

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Ühiskonnateaduste instituut  
Kommunikatsioonijuhtimise õppekava

Leene Korp

**Koolide liikumisprogramm:  
sotsiaalsed praktikad ja eneseesitus**

Magistritöö

Juhendaja: Marko Uibu, *PhD*

Tartu 2017

## Sisukord

SISSEJUHATUS .....	3
1. EMPIIRILISED JA TEOREETILISED LÄHTEKOHAD .....	7
1.1    Sotsiaalne muutus ja sekkumine .....	7
1.1.1    Sekkumine, sotsiaalse muutuse programm, sekkumisprogramm.....	9
1.1.2    Sotsiaalne sekkumine: projektimentaliteet.....	10
1.2    Praktikateooria .....	10
1.2.1    Praktikate elemendid ja sotsiomateriaalne võrgustik.....	12
1.2.2    Praktikateooria arusaam sotsiaalse muutuse programmi edukusest.....	14
1.3    Erving Goffman ja eneseesitus .....	15
1.3.1    Goffmani dramaturgiline analoogia .....	16
1.3.2 <i>Eneseesituse</i> roll minu töös.....	18
1.4    Liikumisaktiivsus ja liikumispraktikad .....	20
1.4.1    Terminid .....	20
1.4.2    Kehaline aktiivsus: probleem ja lahendus.....	22
1.4.3    Laste liikumisaktiivsus .....	23
1.4.4    Laste liikumisaktiivsus Eestis .....	24
2.    UURIMISOBJEKT.....	25
2.1    Sekkumisprogrammi eesmärgid.....	25
2.2    Sekkumisprogrammi tegevus aastatel 2016-2017.....	26
2.3    Sarnased programmid .....	28
2.4    Distsiplinaarsest määratlemisest .....	29
3.    UURIMISKÜSIMUSED.....	31
4.    UURIMISMEETODID .....	32
4.1    Juhtumiuuring .....	33
4.2    Andmevaramu kogumisel kasutatud meetodid .....	34
5.    UURIMISTULEMUSED.....	37
5.1    Millised on liikumisaktiivsust soodustavate sekkumiste rõhuasetused ja senised praktikamuutused? .....	37
5.1.1    Õpilaste kaasamine: seniste otsustuspraktikate ümberkujundamine ja uute loomine .....	37
5.1.2    Sekkumised sisevahetundidesse: istumisaega vähendavate praktikate juurutamine .....	39
5.1.3    Paindlik koolipäev kui täiesti uus praktika .....	47
5.1.4    Regulaarsed õuevahetunnid kui täiesti uus praktika; õuetunnipraktikate muundamine.....	49
5.1.5    Ainetunnipraktikate muutmine .....	50
5.1.6    Mängujuhtide tegevus kui uus vahetunnipraktika.....	52
5.1.7    Aktiivne koolitee – toimiva praktika hõlbustamine .....	53
5.1.8    Traditsioonide täitmine uue sisuga ja uued algatused.....	54
5.2    Kes on sekkumisega seotud praktikate olulisemad osapooled? .....	54

5.3	Kuidas toimib võrgustik muutuse toetajana? .....	65
5.3.1	Missugune mõju on Facebooki grupil võrgustiku toimimisele? .....	70
5.4	Milline on eneseesituse roll seksimisprogrammis? .....	75
5.4.1	Kuidas esitada argipäeva? .....	75
5.4.2	Eneseesitus kui seksimise edendaja ja takistaja .....	78
5.4.3	Eneseesituse „läved“ .....	80
5.4.4	Sport ja spordipäevad .....	83
6.	JÄRELDUSED, DISKUSSIOON JA MEETODIKRIITIKA .....	85
	KOKKUVÕTE .....	94
	SUMMARY .....	96
	KIRJANDUS .....	98

## SISSEJUHATUS

Minu magistritöö eesmärk on ühte sekkumisprogrammi näitel saada ülevaade sellest, millised võiksid olla koolikeskkonnas püsivat sotsiaalset muutust taotleva sekkumisprogrammi eduks vajalikud tegurid. Liikuma Kutsuv Kool on üks esimesi haridusega seotud algupäraseid sekkumisprogramme Eestis, mis on muutuse loomiseks võtnud kasutusele transdistsiplinaarsuse, koosloome ja tõenduspõhised praktikad. Kuidas see programm toimib? Kuidas koolid loodavaid muutusi “kodustavad”? Need on küsimused, millele vastamine aitaks edendada nii konkreetset programmi kui teisi samalaadseid sekkumisprogramme.

Keskendun töös Tartu Ülikooli liikumislabori poolt algatatud ja aastatel 2016-17 piloteerivale sekkumisprogrammile täisnimega „Liikuma kutsuv kool – laste ja noorte liikumisprogrammi arendamine“, mis tegeleb õpilaste liikumispraktikate muutmisega. Programm lähtub tõsiasiast, et Eesti lapsed pole kehaliselt just kuigi aktiivsed: vaid iga kolmas laps 1.-3. klassist ja iga viies laps 4.-6. klassist liigub n-õ piisavalt ehk siis rohkem kui tund aega päevas (Mooses *et al* 2016). Pideva istumise ja vähese liikumise mõjusid on eri teadusharudes intensiivselt uuritud. On leitud, et istumine toob kaasa hulga erinevaid terviseriske (McManus *et al* 2015, Sinaiko *et al* 1999), samuti psühholoogilisi probleeme ja väsimust (Tremblay *et al* 2011). Vähesel liikumisel on halb mõju laste motoorsele võimekusele (Lopes *et al* 2012), kognitiivsele ja akadeemilisele võimekusele ning mälule (Tremblay *et al* 2011). Sama palju on uuritud ka igapäevase liikumise positiivset mõju. Programmi eesmärgiks on kaardistada probleemide põhjused ja neid taastootvad asjaolud Eesti koolides ning luua eeldusi nende lahendamiseks.

Programmi esimene siht on pakkuda kümnele Liikuma Kutsuvate Koolide võrgustikuga liitunud koolile vahendeid, lahendusi ja oskusi selleks, et koolides leitaks omad viisid laste paremate liikumisvõimaluste tagamiseks. Liikumislabori eestvedamisel korraldatakse seminare, analüüsitakse koolide ruumilahendusi ja hetkeseisu, nõustatakse ja juhendatakse. Otsused, milliseid muutusi ja kuidas ette võtta, teevad aga koolide meeskonnad ise.

Liikuma Kutsuva Kooli kompleksne sekkumisprogramm lähtub tõdemusest, et liikumisaktiivsuse probleemi puhul lihtsaid lahendusi pole: näiteks on asjatu loota, et

vähese liikumise lahendaks see, kui suurendada kehalise kasvatus tunde arvu (Verstraete *et al* 2006) või kohustada õpilased vahetunnis klassidest väljuma.

Programmi praktikapõhisuse, koosloome ja transdistsiplinaarsuse taga on üsna praktilised põhjused – nii laste kui täiskasvanute vähene liikumisaktiivsus on keerukas ja terves maailmas aina süvenev probleem. Kontrollitud keskkonnas toimunud sekkumised pole püsivaid muutusi tavaliselt kaasa toonud (Kohl *et al* 2012) . Ka pidev teavitustöö ega vägagi veenvate argumentide esitamine pole enamasti osutunud piisavaks sekkumiseks (Reis *et al* 2016). Liikumispraktikate muutmine nõuab sektorite ja valdkondade üleseid strateegiaid, eritasandilist sekkumist, mis oleks võimeline füüsilist aktiivsust tõstma sõltumata kultuurilisest, majanduslikust või sotsiaalsest kontekstist (Reis *et al* 2016).

Ka Eesti koolides on vähese liikumise taga terve hulk erinevaid põhjuseid alates koolikorridoridest, nutitelefonidest ja õppekorralduseeskirjadest kuni õpilaste ja õpetajate suhtumiseni. Neile lisandub vaikimisi kehtiv norm, mille kohaselt on õppimine lihtsalt üks tõsine asi. Nii on püsiva muutuse saavutamise eesmärgil kaasatud Liikuma Kutsuva Kooli meeskonda eri taustaga eksperte ja huvipooli, kes on abiks probleemide analüüsimisel ja lahenduste väljatöötamisel; valmislahenduste automaatse rakendamise asemel ollakse valmis pigem katsetusteks ja proovimiseks; muutuse soodustamiseks kasutatakse koolidest moodustunud võrgustiku ja meedia tuge. Võrgustikule pühendan ka ühe oma uurimisküsimustest, püüdes leida vastuse küsimusele, kuidas võrgustikustumine muutuse toetajana toimib – missuguseid võrgustikke programmis võib täheldada, kuidas need tekkinud on, missugusel kujul tegutsevad ja mis takistused on nende toimimisele. Eri taustaga eksperdid toovad kaasa eri terminoloogia, tegutsemisviisid, arusaama „tulemuste mõõtmisest“ jmt, mis muudab programmi ülesehituselt ja ka läbirääkimiste mõttes keerukaks, kuid osapooltele viljakaks. Oma panuse annavad ka kümme pilootkooli, mis erinevad nii õpilaste arvult, asukohalt kui ka näiteks kaasamisharjumustelt ja juhtimiskultuurilt. Need asjaolud on kujundanud programmi näo.

