

Tartu Ülikool
humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Viljandi Kultuuriakadeemia
Õppekava: kunstide ja tehnoloogia õpetaja

Helle Lõhmus

**KUNSTIÕPETAJATE ARVAMUSED FÜÜSILISEST ÕPIKESKKONNAST
ÕPPIMISE TOETAJANA**

Magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik, PhD, Tartu Ülikool

Viljandi 2022

RESÜMEE

Kunstiõpetajate arvamused füüsilisest õpikeskkonnast õppimise toetajana

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada kunstiõpetajate arvamused põhikoolide kunstiõpetuse õpetamiseks loodud füüsilisest õpikeskkonnast ning kuidas see nende arvates toetab kunsti õpetamist. Käesoleva lõputöö meetodiks oli kvalitatiivne uurimus. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega seitsmelt kunstiõpetajalt, kes leidsid, et füüsiline õpikeskkond toetab õppekava täitmist põhikooli kunstiõpetuse tunnis. Õppimist toetavateks füüsilise keskkonna teguriteks peetakse õpiruumi valgustust, õpiruumi paiknevust, õpiruumi värvilahendusi, õpiruumi seinapinna kasutust, inventari olemasolu, mööbli paigutust ja õuesõppe võimaluste olemasolu. Õppimist takistavate tegurina nimetati ainealase õpiruumi puudumist, eelarve piiratust, õpetaja hoiakuid, õppevahendite puudumist, ebakvaliteetset mööblit ja sanitaartechnilisi probleeme. Füüsilist õpikeskkonda puudutavate lisavõimalustena toodi välja nii õpiruumi sisustamise, õppematerjalide kättesaadavaks tegemise kui ka õpiruumi valimise ja kasutamisega seotud tegevusi, mis rikastavad ning toetavad õpilasi õppeprotsessis. Märksõnad: füüsiline õpikeskkond, kunstiõpetus, põhikool.

ABSTRACT

Opinion of the Art Teachers on the Impact of Physical Learning Environment on Supportive Learning

This study explored the opinion of art teachers on the impact of physical environment on supportive learning. The method of this thesis was a qualitative research and the data gathering method used a semi-structured interview. The main results of the study indicated that physical environment supports the completion of the curriculum in the Basic school art classes. The factors, that support learning are the lighting of the study room, the location, the color scheme of the study room, the use of the wall space, the availability of inventory, the placement of furniture, the availability of outdoor learning opportunities. Lack of subject space, limited budget, teacher attitudes, lack of teaching aids, poor quality furniture and sanitary problems were mentioned as barriers to learning. Additional possibilities concerning the physical learning environment were the activities related to the furnishing of the study space, making the study materials available, as well as the selection and use of the study space, which enrich and support the student's learning process.

Keywords: physical environment, art education, basic school.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE RAAMISTIK	6
1.1. Füüsiline õpikeskkond õppimise toetajana	6
1.2. Füüsiline õpikeskkond õpilase loovuse toetajana	9
1.3. Füüsiline õpikeskkond kunstiõppes	12
2. METOODIKA	16
2.1. Valim	16
2.2. Andmete kogumine	17
2.3. Andmeanalüüs	18
3. TULEMUSED	20
3.1. Ekspertide arvamused, kuidas toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides	20
3.2. Ekspertide arvamused õppimist toetavate ja takistavate tegurite kohta füüsilises õpikeskkonnas kunstiõpetuse õpetamisel	22
3.3. Ekspertide poolt füüsilist õpikeskkonda puudutavate lisavõimaluste kasutamine kunstiõpetuse õpetamisel	26
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED	28
LISAD	41
Lisa 1 Intervjuu küsimused	41
Lisa 2 Uurijapäevik	42
Lisa 3 Näide kategooriate moodustamisest	43

SISSEJUHATUS

Õpetaja töö üheks osaks on õpikeskkonna kujundamine (Sihtasutus Kutsekoda 2020). „Õpikeskkond laialt võttes hõlmab kogu koolikeskkonna, koolikliima ja kodused tingimused. Kitsamalt ja koolikesksemalt mõistetud õpikeskkond jaotub füüsiliseks, emotsionaalseks ja vaimseks, intellektuaalseks õpikeskkonnaks”. (TLU 2022) Füüsilise õpikeskkonna all määratletakse kaasaegset õpikeskust (trükised, audio-visuaalne, interneti- ja interneti ühendusega arvutid individuaalseks kasutuseks jm), projekti- ja pisirühma töö ruume, kergesti kohandatavad õpperuume, samuti kunstiõpetuse jaoks esteetiliselt eakohaseid ruum nii värvilahenduse kui sisustuse suhtes. Emotsionaalset õpikeskkonda määratletakse õpi- ja loominguksena, kus pearõhk on tunnetusel ja esteetilisel naudingul, kus õpilased tunneksid end turvaliselt, hubaselt ja vabana hirmudest. Intellektuaalse õpikeskkonna moodustab kool, kui koostöine ja õppiv organisatsioon ja kus õpilastel on obligatoorne osa; teadmusloome soodustamine, uurimistöö ja üksikjuhtude, lokaalsete ja globaalsete aspektide ning erinevate mudelite, paradigmade pideva käsitlemine. (*ibid.*)

Füüsiline õpikeskkond eeldab eelkõige õpilasele ja õpetajale turvalise ning tänapäevase õppekeskkonna loomist nii sise- kui ka välitingimustes. Kooli kontekstis võib füüsilise õpikeskkonna all välja tuua koolihoone, kooli ümbruse, õueala. Samuti hõlmab see kooli spordirajatisi, parklat ja muid hooneid ning ruume, kus õpe toimub.

Erinevad läbiviidud uuringud toovad välja füüsilise õpikeskkonna mõju õpilaste mitmekülgsel arengule. Kasutatav füüsiline õpikeskkond on seotud õpilaste õppimise tõhususega (Dovey & Fisher 2014), aitab toetada õpilaste individuaalset keskendumisvõimalust ja avatud suhtlust kaasõppijatega (Feldschmidt 2016), samuti aitab kujundada iseseisvust ning vastutustunnet (Krull 2000, lk 484). Avatud ruumi ja

liikumisvabadust pakkuv füüsiline õpikeskkond on oluliseks loovust soodustavaks teguriks (Chan & Yuen 2014).

Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi on füüsilise õpikeskkonna kujundamisel oluline jälgida ruumide sisustust, kujundust, turvalisust ja otstarbekust õppe seisukohast. Kunstiõpetuse õpetamiseks vajalike tingimustena füüsilises õpikeskkonnas on määratletud vee/kanalisatsiooni olemasolu klassiruumis, valgustus, töövahendid ja materjalid, tehnoloogilised vahendid. Beljajev ja Vanari (2006, lk 26) lisavad õppimist toetavate teguritena valgustuse, õhutuse, akustika, temperatuuri, istekohtade paigutuse.

Korraldatud keskkonnaga teadlik kasutamine õpetamise ja õppimise eesmärkide toetamiseks ei ole koolides levinud, kuid õpikeskkond võib olla võimas õpetamisvahend ja seega on väga oluline mõista keskkonna mõjusid (Horne Martin 2002).

Eestis viiakse alates 2015. aastast Innove SA (2020) eestvedamisel läbi uuringuid, mille eesmärgiks on selgitada õpikeskkonna sh füüsilise õpikeskkonna seost õpilaste õpitulemuste ja õpipädevustega. Kahjuks tõdetakse, et eelnimetatud uuringuid ei ole senini läbi viidud kunstiainetes ja saadav tagasiside oleks väga oluline. Puudub ka ülevaade, millised füüsilise õpikeskkonna tingimused on põhikoolides kunstiõpetuse ainetundides tagatud, mis võiksid ühel või teisel moel õpilase arengut soodustada või takistada.

Eelpool väljatoodust tulenevalt seisneb magistritöö **uurimisprobleem** selles, et pole teada, milline on põhikoolides kunstiõpetuse õpetamiseks loodud füüsiline õpikeskkond, millest tulenevalt on magistritöö **eesmärk** välja selgitada kunstiõpetajate arvamused põhikoolide kunstiõpetuse õpetamiseks loodud füüsilisest õpikeskkonnast ning kuidas see õpetajate arvates toetab kunsti õpetamist.

Käesolev magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade füüsilisest õpikeskkonnast õppimise toetajana, füüsilisest õpikeskkonnast õpilase loovuse toetajana ja loovusest füüsilises õpikeskkonnas. Teises peatükis antakse ülevaade uuringu metoodikast, sh valimi koostamisest ning andmekogumise ja -analüüsi protseduurist. Kolmandas peatükis esitatakse töö tulemused, ning neljandas arutletakse olulisemate tulemuste üle.

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

Füüsilise õpikeskkonna teadlik kasutamine õpetamise ja õppimise eesmärkide toetamiseks on võimas õpetamisvahend ja seetõttu peetakse keskkonnamõjusid õppeprotsessis väga oluliseks (Horne Martin 2002). Tahe midagi teha on mõjutatud õpikeskkonnast. Kool kui õpikeskkond on koht, kus saaks areneda ja tegutseda julge, rõõmus ning õnnelik laps, samuti peaks seal end hästi tundma ka õpetaja. (Krull 2000, lk 484) Käesolevas peatükis antakse ülevaade füüsilise õpikeskkonna mõjust õpilaste õpitulemustele ja õpetajate õpetamismeetoditele, samuti õppimisest väljaspool tavalist klassiruumi ning selle mõjust loovusele.

1.1. Füüsiline õpikeskkond õppimise toetajana

Koolil kui õpikeskkonnal on märkimisväärne mõju õpetamisele ja õppimisele. Barnes, Hao ja Jing (2020) on õpikeskkondade mõju uurides jõudnud järeldusele, et pedagoogiliste lähenemiste mõjud tuleb eraldada füüsiliste õpikeskkondade mõjudest, seejuures on füüsilisel õpikeskkonnal oma tähtis roll muu hulgas õpilaste saavutuses ja motivatsioonis.

On jõutud tõdemusele, et iga õpiruum ei tähenda koheselt õppimist toetavat õpikeskkonda (Feldschmidt 2016) ja õpiruum võib õpilaste õppimist tõhustada või takistada, kuna selle füüsiline kujundus ja tehnoloogia mõjutavad õpetaja pedagoogilist praktikat (Dovey & Fisher 2014). Õppetegevust pärssivate teguritena on nimetatud näiteks vajalike vahendite puudumist, ruumi suurust või õpilaste arvu klassis (Vares 2017).

On leitud, et õpiruumid on käesoleval sajandil muutunud poliitikaküsimuseks, kus hariduspoliitika arenemine ja digitehnoloogiate integreerimine on muutmas arusaamu

õpetamisest ning õppimisest (MCEETYA 2008; OECD 2013; Uus-Meremaa haridusministeerium 2014). Kui kümnekond aastat tagasi peeti kooliklasside arhitektuuri ümberkorraldamist liialt aeglaseks võrreldes pedagoogilise teooria ja praktika muutumisega (Dovey & Fisher 2014), siis õpikeskkonna uurimise edenedes on füüsilises õpikeskkonnas, sealhulgas klassiruumi kujunduses, toimunud uuendusi (Barnes *et al.* 2020).

Tavapärasemad traditsioonilised ruumid sobivad paremini õpetajakeskse õpetamise rakendamiseks (Dumont & Istance 2010; Dovey & Fisher 2014), mis eelistab didaktilist, lineaarset ja standardiseeritud juhendamist. Eeldatakse, et innovaatilised õpikeskkonnad hõlbustavad avaramaid pedagoogilisi lähenemistavasid ja õppimisviise võrreldes traditsioonilise klassiruumiga (Lippman 2010; Thomas 2010; Dovey & Fisher 2014). Aktiivsema ja koostööpõhisema õpetamise saavutamiseks peaksid digitaalsed ja ruumilised tehnoloogiad olema kooskõlas sellega, milline pedagoogiline lähenemine on õpetajale iseloomulik (Dumont & Istance 2010).

Dovey ja Fisher'i (2014) uuring Austraalias poiste koolis kinnitas füüsilise õpikeskkonna mõju õpetamisele ja õppimisele. Uuringu käigus õpetajad kavandasid ja testisid erinevaid digitaalseid (tahvelarvuti, projektor jm) ja ruumilisi (mööbel) lahendusi, et välja tuua ning hinnata ruumilise muutuse mõju õppeprotsessis. Innovaatiliste õpetamisruumide, tehnoloogiliste töötubade ja paindlike üldkasutatavate sise- ja välisruumide loomine kinnitas tõdemust, et loov õppimine toimus kõigis erinevates kohtades ja erinevad ruumid mõjutavad õpilaste õpikogemusi. Leiti, et traditsioonilistest ruumidest innovaatilistesse liikumine mõjutas ka õpetaja käitumist, tõstes esile aktiivsema ja dünaamilisema pedagoogika rakendamise. Õppetöö oli sotsiaalsem ja selle korraldamiseks kulus õpetajatel vähem aega. Leiti, et staatilisemas ruumilises paigutuses näisid õpetajad eelistavat tervet klassi või individuaalselt töötavat õppijat. Innovaatiline keskkond lõi seevastu dünaamilise ja sujuval koostööl põhineva õppijate kogukonna. Õpilaste kognitiivsed oskused laienesid püsivalt, seejuures olid õpilased oma tegevuses rohkem diferentseeritud ja vähenes aeg, mil õpilased polnud õpiülesannetega hõivatud. Nimetatud uurimuses leidis kinnitust füüsilise keskkonna märkimisväärne mõju õppimisele ja õpetamisele, kus ruumilised paigutused ja tehnoloogilised lahendused võivad soodustada või takistada tööd õppijatega. (Byers *et al.* 2018)

Õpilaste õpitulemuste ja füüsilise õpikeskkonna vahelist seost kinnitab ka Brooks (2011) läbiviidud uuring, kus tehnoloogiliselt täiustatud keskkonnas aktiivõppe tehnikaid

kasutanud õpilased saavutasid võrreldes traditsioonilises õpikeskkonnas õppinud eakaaslastega paremaid tulemusi ning muudest teguritest sõltumatud tehnoloogiliselt täiustatud õpikeskkonnad avaldasid õpilaste õppimisele märkimisväärset ja positiivset mõju, seejuures tõusis õpilaste üldise kaasamise tase. Autor nendib, et õppimist soodustavate ruumide kujundamise ja ümberkujundamise tulemusena kaalub kasu lühiajalised kulud üle.

