empiirilisel mõõdetavate tulemusnäitajatenä. Sellest probleemist lähtuvalt keskendub magistritöö kultuuriinkubaatori kui koolikontekstis rakendatava õppemudeli arendamisele.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Õppija agentsus

Õppija käsitlemine aktiivse ja eesmärgipärase tegutsejana on nüüdisaegse õpikäsituse keskne põhimõte (Heidmets *et al.*, 2017). Käesolevas töös mõistetakse õppija agentsust ehk tegevusvõimekust kui õppija võimekust tajuda end oma õppimise ja tegutsemise aktiivse mõjutajana. Eesti haridusteaduslikus käsitluses on agentsuse mõistet seostatud tegevusvõimekusega, mis ei viita üksnes inimese individuaalsetele omadustele, vaid ka sellele, mida inimene saab konkreetses olukorras teha. Leijen jt (2020) ökoloogilise agentsuse käsitluse järgi kujuneb agentsus varasemate kogemuste, tulevikku suunatud eesmärkide ning konkreetse tegutsemiskeskonna koosmõjus. Selline käsitlus sobib käesoleva tööga, kuna kultuuriinkubaatori mudelis sõltub õppija aktiivne osalus nii tema huvist ja eesmärkidest kui ka õpikeskkonna pakutavast toest, juhendamisest ja tegutsemisruumist.

Selline käsitlus haakub Schunki (2012) õppimisteooriaga, kus rõhutatakse eneseregulatsiooni, eesmärgistatud tegutsemist ja õppija uskumuste rolli õppimise suunamisel. Bandura (2001) käsitleb inimest mitte pelgalt keskkonna mõjude vastuvõtjana, vaid oma arengu aktiivse suunajana, rõhutades agentse tegutsemise ja enesetõhususe rolli. Seda aitab täiendada Ryani ja Deci (2000) enesemääratlemise teooria, mille kohaselt sõltub püsiv õpimotivatsioon autonoomia, kompetentsuse ja seotuse vajaduse rahuldamisest.

Sellest vaatenurgast ei kujune agentsus üksnes formaalse valikuvabaduse kaudu, vaid eeldab, et õppija kogeb end toetatuna, võimekana ja tähenduslikult kaasatuna. See haakub nähtava õppimise käsitlusega, mille järgi muutub õppimine mõjusaks siis, kui õppija mõistab, mida ja miks ta õpib ning kuidas oma arengut suunata (Hattie, 2009; Hattie, 2012). Sarnast rõhuasetust kannab ka OECD Learning Compass 2030, mis käsitleb agentsust koostöös

kujuneva võimekusena ning rõhutab ühisagentsuse rolli õpetajate, eakaaslaste ja kogukonnaga suhtlemisel (OECD, 2019). Sellise võimekuse areng eeldab juhendajalt tellingute pakkumist: õppija hetketaseme hindamist, kohandatud toe pakkumist ja selle järkjärgulist vähendamist (van de Pol *et al.*, 2010; Wood *et al.*, 1976). Eesti kontekstis on õppija aktiivne roll küll nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetes väärtustatud, kuid praktikas domineerib sageli erinevatel põhjustel õpetajakeskne töökorraldus, mis võib agentsuse kujunemist piirata (Heidmets *et al.*, 2017). Käesolevas töös käsitletakse agentsust keskse eesmärgina, mille kujunemist toetavad järgnevalt käsitletud loov ja katsetuspõhine õppimine, sotsiaal-emotsionaalne raamistik ning projektöpe. Neid ei vaadelda eraldiseisvate lähenemistena, vaid õppija agentsust võimaldava terviku osadena.

1.2 Loov ja katsetuspõhine õppimine

Agentsuse käsitlemist laiendab käesolevas töös katsetuspõhine mõõde: õppija aktiivne roll avaldub ka valmisolekus ideid proovida, ebakindlusega toime tulla ja tagasiside põhjal oma tegevust kohandada. Seetõttu seotakse loov ja katsetuspõhine õppimine enesetõhususe, eneseregulatsiooni ning tõhusa vea disaini käsitlemisega (Bandura, 2001; Kapur, 2008; Schunk, 2012).

Loov ja katsetuspõhine õppimine tähendab käesolevas töös mitte valmis lahenduste leidmist, vaid erinevate võimaluste uurimist, ideede nähtavaks muutmist ja nende järkjärgulist arendamist. Selline õppimine toetab arusaama, et probleemile saab läheneda mitmel viisil ning lahendus kujuneb uurimise, katsetamise, tagasiside ja refleksiooni kaudu. See haakub nüüdisaegse õpikäsituse rõhuasetusega loovale ja kriitilisele mõtlemisele, probleemilahendusoskusele ja õppija aktiivsele rollile (Heidmets *et al.*, 2017).

Transformatiivse ja immersiiivse õppimise käsitletus täiendab seda vaadet, rõhutades kriitilise refleksiooni, päriselulise tegutsemise ja koostöise tähendusloome tähtsust õppija aktiivse rolli kujunemisel. Sellises õppeprotsessis ei ole õppija passiivne teadmiste vastuvõtja, vaid aktiivne osaleja keerukate probleemide mõtestamisel ja lahendamisel (Ranczakowska & Kuznetsova-Bogdanovitsh, 2025).

Katsetuspõhise õppimise oluline teoreetiline alus on tõhusa vea disain, mille järgi võib esialgne eksimine sobivalt toetatud õppeprotsessis kujuneda õppimist soodustavaks kogemuseks (Kapur, 2008). Kapur (2008) näitab, et probleemide iseseisev lahendamine enne otsest juhendamist võib toetada sügavamalt kontseptuaalset mõistmist. Selline õppimine eeldab, et õppija tõlgendab raskusi tagasisidena ja säilitab tegutsemistahte ka ebakindlates

olukordades. Bandura (2001) enesetõhususe käsitlus aitab selgitada, miks õppija valmisolek jätkata sõltub sellest, kas ta tajub end suutlikuna raskustega toime tulema.

Disainmõtlemine pakub katsetuspõhisele õppimisele struktuuri, hõlmates probleemi mõistmist, ideede genereerimist, prototüüpimist ja testimist (Brown, 2008). Hariduslikus kontekstis toetab disainmõtlemine õppija kaasatust ja agentsust, sest võimaldab lahendada reaalseid probleeme ning näha oma ideede rakendatavust praktikas (Carroll *et al.*, 2010). Katsetuspõhise õppimise keskne tingimus on refleksioon, mille kaudu õppija analüüsib, mis toimus, mis ei toiminud ja mida tuleks järgmises tegevuses muuta. See tsükliline loogika haakub Kolbi (1984) kogemusõppe käsitlusega, kus õppimine kujuneb konkreetse kogemuse, vaatluse, mõtestamise ja uue tegutsemise kaudu. Seetõttu on kultuuriinkubaatori mudelis põhjendatud, et probleemimõistmisele järgnevad ideeloome, katsetamine ja prototüüpimine.

1.3 Sotsiaal-emotsionaalne raamistik ja koostöökultuur

Loov ja katsetuspõhine õppimine eeldab keskkonda, kus õppija saab oma ideid välja pakkuda, katsetada ja eksida ilma sotsiaalse tõrjumise või hinnangusurveta. Seda aitab mõtestada psühholoogilise turvalisuse käsitlus, mille järgi on õppimiseks ja riskide võtmiseks oluline, et osalejad tajusid keskkonda turvalisena ka ebakindlate, poolikute või ebaõnnestunud mõtete väljendamisel (Edmondson & Lei, 2014). Sellises keskkonnas on oluline, et õppija kogeks kuuluvust, usaldust ja võimalust panustada ka siis, kui tema idee ei ole veel valmis.

Sotsiaal-emotsionaalne õppimine pakub sellele teoreetilise aluse, käsitledes pädevusi nagu eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhtlemisoskused ja vastutustundlik otsustamine (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). Sotsiaal-emotsionaalse õppimise kontekstis on enesejuhtimine oluline, sest see toetab õppija suutlikkust oma eesmärgi, tegevust ja emotsionaalseid reaktsioone suunata. Käesolevas töös käsitletakse eneseregulatsiooni enesejuhtimise ühe osana: see hõlmab eesmärkide seadmist, edenemise jälgimist ja tegevuse kohandamist tagasiside põhjal (Schunk, 2012). Need pädevused toetavad loova ja katsetuspõhise õppimise toimimist, sest aitavad õppijal tulla toime ebakindluse, tagasiside, koostööpingete ja ebaõnnestumisega (Darling-Hammond *et al.*, 2020; Elias, 2019).

Sotsiaal-emotsionaalse käsitluse praktiline väljund on koostöökultuur. Tõhus koostöö eeldab psühholoogilist turvatunnet, mille korral grupi liikmed usuvad, et keskkond on riskide võtmiseks turvaline ja eksimine ei too kaasa sotsiaalset hukkamõistu (Edmondson & Lei, 2014). Eesti kontekstis on toetavat õpikeskkonda ja suhteid käsitletud noorte vaimse tervise, heaolu ja õppimisvõimekuse oluliste eeldustena (Valk *et al.*, 2023). Seetõttu ei kujune

agentsus üksnes individuaalselt, vaid ühise tegutsemise kaudu, mis loob aluse üleminekuks isiklikult lähtekohalt ühise probleemivälja ja tiimi kujunemisele.

1.4 Projektõpe ja kogukondlik mõõde

Kui õppija on saanud kujundada isikliku tähendusvälja, tegutseda turvalises koostöökeskkonnas ja arendada ideid katsetamise kaudu, muutub järgmise sammuna oluliseks nende ideede suunamine nähtava tulemuse poole. Projektõpe on selleks sobilik raamistik, sest seob õppimise eesmärgipärase tegutsemise, vastutuse ja avaliku väljundiga. Thomas (2000) määratleb seda õppimise vormina, kus teadmised kujunevad tegevuse käigus ning õppija vastutab nii protsessi kui ka tulemuse eest.

Projektõpe omandab sügavama tähenduse siis, kui see ei jää klassiruumlahendatavaks ülesandeks, vaid seostub reaalse elu probleemide ja vajadustega. Larmer jt (2015) välja töötatud *Gold Standard PBL* raamistik rõhutab, et mõjus projektõpe peab põhinema autentsel uurimisküsimusel ja avalikul tulemusel. See tähendab, et õppija ei loo lahendust ainult hindamise jaoks, vaid tegutseb olukorras, kus tema ideel võib olla tähendus ka väljaspool klassiruumi.

Formaal- ja mitteformaalõppe lõimimise käsitlused rõhutavad, et õppija tervikliku õpitee kujundamine eeldab eri õpikeskkondade ja õppimisvormide teadlikku seostamist (HTM, 2022). Kogukondlik mõõde lisab projektõppele vastutuse ja väärtusloome perspektiivi. Rahvusvahelised kultuuriosaluse käsitlused rõhutavad, et kaasavad kultuuriruumid võivad toetada noorte osalust, kuuluvustunnet, loovust ja võimalust ühiskondlikke muutusi mõjutada (ENCC, 2025).

Rahvusvahelised noorte kultuuriinkubaatorite kogemused näitavad omakorda, et loovprojektid muutuvad noorte jaoks tähenduslikumaks siis, kui need on seotud reaalse väljundi ja kogukondliku kontekstiga (City of Toronto, 2022). Käesolevas töös ei tähenda kogukondlik mõõde lihtsalt koostööd väljaspool kooli, vaid võimalust, et osa projektidest kujuneb dialoogis piirkondlike partneritega, kes toovad õpiteekonda reaalseid vajadusi, lähteülesandeid, mentorlust või ressursituge. Nii võib õppimine viia mitte üksnes koolisisese väljundini, vaid ka kogukonnas päriselt teostuva algatuse, sündmuse või lahenduseni.

1.5 Kultuuriinkubaator kui teoreetiline süntees

Kultuuriinkubaatorit käsitletakse käesolevas töös teoreetilise sünteesina, mis ühendab õppija tähendusloome, loova tegutsemise, sotsiaal-emotsionaalse toe ja projektipõhise

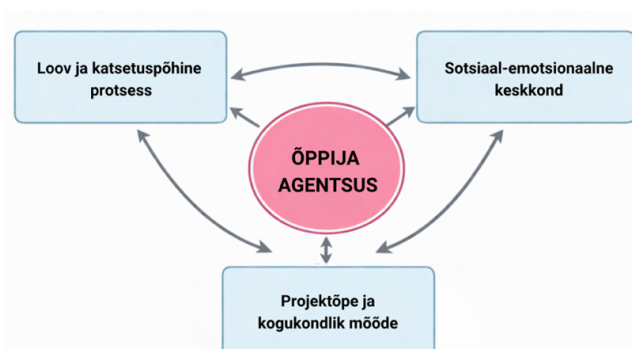
õppimise ühtseks koolis rakendatavaks õpiteeks. Mudeli tugevus ei seisne üksikus meetodis ega töövõttes, vaid nende komponentide omavahelises seotuses.

Inkubaatori mõistet kasutatakse kontekstides, kus ideid arendatakse toetatud keskkonnas algtasemest toimiva lahenduseni, pakkudes ressursse, mentorlust ja struktureeritud arenguprotsessi. Noortele suunatud kultuuriinkubaatorite käsitlustes rõhutatakse inkubatsiooni kui järkjärgulist ja iteratiivset protsessi, mis seob loovuse, oskuste arendamise ja reaalsed rakendusvõimalused (City of Toronto, 2022). Hariduslikus kontekstis tähendab see õppimist, kus ideid luuakse, katsetatakse, tagasisidestatakse ja arendatakse edasi. Selline käsitlus on kooskõlas aktiivõppe ja probleemipõhise õppimise lähenemistega, mille järgi kujuneb teadmine õppija aktiivse tegutsemise ja refleksiooni kaudu (Heidmets *et al.*, 2017; Thomas, 2000).