Väidan oma töös, et Liikuma Kutsuv Kool on omalaadne sekkumise katselava, mille toimimises on olulise mõjurina esinenud eneseesitus. Programmist võetud näidete põhjal osutan, kuidas koolide endi, meeskondade ja teiste osapoolte tegevust seminaridel, Facebooki-kogukonnas ja koolivisiitidel on mõjutanud nendesamade tegevuste avalik

kommunikeerimine, esitamine, mulje avaldamine. Selle aspekti avamisel ja kirjeldamisel kasutan Erving Goffmani dramaturgilisi analoogiaid.

Olen Liikuma Kutsuva Kooli programmiga seotud 2016. aasta jaanuarist, mil algas koolide kandideerimine pilootprogrammi. Kuulun koos Triin Vihalemma ja Marko Uibuga projektimeeskonna sotsiaalse kommunikatsiooni töörühma. Isiklikult olen kaasa löönud suures hulgas tegevustes alates Facebooki-postituste toimetamisest ja eri väljaannetesse artiklite kirjutamisest kuni programmi sisulise arendamiseni, eri sihtrühmadele mõeldud sõnumite väljatöötamiseni ning nii programmimeeskonnale kui koolidele koolituste läbiviimiseni.

Sekkumisprogrammiga seonduva avamiseks olen materjalid jaotanud kuude peatükki. I peatükis annan ülevaate teooriast, millele mu töö tugineb, ning sekkumisprogrammist endast. Alustan sotsiaalse muutuse mõiste tutvustamisega: ühelt poolt on see sotsioloogias laialt kasutatav termin, samas teiseneb selle tähendusvaldkond niipea, kui analüüsida algatust, mis oma tegevusega ise sotsiaalset muutust taotleb. Edasi vaatan, missugusel kujul luuakse taolisi algatusi, kuidas neid eri valdkondades kutsutakse ning kuidas mõjutab neid nn projektimentaliteet. Tutvustan ka praktikateooriat, mis on minu töö paradigmaatiliseks keksmeks. I peatüki ühes alapeatükis tutvustan ka Erving Goffmani dramaturgilisi analoogiaid tema eneseesituse- (*self presentation*) teoorias. Viimase alapeatüki pühendan sekkumisprogrammi tausta ja probleemide avamisele: mis mõiste on liikumisaktiivsus; kui suur on probleem laste vähese liikumisega nii maailmas üldiselt kui Eestis.

II peatükis annan ülevaate juhtumiuuringu uurimisobjektist – Liikuma Kutsuvast koolist. III peatükis püstitan magistritöö uurimisküsimused. Neljandas peatükis selgitan oma uurimismeetodeid ja -põhimõtteid. Minu magistritöö on juhtumianalüüs, mis kasutab tervet hulka erinevaid kvalitatiivseid meetodeid. Kuna olen programmiga mitmel moel seotud, olen saanud kasutada teiste kogutud andmeid, ise andmeid koguda pikema aja jooksul ja suurt osa nendest kasutada ka tööalaselt.

V peatükis jõuan sekkumisprogrammi analüüsini, kus ülaltoodud uurimisküsimustele vastuseid otsin. VI peatükki jäävad järeldused ja diskussioon – võtan kokku tähtsamad elemendid viiendast peatükist: edukate sekkumiste ühisjooned; võrgustiku toega seonduva; eneseesituse mõju sotsiaalsetele praktikatele ja sekkumisele. Diskussiooni pühendan

arutelule küsimuste üle, millele praegune sekkumisprogramm ning minu analüüs täit vastust anda ei saa:

- arutlen eneseesituse panuse üle sotsiaalsete praktikate teooriasse,
- arutlen praktikateoreetilise lähenemise sobivuse üle,
- reflekteerin valitud metoodikaid meetodikriitika kujul.

Viimaseks on jäänud veel tuhat südamlikku tänu. Tänan mind juhendanud Markot väga hinnalise sisulise ja sama väärtusliku terapeuditöö eest. Tänan Triinu, Merikest ja kõiki teisi programmi tiimi liikmeid, kes Liikuma Kutsuvat Kooli veavad ja on kujundanud selle programmi näo ja olemuse. Tänan retsensent Kadit arvukate, aga sõbralike soovitude eest. Suur tänu ka mu sõber Liisile, kes on mulle just sobival ajal asunud tegutsema suurepärase keeleteoimetajana. Ja oma instituudile tahaks samuti aitäh öelda, sest ilma instituudita poleks mul seost ei Liikuma Kutsuva Kooli ega magistritööga.

Veel ei jõua ma ära tänada oma isa, kes on mu lapsed Kiuru ja Irma igal nädalavahetusel maale viinud, et ma kirjutada saaksin. Ja õde ja ema, kes on mind ja isa jõudumööda aidanud. Ja Kiuru ja Irmat ennast, et nad on olnud minuga leebed ja ainult naljatamisi küsinud, millal ma neile jälle emaks hakkan. Üht väikest terjerit, kellega jalutamine oli alati hea ettekääne arvuti eest lahkumiseks. Kõiki sõpru, kellel käisin justkui perega külas, aga tegelikult peitusin ise arvutiga kõrvaltuppa ja lasin neil oma lastega mängida. Kõiki teisi sõpru, kes muidu toeks olid.

Kui praktikateooriale ka siin truuks jääda, peaksin veel tänama ka oma kahte arvutit ja tervet portsu märkmikke, ilma milleta poleks mul ilmselt mingit magistritööd; Wordi programmi ja eriti Painti, sest seal saab sõrmega jooniseid teha. Ja küllap ka lapsangi-teed, datleid, cappuccinosid ja Pühaste õlut, millega olen end turgutanud. Samuti Arvo Pärdi, Steve Reichi ja LCD Soundsystemi muusikat, mis aitasid mul hoida selget meelt, ja tervet kuhja luulekogusid, mida vahelduseks ja inspiratsiooniks igapäevaselt sirvisin.

Kui peaksin koostama ühe magistritöö kirjutamise praktika sotsiomateriaalse võrgustiku, siis oleks see neid nimesid tihedalt täis! Suur tänu!

# 1. EMPIIRILISED JA TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

## 1.1 Sotsiaalne muutus ja sekkumine

Sotsiaalne muutus ja sotsiaalne dünaamika on kuulunud sotsioloogia põhiküsimuste sekka Auguste Comte'i aegadest alates. *Sotsiaalne muutus* ise on üldine termin, mida kasutatakse paljudes erinevates sotsiaalteadustes, et tähistada muudatusi sotsiaalses struktuuris – olgu siis institutsioonides, suhetes, väärtussüsteemides, käitumises, kultuurilistes sümbolites või mujal. Kuna muutusteks võivad olla nii suured ühiskondlikud siirded kui väikesed teisenemised indiviidide praktikates – piltlikult öeldes nii põlluharimise algus kui vegandieedile minek –, siis on muutused igas ühiskonnas pidevalt olemas. Laia spektri tõttu on mõiste ise mõnevõrra hoomamatu sisuga ning sotsiaalteadlased on selle selgitamiseks laenanud analooge ja mudeleid erinevatest teadusdistipliinidest ja ühiskondlikest ideoloogiatest, käsitlenud muutust nii progressi kui evolutsiooni terminites, aga ka funktsionalistlikult, konfliktiteoreetiliselt jne (Wilterdink & Form 2009). Võib ilmselt järeldada, et soovides tabada ja analüüsida sotsiaalset muutust, tuleb arvestada, et sel võivad olla väga erinevad tasandid, suunad ja mustrid.

Ülalviidatud mitmekesised teoreetilised käsitlused ei näi kuigi hästi kohanduvat siis, kui soovime *sotsiaalse muutuse* terminit rakendada tegevusele, mis ise ja eesmärgipäraselt sotsiaalset muutust saavutada püüab. Sedasorti muutuste sihipärane „loomine“ on kaasaegsetes ühiskondades üsnagi levinud erinevate programmide ja algatuste kujul. Tavapäraselt üritatakse neis algatustes, kampaaniates ja programmides leida sotsiaalseid lahendusi kaasaega iseloomustavatele nn elustiiliprobleemidele ja ühtlasi lähtutakse tavaliselt ka metodoloogilisest individualismist. See tähendab, et lahenduste otsingutel nähakse muutuse eest vastutavana üksikindiviidi – indiviid on see, kelle käitumine või mõtlemine peab muutuma jätkusuutlikumaks, vastutustundlikumaks, innovaatilisemaks, tervislikumaks jne, et elustiiliprobleemid laheneksid. Taolisel arusaamal põhineb komme luua sotsiaalreklaame ja üldsuse teavitamise kampaaniaid, kus innustatakse käitumist ja mõtlemist muutma, annetama ja ennetama, teavitatakse suhkrust karastusjookide sees, suitsetamisega kaasnevast vähiriskist ja muudest moodsa elu riskidest. Indiviid oleks justkui muutuse peamine tõukejõud: alati võimeline tegema informeeritud valikuid ja



arvestama pikaajsete tagajärgedega, just tema käitumiste muutuste summa peab tooma kaasa hädavajaliku sotsiaalse muutuse (Vihalemm *et al* 2015: 2).

Muutuste toimumise kompleksne kontekst on see, mida muutust taotlevates algatustes/teavitustes/programmides sageli alahinnatakse. Olulised on ka küsimused taoliste algatustele kulutatud ressursidest, nendega seonduvast nn projektipõhisest rahastusest ja ajastamisest, samuti kestlikkusest. Seda, et süsteemse muutuse jaoks on vaja kõrvale astuda „teavitamise mudelist“ ja üksikindiviidile panustamisest, leiavad eksperdid eri valdkondadest alates meditsiinist (Reis *et al* 2016) kuni hariduseni (Aderman & Taylor 2007). Teadlased ja eksperdid on teavitamisele kui ühesuunalisele ja mitte kuigi tulemuslikule kommunikatsioonile alternatiive otsima hakanud sõltumata sellest, kas probleemid nende ees on lihtsad või nn nõiutud/nurjatud<sup>1</sup>.