Eelnimetatud füüsilise õpikeskkonna tegurite olulisuse kõrval ei tohiks tähelepanuta jätta ka õpetajate endi tegevusmustreid füüsilise õpikeskkonna mõjule õppeprotsessis. Horne Martin (2002) on toonud oma uuringus välja kolme tüüpi õpetajate tegevusmustreid, mis on otseselt teotud füüsilise keskkonna mõjuga õppimise ja õpetamis protsessis. Esiteks õpetajad, kes ei tegutse probleemide ilmnemisel, sest nad ei taju ümbritsevat konstruktiivselt ega tunneta selle mõju enda õpetamisele. Teisena nimetab ta õpetajaid, kes teavad, et füüsilises õpikeskkonnas ilmneb puudusi, kuid ei saa lahenduste leidmiseks midagi ette võtta. Kolmandana nimetab ta õpetajaid, kes kasutavad ümbritsevat teadlikult ja tunnetavad füüsilises õpikeskkonnas probleeme, kuid ei astu samme klassiruumi proaktiivsemaks muutmise suunas, kuigi võimalikud lahendused võiksid olemas olla.

Uurijad leiavad, et innovaatilised õpikeskkonnad hõlbustavad laiemalt pedagoogilisi tavasid ja õppimisviise võrreldes traditsioonilise klassiruumiga (Lippman 2010; Thomas 2010; Dovey & Fisher 2014 järgi). Innovaatilise füüsilise õpikeskkonna puhul on toodud esile paindlike ja tehnoloogiarikaste ruumide potentsiaali kujundada tegevusi ja käitumist soovitud pedagoogilise mõju suunas (Byers, Imms & Hartnell /Young 2018). Avatud ruumid, mugav ja paindlik mööbel, erinevate töökohtade võimalus, õpilastööde eksponeerimine, sõbralik ja koostöine õhkkond iseloomustab aktiivõppe klassirume.

Barnes, Hao ja Jing (2020) uurisid aktiivõppekeskkondade mõju õpilaste saavutustele ja motivatsioonile. Uuringu käigus isoleeriti füüsilise keskkonna mõju õpilaste õppimisele. Uuringu tulemused näitasid, et tehnoloogiliselt täiustatud keskkonnas ning aktiivõppe tehnikaid kasutanud õpetajate ainetes osalenud õpilased saavutasid traditsioonilises õpikeskkonnas õppinud eakaaslastest paremaid tulemusi ning muudest teguritest sõltumatud tehnoloogiliselt täiustatud õpikeskkonnad avaldavad õpilaste õppimisele märkimisväärset ja positiivset mõju.

Aktiivõppe klassirume iseloomustab avatus, teisaldatavad lauad ja toolid ning tõhusamat õppimist toetav tehnoloogia, mis muu hulgas lihtsustab kaaslaste ja juhendajate

vahelist suhtlust . Aktiivõpe aitab kaasa õpilaste ettevalmistamiseks tulevasteks rollideks väljaspool kooli. (Barnes *et al.* 2020)

Pedagoogiliste praktikate mõistmiseks kunstipraktikate raames pakub Vella (2015) ühe võimalusena välja keskendumise kunstiteoste tegeliku valmimisega seotud õpirotsessidele. Näitena toob ta installatsiooni, kus kunstniku algatusel saavad külastajad aktiivseteks ülesannetes osalejateks ning kunst väljaspool klassiruumi võib muuta iga koha õpikeskkonnaks.

Wonowidjoyo (2022) peab kunstiaines kriitilise mõtlemise arendamise seisukohast oluliseks ka klassist väljaspool toimuvat, nt õuesõpe. Vella (2015) sõnul loovad kunstnikud haridusliku keskkonna tuntud ruumimudeleid kasutades, kus äratuntav ruum esitletakse ebatavalisel viisil, mis sunnib uuesti kohanema. Väljakujunenud narratiivide mõningase õõnestamise kontekstis loob õpilane autorina ise oma ruumi, kui ta näiteks kritseldab või tambib oma kooliraamatuid. See, mida inimene õpib, on Wonowidjoyo (2022) sõnul sama oluline, kui see, kuidas ta õpib. Õuesõppe mitmekesisus väljaspool klassiruumi pakub tema sõnul võimaluse afektiivsete, psühhomotoorsete teadmiste õppimiseks. Wonowidjoyo (2022) on seisukohal, et õpperuum väljaspool klassiruumi loob erinevaid võimalusi mälu treeninguks ning tõstab seeläbi õppe kvaliteeti.

1.2. Füüsiline õpikeskkond õpilase loovuse toetajana

Füüsilisel õpikeskkonnal on suur tähtsus lapse loovuse toetamisel. Samas on leitud, et sellele pööratakse koolides lubamatult vähe tähelepanu. Kujutlusvõime võib olla küll piiramatu, kuid tegelikult raskendab keskkond suhtlemist ja arutelusid (Mishra & Richardson 2014). Myers ja Warner (2010) on teaduskirjanduse põhjal välja toonud keskkonna muutujate loendi, milles valgustus, värvid, kaunistused, mööbel, ressursid, sensoorsed muutujad, ruumi konfiguratsioon ja klassi suurus on peamised näitajad.

Evans ja McCoy (2002) uurisid, kuidas tajutakse erinevaid sisekujunduses kasutatavaid materjale ja kuidas need võivad mõjutada loovust. Nad leidsid, et tehismaterjalide kasutamist kompenseerib avar vaade looduskeskkonnale. Vaade aknast võib olla vahend looduskeskkonnaga kokkupuute saavutamiseks ja seeläbi kognitiivse väsimuse vähendamiseks

ka ruumis viibides. Visuaalselt huvitavad ja avastamisvõimalusi pakkuvad ruumid võivad pakkuda intellektuaalset ja kognitiivset stimulatsiooni ja soodustada loomingulist käitumist.

Üldist loovuse potentsiaali mõjutab ka mööbli paigutus ruumis, mis väljendub aegade jooksul klassiruumi kujunduses toimunud uuendustes (Barnes *et al.* 2020).

Psühholoogiliselt turvaline keskkond, mis pakub avatud ruumi ja liikumisvabadust, on Chan ja Yuen (2014) väitel üks loovust soodustavaid tegureid. Loovust pärssiva ruumi näitena viitavad Myers ja Warner (2010) üksluistele, õppelaona mõjuvatele klassiruumidele, mis tekitavad emotsionaalset eemaldumist.

Evans ja McCoy (2002) tuvastasid viis keskkonnatunnust, mis sõltumatult ennustasid suuremat loovuse tajumist. Nende sõnul mõjutasid loomingulist jõudlust visuaalsete detailide keerukus, vaade looduskeskkonnale, looduslike materjalide kasutamine, külmade värvide ja komposiitmaterjalide väiksem kasutus ning suurem looduslike materjalide kasutamine. Tõdeti, et valguse kvaliteet ja tugevus polnud oluliselt seotud loovuse potentsiaaliga. Seevastu mööbel ja visuaalsed detailid olid nende sõnul loovuse potentsiaaliga tugevas korrelatsioonis, kuna mööbel edendab sotsiaalset suhtlust.

Teaduskirjanduses on uuritud ka erinevate värvilahenduste kasutamist õpiruumide kujunduses. Myers ja Warner (2010) osutavad, et vaatamata soovitusel kasutada sisekujunduses julgemalt värve, on enamik Ameerika klassiruumide pigem mahedates toonides. Nad märgivad, et silmatorkavate värvide kasutus klassiruumis peaks olema planeeritud vastavalt õpilaste vanuse ja klassiruumi funktsiooniga. Värskest värvitud klassiruumi võrdlevad nad puhta lõuendiga, millest saab seintele riputatud õpilaste tööde abil kujundada loovust toetava keskkonna.

Tehnoloogia kasutamine kunstiklassides suurendab õpilaste huvi, soodustab tunnis osalemist, õpetab uusi oskusi ja aitab luua sidemeid klassiruumi ja välismaailma vahel. Õpetajal aitab see tunde planeerida ja uusi tehnikaid tutvustada. (Alawad 2012)

Loovuse toetamiseks tuleks paremini mõista isiklikke ja keskkonnategureid (Chan & Yuen 2013). Loovuse toetamiseks klassiruumis peavad Beghetto ja Kaufman (2014) samuti õpikeskkonda üheks olulisemaks teguriks, mis võib lapse loomingulist potentsiaali toetada või alla suruda. Klassiruumi füüsilise keskkonna loomingulise mõju kõrval peavad nad vajalikuks optimaalselt toetava ja loova õpikeskkonna arendamist, mille tõttu jäetakse loovus koolis sageli tähelepanuta ning seda võidakse õpilastes ka tahtmatult alla suruda.

Uuringutes (nt Wonowidjoyo 2022) on leitud, et kuigi õpetajad väärtustavad loovust, ei soovi nad kaost oma klassiruumi, sest õpilased väljendavad oma loovust väga erineval viisil. Ollakse seisukohal, et õpetajad peaksid õpilaste loovuse puhul tähelepanu pöörama nii individuaalsetele kui ka sotsiaalsetele teguritele ning usutakse, et õppijad tulevad klassiruumi erinevate huvide ja arusaamadega oma võimetest, samuti on õppijatel erinev eelteadmiste tase. Kõik see mängib rolli ka selles, kas klassiruumi kogetakse õppimist toetavana või mitte (Wonowidjoyo 2022).

Uuringud on näidanud, et õpikeskkonda kujundavad tegurid langevad kokku õpilaste loovust mõjutavate teguritega. Oma uuringus keskenduski Wonowidjoyo (2022) füüsilisele õpikeskkonnale kui neljale erinevale õuesõppe ruumi tüübile: linna- ja loodusruum, koostöö- ja meediaruum. Õuesõppe looduskeskkonnas suurendas õpilaste elevust ja motivatsiooni, kuid nõudis õpilastelt rohkem vaeva oma lahenduse ja kompositsiooni loomisel. Õpetajalt nõudis see rohkem planeerimist ja korraldamist, lisaks varuvarianti halva ilma puhuks. Linnakeskkonnas toimunud õppe käigus kogeti inspiratsiooni ka inimestelt, kellega kokku puututi ja loodi teose narratiiv kollektiivse mälu jagamisel. Õuesõppe linnaruumis andis autori sõnul sotsiaalse kogemuse ja keskkonna tunnetuse. Valminud töodes kajastus suurem sotsiaalsus ja emotsionaalne side kujutatuga. Arendati sotsiaalseid oskusi, kunsti luues õpiti sünteesima emotsiooni ja kogemust ning avastati uusi viise kunsti loomiseks koostööjoonistusena, mille käigus lõpetati üksteise töid. Kunstitunni läbiviimine galeriis või muuseumis inspireeris õpilasi läbi kokkupuute erinevate meediakanalitega. Samas esitas see õpetajale väljakutse nt transpordi ja õpilaste turvalisuse osas. Erinevate kohtade kasutamine õuesõppena julgustab kunstis õppimist ja probleemide lahendamist (Beghetto & Kaufmann 2014).

Loovust edendavate õpikeskkondade arendamisel on Chan ja Yuen (2014) osutanud füüsiliste tegurite kõrval ka õpetajate isikuomadustele. Loovus, uudishimu ja ebatraditsiooniline lähenemine haarab õpilasi ja tõstab nende motivatsiooni. Samuti leidsid nad, et kool ja kogukond on kõige enam keskkonnategureid mõjutavad aspektid. Aeg, ruum, atmosfäär, õppekava ja õpetatav aine võivad mõjutada õpetajaid nii positiivselt kui ka negatiivselt. Piisava füüsilise ruumi olemasolu korral on õpilastele pärast õpieesmärkide täitmist võimalik anda erinevaid vahendeid uurimiseks ja enesearendamiseks (Broome 2013). Sellega saavad õpetajad võimaluse jagada ruumi samaaegselt mitme erineva tegevuse vahel.

Näiteks saab kasutada savi, teha visandeid, luua midagi klotsidest jne. Negatiivse mõju poolelt viitavad Chan ja Yuen (2014) klassidele, milles on väga suur õpilaste arv ja piiratud füüsilisele ruumile. Samuti võib takistava tegurina õpetajate tegevust pärssida ajapuudus ja nende suurenenud töökoormus.