Mõiste kultuuriinkubaator ei viita üksnes loovtegevusele kitsas tähenduses, vaid kultuurile kui tähendusloome, väärtuste ja sotsiaalse praktika ruumile. Seetõttu ei ole fookuses ainult looming kui väljund, vaid ka protsess, mille kaudu õppija mõtestab iseennast, oma ideid ja nende mõju ümbritsevale keskkonnale. Selline käsitlus laiendab mudeli fookust individuaalselt loovuselt ühiskondlikule ja kogukondlikule väärtusloomele ning haakub nüüdisaegse õpikäsitusega, mille järgi peab õppimine toetama loovust, eneseväljendust, koostööd ja ühiskondlikku osalust (Heidmets *et al.*, 2017).

Käesolevas töös kasutatakse mõistet kultuuriinkubaator mudeli teoreetilise raamistikuna, praktikasse suunatud materjalides kasutatakse sama mudeli rakendusnimetusena nimetust loomelabor. Mõiste loomelabor rõhutab praktilist katsetamisruumi koolikontekstis, inkubaator kirjeldab täpsemalt mudeli arengulist ja toetatud protsessiloogikat. Kultuuriinkubaatori kontseptuaalne mudel on esitatud joonisel 1. Joonis illustreerib mudeli keskseid komponente ja nende omavahelisi seoseid, mitte kogu programmi detailset ülesehitust. Mudeli terviklik struktuur ja moodulid on esitatud lisas 9.

Joonis 1. Kultuuriinkubaatori kontseptuaalne mudel (autori koostatud)



Kultuuriinkubaatori mudel erineb olemasolevatest lähenemistest integreerimise ja järjestamise poolest. Projektõpe loob autentse probleemilahenduse konteksti, kuid ei kirjelda alati õppija isikliku tähendusloome kujunemist protsessi algfaasis (Larmer *et al.*, 2015; Thomas, 2000). Disainmõtlemine pakub struktuuri probleemide mõistmiseks ja lahenduste loomiseks, kuid toimib enamasti ühe metoodilise lähenemisena laiemas õpiprotsessis (Brown, 2008; Carroll *et al.*, 2010). Kultuuriinkubaatori eripära seisneb selles, et see ühendab isikliku tähendusloome, koostõise probleemimääratluse, iteratiivse arenduse ja kogukondliku rakenduse ühtseks õpiteekonnaks. Käesolevas töös tähistab mudel terviklikku õpiteekonna loogikat, moodulid selle järjestatud osi ning meetodid ja tööriistad konkreetseid võtteid, mille kaudu moodulite eesmärged ellu viiakse.

1.6 Kultuuriinkubaatori mudeli teoreetiline disainiloogika

Eelnev teoreetiline süntees loob aluse kultuuriinkubaatori mudeli moodulilisele ülesehitusele. Mooduliline õpiteekond aitab muuta õppimisprotsessi õppijale selgeks, etapiviisiliseks ja juhitavaks ning toetab agentsuse kujunemist, kuna õppija mõistab oma eesmärged, näeb edenemist ja tajub end õppimisprotsessi mõjutajana (Hattie, 2009, 2012; Heidmets *et al.*, 2017; Schunk, 2012).

OECD Learning Compass 2030 järgi hõlmab agentsus võimet tegutseda vastutustundlikult koos teistega ning osaleda ühiskondlikus väärtusloomes (OECD, 2019). Teoreetilisest vaatenurgast on põhjendatud, et õppimisprotsess toetab õppija isikliku tähendusvälja, huvi ja valmisoleku avamist ega piirdu üksnes valmis probleemilahenduse või rangelt struktureeritud meeskonnatööga.

Kultuuriinkubaatori õpiteekond liigub õppija isiklikust tähendusväljast ühise probleemivälja, koostõise ideelooma, prototüüpimise, avaliku esitamise ja refleksioonini. Selline järjestus toetab autonoomia, seotuse ja kompetentsuse kujunemist: õppija saab esmalt märgata endale tähenduslikku teemat, seejärel töötada selle kallal koos teistega ning lõpuks kogeda oma idee praktilist rakendatavust (Ryan & Deci, 2000).

Mudeli keskmised etapid toetuvad loova ja katsetuspõhise õppimise loogikale. Ideede arendamine, prototüüpimine ja tagasisidestamine võimaldavad käsitleda eksimist õppimist toetava kogemusena, mitte läbikukkumisena (Kapur, 2008). Disainmõtlemine annab sellele protsessile struktuuri, aidates liikuda probleemi mõistmisest ideede loomise, prototüüpimise ja testimiseni (Brown, 2008; Carroll *et al.*, 2010). Selline lähenemine toetab õppija kaasatust, sest võimaldab tal lahendada reaalseid probleeme ja näha oma ideede mõju. Enesetõhusus aitab käsitleda ebaõnnestumist informatiivse tagasisidena, mitte lõpliku läbikukkumisena

(Bandura, 2001).

Mudeli toimimiseks on vajalik sotsiaal-emotsionaalselt turvaline õpikeskkond. Loovus, riskivalmidus ja katsetamine eeldavad, et õppija saab väljendada poolikuid ideid, küsida abi ja õppida tagasisidest ilma sotsiaalse hukkamõistu kartuseta (Edmondson & Lei, 2014). Seetõttu on mudelis oluline roll koostöökultuuril, enesejuhtimisel ja vastutustundlikul otsustamisel, mida rõhutab ka sotsiaal-emotsionaalse õppimise raamistik (CASEL, 2020; Darling-Hammond *et al.*, 2020).

Mudeli hilisemad etapid seovad õppimise projektõppe ja kogukondliku väärtusloomega: õppija osaleb eesmärkide seadmisel, probleemide lahendamisel ja avaliku tulemuse loomisel ning tema tegevus võib haakuda tegelike vajaduste ja partneritega (City of Toronto, 2022; ENCC, 2025; Larmer *et al.*, 2015; Thomas, 2000).

Kultuuriinkubaatori tööriistad ei moodusta mudeli teoreetilist alust, vaid aitavad teoreetilisi põhimõtteid õpitegevustes rakendada. Näiteks probleemikaardistus toetab kasutajakeskset probleemimõistmist, grupidööd ja kokkulepped koostöökultuuri, prototüüpimine ideede nähtavaks muutmist ning refleksiooniküsimused eneseregulatsiooni. Käesolevas magistritöös struktureeriti eelkirjeldatud teoreetiline loogika ja noorteprogrammi „Noored loojad“ eelsisend kuuemooduliseks disainihüpooteesiks ehk kultuuriinkubaatori mudeli esialgseks versiooniks (V1). V1 oli teooriale ja esialgsele sisendile tuginev tööversioon, mille eesmärk oli luua formaalhariduses rakendatav lähtepunkt empiiriliseks täpsustamiseks. Tabel 1 esitab V1 moodulid, fookused, tegevused ja väljundid.

Tabel 1. Kultuuriinkubaatori mudeli esialgne versioon (V1)

Moodul	Fookus	Tegevused	Väljund
Häkaton	Probleemide kaardistamine	ideede kogumine, tiimi moodustamine	esialgne idee ja meeskond
Mina ja ikigai	Eneseteadlikkus	väärtuste ja tugevuste analüüs	isiklik fookus
Teenusedisain	Lahenduse loomine	probleemi defineerimine, ideede arendus	lahendusidee
Ettevõtlikkus	Projekti kavandamine	eesmärgid, ressursid	projektiplaan
Projekti elluviimine	Tegutsemine	tegevuste elluviimine	toimiv projekt
Mõju hindamine	Refleksioon	analüüs, tagasiside	õpikogemus ja järeldused

Märkus. Tabel koondab kultuuriinkubaatori mudeli esialgse versiooni kuus moodulit, nende fookuse, peamised tegevused ja oodatava väljundi. Moodulite kujundamise teoreetilist loogikat on avatud tabelile eelnevas tekstis.

Esitatud teoreetiline disainiloogika lõi aluse kultuuriinkubaatori mudeli esialgse versiooni (V1) kujundamiseks, mida täpsustati järgnevalt empiirilise sisendi põhjal. V1 sisaldas mitmeid mudeli hilisemaid põhikomponente, kuid selle struktuuri ja järjestust hinnati edasises analüüsis kriitiliselt ning neid täpsustati vastavalt uurimistulemustele. Magistritöö eesmärk on arendada ja empiirilise sisendi põhjal täpsustada kultuuriinkubaatori mudelit, mis toetab formaalhariduses õppija agentsuse ja loovuse arengut. Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas mõtestavad osalejad kultuuriinkubaatori tähendust koolikeskkonnas?
2. Millised tähelepanekud ja ettepanekud ilmnesh kultuuriinkubaatori mudeli edasiarendamiseks?
3. Millised tegurid mõjutavad kultuuriinkubaatori rakendamist formaalhariduses?

2. Metoodika

Käesolevas peatükis kirjeldatakse magistritöö metodoloogilisi lähtekohti, valimit, andmekogumist ja andmeanalüüsi. Kuna töö eesmärk oli arendada ja empiirilise sisendi põhjal täpsustada õpimudelit reaalses koolikontekstis, valiti uurimisstrateegiaks arendusuuring.

2.1 Uurimismetoodika valik ja põhjendus

Käesolevas töös lähtusin arendusuuringu strateegiast, kuna uurimuse eesmärk ei olnud üksnes olemasolevat olukorda kirjeldada, vaid kujundada ja täpsustada hariduslikku lahendust reaalses koolikontekstis. Arendusuuring võimaldab siduda teooria, empiirilise sisendi ja arendustegevuse ühtseks iteratiivseks protsessiks (Hoadley & Campos, 2022; Tinoca, 2022). See sobis käesoleva tööga, kus olin korraga nii mudeli kavandaja kui ka protsessi dokumenteerija.

Lähtusin Easterday jt (2018) kirjeldatud arendusuuringu mudelist, mis käsitleb uurimisprotsessi seitsmeastmelisena. Käesolevas töös koondati need etapid analüütilise selguse ja ülevaatlikkuse huvides kolme üldfaasi:

1. probleemi ja konteksti mõistmine,
2. lahenduse kavandamine,
3. lahenduse rakendamine ja täpsustamine.

Selline koondamine võimaldas siduda teoreetilise mudeli konkreetsete uurimistegevustega ning esitada protsess loogiliselt struktureerituna. Arendusuuringu üldfaaside ja magistritöö

tegevuste seostamine on esitatud tabelis 2, kus on näidatud ka nende seos uurimisküsimustega. Detailsem seitsmeastmeline kaardistus on esitatud lisas 1. Kuna magistritöö ajaraam ei võimaldanud mudeli pikaajalist rakendamist, keskenduti arendusuuringu varasematele etappidele ning lahenduse iteratiivsele täpsustamisele osalejate tagasiside põhjal, mis on kooskõlas arendusuuringu põhimõtetega (McKenney & Reeves, 2012).

Tabel 2. Magistritöö protsessi seostamine arendusuuringu etappidega

Arendusuuringu üldfaas	Töö põhitegevus	Tulem
Probleemi ja konteksti mõistmine	Probleemi määratlemine, konteksti analüüs, olemasolevate lahenduste ja teoreetiliste lähtekohtade kaardistamine	Teoreetiline süntees, kultuuriinkubaatori mudeli esialgne versioon
Lahenduse kavandamine	Disainipõhimõtete sõnastamine, mudeli loomine, prototüübi kavandamine	Disainipõhimõtted ja kultuuriinkubaatori mudeli teine versioon
Lahenduse rakendamine ja täpsustamine	Mudeli rakendamine, tagasiside kogumine, testimine, hindamine, iteratiivne täiustamine	Rakenduskogemused ning mudeli täiendused

Märkus. Tabel on autori koostatud Easterday jt (2018) arendusuuringu etappide põhjal.

Arendusuuringu meetodika toetas töö eesmärki, käsitledes kultuuriinkubaatorit areneva mudelina ning sidudes teooria, empiirilise sisendi ja osalejate kogemused mudeli järkjärgulise täpsustamisega.

Urija roll oli arendusuuringus aktiivne, kuna olin samaaegselt mudeli kavandaja ja uurimisprotsessi dokumenteerija. Võimaliku kallutatuse vähendamiseks pidasin uurijapäevikut, kuhu dokumenteerisin oma ootused, eeldused, esmased tõlgendused ja disainiotsused. Analüüsis kasutati uurimisküsimusi fookuse hoidmiseks ning disainipõhimõtted sõnastati pärast kodeerimist ja temaatilist koondamist, et vältida andmete kohandamist eelneva disaini õigustamiseks.

2.2 Valim

Uuring viidi läbi Elva Gümnaasiumis, kuna koolis tegutsev kultuurisuund pakkus sobiva keskkonna kultuuriinkubaatori mudeli esmaseks arendamiseks ja rakendatavuse hindamiseks. Valitud kontekst võimaldas uurida, kuidas kultuuriinkubaatori mudel võiks toimida formaalhariduse keskkonnas, kus loov- ja projektipõhisel tegevusel on juba olemas teatud praktiline alus.