Kuidas aga leida sotsiaalteoreetiliselt pädevaid alternatiive individikesksele muutusekäsitlusele? Kui nüüd nende eelkirjeldatud sotsiaalse muutuse suurte teooriate juurde tagasi tulla, siis on sotsiaalset muutust taotlevatel algatustel neist teooriatest eeskujuga võtta võimalik küll – ka sihipäraste algatuste puhul on muutuse toimumiskohaks alati sotsiaalne struktuur, st institutsioonid, käitumine, sümbolid jne, mistõttu ei maksa sotsiaalseid probleeme lahendades neist kõrvale vaadata. Näiteks praktikateooria, millele toetun tugevalt nii oma töö teooria- kui analüüsiosas, sõnastab juba lähtekohana, et muutuse loomiseks on vaja tähelepanu pöörata materiaalsele aspektidele nagu füüsiline keskkond ja infrastruktuur, aga ka mittemateriaalsetele aspektidele nagu teavitustöö ja haridus.

Liikuma Kutsuva Kooli eesmärgiks võib pidada ühe sotsiaalse muutuse esilekutsumist: sotsiaalset muutust esialgu kümnes koolis, kuid pikemas perspektiivis terve Eesti koolikultuuris. Seda arvestades saavad küsimused sotsiaalse muutuse olemusest ja loomisest hoopis praktiliseks probleemiks – kuidas senist olukorda analüüsida ja kuidas muutust ellu viia nii, et see on süsteemne ja kestlik.

---

<sup>1</sup> Nõiutud/nurjatud probleemid (*wicked problems*) – selle mõistega osutatakse sotsiaalsetele probleemidele, mis ei ole lihtsasti määratlevad ega lahendatavad ja mille käsitlemise tingimused muutuvad protsessi käigus.

### 1.1.1 Sekkumine, sotsiaalse muutuse programm, sekkumisprogramm

Sihipärast tegevust muutuste suunal on nimetatud erinevalt. Sageli märgitakse seda mõistega *sekkumine (intervention)*. Sekkumise all võib mõista tegevusi, mis püüavad sotsiaalset muutust saavutada nii, et sekkutakse sihtrühma toimimise harjumuslikesse viisidesse. Edukad sekkumised toovad kaasa sotsiaalse muutuse, kujundades indiviidide edaspidiseid praktikaid, olgu otsesemal või kaudsemal moel. Veel on kasutusel olnud *elustiilipoliitika* (nii foucault'likus tähenduses kui Giddensi edasiarenduses), kuid *sekkumisega* võrreldes on tegemist abstraktsema mõistega. Triin Vihalemm, Margit Keller ja Maie Kiisel kasutavad sarnase tegevuse nimetamisel teoses (2015) üldisemat terminit *sotsiaalse muutuse programm*.

Kuna ka Liikuma Kutsuv Kool tegeleb laste ja noorte vähese liikumisaktiivsusega seotud sotsiaalse probleemiga ja soovib luua sotsiaalset muutust, siis on kohane kõnelda sellest nii sekkumise kui sotsiaalse muutuse programmi terminites. Samas on programmimeeskond määratlenud oma tegevust nii meedias, taotlusvoorude dokumentides, analoogsete programmidega võrreldes, koduleheküljel missiooni sõnastades kui ka koosolekutel eelkõige sekkumisprogrammina (vt nt Projekti lühikirjeldus 2015; *Liikumislabori avaleht*; Korp 2016a).

*Sekkumisprogrammi* enese definitsioon on paljuski erinevate valdkondade nägu, kus seda rakendatud on. Tüüpiliselt määratlevad oma tegevust sekkumisprogrammi nimega just hariduslikud projektid, keskkonna kohandamise programmid, tervisearenduskampaniad jmt, mis püüavad sekkumise abiga panna teatud inimrühmi tervislikumalt, jätkusuutlikumalt, innovaativsemalt, vastutustundlikumalt ja osavamalt tegutsema ja mõtlema. Mis puudutab *sekkumisprogrammi* kasutamist algatuse katusmõistena, siis Eestis on see eelkõige levinud psühholoogia, sporditeaduste, terviseedenduse, füsioteraapia, poliitikauuringute ja haridusteadlaste terminoloogias, tihti koos eesliitega *tõendus põhine* või *teaduspõhine*. Sageli kasutatakse sekkumisprogrammi terminit projektides, milles on üle võetud Texase Ülikooli hariduspsühholoogi L. Kay Bartholomew Eldredge'i väljatöötatud sekkumise kaardistamise kuueetapiline meetodika (*intervention mapping*, Bartholomew *et al* 2001). Samale meetodikale kui programmi eeskujule ja teoreetilisele lähtekohale viidatakse ka Liikuma Kutsuva Kooli projektitaotlustes (Taotlus HMN 2016,

Taotlus HMN 2017), kuigi neist meetodeist programmi disainis ja teostuses otseselt ei lähtuta.

Kuna sekkumine on piisavalt kujundlik ja peaaegu kanoniseeritud mõiste, kasutan oma töös läbivalt *sekkumisprogrammi sõna*.

### 1.1.2 Sotsiaalne sekkumine: projektimentaliteet

Sotsiaalse sekkumise tulemus sõltub tervest hulgast teguritest. Üks praeguseks palju kriitikat saanud süsteemne takistus sekkumiste õnnestumisele ning lühiajalisuse või läbikukkumise põhjus on sekkumiste paigutamine projektiloogika raamistikku. Projekti on määratletud kui kavandatud tegevuste kogumit teatud püsiva kvalitatiivse muudatuse, uue teenuse või toote eesmärgi saavutamiseks kindla ajavahemiku jooksul (Rahvusvaheline projektijuhtimise käsiraamat 2000). Sellist näiliselt terviklikku määratlust iseloomustab aga hulk norme loovaid tegureid, mis võivad takistada nii projekti jätkusuutlikkust üldises sotsiaalses, majanduslikus ja keskkondlikus mõõtnes kui kitsamalt programmi enese kestlikkust. Traditsioonilist projektijuhtimist iseloomustab lühiajaline orientatsioon, kitsa huvirühma ootustele vastamine, tulemuseesmärgid, vähene keerukus (Reusch, Reusch 2013). Kõigi nende teguritega võib kaasneda projektimentaliteet: mõttelaad, mille tõttu hakatakse projektile omaseid tingimusi prioriteedina tajuma ja vastavalt ka tegutsema. Sageli muutuvad peamiseks sellised tegurid nagu finantseerijatele „meeldimine“, privileegidele ligipääsemine, aruandlus, mõjude hindamisel lähtumine mitte tulemustest, vaid ette kirjutatud mõjukategooriatest (Israr 2005). Piiratud aeg võimaldab sisulise ja süsteemse muutuse teostamise asemel uutel tegevustel jääda üürikeseks ning projekti teostajatel tegelda „demonstreerimisega“ – jätta näiline mulje, et projekti teostatakse, kuid mitte viia sisse sisulisi muutusi (Adelman & Taylor 2007: 56). Mõnede kriitikute arvates on projektimentaliteet ohtlik nagu haigus ning selle tähistamiseks on võetud kasutusele kujundlik mõiste *projektiit* (vt Harries *et al* 1998).

Missugused tunnused võiksid olla kestlikul ja edukal projektil, saab lugeda punktis 1.2.2, analüüsiosas ja diskussiooniosas.

## 1.2 Praktikateooria

**Praktikateooria ehk pikemalt sotsiaalsete praktikate teooria** on avar ja mitmekesine teoreetiline paradigma, mida on kujundanud ja arendanud terve hulk eri taustaga

teoreetikuid, alustades sotsiaalteoretikutest Anthony Giddensist ja Pierre Bourdieust, kultuuriteoretikutest Michel Foucault'st ja Jean-François Lyotard'ist, kes on olnud praktikateooriale omase mõtlemise rajajad, kuni teooriat aktiivselt viimistlevate ja rakendavate teadlasteni nagu Theodore Schatzki, Alan Warde, Andreas Reckwitz, Elisabeth Shove, Mika Pantzari, Kirsten Gram-Hanssen, Tartu Ülikooli oma teadlased Triin Vihalemm, Margit Keller ja Maie Kiisel ning paljud teised.

Teiste sotsiaalteooria mudelitega võrreldes on praktikateoorial mõned kindlad printsiibid, nagu toovad välja Martha Feldman ja Wanda Orlikowski (2011: 1241-1242):

- argielu tegevused on konstrueeritud sotsiaalse elu poolt (*à la* bourdieu'lik käsitlus dispositsioonidest – inimesed tegutsevad oskuste ja käitumisviiside ehk dispositsioonide alusel, mis on omandatud argielutoimingute käigus),
- jäetakse kõrvale dualismid, tunnistades vastastikust seost selliste elementide vahel, mida tavapäraselt on käsitatud dihhotoomselt. Näiteks taasintegreeritakse teoorias dihhotoomiad objektiivse ja subjektiivse vahel, struktuuri ja agentsuse vahel, aga ka vaba tahte ja determinismi ning keha ja vaimu vahel;
- nähtused on vastastikku seotud, sest neid ühendavad üksteist taasloovad suhted – sotsiaalseid nähtusi ei saa vaadata teistest nähtustest eraldi, sest nad ei eksisteeri iseseisvalt, vaid alati konstitutiivselt ja suhtes teistega.