Collier *et al.* (2013) soovivad õpetajatel laste ja noorte loovuse paremaks toetamiseks vähendada survet tulemustele ning keskenduda pigem loominguliste oskuste arendamise protsessidele. Seejuures rõhutatakse vajadust täiendavateks uuringuteks, mis võtaksid vaatluse alla loovate õpikeskkondade mõju õpilaste saavutustele, motivatsioonile ning emotsionaalsetele ja sotsiaalsetele oskustele.

Euroopa Komisjoni uuringu (2009) tulemustest selgub, et loovust suurendavateks teguriteks on füüsilises keskkonnas ressursside/materjalide kättesaadavus ja füüsilise väliskeskonna kasutamise paindlikkus pedagoogilises töös. Õpetaja oskused ja hoiakud; valmisolek eeskujuks, õppijate vajaduste teadvustamine; paindlik lähenemine õppekavale ja tundide ülesehitusele, IKT kasutamine, on samuti tõhusad komponendid laste ja noorte loominguliste oskuste edendamisel.

1.3. Füüsiline õpikeskkond kunstiõppes

Loovust toetavate õpikeskkondade kujundamisel tuuakse Mishra ja Richardson (2014) uuringus välja, et füüsiline keskkond hõlmab õpikeskkonna ruumiga seotud elemente ning ruum peaks olema paindliku mööbliga ja avatud.

Poon ja Wong (2008) aasta uuringust (Chan & Yuen 2014 järgi) selgub, et kogu maailmas ilmneb õpetajate töös ajapuudus, kusjuures piiravaks võib olla ka tunni aeg planeeritud tegevuste läbiviimiseks füüsilises õpikeskkonnas. Mõjutajaks on siin uute haridusreformidega kaasnev õpetajate suurenenud töökoormus ja surve. Mishra ja Richardson (2014) nendivad, et piiramatu kujutlusvõime on mõjutatud keskkonnast, seejuures füüsilist keskkonda on raske muuta (Poon & Wong 2008).

Füüsiline õpikeskkond peab muutustega kohanemiseks olema suurem ja paindlikum, tagama kõikjal juurdepääsu tehnoloogiale (Cornell 2003). Uuringuid selle kohta, kuidas kunstiõppes ruumi tõhusamalt kasutada, on vähe. Juhtumiuuringus kirjeldab Broome (2013)

ajutise kunstitoa renoveerimist innovaatiliseks kunstiklassiks. Renoveerimise võtmeisikul oli võimalus koostöös projekteerijaga luua eraldi hea ventilatsiooniga ruum ohtlikumate materjalide ja tööriistadega kokkupuuteks. Klassiruumi põhiosa oli avar ja ruumikas ning materjalid ja vahendid olid paigutatud loogilises järjekorras arvestades õpilaste liikumist. Mugavust ja turvalisust loodi kõvade pindade tasakaaluks pehmete pindade loomisega, nagu näiteks värviline vaip klassiruumi keskel. Kõrged aknad, mis tagasid loomuliku valguse ning õuealale avanev klaasist uks lõid avara õpikeskkonna ning ruume ilmestati paljude taimedega. Õueala kasutati õuesõppeks ning töötamisel teatud materjalidega. Ruumi planeeriti kuivatusrestid ja sügavad kraanikausid ning mida rohkem vahendeid said õpilase ise kätte ja neid pärast ka ära panna, seda toetavamaks õpikeskkonnaks pidas seda õpetaja. Nurkse hobuseraua konfiguratsioonis paigutatud lauad, kolm kuni neli last laua taga ning lisaks suhtlemisele soodustas see sotsiaalsust ka ühise töö ja koristamise kaudu. Õppetöö ajal ei istunud õpetaja oma laua taga, vaid liikus juhendades klassis ringi. Seintel olevad õpilaste tööd, materjalid ja trükised identifitseerisid ruumi selgelt kunstiklassina.

Poolringikujuliselt paigutatuna laudkonnas õppimine soodustab koostööst õppimist, kuulamist, suhtlemist ja üksteisega arvestamist. Leitakse, et pingiridade paigutus, kus õppijad istuvad üksteise taga, on ebavõrdsust loov, sest õpetaja ja teiste klassikaaslastega suhestuvad esimese ja viimase pingi õppijad erinevalt ning pole ruumikasutusena sobiv RÕK´i rakendamiseks (Feldschmidt 2016).

Parimaid tulemusi annavad õppemeetodid, kus õpilased on paigutatud sobivalt istuma ning tagatud on õpilaste maksimaalne tähelepanu ning ruumijaotus ja mööbli paigutus peaks õpetajale võimaldama ülevaadet kõigist õpilastest ja ligipääsu õpilaste töökohtadele, et õpilasi aidata ja korrarikkumistele reageerida (Krull 2000, lk 484).

Õpetamisviisi ja õppemeetodeid planeerides peakski õpilaste töökohad, kasutatavad abimaterjalid ja seadmed optimaalselt paigutatuna tagama vaba väljapääsu vahetundi ja ligipääsu õppevahenditele. Õpilane peaks vabalt saama õppematerjalid ja -vahendid välja jagada ja kokku korjata (Krull, 2000, lk 483; Broome 2013) ning hea klassiruumi oluliseks aspektiks peetakse ressursside piisavat olemasolu ja loomeprotsessis kergelt kättesaadavust (Myers & Warner 2010).

Õpetajad kinnitavad ruumi vajalikkust teatud loovuse vormide jaoks ja toovad välja mõningad raskused suure hulga õpilaste paigutamise ja rühmadesse jagamise piiratud

ruumides (Chan & Yuen 2014; Mishra & Richardson 2014). Siiski saab enamikku ruume ümber seada, et toetada loenguid, väikseid gruppe, individuaalset õpet, simulatsioone ja kompaktseid salvestusi (Cornell 2003). Õpetajad saavad olla teadlikumad klassikonteksti tajumisest õpilaste poolt ja jälgida, kuidas õpilased klassiruumi kogevad (Beghetto & Kaufmann 2014).

Atmosfääri osas on õpetajad öelnud, et vanemate klasside õpilased kardavad vigu teha. Suur klass võib osutada määravaks, sest võrreldes väiksema grupiga on suure klassi ees vigu teha pärssivam (Chan & Yuen 2014).

Piisava ruumi olemasolul saab õpetaja jagada ruumi mitme erineva tegevuse vahel samaaegselt ning pärast õpieesmärkide täitmist anda erinevaid vahendeid uurimiseks ja enesearendamiseks. Kasutada näiteks savi, teha visandeid, luua midagi klotsidest. (Broome 2013)

Iseseisva õppimise juures füüsilises keskkonnas peetakse oluliseks õppija võimalust ruumiliselt eralduda (Beljajev & Vanari 2006, lk 26-27), kus on koht töötamiseks kõigi vajalike materjalide ja vahenditega (laud, tool, diivan jms). Õppijaid arvestatakse üksikisikutena ja nende nõrkused ning tugevused on õppekavas arvesse võetud (Cornell 2003). Pedagoogilises töös tuleb isikupära eriti hinnata ja arendada. Seda ei saa teha õppijaile ühesuguselt lähenedes (Raunam; Leškin; Loogna; Matt; Okas; Remmel & Väli 1961). Paremaks peetakse väiksemaid klasse, mis toob kaasa õppimistegurite, sealhulgas loomingulise käitumise ning probleemide lahendamise võime paranemise (Myers & Warner 2010).

Uuenduslike ruumide funktsiooni ning kavatsusi pärsib igapäevase koolihariduse tegelikkus. Tunniplaan, selle piirangud, põhiainete kujundus on arvestatavad faktorid hoonetes muudatuste sisseviimisel. Samuti ajakava ja ehitusaegsed piirangud. Õppetöö korraldamises on tähtis õppetööks soodsate tingimuste loomine ja sellest tulenevalt hoolitseda sobiva valgustuse, temperatuuri, laudade ja toolide ning vajalike töövahendite olemasolu eest. (Sõerd 1992)

Õpikeskkondade inspireerivamaks ja dünaamilisemaks muutmisel mängib klassides olulist rolli paindlik ja mugav mööblit (Cornell 2003). Mööbli funktsionaalsus, eesmärk ja mugavus, ohutus ja tervislikkus, optimeeritud kasutus ja atraktiivsus on tõhusas kujunduses olulised, ohutus ja mugavus tagab ergonoomika paranemise klassis. Füüsiline keskkond

edendab suhtlemist ja kogukonnatunnet ning võimaldab formaalset ja informaalset õppimist (*ibid.*).

Meie füüsiline keskkond koosneb paljudest esemetest ning lähim kokkupuude on mööbliga (Myers & Warner 2010). Enamiku Ameerika koolides tugevast materjalist kasutatava mööbli liigitub vastupidavaks, kuid mitte mugavaks ja küsitav on sellise mööbli esteetilisus, mis viitab mööblidisaini olulisusele loovuse toetamisel (Myers & Warner 2010).

Beljajev ja Vanari 2006 leiavad, et laudade puhul on reguleeritavus tähtis sõltuvalt ülesande kestusest, kehahoiaku aktiivsuse tasemest ja reguleeritava tooli olemasolust. Ruumis kasutatavad reguleeritavad toolid, ümmargused ja kõverjoonelised lauad soodustavad koostööd. Pikka aega kestev istumine põhjustab uimasust ja lihaste väsimist ning staatiline poos pole hea. Ruumis, kus viibivad õpetaja ja õppijad, mõjutab istekohtade paigutus õppimist ja füüsilise õpikeskkonna tegurid ei tohiks tõmmata endale õppija tähelepanu. Cornell (2002) rõhutab, et füüsilise õpikeskkonna mobiilsed elemendid peaksid olema ratastel ja isegi kui mööbel on väga ergonoomiline, kuid kasutaja ei saa aru selle toimimisest, on see ebaõnnestunud.

Kõik on kogenud soojas toas veidi loiuks muutumist ning temperatuuri osas peetakse oluliseks, et klassiruumid oleks õpilaste loova energia hoidmiseks ja liikumise ning tegevuse julgustamiseks veidi jahedamad. (Myers & Warner 2010) Teise olulise muutujana tuuakse muusika olemasolu keskkonnas. Sobiva tugevusega sobiv muusika loob autori arvates meeleolu ja parandab klassi õhkkonda (Myers & Warner 2010).

Myers ja Warner (2010) leiavad, et üksluised, õppelaona mõjuvatele ruumid tekitavad emotsionaalset eemaldumist. Nad on teaduskirjanduse põhjal välja toonud keskkonna muutujate loendi, milles valgustus, värvid, kaunistused, mööbel, ressursid, sensoorsed muutujad, ruumi konfiguratsioon ja klassi suurus on peamised näitajad. Nenditakse, et enamikus koolides on valgusallikaks luminofoorlambid, mis võivad põhjustada õpilaste hüperaktiivsust ja ärritumist. Teder (2013) rõhutab, et füüsilise õpikeskkonna nõuetele vastavus loob võimalused õppimiseks, eneseväljenduseks ja õppija arenguks.

Käesolev peatükk andis põhjalikuma ülevaate füüsilise õpikeskkonna olemusest ja olulistest omadustest ning mõjust loovuse arendamiseks. Esitatud uuringute tulemused kirjeldasid toetavaid tegureid kunstiõpetuses ja sealhulgas ka loovuse arendamise meetodeid füüsilises õpikeskkonnas nii klassiruumis kui ka väljaspool klassiruumi.

2. METOODIKA

Käesoleva **magistritöö eesmärgiks** oli välja selgitada kunstiõpetajate arvamused põhikoolide kunstiõpetuse õpetamiseks loodud füüsilisest õpikeskkonnast ning kuidas see õpetajate arvates toetab kunsti õpetamist.

Lähtuvalt magistritöö eesmärgist püstitati järgmised **uurimisküsimused**:

1. Kuidas ekspertide arvates toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides?
2. Milliseid õppimist toetavaid ja takistavaid tegureid näevad eksperdid kunstiõpetuse õpetamisel füüsilises õpikeskkonnas?
3. Milliseid füüsilist õpikeskkonda puudutavaid lisavõimalusi kasutatakse kunstiõpetuse õpetamisel?

Uurimisküsimustele vastamiseks valiti kvalitatiivne lähenemine, kuna kvalitatiivne induktiivne analüüs on üks võimalus inimeste subjektiivse arvamuse, mis on raskesti kontrollitav, teaduslikuks tundmaõppimiseks (Kalmus Linno Masso 2015). Uurimisviisi valik sõltus ka küsimustest, millele otsiti vastuseid poolstruktureeritud intervjuudega. Järgnevates alapeatükkides antakse täpsem ülevaade uuringu valimi, andmekogumise ja -analüüsi protseduuri kohta.