Eesmärgipärase valimi puhul valitakse osalejad nende seotuse alusel uuritava nähtuse ja töö eesmärgiga (Beilmann & Rämmer, 2025). Uuringusse kaasasin kooli võtmeosapooled, kes aitasid mõista mudeli rakendatavust organisatsiooni vaates, ning õpilased, keda kavandatav mudel otseselt puudutab. Uuringus osales kolm täiskasvanud osapoolt: kooli direktor, huvijuht ja kultuurisuuna õpetaja. Lisaks osales gümnaasiumiõpilaste fookusgrupp (n = 9), kuhu kuulusid 15–19-aastased Elva Gümnaasiumi kultuurisuuna õpilased. Valimi kujundamisel pidasin oluliseks, et esindatud oleksid nii kooli personali vaade kui ka õppijate kogemus.

Osalejateni jõudsin etapiviisiliselt. Esmalt võtsin ühendust kooli direktoriga ja sain nõusoleku uuringu läbiviimiseks. Seejärel leppisin kokku intervjuud direktori, huvijuhi ja kultuurisuuna õpetajaga ning kaasasin fookusgruppi kultuurisuuna õpilased huvijuhi vahendusel. Kõik kolm täiskasvanud osapoolt, kelle poole pöördusin, nõustusid uuringus osalema; fookusgrupis osales üheksa nõusoleku andnud õpilast.

Enne andmekogumist edastasin osalejatele info uuringu eesmärgi, osalemise tingimuste ja andmete kasutamise kohta. Osalemine oli vabatahtlik ning osalejatele jäi õigus osalemisest loobuda või see igal ajal katkestada. Õpilastele koostatud infoleht on esitatud lisas 2 ning kirjaliku teavitatud nõusoleku vorm lisas 3.

Täiskasvanud osalejad olid teadlikud, et uuring viiakse läbi Elva Gümnaasiumi kontekstis ning nende ametikohtade nimetamine võib muuta nad konteksti tundvatele lugejatele äratuntavaks. Nad andsid selleks teadliku nõusoleku ning tulemuste esitamisel nimetatakse neid rolli kaudu. Õpilaste puhul kasutati konfidentsiaalset esitlusviisi: nende nimesid ega muid isikut tuvastada võimaldavaid andmeid ei avaldatud ning fookusgrupi tulemusi esitati üldistatult. Kõigi osalejate andmete käsitlemisel lähtusin konfidentsiaalsuse põhimõttest, avaldades üksnes uuringu eesmärgi seisukohalt vajalikku infot. Lisaks kaasasin mudeli hindamiseks kolm eksperti, kelle valisin eesmärgipäraselt nende valdkondliku pädevuse alusel. Ekspertid olid Merike Allik, Astrid Hallik ja Angela Ader. Merike Allik kaasati kooli, muusikaürituste korraldamise ja kultuurikorralduse kursuse juhendamise kogemuse tõttu. Astrid Hallik esindas loomeettevõtluse, kogukonna- ja ürituskorralduse, mentorluse ning kohaliku omavalitsuse kultuurikorralduse vaadet. Angela Ader kaasati Tartu 2024 Extended noorteprogrammi loomise, noorsootöö ja noorte kultuurikorraldajate toetamise kogemuse tõttu. Kõik eksperdid andsid teadliku nõusoleku oma nime ja rolli avalikustamiseks.

2.3 Andmekogumine

Käesolevas uurimuses kogusin andmeid mitmest allikast, mis võimaldas andmete triangulatsiooni ehk eri osapoolte ja andmeallikate kõrvutamist ning toetas arendusuuringule omast iteratiivset mudeli täpsustamist (Creswell, 2007). Andmekogumine toimus ajavahemikus mai 2025 kuni märts 2026 ning kulges järjestikuste etappidena, kus iga sisend mõjutas mudeli järgmise versiooni kujunemist. Andmekogumise etapid olid järgmised: (1) eelsisendi kogumine noorteprogrammi kaudu, (2) intervjuud kooli võtmeosapooltega, (3) õpilaste fookusgrupi intervjuu, (4) valitud tööriistade piloteerimine ning (5) eksperthinnangu kogumine.

Intervjuukavad koostasini töö uurimisküsimustest ja teoreetilisest alusest lähtudes, et avada uurimisküsimustega seotud teemasid eri osalejarühmade vaatenurgast. Uurimisküsimusi ei esitatud kõigile osalejatele otseselt ega samal kujul, vaid neid avati rollipõhiselt kohandatud intervjuuküsimuste kaudu. Õpilaste vastused andsid eelkõige kogemusliku ja tähendusliku sisendi, sealhulgas osalemist mõjutavate tegurite kohta, samas kui kooli võtmeisikute ja õpetaja intervjuud avasid rohkem mudeli rakendamise, korralduslike tingimuste ja pedagoogilise toimimise vaadet. Enne intervjuude läbiviimist vaatasin küsimused üle koos kolleegiga, et kontrollida sõnastuse selgust ja sobivust sihtrühmale. Vajadusel täpsustasin küsimuste järjekorda ja lisasin järelküsimusi, et toetada avatud vastuseid. Intervjuud viisin läbi poolstruktureeritud intervjuukavade alusel, mis võimaldas hoida fookust uurimuse põhiteemadel, kuid reageerida paindlikult osalejate vastustele ja kogemustele.

Enne kultuuriinkubaatori mudeli esmase versiooni disainimist kasutati Elva valla noorteprogrammi „Noored loojad“ kohtumist eelsisendina, et kaardistada noorte ootusi, motivaatoreid ja takistusi loov- ja projektipõhise tegevuse suhtes. Seda materjali ei analüüsitud eraldi andmeplokina, vaid kasutati esialgse versiooni (V1) kujundamisel. Noorte eelsisendi temaatiline kokkuvõte on esitatud lisas 4.

Käesoleva uuringu põhiaandmestiku moodustasid Elva Gümnaasiumi direktori, huvijuhi ja kultuurisuuna õpetajaga läbi viidud individuaalintervjuud ning õpilaste fookusgrupi intervjuu. Intervjuude eesmärk oli mõista kooli toimimisloogikat, võimalusi ja piiranguid ning hinnata, kuidas kultuuriinkubaatori mudel võiks formaalhariduse kontekstis rakenduda. Individuaalintervjuud kestsid 50–60 minutit ning õpilaste fookusgrupi intervjuu kestis 60 minutit. Kokku moodustasid intervjuud ja fookusgrupp 230 minutit salvestatud materjali. Transkriptsioonide kogumaht oli 78 lehekülge: õpetaja intervjuu 19 lehekülge,

huvijuhi intervjuu 18 lehekülge, direktori intervjuu 16 lehekülge ja fookusgrupi intervjuu 25 lehekülge. Intervjuud salvestasin osalejate nõusolekul Microsoft Teamsi keskkonnas ning transkribeerisin sama keskkonna transkribeerimisfunktsiooni abil. Transkriptsioonide täpsust kontrollisin helisalvestiste põhjal, võrreldes neid originaalvestlustega ning parandades kuulamis- ja transkribeerimisvead. Fookusgrupi intervjuu kava on esitatud lisas 5.

Kogu protsessi vältel pidasin uurijapäevikut, kuhu talletasin vaatlused, esmased tõlgendused, uurijaposisiooniga seotud tähelepanekud ja disainiotsused. Päevik toetas minu eneserefleksiooni ning aitas dokumenteerida, kuidas empiiriline sisend mõjutas mudeli versioonide kujunemist.

Arendusuuringu iteratiivse sammuna piloteerisin Elva Gümnaasiumi kultuurisuuna õpilastega 1. mooduli „Süüde“ tööriistu. Piloteerimine paiknes uurimisprotsessis pärast empiirilise sisendi analüüsi ja disainipõhimõtete rakendamist, mistõttu kasutati seda V2 mudeli esimese mooduli tööriistade esmase sobivuse hindamiseks. Pärast tööriistade kasutamist kogusin õpilastelt kirjalikku tagasisidet nende arusaadavuse, kasutatavuse ja edasiarendamise vajaduste kohta.

Piloteerimise järel kogusin kolme eksperdi kirjaliku tagasiside kultuuriinkubaatori mudeli rakendusloogika ja tööriistade sobivuse kohta. Ekspertid valisin eesmärgipäraselt nende valdkondliku pädevuse alusel ning nende nimed ja rollid on esitatud valimi alapeatükis. Ekspertidele saatsin tutvumiseks mudeli kontseptsiooni, esimese mooduli juhendmaterjali ja tööriistad, mida olin piloteerimisest saadud sisendi põhjal täpsustanud. Ekspertihinnangu eesmärk oli hinnata mudeli ülesehitust, õppijakesksust, juhendaja rolli ja tööriistade arusaadavust. Ekspertide tagasisidet kasutati üksnes käesoleva uurimuse eesmärgil.

Helisalvestusi, transkriptsioone ja uurijapäeviku materjale hoidsin parooliga kaitstud seadmes ning pilveruumis, millele oli ligipääs ainult minul. Andmeid säilitasin kuni magistritöö kaitsmiseni ning pärast kaitsmist kustutan helisalvestused ja algandmed kooskõlas heade akadeemiliste tavade ja andmekaitse põhimõtetega. Täiskasvanud osalejate panust esitasin rollipõhiselt, kuna rollid olid mudeli rakendatavuse hindamisel sisuliselt vajalikud ning osalejad andsid selleks nõusoleku. Õpilaste andmeid käsitlesin konfidentsiaalselt ja üldistatult.

Uurijana ja protsessi juhina vastutasin turvalise arutelukeskkonna eest. Seadsin arutelu alguses suhtlusreeglid, et osalejad saaksid rääkida lugupidavalt ja ilma survestamiseta. Jälgisin, et sõna saaksid kõik ning et ühe osaleja vaade ei hakkaks arutelu juhtima. Analüüsis

käsitlesin osalejate hinnanguid konfidentsiaalselt ja esitasin need tulemuste osas viisil, mis ei võimalda õpilasi tuvastada.

2.4 Andmeanalüüsi meetodid

Kogutud andmete analüüsimisel lähtusin temaatilise analüüsi põhimõtetest, toetudes Brauni ja Clarke'i (2006) käsitlusele. Valisin temaatilise analüüsi selle paindlikkuse tõttu, kuna see võimaldas tuvastada korduvaid mustreid eri tüüpi andmetes ning siduda need töö teoreetilise raamistikuga. Kodeerimist ja kategooriate koondamist toetas tabelipõhine analüüs Google Sheetsis.

Analüüsi ettevalmistavas etapis kaardistasin intervjuuküsimuste ja uurimisküsimuste omavahelised seosed, et tagada kogutud andmete seotus töö eesmärkidega. Selleks koostasid uurimisküsimuste ja intervjuuküsimuste seoste tabeli (vt lisa 6). Uurimisküsimused ei määranud üksikute vastuste tõlgendamist, vaid raamistasid analüüsi fookused. See tähendas, et andmeid analüüsides otsisin ühelt poolt vastuseid uurimisküsimustele, kuid teisalt lasin korduvatel tähendustel ja mustritel kujuneda andmestiku põhjal.

Brauni ja Clarke'i (2006) kuuefaasilise protsessi kirjeldasin käesolevas töös nelja koondatud tööetapina, ühendades osa faase praktilise analüüsitöö käigus. Esmalt lugesin korduvalt läbi individuaalintervjuude transkriptsioonid, õpilaste fookusgrupi transkriptsiooni ning uurijapäeviku märkmed, et saada terviklik arusaam kontekstist ja osalejate kogemustest. Seejärel omistasin tekstilõikudele esmased koodid, mis tähistasid korduvaid mõtteid, hinnanguid ja kogemusi, näiteks „turvaline õhkkond“, „vajadus selguse järele“, „ajapuudus“ ja „omalgatuse võimalus“. Esmane kodeerimine oli induktiivne, lähtudes andmetest, mitte eelnevalt loodud mudeli kinnitamisest.

Järgmises etapis koondasin sarnased koodid laiemateks temaatilisteks kategooriateks, mis kirjeldasid osalejate arusaamu kultuuriinkubaatori tähendusest, toimimisest, piirangutest ja arenguvõimalustest. Samal ajal võrdlesin koolijuhi, huvijuhi, kultuurisuuna õpetaja ja õpilaste vaateid, et tuvastada kattuvusi ja erinevusi ning vältida ühe osalejarühma vaate domineerimist. Teemad kujunesid andmetest, kuid nende seotust uurimisküsimustega kontrollisin teise läbilugemise käigus.

Viimases etapis seostasid kujunenud teemad töö teoreetilise raamistikuga. Selles etapis kasutasid deduktiivsemat tõlgendusloogikat, vaadeldes, kuidas osalejate kirjeldused haakuvad õppija agentsuse, loova ja katsetuspõhise õppimise, sotsiaal-emotsionaalse raamistiku, projektõppe ja kogukondliku mõõtme käsitlustega. Disainipõhimõtted sõnastasid

pärast temaatiliste mustrite kujunemist. Need seostasid empiirilised tähelepanekud konkreetsete disainiotsustega ning suunasid kultuuriinkubaatori mudeli V2 kujundamist.

Piloteerimise kirjalikku tagasisidet analüüsisin lihtsustatud temaatilise koondamise põhimõttel. Õpilaste vastused jaotasin kolme sisulisse rühma: tööriistade arusaadavus, õppija eneserefleksiooni toetamine ning muutmist vajavad sõnastuslikud või visuaalsed elemendid. Seejärel võrdlesin neid tähelepanekuid intervjuudes ja fookusgrupis ilmnenu mustritega, et hinnata, kas tööriistade kasutuskogemus kinnitab või täpsustab varem kujunenud disainipõhimõtteid. Piloteerimise tagasisidet kasutasin eelkõige rakendusmaterjalide sõnastuse, ülesehituse ja visuaalse selguse täpsustamiseks, mitte kogu mudeli mõju hindamiseks.