Andreas Reckwitz (2002) jagab sotsiaalteoreetilised lähenemised kolmeks fundamentaalselt erinevaks tüübiks või mudeliks: (1) mudel, mille järgi on inimkäitumise aluseks ühiskondlike normide täitmine, n-ö *homo sociologicus*; (2) mudel, mille järgi sõltuvad inimeste tegevused neist saadavast kasust, n-ö *homo economicus*; (3) mudel, mille järgi põhineb inimkäitumine (ja reaalsuse konstrueerimine) sümbolsetel ja kognitiivsetel struktuuridel (samas: 245-246). See kolmas, mille puhul on sisuliselt tegemist kultuurilise sotsiaalteooriaga, jaguneb omakorda veel mitmeks haruks vastavalt sellele, mida nähakse sotsiaalsuse algühikuna või keskmena. Praktikateoorias on algühikuks sotsiaalne praktika.

Kuidas seda keskset elementi defineerida, kas see sarnaneb tavaarusaamale *praktikast* ja kuivõrd on intuiitselt mõistetav? „Eesti õigekeelsussõnaraamatu“ järgi on praktika „tegevus, tegelik kasutus; kogemused, vilumus; (...) õpitud teadmiste ja oskuste rakendamine töös“ (ÕS 2006: 705). Reckwitzi küllaltki levinud – ja praktikateoreetilist lähenemist hästi kokku võtva – määratluse järgi on praktika

„käitumisviis, mis on rutiinne ja koosneb erinevatest, omavahel seotud elementidest nagu kehalise tegevuse vormid, vaimse tegevuse vormid, asjad ja nende kasutamine, taustateadmised arusaamade kujul, oskusteave, emotsionaalsed seisundid ja motivatsioonilised teadmised.“ (2002: 249)

Praktika on rutiinne viis, milles leiab aset kehade liigutamine, objektide käsitlemine, subjektide kohtlemine, asjade kirjeldamine ning maailma mõistmine (Reckwitz 2002: 250). Kui nüüd võrrelda ÕSi määratlust ja Reckwitzi definitsiooni, siis esimene neist sisaldab vähe või üldse mitte rutiinsuse, suhtlemise, emotsionaalsuse ja mõistmise aspekte ega osuta praktikaelementide omavahelisele seotusele. Samas annab tavamääratlus siiski edasi (asjade) kasutamise, kogemuste, oskuste rakendamise aspekti, nii et praktikateoreetiline arusaam praktikast võiks olla ka intuitiivselt mõistetav.

Kuidas praktikateooria näeb indiviidi, sotsiaalseid struktuure ja nendevahelist suhet? Praktikateooria alusel on individid praktika kandja – sellega loob praktikateooria eeldused, mille abil saab hüljata mõlemad äärmused, mida sotsiaalseid nähtusi seletades konstrueeritud on: ühelt poolt *sotsiaalne determinism*, teisalt *metodoloogiline individualism* ja *voluntarism*. Deterministlik seletus leiab, et sotsiaalsed konstruktsioonid ja interaktsioonid *determineerivad* individuaalse tegutsemise; metodoloogiline individualism ja voluntarism väidavad vastupidist: sotsiaalsed struktuurid, nii mikro- kui makrotasandi sotsiaalsed nähtused on konstrueeritud indiviidi hoiakute ja käitumise tulemusena (Vihalemm *et al* 2015: 24). See kahe äärmuse vaheline „keskpõrand“, kuhu praktikateooria end paigutab, võimaldab tal seletada sotsiaalseid probleeme ja sotsiaalseid muutusi, samuti viimaseid esile kutsuda, kasutades sotsiaalse elu praktikate kirjeldamist ja elementideks lahti võtmist.

Sotsiaalseid struktuure, mida eelpool põgusalt kirjeldasin kui olulisi faktoreid sotsiaalsete muutuste saavutamisel, käsitletakse praktikateoorias dünaamilisena, kuna need sõltuvad sellest, kuidas struktuure praktikate abil taastoodetakse ja omakorda praktikate kaudu teistele praktikutele edasi antakse (Rouse 2006: 505). Sotsiaalsed praktikad asetsevad struktuuri ja indiviidi vahel, moodustades inimese sotsiaalse elu (Vihalemm jt 2013).

### 1.2.1 Praktikate elemendid ja sotsiomateriaalne võrgustik

Praktikateoreetilisele lähenemisele on omane hulk eeldusi. Esimene neist on kehalisus: praktika on rutiinne kehaline tegevus; harjumused ja rutiinid on kehastunud; sotsiaalne elu on kehaline jne. Reckwitz ütleb, et sotsiaalne praktika on keha teatud moel treenimise

tulemus: kui me praktika omandame, õpime me „olema kehad“ teatud kindlal moel (Reckwitz 2002: 251, *minu jutumärgid*). Kehalisusega on otseselt seotud ka 'performance' – siinkohal pigem sooritamine (*vrđ performance*'i tähendus alapeatükis 1.3.2): sotsiaalse elu tegevuste reaalne elluviimine, mis on korrastatud terve hulga kollektiivselt jagatud praktikate poolt. Kolmas eeldus, mida siinkohal mainiksin, on lähenemine keelele ja diskursusele: praktikateooria jaoks on sotsiaalse tegevuse materiaalne ja kehaline aspekt keelelisega võrdselt olulised, diskursiivne praktika on üks praktika teiste seas, mis lihtsalt kasutab keelt või teisi märgisüsteeme. Reckwitz rõhutab, et praktikateoorias eksisteerib keel vaid rutiinses kasutuses ning oluline pole mitte kõneaktide teooriale omane „tähenduste edastamine *egolt alterile*, vaid pigem on igas praktikas juba olemas rutiinsed, mittesubjektiiivsed mõistmisviisid, nii et midagi edastada polegi“ (2002: 255). Viimasena tuleb mainida ka lähenemist teadvusele: sotsiaalsed praktikad on korruga nii kehalised kui mentaalsed, sisaldades näiteks arusaama maailmast, soove ja eesmärke, teadmist, kuidas midagi tehakse. Nimetatud „mentaalsed mustrid“ on sotsiaalse praktika osad (Reckwitz 2002: 252). Ka allpool veidi pikemalt tutvustatavad praktika elemendid tuginevad praktikateooria põhieeldustel.

Kokkuvõtva praktika elementide süsteemi on loonud ja arendanud Elisabeth Shove koos kolleegide Mika Pantzari ja Tim Watsoniga (2005, 2012), jagades koostisosad kolme rühma: oskused/kompetentsid, tähendused ja esemed. Mina olen oma töös lähtunud Triin Vihalemma, Margit Kelleri ja Maie Kiiseli loodud edasiarendusest Shove'i mudelile: põhielementidelt kattub see algse mudeliga, kuid lisatud on interaktsioon kui neid elemente ümbritsev ja siduv keskkond.

Praktika elemendid (Vihalemm jt 2013, Vihalemm *et al* 2015) olen järgnevalt selgitanud vahetundide ajal jooksmise ja mürgeldamise näite varal. Tegemist on ühe sedasorti praktikaga, mida erinevates koolides reguleeritakse väga erinevalt. Kui mõnes koolis on jooksmine lihtsalt keelatud, siis teistes on see suunatud näiteks koridoridest võimlasse ja kolmandates on pedagoogid lihtsalt harjunud jooksvate laste eest kõrvale põiklema.

**Tähendused:** üldised arusaamad, sotsiaalsed normid, ideoloogiad, inimeste tõlgendused praktikast.

On õpilaste jooksmine vahetunni ajal koridoris *tunnustatud* või *taunitud* tegevus, näib see *ohulik* või *ohutu*, kas arvatakse, et see kahjustab kedagi? Kas lapsed jooksevad, kuna see on *lõbus*, kuna see on *ainus ajaviide*, kuna selles kohas on

*alati joostud* – või selleks, et ärritada õpetajaid? Mida mürgeldavate laste nägemine õpetajale tähendab?

**Oskused ja kompetentsus:** nii kehalised kui diskursiivsed oskused, mis võimaldavad igapäevaseid praktikaid ellu viia. Kas praktika nõuab mõttetööd, kehamälu kasutamist või mõlemat?

Milliseid oskusi on vaja selleks, et koridoris jooksmine ei tooks kaasa liigset lärmi, kaasõpilaste vigastamist, luumurde? Kas õpetaja oskab lapsi muule tegevusele suunata või märkusega karistada? Kas lapsed oskavad mängida näiteks pingpongi või malet, et oma aega teisiti sisustada?

**Asjad, materiaalne keskkond, infrastruktuur:** nii konkreetsed objektid, ilma milleta praktikad teostada ei saa, kui materiaalne ja tehniline ruum, praktikaga seonduv infrastruktuur, tehnika, aga ka nt dokumendid ja regulatsioonid.

Kas koridor on piisavalt lai, et sinna mahub jooksmine? On seal takistavat mööblit või muid esemeid? Kas koolis on sisekorraeskirjad või suured sildid, mis jooksmist keelavad? Kas põrand peab vastu?

Neid kolme elementi ühendab ja hoiab tervikuna koos **sotsiaalne interaktsioon** – praktikaga seonduv indiviidide ja rühmade vaheline koostoime, otsene suhtlus, teiste grupiliikmete tegude tõlgendamine, nii kehalised kui vaimsed „vahetustehingud“. Klassiõpetaja teeb vahetunni ajal jooksnud õpilasele märkuse; koristaja käib lapsi keelamas, osa lapsi kutsub teisi jooksmine; teised keelduvad ja teevad midagi muud jne.