2.1. Valim

Töös kasutati mittetõenäosuslikest valimitest eesmärgipärast mugavusvalimit, kuna osaliselt oli uurijal usaldussuhe uuritavatega. Uuritavate valiku kriteeriumiks oli vähemalt

kolmeaastane töökogemus kunstiõpetajana. Asjatundjate õpetajate erialased teadmised ei pruugi olla suuremad, kui algajate õpetajate erialased teadmised, kuid nende teadmised on tähenduslikkuse, sisu ja keerukuse poolest rohkem korrastatud (William 2020). Seega on õpetaja professionaalsus tema pikema töökogemusega seotud. Uuritavate taustaandmed on tabelis 1 esitatud intervjuude toimumise järjekorras ja nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. Intervjueeritavate taustaandmed

Eksperti tähis	Haridus	Tööstaaž õpetajana	Millistes kooliastmetes õpetamise kogemust omab
E1	MA TÜ, Kunstide ja tehnoloogia õpetaja	5	Põhikool, gümnaasium
E2	Rakenduslik kõrgharidus, tekstiili eriala, KK Pallas	29	Põhikool, gümnaasium
E3	MA, TÜ, Haridusteadus	17	Põhikool, gümnaasium
E4	MA, Tallinna Pedagoogiline ülikool, Joonistamise, joonestamise ja tütarlaste tööõpetuse õpetaja	40	Põhikool, gümnaasium
E5	MA, TÜ	7	Põhikool
E6	BA, maalikunst	3	Põhikool
E7	Kunstiakadeemia	30	Põhikool

Kunstiõpetajatega võeti ühendust telefoni ja e-kirja teel. Selgitati käesoleva uurimuse eesmärki ja küsiti nõusolek uuringus osalemiseks, intervjuu läbiviimiseks ja salvestamiseks. Nõustumise korral kooskõlastati intervjuu tegemise aeg ja koht. Valim moodustus seitsmest õpetajast, kes olid nõus uuringus osalema.

2.2. Andmete kogumine

Magistritöö uurimisküsimustele vastuste saamiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud (Harro – Loit, Kello, Linno, Lepik, Selg & Strömpl 2014). Poolstruktureeritud intervjuu abil on võimalik määrata küsimuste esitamise järjekord, küsimusi ümber sõnastada ja lisaküsimusi küsida ning küsimuste arv ja liik pole piiratud (Õunapuu 2014, lk 171-172).

Intervjuu küsimused koostati töö eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt, toetudes kogutud teoreetilisele materjalile. Uurija konsulteeris intervjuude eelselt oma magistritöö juhendajaga. Küsimused arutati läbi ja tehti täpsustusi. Välja jäi küsimus, mis kordas sisuliselt juba esitatud küsimust. Mõne küsimuse suunitlust muudeti, et esitada rohkem uurimisteemat puudutavad küsimused.

Uurija koostas intervjuu kava (vt lisa 1), mis sisaldab tausta- ja põhiküsimusi. Intervjuu kava on jaotatud kaheks osaks. Esimese osa moodustavad sissejuhatavad küsimused intervjuueeritava hariduse, tööstaaži ja töökogemuse kohta. Teise osa moodustavad intervjuu põhiküsimused.

Valiidsuse suurendamiseks saadeti e-kirjaga intervjuu küsimused enne intervjuu toimumist. Intervjuueeritavatel paluti leida intervjuuks sobiv, muust tegevusest eraldatud, aeg. Uuritavaid teavitati eelnevalt, et vestlus salvestatakse. Intervjuude salvestamiseks kasutati nutitelefonil „Voice Memos“ rakendust. Intervjuu lõpus oli kõigil võimalus välja tuua teema, mille kohta nende arvates oleks ka pidanud küsimuse esitama. Üks vastaja tõi välja mõtte kunsti ja vandalismi vahelisest piirist, kui õpilane joonistab näiteks kooli lauale.

Iga intervjuueeritavaga toimus intervjuu erineval ajal, vaid ühel päeval toimus kaks intervjuud. Intervjuude ajaline kestus jäi vahemikku 16-60 minutit. Keskmine intervjuu kestis 30 minutit. Osalejad ei soovinud intervjuu transkriptsioone lugeda ega täiendada. Lõpetuseks tänati intervjuueeritavat uurimuses osalemise eest ja kinnitati uuesti intervjuu konfidentsiaalsus. Uurijapäevik aitas hoida tööandmekogumise juures liikuda edasi töö järgmisele etapile, väljavõtte uurija päevikust on lisatud, vt lisa 2.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsiks kasutati magistritöös kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Andmete kodeerimisel kasutati induktiivset lähenemist. Väidetavalt ilmneb just induktiivses lähenemises kõige paremini uurimuses osalejate mõistmine ja tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine (Kalmus, Linno & Masso 2015). Läbiviidud intervjuude täismahulise transkribeerimisega alustati andmete analüüsimist ja seda tehti kohe pärast intervjuu läbiviimist. Transkribeerimine toimus intervjuu läbiviimise järjekorrale vastavalt.

Kasutati Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud veebipõhist kõnetuvastust (Alumäe, Til, Asadullah, 2018) helifailide tekstifailideks muutmiseks. Salvestised kuulati uuesti läbi.

Andmeanalüüs koosnes transkriptsioonide lugemisest, kodeerimisest ja analüüsist. Tunnetusliku meetodina peetakse kvalitatiivset tekstianalüüsi sama vanaks, kui inimeste püüdu suulisi või kirjalikke sõnumeid analüütiliselt tõlgendada (Kalmus *et al.* 2015). Kvalitatiivsest sisuanalüüsi tugevuseks on selle tundlikkus ja täpsus ning keskendumine tekstis olulistele tähendustele (*ibid.*). Sellest tulenevalt kasutati võimalust võtta arvesse ka ridade vahele peidetud vihjeid, kavatsusi ja eesmärke ning tõlgendamisvõimalusi.

Kodeerimine toimus käsitsi uurimisküsimuste kaupa, teksti luges uurija korduvalt ja kuulas üle ka salvestusi. Samatähenduslikud üksused samastati ja salvestustelt võeti arvesse hääletoon ning rõhuasetused. Uurimisküsimusest lähtuvalt tähenduslikku mõtet omav tekstilõik valiti tähenduslikuks tekstiüksuseks. Tähendusliku üksuse kõrvale märgiti lõiguosa kokku võttev kood. Sarnase tähendusega märksõnadest moodustati alakategooriad ja nendest omakorda sisust lähtuvalt peakategooriad. Koodid vaatas uurija korduvalt üle, kohandas koodide ja kategooriate sõnastust. Näide ühe uurimisküsimuse kategooriate moodustamisest on välja toodud lisas 3.

3. TULEMUSED

Uuringu tulemusi analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Uurimistulemuste juures on esitatud alakategooriad ja peakategooriad ning kirjeldatud saadud tulemusi. Kodeerimise käigus moodustati uurimisküsimuste kaupa pea- ja alakategooriad, millest järgnevalt ülevaade antakse.

3.1. Ekspertide arvamused, kuidas toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides

Järgnevalt esitatakse uurimisküsimuse “Kuidas ekspertide arvates toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides” andmeanalüüsi tulemused ja arutelu. Sooviti teada, **kas** ja **kuidas** ekspertide arvates toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides.

Uurimisküsimusest lähtudes loodi kolm peakategooriat: **pädevuste kujundamine, läbivate teemade rakendamine ja loovuse arendamine**. Peakategooriad moodustusid väljatöötatud alakategooriatest.

Füüsilist õpikeskkonda peeti viie eksperdi arvates põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides toetavaks, E3: *”Tegelikult füüsiline õpikeskkond toetab õppekava täitmist õpilase arengus ... mul on väga palju võimalusi seal õppekava põhjal igasuguseid loovust arendavaid ülesandeid teha, aga tuleb kohanduda ...”*. E2 leidis: *”Kindlasti toetab... üldiselt meil on nii, et kunstiaine kirjas nagu tunniplaanis, selle sisu on alati kuidagi selle peaaonega seotud... mul on klassis palju ajaloo teemalisi pilte, siis joonistatakse ajaloolisi pilte või kaarte... on alati kuidagi omavahel lõimitud.”* Leidus ka eksperte, kelle arvates

füüsiline keskkond ei toeta õppimist, ekspert E6: *"Füüsiline keskkond ei toeta kuidagi õppekava täitmist. Näiteks on meil keeleline probleem seoses teisest rahvusest õpilastega. Mul ei ole neid kuhugi klassiruumis eraldada või toetavat keskkonda neile võimalik luua, et nad saaksid oma tempos õppida, võõrkeelse erialase kirjandusega tutvuda."*

Peakategooria "**pädevuste kujundamine**" moodustub viiest alakategooriast: **kultuuri- ja väärtuspädevus, õpipädevus, digipädevus, ettevõtlikkuspädevus ja suhtluspädevus**. Kultuuri- ja väärtuspädevuse alakategooria moodustus tekstiühikutest, kus nimetati praktilise loomingu tegevusena suurte kunstnike matkimist, E4: *"... miks mitte just püüda matkida natuke suuri kunstnikke"*, oma mõtete väljendamise ning teadliku ja kriitilise suhtumise kasvatamist läbi kunstiajaloo tutvustamise, E6: *"... näidata eri ajastu tööde koopiaid, mis on kunstilugu."* Nimetati ka individuaalset tegevust esteetilise väärtushoiaku kujunemisel, E2: *"Maalimise koha pealt siis... selles värvipindade töös ma suudan neid innustada ja mul on selleks vajalikud vahendid olemas."*

Õpipädevuse alakategooria koosnes tekstiühikutest, kus toodi välja uute oskuste harjutamine, ruumiline mõtlemine arendavate ülesannete kaudu, E1: *"Kui teha perspektiivi ülesandeid või joonistada näiteks kahe koondpunkti vaates treppi..."*, info hankimist, selle analüüsimist ja tõlgendamist, E6: *"... ma kujundan oma klassiruumi nii, et õpilased oskaksid ja saaksid mind kuulata."*

Digipädevuse alakategoorias toodi välja tehnoloogiliselt täiustatud õpikeskkonna olulisus, kus puutetundliku tahvleid ja nutitelefonides olevate õppealaste rakenduste kasutamine aitab kaasa digipädevuse kujunemisele.

Ettevõtlikkuspädevuse alakategoorias peeti oluliseks õpetaja enda initsiatiivi ja ettevõtlikkust, E5: *"... kui õpetajat ennast sütitab teema ja ta leiab õpilastele ilmestamiseks sobilikud vahendid, on ka õpilastel huvitavam kuulata..."* ja ülesannete ja õpitava sidumine nüüdisaegse igapäevaeluga, E4: *"... ma püüan käsitletavad teemad siduda selle argieluga, nt Pika Hermani torni kujutamine ja lipust rääkimine."*

Ekspertid leidsid, et füüsiline keskkond on seotud õpilaste omavahelise suhtluse ja tekkiva aruteluga, mis toetab riiklikus õppekavas sätestatud suhtluspädevust, E1: *"...laenatakse värve ja paberit, jagatakse vahendeid...koristatakse ühiselt töölaud..."*

Samas leiti, et kuigi füüsiline keskkond on oluline, siis mittesobilikud tingimused ei aita kaasa suhtluspädevuse kujunemisele, näiteks võib probleemiks osutuda ruumi suurus ja

sellega sobimatu õpilaste arv, mis teeb keeruliseks nii õpilaste omavahelise kui õpetajaga suhtlemise, E6: *“mõni ruum nii palju mööblit ja õpilasi täis, et õpilane ei näe ega kuule mind ... siis raske suhelda”*.

Peakategooria **“läbivate teemade rakendamine”** moodustus alakategooriast **motoorika**, kus eksperdid töid välja käelise tegevuse arengu ja füüsilise keskkonna vahelised seosed, näiteks sõnas E4: *”Ja loomulikult käeline arenemine, et peenmotoorika manuaalsed oskused, see on väga-väga oluline, meil on tingimused ja vahendid väga head näiteks traatskulptuuride tegemiseks.”*

Peakategooria **loovuse arendamine** hõlmab ekspertide arvamusi riiklikus õppekava kunstiõpetuse ainevaldkonnas väljatoodud loovuse arendamise ja füüsilise keskkonna seosest, kus füüsilisel õpikeskkonnal on ekspertide arvates väga suur mõju loovuse toetamisel, näiteks sõnas E7: *“... kirglikkus ... olen nii palju materjali kogunud, ka taaskasutust, peab ikkagi andma südamega oma ainet, siis õpilaste loovus on avatud”*.

3.2. Ekspertide arvamused õppimist toetavate ja takistavate tegurite kohta füüsilises õpikeskkonnas kunstiõpetuse õpetamisel

Uurimisküsimusest „Milliseid õppimist toetavaid ja takistavaid tegureid näevad eksperdid kunstiõpetuse õpetamisel füüsilises keskkonnas“ lähtuvalt uuriti, kas eksperdid peavad füüsilist õpikeskkonda õppimisel ja õpetamisel oluliseks ja millised on ekspertide arvates õppimist toetavad ning takistavad tegurid. Tulemustest moodustusid järgmised peakategooriad: **õpiruumi valgustus, õpiruumi paiknevus, õpiruumi värvilahendused, õpiruumi seinapinna kasutus, inventar, mööbli paigutus, ainealase õpiruumi puudumine, eelarve, õuesõpe, õpetaja hoiak ja oskused.**

Tulemustest nähtub, et eksperdid avaldasid vastandlikke arvamusi, kus füüsilist õpikeskkonda peeti oluliseks ja leidis arvamusi, kus eksperdid ei pidanud füüsilist õpikeskkonda oluliseks. E6 tõi välja: *“...füüsiline keskkond on minu arvates väga oluline ja väga-väga-väga-väga mõjutab... ”*; E3 leidis: *“...väga mõjutab, isegi, kui mõni asi võib tunduda tühine...”*. Vastandina eelpool toodule leidis E5: *“...ikkagi vaimne keskkond on oluline, mis aitab õpilasel luua...ei oskagi öelda, kas füüsiline keskkond mõjutab”* ja E3 ei

pidanud samuti füüsilist õpikeskkonda oluliseks: “*minu meelest pole füüsiline keskkond märgiline, sest õpilane suhtleb õpetajaga...*”.