Ekspertide kirjalikku tagasisidet analüüsisin samuti temaatilise koondamise põhimõttel. Keskendusin sellele, millised tähelepanekud puudutasid mudeli rakendusloogikat, õppijakesksust, juhendaja rolli, tööriistade arusaadavust ja koolikontekstis kasutatavust. Ekspertihinnanguid võrdlesin intervjuude, fookusgrupi ja piloteerimise tagasisidega, et eristada tähelepanekuid, mis kinnitasid varem kujunenud disainipõhimõtteid, ning tähelepanekuid, mis osutasid täpsustamist vajavatele kohtadele. Ekspertide tagasisidet kasutati mudeli ja tööriistade lõplikul täpsustamisel.

Analüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kasutasin andmete triangulatsiooni, võrreldes koolijuhi, huvijuhi, kultuurisuuna õpetaja, õpilaste, piloteerimise tagasiside ja ekspertide vaateid. Uurijapäevik toimus auditeerimisjärgena, kuhu dokumenteerisin koodide koondamise loogika, esmased tõlgendused ja mudeli versioonide kujunemise protsessi. Tulemuste esitamisel tähistasin kooli täiskasvanud osalejad rollipõhiselt: direktor (DIR), huvijuht (HUV) ja kultuurisuuna õpetaja (ÕPE). Õpilaste tsitaadid tähistasin koodidega Õ1–Õ9. Ekspertid olid andnud nõusoleku oma nime ja rolli avalikustamiseks; nende tagasisidet käsitlesin töö eesmärgi piires.

3. Tulemused

Käesolevas peatükis esitatakse kultuuriinkubaatori mudeli arendusuuringu tulemused.

Tulemused on struktureeritud arendusprotsessi ja uurimisküsimuste loogika alusel. Esmalt kirjeldatakse mudeli esialgse versiooni (V1) kujunemist, seejärel empiirilise analüüsi põhjal eristunud mustreid ja nende alusel sõnastatud disainipõhimõtteid ning lõpuks mudeli täpsustatud versiooni (V2). Kuna töö on arendusuuring, ei esitata tulemusi üksnes andmeallikate või osalejarühmade kaupa, vaid näidatakse, kuidas eri andmeallikatest saadud

sisend suunas mudeli edasiarendamist. Disainipõhimõtteid käsitletakse selles peatükis empiirilise analüüsi koondtulemusena, mis seob osalejate tähelepanekud konkreetsete mudelimuudatustega. Tabelis 3 on esitatud uurimisküsimuste, peamiste andmeallikate, tulemuste alapeatükkide ja kujunenud disainipõhimõtete seos.

Tabel 3. Uurimisküsimuste, andmeallikate ja tulemuste seos

Uurimisküsimus	Peamised andmeallikad	Tulemuste alapeatükid	Kujunenud disainipõhimõtted
Kuidas mõtestavad osalejad kultuuriinkubaatori tähendust koolikeskkonnas?	Intervjuud, õpilaste fookusgrupp, noorte eelsisend	3.1; 3.2; 3.3	Agentsust toetav ja vastutust võimestav mentorlus; sotsiaalne disain ja motivatsioonistruktuur; selge kommunikatsioon ja barjäärivaba protsess
Millised tähelepanekud ja ettepanekud ilmneseid kultuuriinkubaatori mudeli edasiarendamiseks?	Intervjuud, õpilaste fookusgrupp, uurijapäevik, piloteerimise tagasiside, eksperthinnang	3.3; 3.4	Energiatundlik ja tsükliline ajakasutus; agentsust toetav mentorlus; sotsiaalne disain; selge kommunikatsioon; modulaarne ja lõimitav ülesehitus
Millised tegurid mõjutavad kultuuriinkubaatori rakendamist formaalhariduses?	Intervjuud, õpilaste fookusgrupp, piloteerimise tagasiside, eksperthinnang	3.3.1; 3.3.2; 3.3.4; 3.3.5; 3.5	Paindlik ajakasutus; juhendaja roll protsessi hoidjana; arusaadav ülesehitus; lõimitavus kooli õppekorraldusega

Märkus. Disainipõhimõtted kujunesid temaatilise analüüsi tulemusel ning neid kasutati kultuuriinkubaatori mudeli V2 täpsustamisel.

3.1 Kultuuriinkubaatori mudeli iteratiivne kujunemine

Käesolevas töös käsitleti kultuuriinkubaatori mudelit areneva disainiobjektina.

Uurimisprotsess algas teoreetilise sünteesi ja noorteprogrammi „Noored loojad” eelsisendi põhjal kujundatud esialgse versiooniga (V1), mida täpsustati Elva Gümnaasiumi direktori, huvijuhi, kultuurisuuna õpetaja ja õpilaste sisendi põhjal. Analüüsi tulemusena sõnastati viis disainipõhimõtet, mis suunasid mudeli täpsustatud versiooni (V2) kujunemist.

3.2 Kultuuriinkubaatori mudeli esialgne versioon (V1)

Kultuuriinkubaatori esialgne versioon (V1) kujunes teooriapõhiseks tööversiooniks, mille eesmärk oli luua formaalhariduse jaoks rakendatav lähtepunkt. V1 tugines varasemas teoreetilises ülevaates sõnastatud disainiloogikale ning programmi „Noored loojad” eelsisendile, mille põhjal ilmneseid noorte vajadus praktilise, meeskondliku ja turvalise õpikeskkonna järele.

V1 lähte-eeldus oli, et õppija liigub isikliku tähendusvälja ja huvi märkamisest koostöise probleemimääratluse, lahenduste arendamise ja praktilise rakendamiseni. Seetõttu kujundati mudel lineaarse ja järjestikulise õpiteekonnana, mis sobituks formaalhariduse organisatoorsesse süsteemi ja valikkursuse loogikasse. V1 struktuuri kirjeldatakse järgnevas alapeatükis.

3.2.1 Kultuuriinkubaatori V1 struktuur

Kultuuriinkubaatori esialgne versioon (V1) oli üles ehitatud kuue järjestikuse moodulina: hākaton, persoonibrānding, teenusedisain, ettevōtlus ja rahatarkus, elluviimine ning mõju ja hindamine. Selline ülesehitus väljendas teooriapōhist arusaama, et õppija liigub loovast ideest selle arendamise, teostamise ja mõju reflekteerimiseni etapiviisiliselt ning koolikeskkonnas selgelt struktureeritud protsessina.

Hilisem empiiriline analūūs nāitas siiski, et kuigi V1 ülesehitus oli loogiline, mõjusid mitmed moodulite nimetused ja akadeemilised mõisted noorte jaoks barjāārina. Eriti mõisted inkubaator, hākaton, persoonibrānding ja teenusedisain tekitasid kognitiivset distantssi ning vähendasid mudeli vahetut õppijasōbralikkust. Seetōttu kujunes üheks edasiarenduse suunaks vajadus muuta mudeli keel, nimetused ja rakendusloogika õppijale arusaadavamaks.

3.3 Empiiriline analūūs ja disainipōhimōtete kujunemine

Empiirilise analūūsi eesmärk oli täpsustada kultuuriinkubaatori mudelit osalejate intervjuude, fookusgrupi, piloteerimise tagasiside ja eksperthinnangu põhjal ning vastata uurimisküsimustele, mis käsitlesid mudeli tähendust, edasiarendamist ja rakendamist formaalhariduses. Uurimisküsimusi avati rollipōhiselt kohandatud küsimuste kaudu, et koguda sisendit nii kooli, õppijate kui ka ekspertide vaatenurgast.

Temaatilise analūūsi tulemusena eristus viis korduvat mustrit: ajakasutuse realistlikkus, mentorluse laad, sotsiaalne keskkond, kommunikatsiooni selgus ja ülesehituse paindlikkus. Koolijuhi, huvijuhi ja õpetaja intervjuud tõid esile kooli toimimisloogikast tulenevad piirangud ja vōimalused, õpilaste fookusgrupp lisas kogemusliku vaate väsimuse, ajapuuduse, turvalise keskkonna, meeskonnatōō ja praktilise tegutsemise vajaduse kohta. Nende mustrite põhjal sõnastati viis disainipōhimōtet.

3.3.1 Disainipōhimōte 1: Energiatundlik ja tsükliline ajakasutus

Esimene disainipōhimōte nāitab, et ajastruktuur on kultuuriinkubaatori rakendamist mõjutav vōtmetegur formaalhariduses. Ōpilaste fookusgrupis ilmnēs, et osalemist ei piira ainult

ajapuudus, vaid ka koolipäeva pikkus, koolivälised kohustused, logistika ja väsimus. Õpilased rõhutasid, et pärast pikka koolipäeva ei ole neil sageli enam energiat lisategevustes osaleda.

Ei kujuta ette, et peale 8–16 koolipäeva läheks kuskile edasi. Vist ei jõua. Juba viimase tunni lõpus on väga raske olla. (Õ2)

Lisaks toodi esile, et osalemist piiravad ka transpordi ja liikumisega seotud tegurid, eriti neil õppijatel, kes ei ela kooli vahetus läheduses. Sellest tulenevalt nägid õpilased lahendusena tegevuse lõimimist koolipäeva sisse ning koormuse ümberjaotamist.

Programm peaks olema tunniplaani sees, lõiming ehk õppeainete sidumine programmiga. (Õ4) Teiste tundide arvelt oleks parem. Panna ühe konkreetse päeva peale vähem aineid ja siis oleks see programm. (Õ5)

See leid viitab, et loovtöö paigutamine lineaarselt koolipäeva lõppu ei vasta õppijate tajutud vajadustele. Õpetaja ja huvijuhi intervjuud toetasid seda leidu, osutades 45-minutilise tunniformaadi killustatusele, mis seab piirid süvenemist nõudvatele tööviisidele.

45-minutilised tunnid on sageli liiga lühikesed... Üheks heaks võimaluseks oleks laagrivorm või intensiivpäevad... (ÕPE)

Õpetaja intervjuu tõi esile ajakasutuse struktuurse mõõtme, rõhutades, et 45-minutiline tunniformaat ei toeta süvenemist ega loov- ja projektipõhist tegutsemist, kuna protsess katkeb pidevalt. Õpetaja hinnangul toetaksid õppimist paremini pikemad töötsükliid, järjestikused tunnid, projektipäevad või intensiivsemad tööperioodid.

Huvijuhi ja koolijuhi vaated kinnitasid, et programm ei saa toimida lisakoormusena väljaspool koolipäeva, vaid peab olema ajaliselt selgelt struktureeritud ning omama kooli õppekorralduses kindlat kohta. Vastasel juhul väheneb õppijate osalus ning programm ei saavuta püsivust.

Triangulatsioon näitas, et ajakasutuse probleem ei piirdu ainult õppijate ajapuudusega, vaid hõlmab ka kooli ajastruktuuri killustatust, konkurentsi teiste kohustustega ning vajadust siduda programm institutsionaalselt kooli õppekorraldusega. Sellest tulenevalt tuleb ajakasutus kujundada tsüklilise ja paindliku loogika alusel, mis toetab süvenemist ja õppija energiataset.

Disainipõhimõte 1:

Kultuuriinkubaatori ajastruktuur peab arvestama õppijate energiatasemega ning võimaldama süvenemist paindlike ja tsükliliste tööperioodide kaudu, sidudes tegevuse koolipäeva sisse ja vältides selle kujunemist eraldiseisvaks lisakoormuseks.

3.3.2 Disainipõhimõte 2: Agentsust toetav ja vastutust võimestav mentorlus

Teine disainipõhimõte käsitleb juhendamise rolli kultuuriinkubaatori mudelis. Õpilaste fookusgrupis ilmnes, et juhendaja olemasolu peeti vajalikuks, kuid temalt oodati toetavat, mitte kontrollivat rolli. Juhendaja peaks aitama ideid edasi arendada, vähendama ebakindlust ja looma võimaluse osaleda ka neil, kes ei tunne end loovtöös või esinemises kindlalt.

Juhendaja või mentor. (Õ1) Tuleb kiita ja toetada. Anda võimetekohast tööd. Võiks olla mentorprogramm. (Õ1,Õ9,Õ7)

Õpetaja intervjuu kinnitas, et projektipõhise ja loova tegevuse juhendamine ei saa toimuda traditsioonilise õpetajarolli kaudu, kus keskmes on teadmiste edasiandmine ja kontroll. Selle asemel eeldab selline protsess partnerluslikumat ja paindlikumat juhendamisviisi, kus täiskasvanu roll on suunata, tunnustada ja toetada.

Pigem partner, nügija-suunaja, tunnustaja, innustaja. (ÕPE)

Huvijuhi intervjuu lisas, et noorte kaasamine ja motivatsiooni püsimine sõltuvad suurel määral eestvedaja kvaliteedist ning sellest, kas ta suudab luua noortele sobiva ja turvalise keskkonna.

Eestvedaja peab olema motiveeriv ja professionaalne. Keegi projektis peab olema pädev noorsootöös, luua keskkond, mis neile sobib. (HUV)

Koolijuhi vaade rõhutas omakorda, et sellise programmi toimimiseks peavad rollid olema selged, juhendamine järjepidev ning programm kooli struktuuriga seostatud, et noorte jaoks tekiks usaldus ja arusaam selle püsivusest.