Lisaks praktikatele on oluline ja uuenduslik termin ja tööriist, mida Vihalemm ja teised sotsiaalsete probleemide ja muutuste kaardistamiseks kasutusele võtavad, **sotsiomateriaalne võrgustik**. Selle mõistega tähistatakse praktika konteksti – konkreetset praktikad ümbritsevat suuremat süsteemi. Sotsiomateriaalses võrgustikus põimuvad inimsuhted, formaalsed reeglid, võimusuhted, tähendused, dokumendid, füüsilised objektid, füüsiline ruum. Kooli sotsiomateriaalsest võrgustikust sõltubki, kui palju ja kuidas õpilased seal lõppeks liikuda saavad.

### 1.2.2 Praktikateooria arusaam sotsiaalse muutuse programmi edukusest

Praktikateoreetiliselt saab sekkumine mingisugusesse praktikasse olla edukas, kestlik ja reaalse sotsiaalse muutuseni viiv siis, kui see seonduv praktika igapäevaelulise kontekstiga ja mõjutab kõiki praktika elemente – tähendusi, füüsilist keskkonda, kompetentsi ja neid siduvaid sotsiaalseid interaktsioone (Vihalemm jt 2013). Sotsiaalsete muutuste programmis tuleb kombineerida erinevaid vahendeid, mille abil eri elemente mõjutada. Laste ülemäärase mürgeldamise koolikoridoris saab küll suure sildiga ära keelata, kuid silt ükski ei kujunda ümber kooliruumi kui füüsilist keskkonda, milles mürgeldamine toimub, ega lahenda ka mürgeldamise põhjust. Et sekkumine oleks edukas, peaks muutma füüsilist keskkonda – näiteks võimaldama lastel joosta ohutumas ruumis (vastavalt kooli

võimalustele aulas, klassi tagaosas, õues, võimas) või pakkuma alternatiivseid, koridori sobivaid praktikaid (lauatennis, hüppenööriga hüppamine, male vmt).

Eduka programmi tunnuseks on ka ajaline jätkusuutlikkus ehk võime muuta praktika iseseisvalt toimivaks, n-ö uueks normaalsuseks (Vihalemm jt 2013). Riskitegureid, mis jätkusuutlikkust mõjutama hakkavad, on siin üpris palju: projektipõhisus, rahastuse jt ressursside ammendumine; „muutuse agentide“ väsimine; programmiga loodud/muudetud praktika sageli etteennustamatu „kodunemine“ selle igapäevases keskkonnas. Seetõttu peab edukas programm olema korraga mitmetasandiline (tegelema probleemiga mitmel eri moel) ning paindlik (valmis muudatusteks, ümberdisainimiseks jne).

Mis puudutab eduka sekkumisprogrammi loomist, siis selle üheks aluseks on praktikapõhiste eesmärkide seadmine. Eesmärkide all mõeldakse siin seda, mis täpselt on praktikaga seotud muutuse siht: pikaajalise mõju planeerimiseks tuleb läbi mõelda, milliseid uusi praktikaid soovitakse juurde luua ja juurutada, milliseid olemasolevaid praktikaid sobivamaks muuta, milliseid olemasolevaid praktikaid uutega asendada ja milliseid probleemseid praktikaid katkestada (vt täpsemalt Vihalemm *et al* 2015: 57-69).

Üksikasjalikuma kirjelduse praktikaelementidest, eduka programmi omadustest koos teiste näidetega lisaks koridorides jooksmisele leiab minu töö analüüsipeatükist.

### 1.3 Erving Goffman ja eneseesitus

Sekkmisprogrammi toimimist, sekkumiste edukust ja kodunemist pilootkoolides ning raporteerimis- ja tagasisidestamispraktikaid mõjutavaks teguriks on erinevate osapoolte eneseesitus. Eneseesituse või enesepresentatsiooni (*self presentation*) mõiste pärineb sotsioloog Erving Goffmanilt (1922-1982). Tema raamat „The Presentation of Self in Everyday Life“ (1956/1959)<sup>2</sup> on üks esimesi sotsioloogilisi teoseid, kus tähelepanu all on indiviidide *vahetu suhtlus*, n-ö näost näkku sotsiaalne interaktsioon argielus, ning *mina* sotsiaalne konstrueerimine<sup>3</sup> (Giddens 2013).

---

<sup>2</sup> Tegemist on Goffmani kõige kuulsama teosega, mis kuulub XX saj olulisimate sotsiaalteoreetiliste raamatute sekka.

<sup>3</sup> Goffmani on liigitatud nii interaktsionistide kui ka näiteks „empiirikute“ sekka, kuid üldiselt on teda koolkondlikult kaunis raske määratleda (Manning 1992: 26). Goffmani looming on esseistlik ja mõnevõrra ebajärjepidev, ning hoolimata sellest, et ta peamised ideed ja mõisted on üldteada, pole tekkinud n-ö



Goffmani peamisi ideid ja mõisteid on muljetavaldavalt palju rakendatud ja laiendatud arvukates eri valdkondades. Goffmani enda mõiste *muljekujundus* (*impression management*) ja tema kaudu tuntuks saanud *raamistamine* (*framework*) on leidnud praktilist rakendamist näiteks ajakirjanike õpetamisel, meediauuringutel, suhtlemistreeningutel, brändingus, avalikkussuhetes jne. Tema ideid on kasutatud ka semiootikas ja tarbimiskultuuri uuringutel, samuti on nad populaarseks osutunud näiteks inimeste käitumise uurimisel sotsiaalvõrgustikes. Goffmani menu taga erinevates rakendusvaldkondades on ilmselt asjaolu, et ta annab tööriistad inimestevahelise suhtluse analüüsiks valdkondades, kus kommunikatsiooni on tavaliselt käsitletud veatu, eksitusteta protsessina. Võib ka öelda, et Goffmani käsitus lubab *minast* postmodernsele teooriale sobivaid tõlgendusi (*mina* kui sotsiaalne konstruktsioon, *mina* fragmenteeritus jmt), mistõttu kõlavad tema ideed kaasaegselt (vt nt Tseelon 1992) ja sobivad kaasaegsesse ühiskonda rakendamiseks.

### 1.3.1 Goffmani dramaturgiline analoogia

Nagu juba eespool vihjatud, on Goffmani põhiväide seotud *minaga*: *mina* ei ole mingi sõltumatu, paigal olev entiteet, mis indiviidis asetseb, vaid pigem sotsiaalne konstruktsioon. Teisisõnu: inimese arusaam iseenda *minast* sõltub ajast, ruumist ja publikust; ta pingutab selle nimel, et sobituda kultuuriliste normide ja väärtustega, saavutada tunnustus, kontrollida muljet, mille teised inimesed olukorrast saavad (Goffman 1956: 8). Raamatus „The Presentation of Self in Everyday Life“ kasutab Goffman nende väidete kirjeldamiseks dramaturgilist perspektiivi: teatrilava kui sotsiaalse elu viljakat analoogi. Goffman leiab, et argist sotsiaalset interaktsiooni organiseerivad teatud dramaturgilised printsiibid, mida kasutatakse enese väljendamiseks ja teiste käitumise mõistmiseks (Võsu 2008: 214).

Dramaturgiline analoogia käsitleb inimest nii *lavastajana* kui *näitlejana* ja elu *lavana*, kus üks *näitemäng* järgneb teisele. Seda analoogiat viimistledes arendab Goffman oma

---

Goffmani koolkonda (Manning 1992: 6) ja on vähe teadlasi, kes on püüdnud tema tööd jätkata (Fine & Manning 2003: 56).

raamatus välja terve mõistesüsteemi, tuues välja kuus peamist dramaturgilist printsiipi<sup>4</sup>. Oluline on siin eeldus, et teatud moel käitudes saadakse „auditooriumilt“ või „trupilt“ teatud tagasisidet, mistõttu inimesed kontrollivad oma avalikku käitumist argielus dramaturgiliste printsiipide kohaselt. Seega saab sotsiaalse käitumise mõistmiseks seda nende printsiipide abil analüüsida. Sotsiaalne elu on *just nagu* teater.

**Etendus ja muljekujundus:** etendus on Goffmani käsitluses omaladne muljekujundusprotsess – osaleja kogu tegevus teatud sündmuse käigus, mis täidab teiste osalejate mõjutamise ülesannet mis tahes moel (Goffman 1956: 8). Etendus on näitamiseks ja teiste mõjutamiseks mõeldud tegevus. Et see oleks edukas, peavad inividid demonstreerima oma *veendumust*, et see, mis toimub, on tegelik reaalsus, kasutades näoilmeid, rollisuhtumist, „lavadekoratsioone“ kui fassaadi. Goffman eristab kaht tüüpi sotsiaalseid piirkondi – lava (*front stage, front region*), kus toimub etendus, on olemas etendaja ja publik, ning lavatagune (*back stage, back region*), kus avalikust rollist „väljutakse“ ja sotsiaalne esitus hüljatakse. Sellest eristusest tuletab Goffman veel ühe mõiste – fassaad (*front*<sup>5</sup>) on sotsiaalse rolli etendamisega kaasnev esiletoodav osa nii indiviidist endast (*appearance* – välisilme, mille moodustavad inimese sugu, vanus, rõivastus jne, aga ka sotsiaalne staatus) kui sotsiaalse situatsiooniga seotud materiaalistest objektidest (lavakujundusest, *setting*). Etenduse toimimisel on oluline ka meeskonna (*team*) olemasolu – meeskond on justkui trupp, mis näitemängu jätkab ja mille liikmed on üksteisega *dramaturgiliselt lojaalsed*, käitudes vastavalt oma „moraalsetele kohustustele“ (1956: 135). *Dramaturgilise distsipliini* mõiste abil selgitab Goffman, et etenduse kestmiseks peab selles osaleja püsima oma rollis, mitte tegema „mõtlematuid žeste või fopaasid“ (1956: 137). Osa lavapealsest käitumisest on indiviidi kontrollitav, osa siiski mitte (Goffman 1956: 13-14).