Õpiruumi valgustuse peakategooria alla koonduvad tekstiühikud, mis kirjeldavad õpiruumi valgusega seotud õppimist toetavaid ja ka takistavaid tegureid. Valgustuse tugevuse osas on ekspert E7 öelnud: “*...teisel korrusel on väga suured aknad, kust tuleb väga palju valgust...isegi see väga mõjutab, kui energilised näiteks õpilased on.*” Ekspertid E1, E2, E3 ja E5 on pidanud oluliseks päikeseküllast ruumi ja võimalust valgustust reguleerida. Puudusena nimetab E4: “*...kõiki aknaid ei saa avada ja päike paistab aknast kuvari peale*”.

Õpiruumi paiknevuse peakategoorias moodustus kaks alakategooriat: välisvaade ja ruumi avarus. Ekspertide poolt peeti välisvaadet aknast toetavaks teguriks ja selle olulisust väljendas näiteks E6: “*...teisel korrusel akendest valgust tuleb...kui energilised õpilased on*”. E1 on öelnud: “*...vaade aknast on väga oluline...meil on aknast vaade kooli esisele platsile, kust on näha lipumasti ja vana koolimaja...teisest aknareast avaneb vaade kooli pargile, kust näeb kauneid hommikupäikese tõuse, aknast joonistada...saamegi nagu sellist natukene sotsiaalkriitilisemat kunsti*”. Ekspert E5 leidis: “*...ühendatud kodunduse klassi lükandukse saan lahti hoida, siis nad saavad nagu ruumi pikenduse...on...visuaalselt rohkem ruumi*”.

Õpiruumi värvilahenduste peakategooria moodustus õppimist toetavatest ja takistavatest, värvilahendusega seotud, teguritest. Õppimist toetavana leidsid eksperdid, et heledad ja neutraalsed toonid soosivad õppimist, E1: “*Klass on heledat värvi. Ma leian, et heledad värvitoonid aitavad toetada õpilaste keskendumist ja kaasatootamist*” ja E7: “*... mul on selles mõttes väga hea ... seinavärv on ka selline piisavalt neutraalne*”. E2: “*... värv loob meelerahu* Seejuures toodi välja ka mittetoetavaid värvilahendusi, kus ekspertide arvates näiteks liialt kirkad ja erksad toonid ei aita õpilastel keskenduda, E4 leidis: “*... ma kindlasti ei tahaks, et mul on rohkem oranži kui kraanikausitagused plaadid, sest minu meelest liiga erk oranž värv tõmbab liialt õppijate tähelepanu*”, ekspert E6 tõi aga külmad värvitoonid: “*...uus koolimaja ja kõik seinad on värvitud külma halli värviga, nii kõle tunne tuleb peale*”.

Peakategooria **õpiruumi seinapinna kasutus** nimetati õppimist toetava tegurina vabade seinapindade olemasolu, kuhu saaks asetada kunstitöid või ka erinevaid õpetusi näiteks värviteooriast vms. E4 tõi välja: “*...väiksemad näevad seintel suuremate töid ja tekib soov ka sellist pilti teha*”; E3 leidis: “*...nii hea oleks, kui oleks vaba seinapind, kuhu saaks panna näiteks värviteooria õpetused, kompositsiooniõpetuse lehed ja muud vajalikud õpetused*”.

Vaba seinapinna olemasolu vajalikkust pidas oluliseks ka ekspert E5, kuid tõi seejuures välja, et tal puudub võimalus vabade seinapindade kasutamiseks, E5: “...*seal on aknad, igas seinas üks...mul ei olegi sellist seinat, mis oleks täiesti puhas ...*”.

Inventari peakategooria moodustus alakategooriast: **õppevahendid, õppematerjalid, mööbel, IT-lahendused, sanitaartehnilised lahendused**.

Õppevahendite alakategooria all toodi õppimist toetava tegurina välja õppevahendite olemasolu olulisus, E4: “...*igapähele on oma isiklik pintsel...saavad kooli poolt*”; E2: “... *meil on molbertid olemas*“. Õppevahenditest tundsid eksperdid puudust nii molbertitest kui ka õpikutest, E3: “... *võiks olla molbertid ja puudus on metoodilistest õpikutest ...*”.

Mööbli osas toodi välja, et õppimist toetavad erinevad liigutatavad ja reguleeritavad lauad, toolid, tööde kuivatamiseks ja hoiustamiseks kapid, näiteks nimetas E6: “...*sellised lauad on meil head, mis on väga lihtsasti liigutatavad ja ratastega*“. E2: “... *molbertid on meil paigutatud ringikujuliselt*“. Õppimist mittetoetava tegurina nimetati mööbli kvaliteedi puudumist, E6: “...*lauad on väga halvad, nad on küll ratastel liigutatavad, kuid värvitilk imendub laua pinna sisse ja seda ei saa seda puhtaks*”.

Õppimist toetava tegurina IT- lahendustes toodi välja tehnika olemasolu, mis aitab õppetegevusi mitmekesistada, E4: “...*korralik projektori ekraan, mille peal saan näidata...*“, E7: “...*on head võimalused muusika kuulamiseks ja filmide vaatamiseks*”.

Tekkinud alakategooria sanitaartehnilised lahendused hõlmab ventilatsiooni ja kraanikausside olemasolu tähtsust. San-tehniliste lahenduste osas õppimist toetava tegurina tõi ekspert E3 välja: “...*kunstiklassis peaks olema sobiv kraanikauss...et lastel oleks mõnusam pesta, nad saavad seal toimetada mitmekesi...see on kasulik sellepärast, et kraanikauss kogub värvisetet*“. Leiti, et olulist rolli füüsilises keskkonnas mängib ventilatsioon. Toodi välja probleemid temperatuuriga, mis muudab õpilased loiuks ja vähendab õpimotivatsiooni, E4: “*Tegelikult on klassis palav, õpilased ei taha enam keskenduda, on unised ja ootavad ainult vahetundi. Mitte midagi teha ei saa*”.

Õppematerjalide alakategooria moodustus tekstiühikutest, mis käsitlesid metoodilist kirjandust sh õpikuid. E1 tõi välja õppimist takistava tegurina õpikute puuduse.

Peakategooria **mööbli paigutus** koondab tekstiühikuid, mis kirjeldavad mööbli asetust õpperuumides. Õppimist toetava tegurina toodi välja võimalused mööbli ümberpaigutamiseks. E7: “*Me saame lauad kas ringi tõsta või üleüldse äärtesse ja põrandapinda kasutada*”.

Õppimist mittetoetava tegurina toodi välja ruumipuudus ja mööbli paigutus moel, mis ei võimaldanud õpilasel õppetöös parimal viisil osaleda. Ekspert E3: *“..ruumipuudus ...kui oleks klassiruum ainult kunstiõpetuse jaoks...siis olekski kogu aeg need lauad nii, nagu me just parasjagu tunneme...”*, E6 tõi välja: *“...mõned ruumid on sellised, et nad on nii täis, et õpilane ei näe ega kuule õpetajat ...on laudu täis ja siis need koolikotid... ei saagi seal liikuda“* ja E4: *“... mõned õpilased peavad istuma seljaga tahvli poole“*.

Peakategooria **ainealase õpiruumi puudumine** alla koonduvad tekstiühikud, mis kirjeldavad õpetajate vajadust kunstiklassi järele ja selle puudumisega seotud õppimist takistavaid tegureid. E6 tõi välja: *“... mul ei ole kunstiklassi ja see on väga, väga raske, on väga-väga halb“*. E3, E1, E4, E5, E6 tõi välja, et peavad klassi jagama teise aineõpetajaga ja see takistab nt laudade ja toolide paigutamist nii, nagu ekspert vajalikuks peaks. E1 leidis: *“Kunstiklass peaks olema eraldi klass ...“*; E3: *“... sa pead ise sobituma õpilastega sellesse keskkonda ... mitte ei lähe nagu ise sinna kunstikeskkonda“*. E3, E1, E5, E6 pidasid kunstiklassi puudumisel füüsilises õpikeskkonnas muutuste läbiviimist õppimist toetavaks vaid lühiajaliselt ja sõltuvalt teisest õpetajast, kellega klassi jagatakse.

Peakategooria **eelarve** moodustub tekstiühikutest, mis toovad välja õppimist takistavate teguritena eelarveliste vahendite piiratuse. E1, E2, E7, E6 tõi välja, et õpikeskkondade kasutamine väljaspool kooli territooriumi nõuab õpetajalt lisa organiseerimist, mis hõlmab täiendava ajalise ressursi kõrval ka eelarvelisi lisavahendeid. Ekspertid leidsid, et kuigi põhikooli riiklikus õppekavas on õppekäigud muuseumitesse ja galeriidesse ette nähtud, siis tihtipeale jääb see õppetegevus eelarveliste vahendite piiratuse tõttu teostamata, E1: *“... kunstitunnid teha kunstimuuseumis oleks super vahva, kuid see nõuab raha bussisõiduks ja meil koolis selliseid võimalusi eriti ei ole“*.

Peakategooria **õuesõpe** moodustub tekstiühikutest, mis väljendavad õppimist toetava füüsilise õpikeskkonnana õue (hoovid, pargid, muud avalikud kohad) ja selles keskkonnas õppimist. E1, E4, E7 poolt toodi välja, et õppimist toetava tegurina on õuesõppeks olemas sülelauad ning E2, E3 ja E6 sõnul on koolil suur hoov, kus joonistada. E5: *“... me ikkagi läheme õue midagi joonistama ... minnakse Toomemäele, ollakse koolimaja hoovis, minnakse kirikuparki ...“*.

Peakategooria **õpetaja hoiak ja oskused** moodustub tekstiühikutest, mis kirjeldavad õpetajate endi hoiakuid, tegevusmustreid ja oskuste puudumist, mis on seotud füüsilise

keskkonna kasutamise õppeprotsessis. E5 on väljendanud: “... kui juba õue minnakse, võetakse seda kui vaba tundi, ei tehta õppetööd ... õpilased üldse ei keskendu ... määrivad paberit põhimõtteliselt“. E1: “... maalimine nõuab vahendeid ... olen mõelnud, mida kõik kaasa tuleks õue minnes võtta ... kõike tuleks teha põlve otsas ja püsti seistes. Mulle see üldse ei meeldi“. E7 ütleb: “... meie linnas pole galeriisid“. E1 toob välja: “... õpetajana olen nõrgavõitu organiseerija....., kunstimuuseumisse minek seotud keerukusega, nt teised aineõpetajad jäävad oma ainetunnist ilma, kui mina olen lastega kunstimuuseumis“.

3.3. Ekspertide poolt füüsilist õpikeskkonda puudutavate lisavõimaluste kasutamine kunstõpetuse õpetamisel

Kolmandast uurimisküsimusest „**Milliseid füüsilist õpikeskkonda puudutavaid lisavõimalusi kasutatakse kunstõpetuse õpetamisel**“ lähtudes moodustati kolm peakategooriat: **õpiruumi sisustamine, õppematerjalide kättesaadavus, õpiruumi valimine ja kasutamine.**

Peakategooria **õpiruumi sisustamine** moodustub tekstiühikutest, kus eksperdid tõid välja oma täiendavad tegevused seoses õpiruumi sisustamisega, toodi välja stendide loomine E1: “... olen saanud vabalt ise stende uuendada ja neid oma äranägemise järgi klassis ja koridoris üles riputada“; kirjeldati õppimist toetava inventari kasutamist ja paigutust, E5: “...igasuguseid värve, pintsleid, topse, veealuseid ja muid asju nad saavadki avatud riiulist ise võtta ... riiuli kaupa sorteeritud, kraanikausi lähedal“ ja täiendavate sisustuselementide lisamist õpikeskkonda, E3: “... et klassiruum oleks ka selline helgem, siis selle jaoks olen viinud ka taimesid klassi... see taimede toomine on ka õpilased palju rahulikumaks muutnud“:

Peakategooria **õppematerjalide kättesaadavus** hõlmab tekstiühikuid, mis väljendavad õpetajate panust täiendavate õppematerjalide kättesaadavuse tagamiseks õpilastele. Õpilastele on loodud kunstialase kirjandusega eksponeerimisriiuleid ja väikeseid kunstinurkasid. E3: “...mul on kahe riiuli peale asetatud õpilaste jaoks kunstiraamatud. Olen teinud sellise väikese raamatukogu, kust õpilased saavad võtta ja lugeda, kui nad tahavad raamatuid kunstnike elust ...“.