Triangulatsioon näitas, et kultuuriinkubaatori toimimiseks on vaja juhendamisviisi, mis tasakaalustab õppija autonoomia ja vajaliku toe. Juhendaja roll ei seisne lahenduste etteandmises ega protsessi ülevõtmises, vaid õppija toetamisel, küsimuste esitamisel ja protsessi suunamisel viisil, mis säilitab õppija vastutuse ja initsiatiivi.

Disainipõhimõte 2:

Kultuuriinkubaatori juhendamisviis peab olema toetav ja tasakaalustatud, võimaldades õppijatel tegutseda iseseisvalt ja katsetada ideid, pakkudes samal ajal piisavat suunamist, struktuuri ja turvalist keskkonda.

3.3.3 Disainipõhimõte 3: Sotsiaalne disain ja motivatsioonistruktuur

Kolmas disainipõhimõte käsitleb sotsiaalse keskkonna ja tegevuse tähenduslikkuse rolli. Õpilaste vastustest ilmnes ootus tegutseda meeskonnas, kus vastutus ja ülesanded on jaotatud ning igaühe panus on nähtav. Samuti peeti oluliseks, et tegevusel oleks konkreetne väljund, millel on väärtus ka väljaspool õppeprotsessi.

Võiks tulla hea asi välja. Üritus võiks meelde jääda. Mitte ainult sina saad kasu vaid võiks olla ühiskondlik kasu. (Õ3)

Lisaks tõid õppijad esile, et motivatsiooni toetavad nähtavad tulemused, tunnustus ning võimalus tegutseda koos teistega ühise eesmärgi nimel. Meeskonnatöö ja selge eesmärk suurendavad vastutustunnet ning aitavad hoida huvi kogu protsessi vältel.

Õpetaja ja huvijuhi vaates sõltub noorte kaasatus sellest, kas tegevus on praktiline, eesmärgistatud ja toetavas keskkonnas toimuv. Mitteformaalne õhkkond, teadlikult kujundatud grupidünaamika ja nähtav tulemus aitavad suurendada kuuluvustunnet ning vähendada osalemisega seotud ebakindlust. Koolijuhi vaates peab tegevus looma väärtust nii noorele kui ka koolikogukonnale.

Triangulatsioon näitas, et motivatsioon kujuneb sotsiaalses kontekstis ning tugevneb siis, kui õppija kogeb kuuluvust, näeb tegevuse mõtet ja tajub selle mõju. Välised motivaatorid, nagu ressursid, tunnustus või nähtav väljund, võivad toimida positiivse sisenemispunktina, kui need toetavad sisemise motivatsiooni kujunemist, mitte ei asenda seda.

Disainipõhimõte 3:

Kultuuriinkubaatori keskkond peab toetama meeskondlikku kuuluvustunnet ning ühendama tähendusliku tegutsemise, nähtava väljundi ja motiveeriva sotsiaalse keskkonna viisil, mis tugevdab noorte algatusvõimet ja püsivust.

3.3.4 Disainipõhimõte 4: Selge kommunikatsioon ja barjäärivaba protsess

Neljas disainipõhimõte käsitleb protsessi arusaadavust. Õpilaste vastustest ilmnes, et liialt abstraktne sõnastus, keeruline terminoloogia ja paberimajandus võivad mõjuda demotiveerivalt. Osalejate jaoks oli oluline mõista, mida tehakse, miks seda tehakse ja millise tulemuseni tegevus viib.

Huvijuhi intervjuus toodi esile, et mõiste „inkubaator“ võib noorte jaoks olla liiga tehniline ja tekitada distantsti. Ka õpetaja vaates peab tegevuse struktuur olema lihtne ja loogiline ning toetama tegutsemist, mitte looma täiendavaid takistusi. Direktori intervjuus ilmnes, et programmi eesmärk ja ülesehitus peavad olema ka kooli jaoks selgelt mõistetavad ning haakuma olemasoleva õppekorraldusega.

Triangulatsioon näitas, et kultuuriinkubaatori rakendamist mõjutavad lisaks ajale ja juhendamisele ka kognitiivsed, keelelised ja administratiivsed barjäärid. Nende vähendamine on eelduseks, et nii õppijad kui ka õpetajad oleksid valmis mudelit kasutama.

Disainipõhimõte 4:

Kultuuriinkubaatori protsess peab olema selge, arusaadav ja tegevuspõhine, vältides liigset keerukust ning kasutades õppijale mõistetavat keelt ja loogikat.

3.3.5 Disainipõhimõte 5: Modulaarne ja lõimitav ülesehitus

Viies disainipõhimõte koondab osalejate ettepanekud modulaarse ja paindliku ülesehituse kohta. Õpilaste vastustest ilmnes, et nad soovivad panustada erineval viisil ja valida rolle vastavalt oma tugevustele. Osa eelistas esinemist ja suhtlemist, teised tehnilist, visuaalset või korralduslikku panust.

Võiks olla koosolek, kus igaüks saab öelda, mida tema tahab teha ja siis rollid ära jagada. Vaadata üle ja proovida, kes midagi oskab. (Õ3) Koostada dokument, kus kirjas kõigi tugevused. (Õ4) Tunnisisene liikumine on väga hea. Näiteks üks kuu toimub aulas ja järgmine kuu lähed kuskile Tartusse, et oleks liikuvus ja värske õhk. (Õ5)

Õpetaja intervjuus rõhutati, et inkubaatori mooduleid võiks kasutada eraldiseisvalt ka teistes ainetes ning vajaduse korral siduda neid kultuurikorralduse, projektõppe või valikainega.

Inkubaatori mooduleid võiks kasutada eraldiseisvalt ka teistes ainetes, võtad vajaliku mooduli ja toimetad sellega. (ÕPE)

Huvijuhi vaates võiks programm aidata siduda praegu killustatud tegevusi terviklikumaks protsessiks, direktori vaates peab programmil olema koolis süsteemne ja jätkusuutlik koht.

Triangulatsioon näitas, et modulaarsus võimaldab ühendada kooli struktuursed vajadused ja õppijate erinevad ootused. Paindlik ülesehitus toetab nii lõimingut erinevate õppevormidega kui ka õppijate rollipõhist osalemist, arvestades nende erinevaid tugevusi, huve ja panustamisviise.

Disainipõhimõte 5:

Kultuuriinkubaatori mudel peab olema üles ehitatud tervikliku, kuid paindlikult kohandatava õpiteekonnana, mis võimaldab selle lõimimist erinevatesse ainetesse ja projektivormidesse ning toetab õppijate erinevaid rolle ja tugevusi.

3.4 Kultuuriinkubaatori mudeli täpsustamine V1-st V2-ks

Empiirilise analüüsi põhjal sõnastatud disainipõhimõtted suunasid kultuuriinkubaatori mudeli täpsustamist. Tabel 4 koondab peamised disainiotsused, mis tehti V1 edasiarendamisel V2-ks.

Tabel 4. V1 → V2 disainiotsused disainipõhimõtete alusel

Disainipõhimõte (DP)	V1 lähtekoht	V2 disainiotsus
DP1 Energiatundlik ja tsükliline ajakasutus	Mudel oli üles ehitatud lineaarselt ja 45-minutiliste tunniplokkide loogikas.	Moodulid kujundati sobivaks erinevatele vormidele, nagu projektipäev, sprint või laager.
DP2 Agentsust toetav mentorlus	Õpetaja kui protsessi juht ja töölehtede kontrollija	Õpetaja roll sõnastati ümber juhendajaks ehk fasilitaatoriks, kes reageerib noore vajadustele, säilitades õppija vastutuse.
DP3 Sotsiaalne disain ja osalust toetav motivatsioon	Meeskonnatööd käsitleti eeskätt töövormina, kuid teadlikku motivatsiooni disaini oli vähe.	Mudelisse lisati rohkem tähelepanu tiimikokkulepetele, ühistele rituaalidele, tunnustusele ja koostööl põhinevatele tegevustele.
DP4 Selge kommunikatsioon ja barjäärivaba protsess	Kasutusel oli akadeemiline ja spetsiifiline terminoloogia (kultuuriinkubaator, häkaton) ja tekstimahukad töölehed.	Mudeli keelt lihtsustati, terminoloogiat vähendati ning tööriistad muudeti visuaalsemaks ja praktilisemaks. Rakendusnimetusena kasutati loomelabori nimetust.
DP5 Modulaarne ja lõimitav arhitektuur	Mudel eeldas moodulite läbimist kindlas järjestuses tervikkursusena.	Mudel kujundati kuuemoodulise tervikkursusena, säilitades samal ajal moodulilise ülesehituse, mis võimaldab kasutada mooduleid eraldiseisvatena.

Märkus. DP = disainipõhimõte; V1 = mudeli esialgne versioon; V2 = empiirilise sisendi põhjal täpsustatud versioon.

Tabelis 4 esitatud muudatused puudutasid eeskätt ajakasutuse paindlikkust, õpetaja rolli, sotsiaalset disaini, kommunikatsiooni selgust ja mudeli rakendusloogikat.

Disainipõhimõtete kujunemise detailsem loogika on esitatud lisas 7.

3.5 Kultuuriinkubaatori mudeli täpsustatud versioon (V2)

Empiirilise analüüsi põhjal kujunes kultuuriinkubaatori täpsustatud versioon V2. Võrreldes V1-ga muudeti mudeli keel lihtsamaks, tegevused visuaalsemaks ja praktilisemaks ning ülesehitus paindlikumaks. V2 koondus kuueks omavahel seotud mooduliks: süüde, fookus, läbimurre, prototüüp, projekt ja ressursid ning särts ja peegeldus.

3.5.1 Kultuuriinkubaatori V2 struktuur

Kultuuriinkubaatori V2 on üles ehitatud kuue omavahel seotud moodulina, mis kirjeldavad õppija teekonda isiklikust tähendusloomest kasutajakeskse probleemimääratluse, ideeloome, prototüüpimise, elluviimise planeerimise ning avaliku esitamise ja refleksioonini. Võrreldes esimese versiooniga on struktuuris suurem rõhk õppija isiklikul lähtekohal, koostöise probleemivälja kujunemisel, madala lävega osalusel ning rakenduslikul paindlikkusel.

Erinevalt V1-st ei alga V2 enam valmis probleemipüstituse ega kohe meeskondliku projektitööga. Esmalt luuakse ruum õppija huvi, tugevuste, väärtuste ja valmisoleku märkamiseks ning alles seejärel liigutakse ühise probleemivälja, lahenduste loomise, katsetamise ja teostatava projektiplaani kujundamise juurde. Samuti ühendati V2-s avalik esitamine, tagasiside kogumine ja refleksioon terviklikuks lõpufaasi osaks, et rõhutada õppimisprotsessi mõju, nähtavust ja järgmise sammu sõnastamist.

Mudeli põhiversioonina sobiks gümnaasiumi valikkursus, kuna see osutus empiirilise sisendi põhjal koolikontekstis kõige rakendatavamaks. Mooduliline ülesehitus võimaldab tulevikus kaaluda ka paindlikumaid rakendusvorme, näiteks üksikute moodulite lõimimist teistesse õppeainetesse, projektipäevadesse või sprindiformaatidesse.

Mudeli rakendusloogika võimaldab, kuid ei eelda koostööd piirkondlike partneritega. Selline koostöö võib tuua õppijate tegevusse reaalse probleemi, konteksti ja ressursitoe, suurendades projekti praktilist tähendust ja mõju. Partneriteks võivad olla näiteks rahvamajad, raamatukogud, noortekeskused, kohaliku omavalitsuse üksused või vabatahtlikud ühendused. Tabel 5 koondab V2 moodulid, peamised tegevused ja rakenduslikud väljundid.

Tabel 5. Kultuuriinkubaatori V2 moodulite praktiline rakendusloogika

Moodul	Peamised tegevused ja tööriistad	Rakenduslik väljund
Süüde	Tugevuste kaardistamine, väärtuste sõnastamine, leia oma miks visandamine	Isiklik teemakaart, tugevuste kaart, väärtusfookus, esialgne huvisuund
Fookus	Probleemikaardi koostamine, 5x Miks analüüs, persoon loomine, probleemivälja ühine sõnastamine	Probleemikaart, kasutajaprofiil, ühine probleemiväli, tiimi kokkulepe
Läbimurre	Ideekaardi loomine, ideede grupeerimine, SCAMPER-meetodi rakendamine, lahendussuuna valik	Lahendusideede kogum, valitud lahendussuund, esialgne lahendusvisand
Prototüüp	Lahenduse visandamine, esmase prototüübi loomine, testimiskava koostamine, tagasiside kogumine ja muudatuste kavandamine	Testitav prototüüp, testimisest saadud tähelepanekud
Projekt ja ressursid	Projektilõuend, ressursid, tegevused, vastutajad, jätkusuutlikkus	Täidetud projektilõuend, minieelarve, tegutsemisplaan, jätkusuutlikkuse rada
Särts ja peegeldus	Lahenduse esitlemine, tagasiside kogumine, õpitu mõtestamine	Esitus või demo, publikult saadud tagasiside, refleksioon, oskuste profiil, järgmise sammu plaan

Märkus. Tabel koondab kultuuriinkubaatori täpsustatud versiooni V2 kuus moodulit nende peamiste tegevuste, tööriistade ja rakenduslike väljundite järgi.