Dramaturgiline lähenemine on saanud ka kriitikat. Näiteks on leitud, et Goffman esitab oma dramaturgilisi analoogiaid peaaegu kõikehõlmavana, justkui oleksid lavad ja lavatagused esmatähtsad mis tahes sotsiaalses interaktsioonis (Võsu 2008). Antropoloog

---

<sup>4</sup> Etendus (*performance*), meeskond/trupp (*team*), piirkond/lava (*region/stage*), eripalgelised rollid (*discrepant roles*), tegelaseväline kommunikatsioon (*communication out of character*) ja mulje kujundamise/lavastamise oskused (*arts of impression management*).

<sup>5</sup> *Front* on sõltuvalt tõlgendamise kontekstist ja valdkonnast tõlgitud erinevalt ning päris tabavat tõlkevastet ilmselt polegi. Näiteks Ester Võsu soovib kasutada sõna *esiletoodav* (Võsu 2008: 218).

Clifford Geertz leiab, et Goffmani käsitus tugineb pigem mänguteoreetilisele kui dramaturgilisele analoogiale, sest ta suhtub teatrisse „kui veidralt maneerlikku laadi interaktiivsesse mängu“ (2003: 38), Goffman rakendab mängukujundeid kõigele, „mida kätte saab“ ja tema käsitluses pole elu „muud kui hulk strateegiaid“ (Geertz 2003: 39). Tõepoolest võib kergesti jääda mulje, et Goffmani teooria näeb interaktsioonis eelkõige manipuleerimisstrateegiaid. Samas leiavad teised autorid (nt Manning 1992; Fine & Manning 2003), et *mulje kujundamise* mõiste täpsustab tema siiski avaramat arusaama interaktsioonist. Goffman ütleb, et kuigi inimestel on ettekujutus enda käitumisest situatsioonides, kasutatavatest strateegiatest ja väljendusvahenditest, pole dramaturgia ette määratud, vaid saab siiski teoks alles konkreetse sündmuse käigus. See situatiivsus vähendab strateegiate olulisust ning muudab eneseesituse üheks sotsiaalsele interaktsioonile mõju avaldavaks printsibiiks.

Lisaks neile printsipiidele on oluline ka etendaja (*performer*) enda mõiste. Eesti etnoloog Ester Võsu toob kultuuriteoreetilises mõtlemises kasutusel olevaid draama kontseptsiooni esinemisvorme uurides välja, et erinevalt paljudest teistest sotsioloogidest „pöörab Goffman eraldi tähelepanu mõistete etendaja-tegelane-roll vahekorrale“ (Võsu 2008: 215). Goffman eristab *minas* etendaja ja tegelase: etendaja on iseenese lavastaja, tegelane aga see, kellena soovitakse end teistele näidata. Inimene on võimeline oma rolle kujundama ja kehastatavaid tegelasi valima (Võsu 2008: 216).

### 1.3.2 *Eneseesituse* roll minu töös

Praktikateoreetik Anthony Giddens on oma teoses „Social Theory and Modern Sociology“ Goffmanile pühendanud peatüki, kus ta leiab, et Goffmani käsitluses on keha kõigi kommunikatiivsete oskuste „ankur“ ja just keerukate kehaliste rituaalide kasutamisega näitab agent oma kohalolu teistele ning kaitseb oma agentsust (Giddens 2013). Goffmani lähenemises identiteedile ja interaktsioonile on tõesti palju keha-keskset, tema draama-analoogiad interaktsiooni analüüsil lähtuvad kehast kui alusühikust (Shilling 2013), üks olulisemaid mõisteid *face* on lisaks tuntud kehastunud metafoori kasutamisele ka sisuliselt kehaliseks defineeritud. Taolise fookuse tõttu sobib asetada tema perspektiiv sotsiaalsete praktikate teooria raamistikku.

Eneseesituse aspekti interaktsioonis ja goffmanlikku perspektiivi on võimalik kasutada nii praktikateooria täiendamiseks kui liikumisprogrammi disaini analüüsimiseks. Kaasaegne praktikateooria on peamiselt keskendunud praktika elementide kaardistamisele.

Vihalemm, Keller ja Kiisel lisasid praktika elementide mudelisse interaktsiooni kui elemente siduva “liimi” (Vihalemm *et al* 2015: 87). Interaktsiooni kaasamine on võrdlemisi uudne perspektiiv, mis võimaldab fookusesse võtta näiteks praktika levimise ja kommunikeerimise.

Eneseesituse aspekti ei uuri ma oma töös eraldi, eneseküllase uurimisküsimusena, vaid püüan seda asetada just praktikateooria mudeli teenistusse. Arvestades, kui tugeva mõjurina on eneseesitus ilmnenud Liikuma Kutsuva Kooli sekkumisprogrammis, soovingi Goffmanist inspireerituna mõtestada dramaturgiliste printsiipide võimalikke mõjusid sekkumisprogrammile ning selgitada, kuidas iga sotsiaalne muutus on samaaegselt ka kommunikatiivne tegevus, sh osalt eneseesituslik.

Praktikateoorial ning goffmanlikul mikrosotsioloogial on üsna erinevad arusaamad *performance*'st, mis on üks Goffmani dramaturgilise analoogia põhimõistetest.

#### ***Performance: etendus ja sooritus***

Ingliskeelne *performance* on ambivalentne mõiste, mille ühese tõlkimisega on eesti keeles kirjutavad inimesed sageli hädas olnud. *Performance*'i mõistavad erinevalt ka minu töö teoreetilised allikad. Goffmani jaoks on *performance*, nagu juba viidatud, võimalus analüüsida argielu interaktsiooni draama-analoogiatega abil, ning sel puhul on võrdlemisi sobilik rakendada *etenduse* mõistet.

Praktikateoorias endas on aga *performance* eelkõige sooritus, mingi tegevuse läbiviimine. Nt Vihalemm, Keller ja Kiisel nendivad Theodore Schatzki mõtetele tuginedes praktikate ja soorituste kui entiteetide eristamise olulisust. *Sooritust* võrdlevad nad jäämäe tipuga: see on nähtav osa tehtavast, empiirilisel analüüsitav, kuid iseenesest mitte kuigi kõnekas. Praktika on aga analüüsiühik: tähenduslik tervik, mida saab sotsiokultuurilistes oludes äratuntaval moel kirjeldada (Vihalemm *et al* 2015: 39).

Nüüd kui soovida Goffmani käsitlust paigutada praktikateooria raamistikku, millele olen oma magistr töö rajanud, siis oleks tegemist eelkõige sotsiaalse interaktsiooni eripärase osaga ja mõjuteguriga, mitte *performance*'i kui sooritusega praktikateoreetilises võtmes. Interaktsiooni osana olen *performance*'i ka oma töös käsitlenud, püüdes ühtlasi välja uurida, kui oluline tegur see sotsiaalsete praktikate teooria seisukohalt olla võiks.

## 1.4 Liikumisaktiivsus ja liikumispraktikad

### 1.4.1 Terminid

Laste liikumispraktikate muutmise programm on seotud eripärase terminoloogiaga, mille põhimõisted vajaksid eraldi selgitamist. Need peamised mõisted on: kehaline aktiivsus/liikumisaktiivsus, nõrga, mõõduka ja tugeva intensiivsusega kehaline aktiivsus, kehaliselt mitteaktiivne ehk istumisaeg, liikumiserõõm.

WHO määratleb kehalist aktiivsust mis tahes kehalise liikumisena, mis tekib tänu skeletilihaste tööle ja toob kaasa energiakulutamise „üle puhkeoleku taseme“ (Promoting Physical 2007: 4). See definitsioon on loonud kehalise aktiivsuse kirjelduse normi, mida kasutatakse nii teaduskirjanduses, meedias kui erinevates juhendites (vt nt Colley et al 2012, Liikumislabori liikumissoovitused 2016, Canadian Physical Activity, and Sedentary Behavior Guidelines 2012).

#### **Liikumisaktiivsuse intensiivsuse astmed**

Vastavalt intensiivsusele võib aktiivsust jagada kolmeks: kerge, mõõduka ja tugeva intensiivsusega liikumiseks, kusjuures intensiivsuse mõõdupuuks on südamelöögisagedus võrreldes puhkeoleku tasemega.

**Kerge intensiivsusega** on näiteks rahulik jalutamine jm tegevused, mis tõstavad südamelöögisagedust nii, et pulss tõuseb kuni 64 protsendini maksimumist.

**Mõõduka intensiivsusega** on kiirem kõnd, rahulik ujumine, rattasõit, mis tõstavad südamelöögisagedust kuni 75% ja toovad kaasa ka naha kerge soojenemise.