Peakategooria **õpiruumi valimine ja kasutamine** moodustub tekstiühikutest, mis kirjeldavad õpiruumi võimalikke kasutuslahendusi nii kooli territooriumil kui ka väljaspool eelnimetatud. Eksperdid E1, E3, E2, E5 tõid välja lisavõimaluste kasutamise kooli territooriumil. Nimetati kooli juures olevat parki, kus hea ilma korral maalitakse või joonistatakse; kunstitundide läbiviimiseks toodi välja kooli saali kasutamine, samuti asfalteeritud kooliõue kasutamine, koolimaja suurte akendega fuajee kasutamine ning treppide kasutatakse erinevate vaadete perspektiivi ülesanneteks. Toetava lisavõimalusena õpiruumi täiendavaks kasutamiseks on E2 välja toonud õpiruumi kasutamise õppevälisel ajal: “... *neil on võimalus tulla ka siia klassi näiteks tunnivälisel ajal, kui meil on selliseid aegu...* “. Väljaspool kooli territooriumi loodud täiendava tegevusena toodi välja avaliku linnaruumi kasutamine, samuti rahvusvahelistel konkurssidel osalemine, kunstisaalide, näituste ja erinevate kunstnike külastamine, E6: “... *kriitidega läheme linnaruumi ... joonistame palju mänguparkide asfaldile*“; E7: „*Meil on vanematega fotojaht mõeldud läbi linna...* “. E2, E3 ja E5 tõid välja maalipraktikumide korraldamise looduskaunis kohas.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et ekspertide arvates mõjutab füüsiline õpikeskkond õppekava täitmist põhikooli kunstõpetuse tunnis. Leiti, et füüsiline õpikeskkond aitab toetada õpilaste pädevuste kujundamist, läbivate teemade rakendamist ja loovuse arendamist. Uuritavad tõid välja õppimist toetavate füüsilise keskkonna teguritena õpiruumi valgustuse, õpiruumi paiknevuse, õpiruumi värvilahendused, õpiruumi seinapinna kasutuse, inventari olemasolu, mööbli paigutuse ja õuesõppe võimaluste olemasolu. Samas tõid uuritavad välja mitmed õppimist takistavad tegurid nagu ainealase õpiruumi puudumine, eelarve piiratus, õpetaja hoiakud ja oskuste puudumine, samuti õppevahendite puudumine, ebakvaliteetne mööbel või ka sanitaartechnilised probleemid. Eksperdid nimetasid mitmeid füüsilist õpikeskkonda puudutavaid lisavõimalusi, mida nad on loonud ja kasutanud kunstõpetuse õpetamise toetamiseks. Toodi välja nii õpiruumi sisustamise, õppematerjalide kättesaadavaks tegemise kui ka õpiruumi valimise ja kasutamisega seotud tegevusi, mis rikastavad ning toetavad õpilasi õppeprotsessis.

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Magistritöö eesmärgiks oli koguda ja analüüsida kunstiõpetajate arvamusi füüsilise õpikeskkonna kui õppimist toetava keskkonna kohta kunstiõpetuse ainetundides põhikooli baasil. Lähtuvalt magistritöö eesmärgist püstitati kolm uurimisküsimust. Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks viidi seitsme kunstiõpetajaga läbi poolstruktureeritud intervjuud. Magistritöö raames uuriti: 1) *kuidas ekspertide arvates toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides; 2) milliseid õppimist toetavaid ja takistavaid tegureid näevad eksperdid kunstiõpetuse õpetamisel füüsilises keskkonnas; 3) milliseid füüsilist õpikeskkonda puudutavaid lisavõimalusi kasutatakse kunstiõpetuse õpetamisel?* Järgnevalt arutletakse uurimistöö tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa. Tuuakse välja töö kitsaskohad, töö piirangud ja ettepanekud edasisteks uuringuteks.

Kuidas ekspertide arvates toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides?

Kunstiõpetuse füüsilist õpikeskkonda peeti enamuse ekspertide arvates õppekava täitmise seisukohalt õppimist toetavaks, ka Dovey ja Fisher (2014) on oma teadusuuringus kinnitanud füüsilise õpikeskkonna mõju õpetamisele ja õppimisele. Füüsiline õpikeskkond toetab ekspertide arvates põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides **pädevuste kujundamise, läbivate teemade rakendamise ja loovuse arendamise** kaudu.

Ekspertid tõid välja ka õppimist mittetoetavad tegurid, kus näiteks muukeelsete õpilaste lisandumisel klassi tuleb õpetajal õppetöö kiiresti ümber korraldada ja väga olulist rolli mängivad antud juhul füüsilise keskkonna tingimused, mis on toetavaks või takistavaks

teguriks. Kui klassis on olemas tingimused ja vahendid (Vares 2017), siis on õppetegevus toetatud käsitletavate teemade, ülesannete ja tulemustega (Brooks 2011).

Eksperdid leidsid, et tehnoloogiliselt täiustatud õpikeskkond aitab kaasa digipädevuse kujunemisele, mis Brooks`i (2011) ja Alawad`i (2012) järgi avaldab märkimisväärset ja positiivset mõju õpilaste õppimisele, soodustab tunnis osalemist, õpetab uusi oskusi ja aitab luua sidemeid klassiruumi ja välismaailma vahel. Uuritavad töid välja õpetaja enda initsiatiivi olulisuse, mis Horne Martin`i (2002) ning Chan ja Yuen`i (2014) arvates äratav õpilastes huvi ja suurendab motivatsiooni. Eksperdid töid välja, et mõni kitsas ruum on õpilasi ja mööblit täis, et õpilane ei näe ega kuule õpetajat ja seetõttu on õpetajal õpilastega raske suhelda. Suure hulga õpilaste paigutamine piiratud ruumides tekitab raskusi (Mishra & Richardson 2014; Chan & Yuen 2014).

Tegevused füüsilises õpikeskkonnas **peenmotoorika** manuaalsete oskuste arendamiseks on ekspertide arvates olulised seoses ajumahu suurendamise ja aju treeninguga, kus Collier *et al.* (2013) soovib loominguulist lähenemist, survet tulemustele vähendades.

Wonowidjoko (2022) sõnul tekib sotsiaalne kogemus ja keskkonna tunnetus kui nt EV aastapäeva puhul kujutatakse Pika Hermani torni, ning räägitakse torni arhitektuurist ja arutletakse, kui kaua peab üks lipp ilmastikuoludele vastu. Õpetaja ebatraditsiooniline lähenemine aitab Chan ja Yuen (2014) sõnul kaasa loovuse arengule, julgustades õpilast katsetama ja eksima, mida kardavad Chan ja Yuen (2014) sõnul enim vanemate klasside õpilased, kuid nad ei peaks end halvasti tundma, sest eksimine on protsessi osa.

Eksperdid leidsid, et füüsiline õpikeskkond mõjutab õpilaste **loovust**, samal seisukohal on ka erinevad uurijad (Chan & Yuen 2014; Mishra & Richardson 2014), tuues välja füüsilise õpikeskkonna märkimisväärse mõju loovuse ning selle arendamise toetamisel. Ekspertid ning uurijad Chan ja Yuen (2014) peavad loovust edendavate õpikeskkondade arendamise kõrval tähtsaks ka õpetaja isikuomadusi ning õpetajalt oodatakse kunstiõpetuse aines innustust ja kirglikku eriala entusiasmi.

*Milliseid toetavaid ja takistavaid tegureid õppe toetajana näevad eksperdid
kunstiõpetuse õpetamisel füüsilises keskkonnas?*

Füüsilist õpikeskkonda peavad eksperdid valdavalt **oluliseks**, ka uurijad Beghetto ja Kaufman (2014) ning Barnes *et al.* (2020) kinnitavad füüsilise keskkonna olulisust, sest õpetajal on tunni läbiviimise käigus ja ruumi hallates palju tegevusi ja füüsilise õpikeskkonna mõju on suur, isegi kui mõni asi võib tunduda tühine.

Osa eksperte oli arvamusel, et pigem aitab õpilasel loov olla vaimne õpikeskkond. Klassiruumi kogemisel võiks õpetajad õppimist toetavana või mittetoetavana pöörata Wonowidjoyo (2022) sõnul nii individuaalsetele kui ka sotsiaalsetele teguritele. Füüsiline õpikeskkonda ei peetud eksperdi sõnul märgiliseks õpilase ja õpetaja omavahelises suhtluses.

Mõju, mis avaldub õpilastele, on väga suur, kui avaratest akendest tuleb väga palju valgust. **Õpiruumi valgustus**, mida Myers ja Warner (2010) peavad üheks oluliseks turvalise keskkonna teguriks, määratlesid eksperdid, et päikeseküllane ja paljude akendega õpiruum muudab õpilased energiliseks ning Broome (2013) arvates loob ka meeleolu, ning toetab füüsilise õpikeskkonnana kunstiõpetuse läbiviimist. Oluliseks toetavaks teguriks peeti ka pimendavate ruloode olemasolu ja võimalust valgustust reguleerida. Teguriks, mis **ei toeta õpiruumi valgustust**, on Myers ja Warner (201) väitel lastes võimalikku hüperaktiivsust ja ärritumist põhjustavad luminofoor lambid ning ekspert nimetas, et klassiruumis ei saa kõiki aknaid avada.

Oluline on klassiruumis vaade aknast välja ning eksperdid nimetasid **õpiruumi paiknevust** õpet toetavana füüsilises õpikeskkonnas. Mõned eksperdid rõhutasid eriti hea vaate olemasolu, mis võib Evans ja McCoy (2002) kinnituseel meetod looduskeskkonnaga kokkupuute saavutamiseks ja väsimuse vähendamiseks siseruumis või klassiruumis viibides.

Suur ja avar ruum on ekspertide sõnul õpet toetav ja Mishra ja Richardson (2014, Chan & Yuen 2014) sõnul teatud loovuse vormide jaoks vajalik ning ekspert lisas, et käsitöö klassiga seonduvat lükandust avades saab ta vaadet avardada.

Experdid loetlesid õpiruumi füüsilise õpikeskkonna **värvilahenduste** osas, kus Myers ja Warner (2010) soovivad sisekujunduses julgemalt värve, mis peaks olema vastavuses õpilaste vanuse ja klassiruumi funktsiooniga, nii toetavaid kui ka häirivaid tegureid. Experdid kinnitasid, et oma klassis meeldib neile hele, rahulik sein, mis loob heleda ja rahuliku ning neutraalse ruumi, ning ekspertide sõnul kunstiõpet toetavana ning Myers ja

Warner (2010) näevad värskelt värvitud klassiruumi puhta lõuendina, kuhu riputatud õpilaste tööd kujundavad loovust toetava keskkonna.

Märgiti, et kuigi tegemist on uue koolimajaga, katab terve kooli seinu külm hall toon, mis vähem kasutatuna mõjutaks Evans ja McCoy (2002) hinnangul suuremat loovuse tajumist, ning mida ekspert nimetab kui häirivat värvilahendust. Ekspert toonitas, et oranži värvi ei taheta kindlasti rohkem, kui olemasolev kraanikausi tagune sein.

Intervjueeritud õpetajad nimetasid **õpiruumi seinapinna kasutust** toetava tegurina, ning ka Evans ja McCoy (2002) arvates on visuaalselt huvitavad ruumid loovust mõjutavad, sest ekspertide sõnul pole seinapinnad piltide ega infomaterjaliga üle kuhjatud ja Beljajev & Vanari (2006) arvates ei tohiks ruumis, kus viibivad õpetaja ja õpilased, füüsilise õpikeskkonna tegurid tõmmata endale õppija tähelepanu. Seintele väljapandud vanemate klasside õpilaste tööd tekitavad seevastu noorematel soovi samasuguseid asju proovida, luues Myers ja Warneri (2010) sõnul loovust toetava keskkonna.

Võimaluse puudumist värvi- ja kompositsioonimaterjalide esitamiseks seintel ei peetud kunstõpet toetavaks. Ning puudusena toodi välja, et kuna klassiruumi igas seinas on aken või uks, ei võimalda see seinapinda, Byers, Imms ja Hartnell/ Young (2018) tuginedes nt õpilastööde eksponeerimiseks, kasutada soovitud pedagoogilise mõju suunas.

Ekspertide hinnangul on füüsiline õpikeskkond seotud **inventari** osas paljude teguritega nagu näiteks õppevahendite olemasolu, mille kohta öeldi, et kunstiklassis on olemas molbertid, kunstõpetuses vajalikud õppevahendid ja -materjalid on õpetajal käepärast pandud, mida nimetab ka Broome (2013, Krull 2000, lk 483) ning nt pintslid on kõigile õpilastele kooli poolt olemas. Mööbli osas, nimetati olulisena ka Broome (2013) poolt, riiulite olemasolu tööde kuivatamiseks ja hoiustamiseks ning ning kunstitarvete jaoks vajalikku kappi. Mainiti, et lauad on ratastel, mille tähtsuse toob välja ka Cornell (2002, Sõerd 1992)) ja liigutatavad ning ülestõstetavad ning neid on vastavalt vajadusele lihtne organiseerida. Laudade ümberpaigutus klassiruumis võimaldas ligipääsu akendele ning andis võimaluse aknaid avada ning parandada ventilatsiooni klassiruumis, luues Sõerd (1992) hinnangul soodsamad tingimused temperatuuri osas.

Ekspertid tõid sanitaar - tehniliste lahenduste osas välja mitme veekraani ja kraanikausi kasutamisevõimalust ning kui uuenduse klassiruumi kujunduses Barnes *et al.* (2020) sõnul, keskkonda säästva lahendusega värvisetet koguva kraanikausi olemasolu.

IT- lahenduste kasutamisel nimetasid eksperdid õppe toetamiseks ja Alawad (2012) arvates õpilaste huvi suurendamiseks, enamasti tunni sissejuhatuse läbiviimist arvutis esitletava näitliku õppematerjaliga, õpetades Alawad (2012) arvates uusi oskusi ja luues sidemeid klassiruumi ja välismaailma vahel ning lisati, et tehnika optimaalsemaks paigutamiseks on eksperdid lasknud juhtmeid ümber vedada.