Tabel 5 näitab, kuidas V2 mudeli loogika on tõlgitud konkreetseteks tegevusteks, tööriistadeks ja väljunditeks. Mudeli rakendusliku sobivuse esmaseks kontrolliks piloteeriti 1. mooduli „Süüde“ tööriistu Elva Gümnaasiumi kultuurisuuna õpilastega. Piloteerimisel kasutatud tööriistad olid autori koostatud ja kohandatud materjalid, mis tuginesid tugevuspõhise refleksiooni, väärtuste sõnastamise ja „leia oma miks“ / ikigai enesemõtestamise loogikale. Seetõttu ei käsitleta neid olemasolevate tööriistade otseülevõtuna, vaid kultuuriinkubaatori mudeli jaoks kohandatud õppematerjalidena. Õpilaste tagasiside põhjal toetasid tööriistad eelkõige oma tugevuste, väärtuste ja huvide märkamist, mis seostub agentsuse algtasandiga: õppija hakkab selgemalt mõtestama, millest ta tahab lähtuda ja millesse panustada. Loovuse aspekt ilmnes tagasisides pigem ideede avamise ja isikliku seose leidmise kaudu, mitte veel valmis loovlahenduste tasandil, kuna piloteeriti ainult 1. mooduli tööriistu. Samas vajasisid osa tööriistaelemente täpsustamist, et muuta nende kasutamine õppijatele selgemaks ja intuitiivsemaks. Töölehe arendus enne ja pärast piloteerimist on esitatud lisas 8.

Kolme eksperdi tagasiside kinnitas üldjoontes empiirilise analüüsi põhjal kujunenud järeldusi. Tugevustena toodi esile mudeli õppijakeskne algus, etapiline ülesehitus ja praktiline suunitlus. Täpsustamist vajasisid eelkõige protsessi tervikloogika nähtavus õppijale, juhendaja roll, töölehtede sõnastus ja läbiviimise ajastus. Eksperthinnangu protsessis ja rakendamisse suunatud materjalides kasutati mudeli rakendusnimetusena nimetust loomelabor.

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli arendada kultuuriinkubaatori mudel, mis toetab formaalhariduses õppija agentsust ja loovust. Töö lähtus probleemist, et koolikeskkonnas jäävad õppija omaalgatust, tähendusloomet ja loovat tegutsemist toetavad tegevused sageli episoodiliseks ega kujune süsteemseks õpiteekonnaks. Uuringu tulemused osutavad, et kultuuriinkubaatori mudeli väärtus seisneb eelkõige õppimise mõtestamises tervikliku protsessina, kus isiklik huvi, koostööne tegutsemine, katsetamine ja refleksioon on omavahel seotud. Mudeli rakendatavus sõltus eeskätt selgest keelest, paindlikust ajakasutusest, juhendaja toest ja seotusest kooli õppekorraldusega.

Õpilaste fookusgrupi, noorte eelsisendi ja piloteerimise tagasiside põhjal viitavad tulemused, et õppijate osalus muutub sisulisemaks siis, kui protsess lähtub isiklikust tähendusväljast, mitte üksnes väliselt etteantud projektivormist või probleemipüstitusest. See haakub enesemääratlemise teooriaga, mille kohaselt kujuneb püsiv motivatsioon autonoomia, kompetentsuse ja seotuse vajaduste rahuldamisel (Ryan & Deci, 2000), ning agentsuse käsitlustega, mille järgi tõhus õppimine eeldab, et õppija tajub end oma õppimisprotsessi mõjutajana (Hattie, 2009, 2012; Schunk, 2012). Käesoleva uuringu põhjal ei piisa agentsuse kujunemiseks üksnes valikuvabadusest, vaid vajalik on tähenduslikult mõtestatud ja toetatud alguspunkt. Seetõttu võib 1. mooduli „Süüde“ fookust isiklikule tähendusväljale käsitleda eeltingimusena, millele saab rajada nii ühisagentsuse kui ka ühiskondliku osaluse.

Intervjuude ja eksperthinnangu põhjal ei tähenda mudeli kogukondlik mõõde üksnes õppija valmidust teha midagi kogukonna heaks, vaid võimalust kujundada õpitegevus koostöös piirkondlike partneritega, kes toovad protsessi reaalse vajaduse, tegutsemiskonteksti või toe. Sellisel juhul ei jää avalik tulemus koolisisese esitluse tasandile, vaid võib väljenduda kogukonnas teostuva algatuse, sündmuse või lahendusena.

Õpilaste ja kooli võtmeosapoolte vaated osutasid, et isiklikust huvist üksi ei piisa, kui sellele ei järgne võimalust kujundada ühist probleemivälja, rolle ja vastutust. See toetab OECD 2030 käsitlust ühisagentsusest (OECD, 2019) ning haakub sotsiaal-emotsionaalse õppimise teooriaga, mille järgi enesejuhtimine, suhtlemisoskus ja vastutustundlik otsustamine arenevad suhtepõhises keskkonnas (CASEL, 2020; Darling-Hammond *et al.*, 2020). Käesoleva uuringu põhjal ei arene agentsus kõige mõjusamalt ainult individuaalse valikuvabaduse ega üksnes meeskonnatöö kaudu, vaid nende kahe järjestatud ühendusena. Seetõttu võib 2. moodulit „Fookus“ käsitleda etapina, kus individuaalne agentsus laieneb ühisagentsuseks.

Fookusgrupis osalenud õppijad väärtustasid võimalust tegutseda praktiliselt, katsetada ideid ja liikuda mõttetasandilt nähtava lahenduseni. See on kooskõlas tõhusa vea disaini, disainmõtlemise ja kogemusõppe käsitlestega, mille järgi õppimine süveneb probleemi mõistmise, ideede katsetamise, tagasiside ja refleksiooni kaudu (Brown, 2008; Carroll *et al.*, 2010; Kapur, 2008; Kolb, 1984). Samas näitasid piloteerimise tagasiside ja eksperthinnang, et katsetuspõhine õppimine ei toimi koolis automaatselt üksnes suurema loomingulise vabaduse kaudu. Kui tööriistad on liiga abstraktsed, terminoloogia keeruline või ajastus õppija koormust arvestamata, võib katsetamine muutuda võimestava kogemuse asemel koormavaks. Seetõttu sõltub loova ja katsetuspõhise õppimise toimimine formaalhariduses vähem üksikmeetodist kui kogu õppimisprotsessi disainist.

Õpetaja, juhtkonna ja ekspertide vaated osutasid, et mudeli toimivus on seotud sellega, kas juhendaja suudab hoida protsessi tervikloogikat, kuid ei võta õppija eest lahendusi üle. See on kooskõlas tellingute kontseptsiooniga, mille järgi tõhus juhendamine tähendab õppija hetkeseisule vastava toe pakkumist ja selle järkjärgulist vähendamist (Wood *et al.*, 1976; van de Pol *et al.*, 2010). Käesoleva uuringu põhjal ei tähenda agentsust toetav juhendamine vähem juhendamist, vaid teistsugust juhendamist: juhendaja roll nihkub kontrollilt protsessi hoidmise, seoste loomise ja vastutuse toetamise suunas.

Mudeli keeleline ja struktuurne ligipääsetavus osutus üheks rakendatavuse eeltingimuseks. Liigne akadeemilisus, tehniline terminoloogia ja administratiivne raskepärasus võivad vähendada õppijate osalemisvalmidust. Seetõttu võib terminoloogilist selgust käsitleda mitte ainult kommunikatiivse küsimusena, vaid ka agentsust toetava disaini osana. Nimetuste ja sõnastuste muutmine ei olnud pelgalt kosmeetiline korrastus, vaid sisuline disainiotsus, mis vähendas distantssi õppija ja õpiteekonna vahel. Sama loogika kehtis rakendusnimetuse „loomelabor“ kasutuselevõtul: kultuuriinkubaator tähistab teoreetilist raamistikku ja loomelabor selle õppijale arusaadavamalt rakenduskuju.

Ekspert hinnang toetas üldjoontes empiirilise analüüsi põhjal kujunenud tõlgendusi ning aitas täpsustada mudeli edasiarendamise kohti. Tugevustena tõusid esile mudeli õppijakeskne algus, etapiline ülesehitus ja praktiline suunitlus; täpsustamist vajasis mudeli tervikloogika nähtavus, juhendaja roll ning tööriistade sõnastuse ja ajastuse kohandamine õppijate valmisolekule. Ekspert hinnang täpsustas tõlgendusi, kuid ei moodustanud eraldi empiirilist uurimisplokki.

Mudeli rakendatavus, praktiline väärtus ja piirangud

Intervjuud osutasid, et mudeli rakendamine eeldab selle sidumist kooli õppekorralduse, ajakasutuse ja juhendaja rolliga. Õpilaste fookusgrupis tõusis esile, et koolipäevajärgsed lisategevused konkureerivad väsimuse, transpordi ja teiste kohustustega, mistõttu vajab selline õppemudel selget kohta koolipäeva või õppekorralduse sees. Piloteerimise tagasiside ja eksperthinnang osutasid omakorda, et mudeli tugevus seisneb terviklikus ja järjestatud protsessiloogikas. Nende andmeallikate koostoimes on käesoleva töö kontekstis põhjendatud käsitleda kultuuriinkubaatori põhivormina gümnaasiumi valikkursust, mille raames õppijad saavad läbida protsessi algusest lõpuni.

See järeldus haakub formaal- ja mitteformaalõppe lõimimise käsitlustega, mille järgi õppija tervikliku õpitee kujundamine eeldab eri õpikeskkondade ja õppimisvormide teadlikku seostamist (HTM, 2022). Samuti toetab seda rahvusvaheline noorte kultuuriinkubaatorite ja kultuuriosaluse käsitlus, mille järgi loovtegevus muutub noorte jaoks tähenduslikumaks siis, kui see on seotud reaalse väljundi, kogukondliku konteksti ja osalusvõimalusega (City of Toronto, 2022; ENCC, 2025).

Töö praktiline panus seisneb selles, et kultuuriinkubaator pakub koolile terviklikku õppimisloogikat, mis seob isikliku motivatsiooni, koostöise probleemimõistmise, praktilise katsetamise, planeerimise ja refleksiooni üheks protsessiks. Samas võimaldab mudeli mooduliline ülesehitus kasutada üksikuid mooduleid ja tööriistu ka õppeainetesse lõimituna, projektipäevades, iseseisva õppe päevades või laagrites. Õpetajatele ja juhendajatele pakub töö pedagoogilist loogikat, mille järgi käsitleda juhendamist protsessi hoidmise, mitte lahenduste ülevõtmise kaudu.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada uuringu tugevuste ja piirangutega. Tugevuseks oli mitme andmeallika kasutamine, mis võimaldas siduda teoreetilise raamistiku kooli, õppijate, piloteerimise ja eksperthinnangu tasandiga ning toetas triangulatsiooni (Creswell, 2007). Direktori, huvijuhi, õpetaja ja õpilaste vaadete kõrvutamine võimaldas analüüsida mudeli kujunemist eri osapoolte perspektiivist. Samas viidi uuring läbi ühes koolikontekstis, Elva Gümnaasiumis, kus kultuurisuund ja loovtegevuse traditsioon võivad muuta keskkonna sarnase mudeli suhtes vastuvõtlikumaks kui mõni teistsuguse profiiliga kool. Uuring põhines eesmärgipärasel valimil ning õpilaste hulgas olid esindatud peamiselt kultuurisuuna noored, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kogu õppijate populatsioonile. Täiendava piiranguna tuleb arvestada uurija topeltrolliga, kuna autor oli samaaegselt mudeli kavandaja ja uurimisprotsessi läbiviija. Võimaliku kallutatuse vähendamiseks kasutati uurijapäevikut, eri osapoolte vaadete võrdlemist ning eksperthinnangut.

Lisaks keskendus töö mudeli kujundamisele ja esmasele täpsustamisele, mitte selle pikaajalise mõju hindamisele. Piloteeriti valitud tööriistu, mitte kogu mudelit tervikliku õpiteekonnana, ning eksperthinnang põhines kolme eksperdi kirjalikul tagasisidel. Need piirangud ei vähenda töö väärtust arendusuuringuna, kuid rõhutavad vajadust käsitleda tulemusi esmase ja kontekstipõhise mudeliarendusena.

Järgmise sammuna on põhjendatud mudeli terviklik piloteerimine gümnaasiumi valikkursuse raames, et hinnata kuuemoodulise loogika toimimist pikema aja jooksul. Samuti oleks väärtuslik rakendada mudelit teistsuguse profiiliga koolides ning uurida selle mõju õppijate agentsusele, loovusele, koostöövõimele ja ühiskondlikule algatusvõimele.

Kokkuvõttes näitab töö, et kultuuriinkubaatori mudel võib pakkuda formaalharidusele terviklikku raamistikku õppija agentsuse ja loovuse süsteemsemaks toetamiseks, kuid selle mõju vajab edasist hindamist tervikliku valikkursuse rakendamisel.

Tänusõnad

Avaldan tänu oma juhendajatele sisulise toe, suunavate küsimuste ja professionaalse tagasiside eest. Tänan Elva Gümnaasiumi, uuringus osalenud õpilasi ja eksperte, kelle panus aitas kultuuriinkubaatori mudelit täpsustada. Samuti tänan kursusekaaslast, kolleege ja lähedasi toetuse ning mõttevahetuste eest kogu magistritöö valmimise vältel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen selle lõputöö koostanud ise ning näidanud korrektselt teiste autorite ja toetajate panust. Lõputöö koostamisel kasutasin tehisintellektil põhinevaid tööriistu toetavalt: ChatGPT-d kasutasin ideede struktureerimiseks, tekstilise selguse kontrollimiseks ja sõnastusvariantide kaalumiseks. NotebookLM-i kasutasin enda kogutud ja valitud materjalide süstematiseerimiseks ning töö struktuuri kontrollimiseks. Tehisintellekti väljundeid ei kasutatud iseseisva allika, andmeanalüüsi ega järelduste alusena; kõik sisulised valikud, tõlgendused, viited ja järeldused kontrollisin algallikate ja uurimisandmete põhjal ise. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Meelis Külaots

/allkirjastatud digitaalselt/ 11.05.2026.