**Tugev kehaline aktiivsus** on intensiivsematel tegevustel nagu jooksmine, suusatamine, hüppamine, mis tõstavad südamelöögisagedust 75-100%. (Promoting Physical Activity 2007: 4)

Neile kolmele lisandub **kehaliselt mitteaktiivne aeg**, mis väljendub istudes ja magades. Kuna just istumine on see riskitegur, mis muudab kehalise mitteaktiivsuse ühiskonnas ebatervislikuks „epideemiaks, mis vajab ravi“ (vt nt Kull jt 2016), siis kutsutakse mitteaktiivsust teadusterminoloogias ja sageli ka avalikkuses lihtsalt istumisajaks (*sedentary time*) ja sellega kaasas käivat eluviisi istuvaks eluviisiks.

Muidugi on see südamelöögisagedusele tuginev mõõdupuu mõnevõrra tinglik. Näiteks tervisealases kirjanduses (vt nt Promoting Physical Activity 2007: 4) liigitatakse ka

seismisaeg kehaliselt mitteaktiivse alla, ning intuiitseltki tundub, et seismine istumisest märkimisväärselt kasulikum pole. Lihasaktiivsuse bioelektrilise mõõtmise abil on aga tõendatud, et seismise ajal on lihased aktiivsemad kui istudes ning see toob muuhulgas kaasa väiksema riski haigestuda kroonilistesse haigustesse (Tikkanen *et al* 2013). Niisiis kuigi liikumisaktiivsuse seni kehtiva mõõdupuuga seda näidata ei saa, on seismine istumisest aktiivsem ja tervislikum.

Liikumisaktiivsusega koos räägitakse sageli ka energiakulust kalorites ja kehamassiindeksist. Mõlemad käsitlused on samas tunnistatud ka kahjustavaks – seda nii ülekaalu tuvastamise mõttes (Prentice & Jebb 2001) kui mitmesugustel psühholoogilistel ja sotsiaalsetel asjaoludel nagu indiviidi kehakuvand (*body image*), enesehinnang, koolikiusamine (vt nt Voelker *et al* 2015). Sellegipoolest on mõlemad mõõdupuud kasutuses.

Peamine normatiivne termin, mida kasutatakse sekkumisprogrammidega seotud kirjanduses, on siiski *piisav liikumisaktiivsus* – piisavaks (ehk terviseriske, rasvumist, vere viskoossuse tõusu, seljavaevusi ja kroonilisi haigusi ennetavaks jne) peetakse seda, kui lapsed liiguvad (1) regulaarselt, (2) mitte kerge, vaid mõõduka kuni tugeva intensiivsusega nii, et (3) päeva peale saab kokku vähemalt tunni aktiivset liikumist.

**Mida mõeldakse piisava liikumisaktiivsuse all:**

- (1) ei eeldata, et liikumistegevus peab olema sportlik – see võib olla ka mänguline, seotud füüsilise tööga, ühest kohast teise minemisega jne,
- (2) ei eeldata, et liikumistegevust sooritatakse korraga – pigem soovitataksegi need 60 minutit kehalist aktiivsust päeva peale „kokku korjata“, sh tekitada mis tahes pikemasse istumisaega pause, vahetada tegevusi. See toob kaasa vajaduse siduda liikumispraktikad teiste tegevustega ja välistab ühe intensiivse trenniga ülejäänud istumisaaja „tasategemise“,
- (3) eeldatakse, et aktiivsus peab olema sage – vähemalt 60 minutit iga päev, mitte nt kaks-kolm intensiivsemat trenni või kehalise kasvatus tundi nädalas, aktiivne suvi vmt liiga harvad või ebaregulaarsed lahendused. See toob kaasa vajaduse integreerida liikumispraktikad laste argipäeva.

Ka WHO globaalsete terviseriskide raportis käsitletakse kehalist aktiivsust laialt, eri eluvaldkondade argise osana. Niisuguse laiema käsitluse põhjal võib täheldada tendentsi, kus kõrge sissetulekuga riikides langeb enamik kehalisest aktiivsusest vabale ajale, madala

sissetulekuga riikides on see aga seotud tööaja, kodutööde tegemise aja ja transpordiga (Global Health Risks 2009: 18).

#### 1.4.2 Kehaline aktiivsus: probleem ja lahendus

Vähene kehaline aktiivsus on ülemaailmne probleem. Lancetis, ühes kõige tuntumatest meditsiiniajakirjadest, osutatakse sellele probleemile juba mitmeid aastaid „kehalise mitteaktiivsuse pandeemia“ nimetusega (*the pandemic of physical inactivity*, vt nt Kohl *et al* 2012 jt). Tõendid selle ja teiste sama kaalukate nimetuste (*inactivity crisis*, *global public health problem* jpt) kohasusele on rikkalikud: vähene kehaline aktiivsus on üle maailma surma põhjustavatest riskidest neljandal kohal pärast kõrget vererõhku, tubakatarvitamist ja kõrget veresuhkrut ning enne ülekaalulisust; õieti on madal liikumisaktiivsus tavaliselt kombineeritud ka teiste riskidega (v.a tubakas, Global Health Risks 2009: 9). Kehalise aktiivsuse tase on liiga madal kõigis vanuserühmades ja ülekaaluliste hulk pideval tõusuteel, mistõttu võib vähene liikumisaktiivsus hakata ohustama keskmise eeldatava eluea tõusu (Tremblay *et al* 2011) ja vähendama tervelt elatud aastaid (Global Health Risks 2009: 28). Lisaks on seoseid nähtud ka keskkondlike tagajärgedega, mida vähene kehaline aktiivsus põhjustab, samuti on kirjeldatud koormust tervishoiusüsteemile ning otsesed ja kaudsed kahjusid rahvamajandusele (Kohl *et al* 2012).

On hulk sotsiaalmajanduslikke põhjuseid, mis liikumisaktiivsuse vähenemist soodustavad. Näiteks on leitud, et drastilised sotsiaalsed muutused ja kiire majanduslik areng võib arenguriikides alatoitumise ja toitainete puuduse asendada ületoitumise ja -kaalulisusega. Ka see, et madala sissetulekuga riikides on tänu transpordi, töö ja koduste tööde suurele hulgale liikumisaktiivsus mõnevõrra suurem kui nendes maades, kus liikumine jääb peamiselt vabale ajale, osutab samale asjaolule (Kohl *et al* 2012). Mõjutajaid on siin muidugi muidki: alates rahvastiku kasvust; linnastumisest ning liikumiseks ebasobivalt disainitud linnaruumist; pikkadest vahemaadest kodu, töö ja kooli vahel; kultuurinormidest, mis väärtustavad autosid, tehnoloogiat ja mugavust; tehnoloogilistest vahenditest, mis toetavad istuvat eluviisi kuni kiireneva elutemponi välja. Laste liikumisaktiivsuse puhul mängivad lisaks linnastumisele, tehnoloogiale ja mugavusele olulist rolli ka turvalisuse kaalutlused, sotsiaalsed normid, tuumikpere, aga ka laste pidev väsimus jpm tegurid. Kõik see on kokkuvõttes viinud rabava tagajärjeni, kus lapsed viibivad õues vähem kui vangid (Martinko 2016).

Regulaarne aktiivne liikumine on efektiivne meetod paljude riskifaktorite ennetamiseks sõltumata vanusest, soost, etnilisest ja sotsioökonomilisest taustast (Tremblay *et al* 2011). Füüsiline aktiivsus vähendab südame-veresoonkonna haiguste ning teise tüüpi diabeedi riski, tugevdab skeletilihassüsteemi, aitab hoida kontrolli all kehakaalu ja vähendab depressiooni sümptomeid. Lisaks on leitud seos aktiivse liikumise ja mõningatesse vähihaigustesse haigestumise ohu ja ka vähist põhjustatud tüsistusriskide vähenemise vahel (Winzer *et al* 2011).

### 1.4.3 Laste liikumisaktiivsus

Laste puhul toob vähene liikumine kaasa kehakaalu tõusu, seljavalud, kaelavalud, väheneva kehalise võimekuse ja alaselja liikuvuse, mõjudes halvasti ka enesehinnangule, sotsiaalsele käitumisele ja akadeemilisele võimekusele. Riskiteguriks on ka ülemäärane istumisaeg, mis suurendab krooniliste haiguste tekkimise ohtu, sõltumata sellest, kui aktiivsed on lapsed muul ajal (Ekelund *et al* 2012).

Piisaval kehalisel aktiivsusel lapsepõlves on palju lühi- ja pikaajalisi mõjusid tervisele ja healole: liikumisel on roll tervisliku kehalise arengu ja vormisoleku kujunemisel, motoorsete oskuste kujunemisel, erinevate haiguste ennetamisel (Kruusamäe jt 2016). Vähem oluline pole ka liikumisaktiivsusest saadav rõõm, liikumise nautimine, mis pealegi aitab paremini liikumistegevuse juures püsida ja seda ka mõni teine kord korrata (Promoting Physical Activity 2007: 5-6).

Laste liikumisaktiivsust mõjutavatest sotsiaalsetest teguritest kaasaegses ühiskonnas rääkisid punktis 1.4.2. Tuleks ära märkida ka need tegurid, mida laste liikumisaktiivsuse nimel töötavates programmides võtmerollis nähakse: need on perekond, sõbrad, lasteaed ja kool, kogukond ja ümbritsev keskkond ning riiklikud strategiad ja investeeringud (Kruusamäe jt 2016).