Mittetoetava tegurina mainis ekspert, et Kui vana projektorit pole uue IT- lahendusega koostoimivaks ühendatud, ei toeta see õppetööd ja füüsilise õpikeskkonna paindlikkuse suurendamiseks Euroopa Komisjoni uuringu (2009) toel sobib lahendusena eksperdi poolt nimetatud uue projektori hankimine.

Kui küte pole õpiruumis reguleeritav, siis on klassiruumis tihti palav, kuid (Myers & Warner 2010) sõnul võiks loova energia hoidmiseks ning liikumise ja tegevuse julgustamiseks olla klassiruumid veidi jahedamad. Lisaks märkisid eksperdid, et palavaks läheb, kui kevaditi hakkab päike rohkem klassiruumi paistma ja et ventilatsiooniga ei saa midagi paremaks teha (Sõerd 1992).

Kui vajalike vahendite puudus Vares (2017) arvates füüsilises õpikeskkonnas võib õppetegevust pärssida, siis ka eksperdid loetlesid, et puudu on meetodilistest õpikutest ning vajadus molbertite järele on ka olemas. Eksperdid leidsid, et lauad võiks praktilisemad olla ning lauad, mille pealispind on värve sisse imav ja raskesti puhastatav. Nii Byers *et al.* (2018) kui ka ekspertide poolt peetakse seda mittetoetavaks, kus Brooks (2011) nendib, et õppimist soodustavate ruumide kujundamises kaalub tulemus lühiajalised kulud üle.

Eksperdid hindasid **mööbli paigutuse** osas töölaudade paiknemist ning töid selles osas välja tegurid, mis on toetavad ja ka tegurid, mis ei ole kunstiõpetuses toetavad. Töölaudade paigutuse osas toodi ekspertide poolt välja ja kinnitab ka Byers, Imms ja Hartnell/ Young (2018; Krull 2000; Evans & McCoy 2002; Myers & Warner 2011; Broome 2011; Feldschmidt 2016; Barnes *et al.* 2020), et ringikujuline või kaarjas istumine klassiruumis loob kodusema suhtlemise. Õpet toetavana nimetati veel laudade paigutamist seljad vastakuti või laudade paigutamist saartena, kunstitarbed keskel. Lauad võiks ekspertide arvates olla paigutatud ka gruppidega, sest siis on kaasõpilaste töö nägemine innustava mõjuga. Eksperdi poolt nimetati, et õpetaja laud võib olla klassi tagaosas, kust ta näeb tahvlit samamoodi nagu õpilased. Molbertite paigutamist ringikujuliselt hindasid eksperdid toetavaks, ning Chan ja Yuen (2014)

sõnul turvaliseks, pakkudes avatud ruumi ja liikumisvabadust ning Cornell (2003) hinnangul tagama ergonoomika paranemise klassis.

Kitsaskohad, mis ei toeta kunstiõpet füüsilises õpikeskkonnas, nimetati koha puudumist asjade hoidmiseks, tööde riputamiseks, puuduvat laoruumi ja üleüldist ruumi puudus, mis on Mishra ja Richardson (2014) arvates õpikeskkonna ruumiga seotud elemendid ning peaks ka Krulli (2000, lk 483; Broome 2013) hinnangul olema optimaalselt paigutatud. Nenditi, et mõned õpilased istuvad seljaga tahvli poole ning kui lauad on tihedalt koos, ei pääse õpetaja klassis vabalt liikuma. Öeldi ka, et kui õpilane tahab õpetajat kuulda ja näha, siis õnesi klassis pole see võimalik. Samuti kui mõni õpilane oma kohalt räägib, peavad teised ennast keerama ja asendit muutma. Feldschmidt (2016) arvates pole sellised lahendused ruumikasutusena sobivad.

Lisaks nähti mittetoetavaid tegureid **ainealase õpiruumi puudumises** kui füüsilise õpikeskkonna osas. Uuritavad märkisid, et kunstiklass peaks olema eraldi klass ning selle jagamine teise aine õpetajaga on keeruline. Toodi välja, et eraldi kunstiklass kas puudub või õpetaja käib iga tund ühest klassiruumist teise. Klassiruumi jagamisel on vaja arvestada õppe korraldamisel teise õpetajaga ning Evans ja McCoy (2002) arvates ei väljenda see eriti ruumi mugavust ja koostööd sotsiaalse suhtlusena, kellega klassi jagatakse. Näiteks laudu on saab ümber paigutada vaid ühe tunni lõikes ja võimalikud ongi ainult lühiajalised muudatused.

Õppetöö korraldamisel väljaspool klassiruumi toodi **eelarve** osas mittetoetavate teguritena ka Vares (2017) arvates vahendite puudumisena välja, et nt kunstitunni korraldamine muuseumis nõuab õpetajalt täiendavat organiseerimist ja ka raha bussisõiduks.

Intervjueeritud õpetajad lisasid, et **õuesõppe** korraldamiseks on koolil suur hoov, kus saab sülelaudu kasutades joonistada. Loov õppimine toimub Dovey ja Fisher (2014) väitel erinevates kohtades ja erinevad ruumid mõjutavad õpilaste õpikogemusi, pakkudes Wonowidjoyo (2022) sõnul väljaspool klassiruumi toimivas õppetöös erinevaid mälu treenivaid ülesandeid. Nimetati ka kunstitunni läbiviimise võimalusi suvel ja talvel Toomemäel.

Mainiti tegureid, mis **õpetajate hoiakust ja oskustest** tulenevalt ei toeta kunstiõppe läbiviimist väljaspool klassiruumi, ning mille kohta Horne Martin (2002) ütleb, et õpetajate tegevusmustrid mõjutavad õppimise ja õpetamise protsessi füüsilises keskkonnas. Osa eksperte arvas, et veebitunde vaevalt tehakse ja muuseumisse minek on seotud keerukusega,

sest nõuab kokkulepet teiste ainete õpetajatega, kelle tunnid ära jäävad ning mõjutajaks Chan ja Yuen (2014) arvates tunni ajaline piirang planeeritud tegevuste läbiviimiseks füüsilises õpikeskkonnas. Nimetati veel, et meie linnas pole galeriisid ning ekspert pidas ennast nõrgavõitu organiseerijaks. Toodi välja, et maalimine nõuab vahendeid ja õuesõpe on pigem paberi määrimine, sest eksperdi sõnul ei keskendu õpilased piisavalt ja ei võta tegevusi tõsiselt.

Milliseid füüsilist õpikeskkonda puudutavaid lisavõimalusi kasutatakse kunstiõpetuse õpetamisel?

Ekspertid loetlesid **õpiruumi sisustamise** osas toetavaid tegureid inventari osas nagu näiteks stendide loomine õpilaste tööde eksponeerimiseks, konksude panek seintele tööde riputamiseks ja täiendavalt kappide panemine klassiruumi. Ekspertid nimetasid ka võimalikult paljude töövahendite avariulitele panekut ning pintslite ja veetopside paigutamist kraanikausi lähedale. Õpilastele on vajaminevate tööde nimekiri seinale pandud ja õppetegevuse planeerimisel arvestatakse valgusega töö eripärast tulenevalt. Ekspert ütles, et on valmistanud taaskasutus pappmaterjalist lauapealsed molbertid.

Õppetegevuse toetava tegurina nimetati sisustuselementidest taimede toomist klassiruumi, mis on eksperdi sõnul õpilastele rahustavalt mõjunud. Õpet toetatakse eksperdi sõnul ka õpiruumi täiendava kasutamisega, kus õpilane saab oma tööga tegeleda tunnivälisel ajal või Chan ja Yuen (2014) sõnul pärast õpieesmärkide täitmist erinevaid vahendeid uurides.

Probleemi, mida ei saa õpiruumi sisustamisel lahendada võib õpetaja küll teadvustada, kuid Horne Martin (2002) sõnul puudub tal võimalus nende lahendamiseks.

Klassiruumis olevatest kunstiraamatutest loodud **õpinurk** võimaldab õpilastel iseseisvalt kunstiõpetuse aine teemal infot juurde hankida ja iseseisva õppimise juures, Beljajev ja Vanari (2006, lk 26-27) arvates ruumiliselt eralduda.

Lisavõimaluste osas **õpiruumi valimiseks** nimetasid eksperdid, et kasutatud on erinevaid võimalusi oma kooli territooriumil, kooli suures hoovis, kunstiõpetuse raames nt joonistamiseks ning asfaldijoonistuste tegemiseks. Kunstitundi on läbi viidud kooli saalis ja koolis toimub ekspertide sõnul igal aastal kunstikuu ning kunstialase töötoa viib läbi külla kutsutud kunstnik. Õuesõppeks valmistati eksperdi sõnul vanadest kappidest sülelauad, mis on

ekspertide hinnangul kunstiõpet toetav. Kunstiõpetuse tunde on läbi viidud pargis, maalipraktikumide jaoks on leitud looduskaunis nurgake ning botaanikaaias on praktiseeritud pastellidega joonistamist, mis näitab haridusliku keskkonna ruumimudeleid luues Vella (2015) sõnul äratuntava ruumi ebatavalisel viisil kasutamist, sundides uuesti kohanema. Eksperti sõnul on kultuurimaja koolist üle tee ja seal on ka pisike galerii, mida külastada. Lisategevusena on välja on toodud fotojahi korraldamine linnas ning lumerohkelt talvel lumeskulptuuride tegemine. Veel toodi ekspertide poolt esile õpilaste osalemist rahvusvahelistel kunstikonkurssidel.

Käesoleva uurimuse **kitsaskohtadeks** võib pidada autori kogemematust intervjuude läbiviimisel. Intervjuude käigus ilmnis, et intervjuueeritav võis kalduda küsimuse teemast kõrvale ja uurija ei märganud teda õigel ajal põhiteema juurde tagasi suunata. Teiseks kitsaskohaks võib pidada suhteliselt väikest valimit. Suurema hulga intervjuueeritavate vastuste korral oleksid ilmselt erinevused hinnangutes ja arvamustes suuremad. Uurija subjektiivsus on peamiseks piiranguks kvalitatiivse uurimuse puhul. Usaldusväärst võib mõjutada uurija isiklik vaatenurk oma eelarvamuste ja arusaamadega. Kuid kvalitatiivne uurimus ei olegi täielikult objektiivne (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2010).

Selle uurimuse läbiviimine ja tulemuste analüüsimine on olnud uuja jaoks õppimise ja arenemise võimalus. Tänu sellele kogemusele osatakse paremini hoomata töö mahtu, mida sellise uurimise läbiviimine endas kätkeb. Tulemustest ilmnis mitmeid probleeme ja küsimusi, mida võiks uurija arvates edasi uurida: kuidas parandada füüsilise keskkonna õppimist toetavat osa kunstiõpetuse aines ja kuidas saaks kunstiõpetaja rohkem ning teadlikumalt toetada füüsilise õpikeskkonna muutusi klassiruumis.

Töö praktiliseks väärtuseks võib pidada detailsemat ülevaadet kunstiõpetuse füüsilise õpikeskkonna kohta kunstiõpetajate arvamustele tuginedes. Samuti on töö heaks allikaks Haridus- ja Teadusministeeriumile, kohalikele omavalitsustele ja koolidele, kes soovivad pöörata suuremat tähelepanu kunstiõpetuse füüsilisele keskkonnale ja seda rohkem tähtsustada ning sellega arvestada.

KASUTATUD ALLIKAD

- Alawad, A. 2012. Technologies in the art classroom: Using technologies in art classrooms to overcome cultural limitations to support teaching and learning. *Journal of Fine and Studio Art*. Vol.3 (1), pp 1-4, May 2013. DOI: 10.5897/JFSA11.005
- Acar, S. & Ayoub, A.E.A., Alabbasi, A.M.A, Runco, M.A. 2022. Creative Potential is Differentially Expressed in School, at Home, ant the Natural Environment, *Creativity Research Journal*. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1080/10400419.2022.2031437> (14.03.2022).
- Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah, 2018. Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Tallinna Tehnikaülikool. <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/> (12.03.2022).
- Barnes, B; Hao, Q & Jing, M. 2020. Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches. *Learning Environ Res* 24, 109-122 (2021). <https://link-springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/article/10.1007%2Fs10984-020-09320-3#rightslink> (22.01.2022).
- Beghetto, A.; Kaufman, C.J. 2014. Classroom context for creativity. *High Ability Studies Vol* 25, 53-69. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1080/13598139.2014.905247> (11.01.2022).
- Beljajev, R. & Vanari, K. 2006. Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Sisekaitseakadeemia. Tallinn.
<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16254/Oppimine...;jsessionid=90FF6993894B85862477553CC76A90AA?sequence=1> (14.11.2021)

Brooks, C.D. 2011. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. (*British Journal of Educational Technology 2011*). <https://bera-journals-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/10.1111/j.1467-8535.2010.01098.x> (16.01.2022).

Broome, J.L. 2013. A case study in Classroom Management and School Involvement: *Designing an Art Room for Effective Learning*. *Art Education*, 66:3, 39-46.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519222>

Byers, T, Imms, W & Hartnell-Young, E. 2018. Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment. *Studies in Educational Evaluation*, Volume 58, 167-177.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X17303310> (21.01.2022).