Kasutatud kirjandus

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84–92.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01632.x>
- City of Toronto. (2022). South Cultural Incubators Stabilization Initiative: Shifting from Resiliency to Sustainability [Executive summary]. <https://www.toronto.ca/wp-content/uploads/2023/08/8f9a-Executive-SummaryYCISI-Shifting-from-Resiliency-to-Sustainability.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G., & Gerber, E. M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131–160. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an emerging construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

- Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow? Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 198–205.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
- European Network of Cultural Centres. (2025). *On the cultural participation of youth and marginalised groups in the EU: Policy brief*.
<https://cloud.encc.eu/s/X9YFDL6R4TeT4NB>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). Mittemformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eestis. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/formaalse_ja_mitteformaalse_oppe_loimingu_projekti_d1_raport.pdf
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.
- Heidmets, M., Eisenschmidt, E., Erss, M., Kikas, E., Poom-Valickis, K., Slabina, P., Timoštšuk, I., & Vinter, K. (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade*. Tallinna Ülikool.
- Hoadley, C., & Campos, F. C. (2022). Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 207–220.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2079128>
- Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379–424.
<https://doi.org/10.1080/07370000802212669>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction. ASCD.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). Conducting educational design research. Routledge.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja I, 23.12.2025, 6.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123122025006>
- Ranczakowska, A. M., & Kuznetsova-Bogdanovitsh, K. (2025). The future is now: Pioneering transformative approaches in higher education within creative fields. *European Journal of Cultural Management and Policy*, 14, 13171.
<https://doi.org/10.3389/ejcmp.2024.13171>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective (6th ed.). Pearson.
- Valk, A., Soo, K., & Beilmann, M. (2023). Vaimne tervis ja heaolu koolikeskkonnas. M. Sisask (toim.), *Eesti inimarengu aruanne 2023. Vaimne tervis ja heaolu* (lk 197–209). SA Eesti Koostöö Kogu. <https://2023.inimareng.ee/wp-content/uploads/2023/07/EIA-2023-OK.pdf>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A., & Gomes, S. (2022). Design-Based Research in the Educational Field: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(6), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci12060410>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- World Economic Forum. (2023). The future of jobs report 2023. World Economic Forum.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>

Lisad

Lisa 1. Magistritöö tegevuste kaardistus arendusuuringu seitsme etapi alusel

Arendusuuringu etapp	Etapi sisu magistritöö kontekstis	Peamised tegevused ja meetodid	Vaheväljundid ja tulemid
0. Eel-etapp: vajaduse kaardistamine	Probleemi esmane teadvustamine ja idee tekkimine	Esialgsed konsultatsioonid sihtgruppidega, varasemate tähelepanekute ja praktiliste kogemuste koondamine, vajaduse sõnastamine	Probleemi esmane sõnastus ja kultuuriinkubaatori idee püstitamine
1. Fookuse seadmine	Uurimuse ulatuse ja sihtrühma määratlemine	Uurimisfookuse täpsustamine, sihtrühmade kaardistamine, töö piiride määratlemine	Selge uurimisfookus ja sihtrühmade määratlus
2. Mõistmine	Teoreetilise ja kontekstuaalse aluse loomine	Teaduskirjanduse analüüs ja süntees, õppija agentsuse, loovuse, sotsiaal-emotsionaalse õppimise, projektõppe ja kogukondliku mõõtme käsitlemine	Teoreetiline raamistik ja kultuuriinkubaatori mudeli kontseptuaalne alus
3. Määratlemine	Mudeli tuumloogika ja disainisuuna sõnastamine	Põhiprobleemi täpsustamine, mudeli eesmärgi ja ülesehituse sõnastamine, disainiloogika ja moodulite esmase järjestuse kavandamine	Uurimisprobleem, eesmärk, uurimisküsimused ning mudeli esialgne struktuur
4. Andmekogumine ja analüüs	Empiirilise sisendi kogumine mudeli täpsustamiseks	Poolstruktureeritud intervjuukava alusel intervjuud, uurija päevik, eksperthinnang, temaatiline analüüs	Osalejate kogemused, tõlgendused ja ettepanekud mudeli arendamiseks
5. Teostamine	Esialgse lahenduse loomine ja rakendamine	Kultuuriinkubaatori mudeli V1 väljatöötamine, valitud tööriistade ja ülesannete kavandamine, töölehtede ja protsessiloogika loomine	Mudeli esialgne versioon (V1) ja selle rakenduslikud komponendid
6. Katsetamine	Lahenduse esmane proovimine ja toimivuse hindamine	Valitud elementide piloteerimine koolikontekstis, tagasiside kogumine, rakendamise takistuste ja võimaluste analüüs	Rakenduskogemused, kitsaskohad ja arendamist vajavad aspektid
7. Tulemuste esitamine ja valideerimine	Lahenduse täpsustamine ja uurimistulemuste koondamine	V1 ja tagasiside võrdlev analüüs, disainipõhimõtete sõnastamine, mudeli V2 kujundamine ja tulemuste tõlgendamine	Täpsustatud mudel (V2), disainipõhimõtted ja uurimistulemuste tervikinterpretatsioon

Lisa 2. Infoleht fookusgrupis osalejale

Uuring:

Noorte loovuse, ettevõtlikkuse ja sotsiaalse kaasatuse toetamine formaalhariduses

Uurija:

Meelis Külaots, Tartu Ülikool, Haridusinnovatsioon (magistriõpe)

Uurimuse eesmärk

Selle uurimuse eesmärk on välja töötada ja katsetada mudel, mis toetab gümnaasiumiõpilaste loovust, ettevõtlikkust ja ühiskondlikku kaasatust. Uurimuse esimeses etapis kogun noortelt sisendit nende kogemuste, vajaduste ja ootuste kohta, et kujundada koolile sobiv programm.

Mis toimub?

Sind kutsutakse osalema 45–60-minutilises fookusgrupi intervjuus koos teiste õpilastega. Vestlus toimub turvalises ja sõbralikus õhkkonnas. Küsimused puudutavad koolielu, loovust, huvisid ja seda, milliseid võimalusi noored sooviksid.

Osalemine on vabatahtlik

- Sul on õigus igal hetkel loobuda.
- Sul on õigus mõnele küsimusele mitte vastata.
- Osalemine ei mõjuta kuidagi sinu koolielu ega hindeid.

Konfidentsiaalsus ja andmekaitse

- Fookusgruppi võib salvestada ainult analüüsi eesmärgil.
- Kõiki vastuseid käsitletakse anonüümselt. Nimesid ei kasutata.
- Andmeid hoitakse turvaliselt ja neid kasutatakse ainult magistritöö raames.

See on sinu võimalus mõjutada uue ja põneva õppeprogrammi kujundamist oma koolis.

Kui sul tekib küsimusi, võid minuga ühendust võtta:

meelis.kulaots@ut.ee

Lisa 3. Nõusolek osalemiseks fookusgrupi intervjuus

Uuring: *Noorte loovuse, ettevõtlikkuse ja kaasatuse toetamise mudeli loomine formaalhariduses*

Urija: *Meelis Külaots, Tartu Ülikool*

Palun loe järgmised punktid läbi ja märgi oma nõusolek.

1. Olen tutvunud infolehega ja saan aru uuringu eesmärgist.

☐ Jah

☐ Ei

2. Minu osalemine on vabatahtlik ja võin igal hetkel katkestada.

☐ Jah

☐ Ei

3. Olen teadlik, et intervjuu salvestatakse ainult uurimuse eesmärgil.

☐ Jah

☐ Ei

4. Tean, et minu vastused hoitakse anonüümselt ja minu nime ei kasutata.

☐ Jah

☐ Ei

5. Nõustun, et minu vastuseid võib kasutada magistritöö koostamisel ja analüüsimisel.

☐ Jah

☐ Ei

6. Mul on olnud võimalus esitada küsimusi ja olen saanud selged vastused.

☐ Jah

☐ Ei

OSALEJA

Klass: _____

Kuupäev: _____

Nimi: _____

Allkiri: _____

Lisa 4. Noorte eelsisendi temaatiline kokkuvõte

1. Kuidas inkubaator saaks toetada su arengut? Milliseid oskusi sa tahaksid omandada?	2. Mis takistaks sind inkubaatoris osalemast? Kuidas need probleemid lahendada?	3. Mida sa ootad kultuurinkubaatorilt? Mis motiveeriks sind osalema?	4. Milliseid projekte tahaksid teha? Millised kultuurivaldkonnad sind huvitavad?
Tunne, et mind kuulatakse päriselt ja mu ideid võetakse tõsiselt	Aja puudus	Toredad sõbrad, äge seltskond, motiveeritud inimesed	Muusikali laager
Toetus ja mõistmine, jõukohased ülesanded	Hirm oma arvamust avaldada	Kuulsad inimesed, võrgustumine	Noorte muusikal
Ettevõtlus, rahateadlikkus	Hirm, et idee on halb	Garantii, et midagi päriselt sünnib	Erinevate rahvaste kultuurilaagrid
Turundus	Kui minu eest tehakse asjad ära	Kogemused päriseluks	Rahvusvaheline kultuurivahetus
Kuidas töötab kultuur	Kui ideid ei viida ellu	Suurte eesmärkide poole liikumine	Heategevusprojektid (nt vähihaigete toetamine)
Tiimitöö oskus	Teadmatus, halb seltskond, ei austata	Koostöö, toetus, võimalus katsetada	Üritused kogukonna ühendamiseks
Suhtlemisoskus	Ei huvita esineja või teema	Hea toit, saun, laagrid	Näitekirjandus
Vastutuse võtmine	Lahendused:	Väljaspool projekti hangout, mõnus olemine	Teater ja näitlemine
Projektide juhtimine	Aus ja toetav tagasisidekultuur		Kontserdid eri paikades
Praktilised koolitused	Hea seltskond ja motiveeriv keskkond		Muusikaüritused
Uued kogemused	Arusaadav ja turvaline protsess		Elva lauluväljaku uuendus
Rahaline tugi oma ideede elluviimiseks	Võimalus ise otsustada ja oma ideid teostada		Investeermisring

Lisa 5. Fookusgrupi intervjuu kava

Sihtgrupp: Elva Gümnaasiumi õpilased

Kestus: 45–60 minutit

Osalejate arv: 6–9 osalejat

Intervjuu tüüp: poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuu

Eesmärk: koguda õpilaste kogemuslikku sisendit kultuuriinkubaatori mudeli esmaseks kujundamiseks

Avamine ja soojendus

Tervitus ja lühitutvustus.

Vestluse eesmärk on koguda õpilaste kogemusi ja ideid, et kujundada koolikeskkonda, mis toetab noorte loovust, ettevõtlikkust ja koostööd.

Osalemise vabatahtlikkus: osalemine on vabatahtlik ning osalejal on õigus jätta küsimusele vastamata.

Anonüümsus ja konfidentsiaalsus: kõik vestluses jagatud mõtted käsitletakse anonüümselt ning üksikvastuseid ei seostata nimedega.

Arutelureeglid: austame üksteist, üks inimene räägib korraga, erinevad arvamused on oodatud, jagatud mõtted jäävad vestlusringi

Sissejuhatav küsimus:

Kui saaksid ise koolis ühe asja muuta, mis toetaks sind rohkem loovuses või ettevõtlikkuses, mis see oleks?

Tajumine ja tähendus (UK1)

Mida tähendab sinu jaoks loovus koolis?

Millal oled tundnud, et saad koolis ise mõelda, luua või midagi uut proovida?

Kui räägitakse ettevõtlikkusest või oma idee teoks tegemisest, kuidas sa seda mõistad?

Milline võiks olla koht või programm, kus saaks oma ideid päriselt ellu viia?

Vajadused ja ettepanekud (UK2)

Mis aitaks sind või teisi noori sellises tegevuses kõige rohkem, näiteks aeg, juhendaja, tugi, ruum, vabadus või rahastus?

Milline võiks olla selline projekt või programm, et see tunduks sinu jaoks päriselt huvitav?

Milliseid tegevusi või vorme eelistaksid, näiteks töötoad, projektid, digilooming või ühisüritused?

Võimetekohasus ja sobivus (UK3)

Kas kõik õpilased võiksid sellisesse programmi sobituda? Mis võiks teha osalemise kergemaks või raskemaks?

Mis aitaks, et igaüks leiaks oma rolli, nii loovad, tehnilised kui organiseerijad tüübid?

Kuidas võiks toetada neid, kes tunnevad end vähem kindlalt esinemises või loovtöös?

Rakendamine ja piirangud (UK3)

Kui selline programm oleks koolis olemas, kuidas sa näed seda sobivat tavalise õppetöö kõrvale?

Mis võiks olla kõige keerulisem selle käivitamisel?

Kuidas võiks kool või õpetajad seda kõige paremini toetada?

Refleksioon ja tulevik (UK1, UK2)

Kui mõelda 3–5 aastat edasi, millist mõju võiks selline programm avaldada noortele ja koolile?

Mis paneks sind ütlema: see programm tõesti muutis midagi minu mõtlemises või tegutsemises?

Kokkuvõte

Lõpus kiire ring: üks sõna või mõte, mis jäi kõlama.

Märkus. Tegemist oli poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuuga. Küsimuste täpne sõnastus ja esitamise järjekord võisid vestluse käigus varieeruda sõltuvalt arutelu kulust ja osalejate vastustest.

Lisa 6. Uurimisküsimuste ja intervjuuküsimuste seoste tabel

Uurimisküsimuste ja intervjuuküsimuste seoste tabel			
Osalejarihm	Uurimisküsimus(ed)	Intervjuu teemaplokk / küsimuste fookus	Oodatav andmetüüp
Direktor	RQ1, RQ3, RQ4, RQ5	Kooli roll noorte loovuse ja ettevõtlikkuse arendamisel, lõpetaja pädevused, koolikultuuri ootused, inkubaatori sobitumine arengustrategiaga, vajalikud ressursid, riskid ja pikaajaline mõju	Strateegiline vaade, kooli arengueesmärgid, rakendamise tingimused, mõju ja riskid
Huvijuht	RQ1, RQ2, RQ3, RQ4	Huvi- ja projektitegevuste roll noorte arengus, inkubaatori lisandväärtus olemasolevale süsteemile, noori köitvad tegevusvormid, motivatsiooni hoidmine, jõukohasus ja kooli roll toetajana	Noorte kaasatuse tegurid, praktilised vajadused, motivatsioon, rakenduslikud tingimused ja barjäärid
Kultuurisuuna õpetaja	RQ1, RQ2, RQ3, RQ4, RQ5	Kultuurisuuna eesmärgid ja väärtused, inkubaatori lõimitavus õppeföösse, sobivad tööviisid, sotsiaal-emotsionaalsed oskused, erinevate õppijate toetamine, õpetaja roll, mõju ja väärtuslikkuse tunnused	Pedagoogilised ootused, loovimisvõimalused, õppijate eripärad, mentorluse loogika, mõju ja edukriteeriumid
Õpilaste fookusgrupp	RQ1, RQ2, RQ3, RQ4, RQ5	Loovuse ja ettevõtlikkuse tähendus koolis, ideede elluviimise võimalused, vajaminev tugi, huvipakkuvad vormid, sobivus erinevatele õppijatele, peamised takistused, koolieluga sobitumine ja oodatav mõju	Õppijate tajumused, huvid, vajadused, motivatsioon, barjäärid, sobivad rakendusmudelid ja tulevikuvision

Lisa 7. Disainipõhimõtete kujunemise ja tõlgenduse tabel

Disainipõhimõtete kujunemise ja tõlgenduse tabel					
Disainipõhimõte	V1 lähtekoht	Lähteprobleem või empiriline signaal	Tõlgendus	Disainiotsus V1.1-s	Eeldatav mõju
DP1. Energijätundlik ajakasutus	Mudel oli üles ehitatud lineaarselt ja 45-minutistele tunniplokkide loogikas.	Õpilaste tagasisides ja fookusgrupi aruteludes ilmes, et tavapärase tunniformaadi ei toeta süvenemist ning päeva lõpus väheneb keskendumisvõime.	Loominguline ja refleksiivne töö vajab pikemat ja paindlikumat ajaraami kui tavapärase 45-minutilise tund.	Moodulid kujundati intensiivsemate tööplokkidena, nagu projektipäev, sprint, laager ja lähemaad hoiavad kohtumised.	Väheneb kognitiivne kurnatus, suureneb süvenemisvõimalus ja õppija osalus.
DP2. Agentsust toetav mentortus	Mentor kui protsessi juht ja töölehtede kontrollija	Empiiriline sisend viitas vajadusele juhendaja järele, kes ei kontrolli protsessi, vaid toetab, suunab ja aitab takistusi ületada.	Noorte agentsuse toelamine eeldab partnerituseel põhinevat juhendamist, kus õppija jääb oma idee autoriks.	Õpetaja roll sõnastati ümber juhendajaks ehk fasilitaatoriks, kes reageerib noore vajadustele, salitades õppija vastutuse.	Suureneb õppija autonoomia, enesetõhusus ja vastutus oma õpiteekonna eest.
DP3. Sotsiaalne disain ja motivatsioonistruktuur	Meeskonnatööd käsitleti eeskätt töövormina, kuid teadlikku motivatsiooni disaini oli vähe.	Tagasisides ilmes, et motivatsiooni hoidmiseks on oluline kuuluvustunne, rolliselt ja ühine tegutsemine.	Püsiv osalus ei tugine ainult huvitavaale ideele, vaid ka sotsiaalsele kogemusele ja grupi toetusele.	Mudelisse lisati rohkem lähelepanu tiimikokulepetele, ühistele rituaalidele, tunnistustele ja koostöö põhinevatele tegevustele.	Tugevneb kuuluvustunne, suureneb osalus ja väheneb kaotamise risk.
DP4. Selge kommunikatsioon	Kasutusel oli akadeemiline terminoloogia ja tekstimahukad töölehed.	Õpilased tajusid osa tööriistu ja sõnastusi liiga abstraktsete või akadeemilistena. Paberimajandus mõjus kohati takistavalt.	Noorte suunatud mudel peab olema keeleliselt lihtne, visuaalselt arusaadav ja tegevuspõhine.	Mudelil keelt lihtustati, terminoloogiat vähendati ning tööriistad muudeti visuaalsemaks ja praktilisemaks. Rakendusnimeksena kasutati Loomelabori nimetust.	Väheneb süvenemisbarjäär, suureneb arusaadavus ja tööriistade kasutatavus.
DP5. Modulaarne arhitektuur	Mudel eektas moodulite läbimist kindlas järjestuses tervikkursusena.	Empiiriline sisend näitas vajadust kasutada mudelit paindlikult eri ainetes, projektides ja ajaraamides.	Koolikeskkonnas on rakendatav mudel selline, mida saab kasutada nii tervikprogrammina kui ka osade kaupa.	Mudel kujundati kuuemooduliseks ning moodulid sõnastati nii, et neid oleks võimalik kasutada ka eraldiseisvate tööriistakomplektidena.	Suureneb mudeli paindlikkus, lõimitavus ja rakendatavus erinevates koolikontekstides.
Märkused. Tabel esitab empirilise analüüsi põhjal kujunenud disainipõhimõtete seose lähteprobleemide, tõlgenduste ja V1.1 mudelis tehtud disainiotsustega. Tabeli eesmärk on muuta nähtavaks, kuidas andmepõhine analüüs toigiti mudeli täpsustusteks.					

Lisa 8. 1. Mooduli süüde töölehe arendus: enne ja pärast piloteerimist

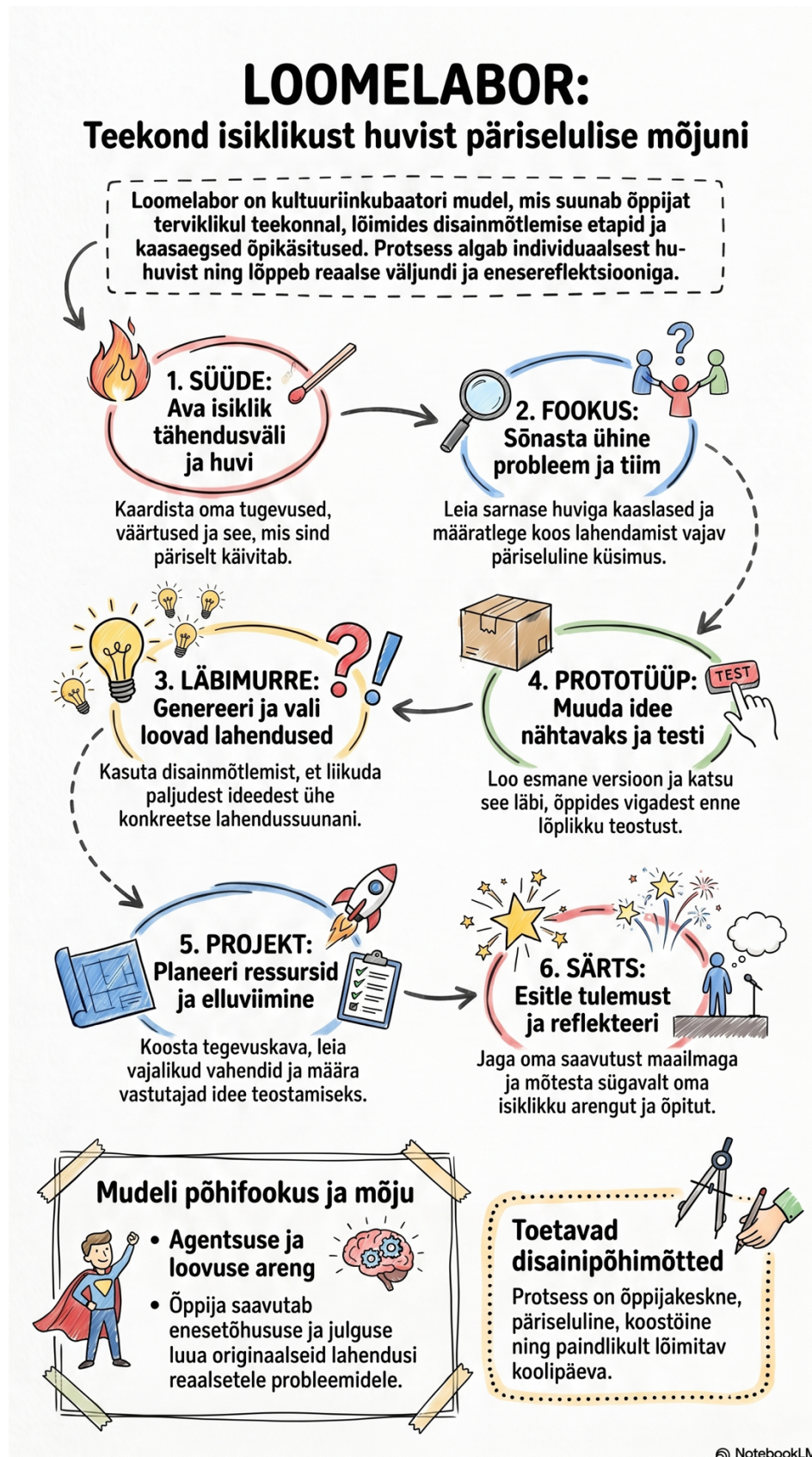
Disain enne piloteerimist

MINU IKIGAI: LEIA OMA MIKS	
Mõtle, mis sind käivitab, milles oled tugev ja kuhu võiksid oma energiat suunata.	
Mis on ikigai? Ikigai tähendab lihtsas keeles sinu sisemist suunda või põhjust tegutseda. See aitab märgata, mis sind päriselt kõnetab ja kuhu tahad oma energiat suunata.	
MIDA MA ARMASTAN? Mis tegevused, teemad või kogemused pakuvad sulle päriselt huvi ja rõõmu?	MILLES OLEN HEA? Millised oskused, tugevused või omadused tulevad sul hästi välja?
MIDA MAAILM VAJAB? Milliseid muresid, vajadusi või muutusi märkad enda ümber?	MILLEL ON VÄÄRTUS TEISTE JAOKS? Mis võiks teistele päriselt kasu tuua, korda minna või abi pakkuda?
MINU MIKS Milline teema või suund kordub kõigis neljas valdkonnas? Kirjuta 1–2 lauset, mis aitavad sul oma suunda sõnastada.	
MINU JÄRGMINE VÄIKE SAMM Mida proovin järgmise 7 päeva jooksul? Pane kirja üks päris tegevus, mitte ainult mõte.	

Disain peale piloteerimist

MINU IKIGAI: LEIA OMA MIKS	
Mõtle, mis sind käivitab, milles oled tugev ja kuhu võiksid oma energiat suunata.	
 Mis on ikigai? Ikigai tähendab lihtsas keeles sinu sisemist suunda või põhjust tegutseda. See aitab märgata, mis sind päriselt kõnetab ja kuhu tahad oma energiat suunata.	
 MIDA MA ARMASTAN? Millised tegevused, teemad või kogemused pakuvad sulle päriselt huvi ja rõõmu? _____	 MILLES OLEN HEA? Millised oskused, tugevused või omadused tulevad sul loomulikult hästi välja? _____
 MIDA MAAILM VAJAB? Milliseid vajadusi, muresid või muutusi märkad enda ümber? _____	 MILLEL ON VÄÄRTUS TEISTE JAOKS? Millega saad teistele päriselt kasu tuua, abi pakkuda või nende elu paremaks teha? _____
 MINU MIKS Mill on see ühine teema või suund, mis kordub kõigis neljas valdkonnas? Kirjuta 1–2 lauset, mis aitavad sul oma suunda. _____ _____	
 MINU JÄRGMINE VÄIKE SAMM Mida proovin järgmise 7 päeva jooksul? Pane kirja üks konkreetne tegevus, mitte ainult mõte. _____ _____	

Märkus. Töölehed on autori koostatud ja kohandatud IKIGAI meetodi alusel ning täpsustatud piloteerimise järel õppijate tagasiside põhjal.



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Meelis Külaots

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kultuuriinkubaatori mudeli arendamine õppija agentuse ja loovuse toetamiseks formaalhariduses“, mille juhendajad on: Kristina Kuznetsova-Bogdanovits ja Astrid Külaots, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Meelis Külaots

/allkirjastatud digitaalselt/ 11.05.2026.