Chan, S. Yuen, M. 2013. Personal and environmental factors affecting teachers` creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity 12* (2014), 69-77.
<https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S187118711400008X> (01.01.2022).

Collier, C., Davies, D., Digby, R., Hay, P., Howe, A., Davies, D., Jindal-Snape, D. 2013. Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity, Volume 8*, 80-91. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S187118711200051X> (01.02.2022).

Cornell. P. 2003. The impact of changes in teaching and learning on furniture and learning environment. *New Directions for Teaching & Learning, Volume Winter 2002*, 33-42.
<https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/10.1002/tl.77> (01.02.2022).

Daniel, G.R. & Fuss, M. 2020. Safe Spaces for Enabling the Creative Process in Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8.3>

Dovey, K, Fisher, K. 2014. Designing for adaption: The school as socio/spatial assemblage. Pages 43-63. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13602365.2014.882376>
01.12.2021

Dumont, H., Istance, D. 2010. Analysing and designing learning environments for the 21st century. *The Nature of Learning. Using research to inspire practice.* OECD 2010, pp 20-32.
https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=306PAPBeLTwC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Analysing+and+designing+learning+environments+for+the+21st+century&ots=-KCdyLUEpP&sig=hhNFRwqKjkNn8SvnVxciBq52ehk&redir_esc=y#v=onepage&q=Analysing%20and%20designing%20learning%20environments%20for%20the%2021st%20century&f=false (02.02.2022).

European Commission, 2009. Creativity in schools in Europe. A survey of teachers.
<http://create2009.europa.eu/> (16.04.2022)

Evans, W.G., McCoy, J.M., 2002. The Potential Role of the Physical Environment in Fostering Creativity. *Creativity Research Journal*, Volume 14, 409-426.
com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1207/S15326934CRJ1434_11?needAccess=true

Feldschmidt, M.-M. 2016. Hea kooli käsiraamat: Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud. <https://www.eetika.ee/et/hea-kooli-kasiraamat-vaimne-fuusiline-opiruum-tugevalt-seotud> (16.04.2022).

Haridus- ja Noorteamet. Üldhariduskoolide 2021. aasta rahuloluküsitluste tulemused. Aruanne.
<https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/%C3%9Cldhariduskoolide%20rahulolu-%20ja%20koolikeskkonna%20k%C3%BCsitluste%20riiklik%20aruanne%202021.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.) <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/talis> (01.02.2022).

Harro – Loit, H., Lepik, K., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. 2014. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/intervjuu> (01.01.2022).

Hennessey, B.A. 2015. If I were Secretary of Education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9(2), 187-192.
<https://doi.apa.org/record/2015-14745-001?doi=> (21.10.2021).

Hirsjärvi, S, Remes, P., & Sajavaara, P. 2010. *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina

Horne Martin, S. 2002. THE CLASSROOM ENVIRONMENT AND ITS EFFECTS ON THE PRACTICE OF TEACHERS. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 139-156.
doi:10.1006/jevp.2001.0239

Kakela, J.P., Robinson, C.F., 2010. Creating a Space to Learn: A Classroom of Fun, Interaction, and Trust. *College Teaching*, 54:1, 202-207. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.3200/CTCH.54.1.202-207?needAccess=true>

Kalmus, V., Linno, M., Masso, A. 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys> (12.01.2021).

Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7 2020. Sihtasutus Kutsekoda.
<https://www.kutsereregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10719336> (15.07.2021).

Koni, I., Krull, E., 2013. Õppetöö planeerimise oskuste modelleerimine ja küsimustiku väljatöötamine planeerimistegevuse uurimiseks. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 46-71.
<https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.04>

Mishra, P.; Richardson, K. 2017. Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, Volume 27, 45-54. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utlib.ut.ee/science/article/pii/S1871187117300196> (01.02.2022).

Myers, K.L., Warner, S.A. 2010. The Creative Classroom: The Role of Space and Place toward Facilitating Creativity. *The Technology Teacher, December /January 2010*.
https://www.researchgate.net/publication/234560419_The_Creative_Classroom_The_Role_of_Space_and_Place_toward_Facilitating_Creativity (01.02.2022).

Sõerd, J. 1992. Psühholoogia kõigile. Kirjastus Koolibri. Tallinn

Põhikooli riiklik õppekava Lisa 6. RT I 06.01.2011.
<https://www.riigiteataja.ee/aktiiv/1290/8201/4020/1m%20lisa6.pdf#> (01.03.2021).

Raamat, R. 2018. Õppijasõbralik õpikeskkond üldhariduskoolis. [Uurimistöö]
https://akadeemiake.ee/wp-content/uploads/2019/10/07_Romer_Raamat.pdf

Raunam, O. 1961. Joonistamise ja maalimise õpik. Kirjastus ENSV KUNST. Tallinn
Tartu Ülikooli koduleht (s.a.) <https://ut.ee/et>

Vella, R. 2015. Re-Imagining Classrooms: Educational Environments in Contemporary Art.

International Journal of Education & the Arts, 16(12). <http://www.ijea.org/v16n12/>

Teder, K. 2013. Füüsiline õpikeskkond Viljandimaa koolide näitel. [Lõputöö]. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. Viljandi.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/31936/teder_kristine_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tervisekaitseõuded koolidele. 2003. RT I 2003, 99, 149.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13251946>

TLU. 2022. Õpikeskkonnast.

<https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/Opetamisteooriad/pikeskkonnast.html> (08.05.2022).

Õunapuu, L. 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaaledustes. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil:

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf (08.03.2022)

Vares, M. 2017. Lapse arengut toetava õpikeskkonna planeerimise põhimõtted lasteaia õpetaja hinnangul läbi fotointervjuu. [Magistritöö]. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut. Tartu.

Vikipeedia. https://et.wikipedia.org/wiki/F%C3%BC%C3%BCsiline_%C3%B5pikeskkond

William, D. 2020. Õpetaja arengut toetav juhtimine. Luues kultuuri, mis aitaks kõigil õpetajatel paremaks saada ja kõigil õpilastel edu saavutada. Tallinn: Haridus- ja Noorteamet. Tartu: Atlex OÜ.

Wonowidjono, M. 2022. Rethinking art education through integrating outdoor learning practices as sites of memory, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. DOI: 10.1080/14729679.2022.2054838

LISAD

Lisa 1 Intervjuu küsimused

Tegevuse tutvustus enne intervjuu alustamist

Intervjuu läbiviimise tutvustus

- *kordan uuringu eesmärki
- *selgitan, milleks ja kuidas kasutan tulemusi
- *lepin kokku nimede asemel pseudonüümide kasutamise
- *lepin kokku kooli nime konfidentsiaalsuse
- *kinnitan, et tagan konfidentsiaalsuse
- *kordan, et küsimustele vastamine on vabatahtlik
- *tuletan meelde intervjuu katkestamise ja lõpetamise õigust
- *kordan loa küsimist intervjuu salvestamiseks

Sissejuhatavad küsimused

Milline on Teie erialane haridus?

Kui pikk on Teie tööstaaž?

Kui kaua Te olete kunsti õpetajana töötanud?

Intervjuu põhiküsimused

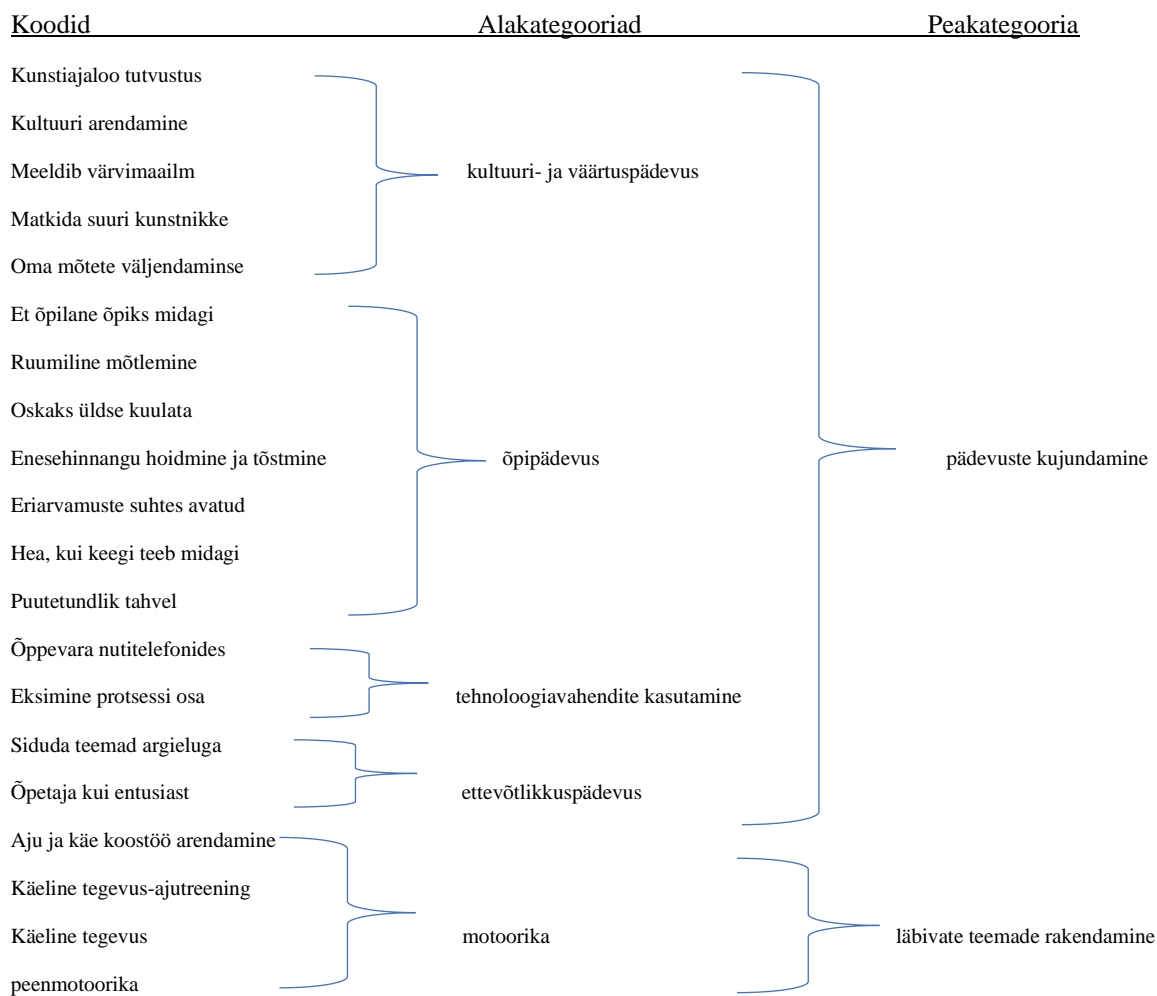
1. Kas ja kuidas Teie arvates toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides?
2. Kas ja kuidas Teie arvates füüsiline õpikeskkond ei toeta põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides?
3. Kas ja miks peaks Teie kui kunstiõpetaja arvates pöörama tähelepanu füüsilisele õpikeskkonnale?
4. Palun kirjeldage füüsilise õpikeskkonna tingimusi ja vahendeid, mis on toetanud teid kunstiõpetuse õpetamisel põhikoolis?
5. Milliseid füüsilise õpikeskkonna puudusi Te näete kunstiõpetuse õpetamisel põhikoolis?
6. Milliseid täiendavaid tegevusi olete teinud kunstiõpetuse aine raames füüsilise õpikeskkonna kujundamisel?
7. Milliseid lisavõimalusi olete leidnud kunstiõpetuse füüsilises õpikeskkonnas õpetegevuse mitmekülgsemaks läbiviimiseks?

Lisa 2 Uurijapäevik

26.02.	<p>Vt loovuse klassi kontrollnimekiri? millersville.edu/swarner? See lehekülg ei avanenud. Minu materjali otsing on kohati heitlik.</p> <p>Teooria tõlkimise jätkamine. Leidsin, et artikli viidetest saab ka sobiva teemaga uurimistöid leida. Artikkel vajab läbi mõtlemiseks rohkem aega, kiirustan vahel tõlkega.</p> <p>Kaks intervjueeritavat pole veel vastanud ja saadan kirja neile uuesti. Aega on vähe</p>	Mis see on
18.03.	<p>Seminar, slaidid konspekteerida, sellest oli tohutu abi edasi töötamiseks</p> <p>Kas intervjueeritav on terveks saanud, keda asemele võtta, kui nemad ei saa.</p>	
18.03.	Intervjuu toimus, nüüd veel üks intervjueeritav vaja pildid toimetada	
23.03.	<p>Metoodikas valimi puhul autori osa viidata raamatule</p> <p>Millega andmekogumise metoodika põhjendada</p>	
25.03.	Kas L... kooli õpetaja vastab? Juba transkriptsioon käes	

Lisa 3 Näide kategooriate moodustamisest

Kategooriate moodustamine esimese uurimisküsimuse „Kuidas ekspertide arvates toetab füüsiline õpikeskkond põhikooli riikliku õppekava täitmist kunstiõpetuse ainetundides?“ raames.



LIHTLITSENTS

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

1. Mina, Helle Lõhmus, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu magistritöö Füüsiline õpikeskkond kunstiõpetuse läbiviimiseks põhikooli baasil, mille juhendaja on Marvi Remmik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace 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 lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Helle Lõhmus 12.05.2022