Lastele on soovituslik tund aega päevas mõõdukat kuni tugevat liikumisaktiivsust. Sellele soovitusle vastab näiteks veidi üle 80% Sloveenia 6-18-aastastest (Sember *et al* 2016) ja näiteks veidi alla 20% Shanghai 6-18-aastastest lastest (Liu *et al* 2016). Samas on liikumisaktiivsuse tulemused erinevad vastavalt sellele, kas seda mõõdetakse n-ö objektiiivsete mõõtevahenditega või lastakse õpilasel endal etteantud küsimustele vastates hinnata, samuti on määrav õpilaste vanus, nädalavahetuste arvestamine jm tegurid.



#### 1.4.4 Laste liikumisaktiivsus Eestis

Eesti laste liikumisaktiivsusest ülevaate andmisel kasutan Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistust (eestikeelse voldikuna Kruusamäe jt 2016, ingliskeelse teadusartiklina Kruusamäe *et al* 2016). See tunnistus on loodud vastavalt rahvusvahelisele hindamissüsteemile Physical Activity Report Card, mis on hetkel kasutusel 38 riigis ja annab vastavalt liikumisaktiivsust määravatele teguritele hindeid A-st F-ni üheksas kategoorias<sup>6</sup>. Selle võrdleva tunnistuse alusel võib öelda, et Eesti olukord on ülejäänud maailmale üsna sarnane, kui mitte veidi kehvem.

Üldist kehalist aktiivsust on mõõdetud vastavalt WHO soovitatud süsteemile. N-ö objektiivselt mõõdetud liikumisaktiivsus 2-11-a laste seas näitas, et piisav on 27% poiste ja 13% tüdrukute liikumisaktiivsus; samas hiljuti läbi viidud uuring 7-9-a seas näitas vaid 11%; veel ühes uuringuraportis toodi välja, et vähemalt tund aega on kehaliselt aktiivsed vaid 16,4% Eesti noortest vanuses 11-15 (poistel 21%, tüdrukutel 12%) (kõik andmed Kruusamäe *et al* 2016: 151). Eesti laste kehaline aktiivsus langeb ja igapäevane istumisaeg suureneb laste vanuse tõustes. Vähe sellest, et kõik ülalnimetatud näitajad jäävad allapoole soovituslikku taset – need jäävad allapoole ka riikide keskmist.

Lisaks laste üldisele kehalisele aktiivsusele kogutakse statistikat ka organiseeritud spordiga tegelemise kohta - trennides käijate hulka on ka palju lihtsam hinnata. Eesti spordiregister koondab statistika spordikoolide ja spordiklubides käijate kohta ning selle andmetel osales 2014. aastal organiseeritud spordis 37% kuni 19-aastastest. Samas ei pruugi kattuda konkreetse spordiala ja üldise kehalise aktiivsusega seotud oskused ja harjumused: treeningrühmad on sageli „võistluslikud“, treeningud ise ei pruugi tagada püsivat koormust kehale ega häid liikumisharjumusi, ka ei teata treeninguaegse liikumisaktiivsuse taset.

Liikumisaktiivsuse mõõtmisse on kategooriatena lisatud ka kehaliselt mitteaktiivne aeg, sh aeg, mille lapsed veedavad teleri, arvuti või mobiiltelefoni ees. Näiteks ekraaniaja soovitustele (alla kahe tunni ekraaniaega päevas) vastab Eestis 7% 5., 7. ja 9. klassi õpilastest (Aasvee ja Rahno 2015).

---

<sup>6</sup> Kategooriad: kool (siin peamisteks tunnusteks kehaline kasvatus, vahetunniliikumine ja tunnivälised spordiringid kooli juures), aktiivne mäng, aktiivne transport, perekond ja eakaaslased, kogukond, keskkond ning valitsus (Kruusamäe jt 2016). Osa kategooriatest on esialgu raskesti rakendatavad ja hinnang neile on antud erinevate uuringute üldistusena.

## 2. UURIMISOBJEKT

### 2.1 Sekkumisprogrammi eesmärgid

**Liikuma Kutsuva Kooli lähtekoht: kirjad Liikumislaborile ja märkused päevikus**

**Õpetaja:** „Kas te oskaksite anda nõu, et kust ma võiks leida mõtteid, et mida tunnis teha, et kogu aeg ei oleks istumist.“

**Õpilane:** „Ma olen saanud juba kolm märkust, et ma jooksen vahetunnis.“

**Õpetaja märkus õpilase päevikus:** „Mängid pidevalt vahetundides sõpradega kulli, olen sind korduvalt keelanud. Palun ära jookse vahetundides.“

**Koolijuht:** „Muret teeb laste vähene liikuvus ja telefonis silmade rikkumine, lisaks rikutud uni.“

Liikuma Kutsuv Kool lähtub oma programmis eesmärgist „vältida ebapiisava liikumisaktiivsuse epideemilist levikut“ (Taotlus HMN 2017), kasutades selleks just koolikeskkonda, kus lapsed viibivad märkimisväärse osa oma argipäevadest, ning mille puhul on teadusuuringud leidnud olevat efektiivse sekkumisvõimaluse. Tuginedes seni läbi viidud sekkumisprogrammidele, on Liikuma Kutsuv Kool võtnud eesmärgiks suurendada liikumisaktiivsust koolipäeva jooksul läbi liikumise lõimimise ainetundidesse, liikumispauside, sise- ja välivahetundide, koolipäeva ülesehituse muutmise, aktiivse koolitee soodustamise ning sihtrühmade teadmiste suurendamise (Taotlus HMN 2017). Nende muutuste tekitamine on protsess, mida nähakse seotuna koolikultuuri<sup>7</sup> muutmisega.

Programmi lähieesmärgid:

- õpilaste liikumisaktiivsuse suurendamise ja istumisaja vähendamise kogemustega koolijuhtidest ja õpetajatest koosneva pilootkoolide võrgustiku toimimine,
- võrgustiku liikmete omavaheline suhtlus,
- I ja II kooliastmele suunatud n-õ aktiivõppe metoodika välja töötamine ja piloteerimine,
- avaliku ideepanga loomine,
- mängujuhtide koolitusformaadi väljatöötamine,
- koolikeskkonna edendavate postitiivsete näidete olemasolu,
- uuringute läbiviimine,
- täiendavate elementide välja arendamiseks ja võrgustiku laiendamiseks vajaliku aluse väljatöötamine (Taotlus HMN 2017).

---

<sup>7</sup> Koolikultuur tähistab kooli “näo” kujundavat kogumit normidest, väärtustest, tõekspidamistest, rituaalidest, sümbolitest ja lugudest (Lindahl, 2006). Põhimõtteliselt on tegu organisatsioonikultuuri alaliigiga. Samas võib koolikultuurist rääkida ka üldisemalt kui suurest, Eesti koole iseloomustavast praktikate kogumist. Teisisõnu: see, kuidas Eesti koolides “asjad käivad”, on Eesti koolikultuur.

Kuigi programm tegutseb hetkel vaid pilootkoolides ning on rahastatud aastakaupa, on sõnastatud ka suurem, n-ö kaugeesmärk: arendada 2019. aastaks välja koolipäeva liikuvamaks muutmise programm, mis oleks rakendatav üle riigi (Taotlus HMN 2017).

Koos Marko Uibu ja Triin Vihalemmaga olen ma ise sekkumisprogrammi sotsiaalse kommunikatsiooni töörühma liige. Töörühma ülesanded jagunevad üldjoontes kolmeks: (1) **programmiloome**: kuna tegemist on originaalprogrammiga, mille tegevused on alles piloteerimisel, siis arendame programmi, luues ja ellu viies sotsiaalse kommunikatsiooni perspektiivist olulisi tegevusi, sisustame eri sihtrühmadele mõeldud seminare, nõustame koole jne; (2) **andmete kogumine ja analüüs**: osaleme seminaridel, koosolekutel, kooliküllastustel, milles tehtud vaatluste, intervjuude jm andmekogumiste põhjal analüüsime erinevate koolide lähtekeskonda, arengut programmi ajal jmt, osaleme ka kõigi programmis osalevate koolide personali ja 4.-9. klasside õpilastele mõeldud kvantitatiivsete küsimustike koostamisel ja analüüsimisel, analüüsime võrgustiku toimimist; (3) **toetavad tegevused**: aitame Tartu Ülikooli liikumislaboril planeerida ja läbi viia avalikkusele suunatud kommunikatsiooni; toetame koolide võrgustiku toimimist; sõnastame programmi sõnumeid eri sihtrühmadele, nõustame probleemide puhul.

## 2.2 Sekkumisprogrammi tegevus aastatel 2016-2017

Liikuma Kutsuv Kool piloteeris esimesel tegevusaastal kümnes Eesti koolis, hetkel on programmi lisandunud veel kolm kooli. Nagu eelpool öeldud, on pilootkoolide seas nii suuremaid, keskmisi kui väiksemaid koole (õpilaste arv üheksakümnest veidi vähem kui üheksasajani), nii suurematest kui väiksematest linnadest, samuti koolid aleviku- või külakeskustest. Kaks kooli tegutsevad gümnaasiumina (kuid tegevused on seotud peamiselt põhikooli klassidega), ülejäänud on põhikoolid.

Programmi tegevused olen koondanud järgnevasse tabelisse 1:<sup>8</sup>

Tegevus	Selgitus
<b>Koolivisiidid ja pilootkoolide seminarid</b>	
esmased visiidid kõigisse koolidesse (märts-aprill 2016)	koolikeskkonna ja -kultuuriga tutvumine, meeskonna küsitlemine ja toetamine

<sup>8</sup> Käesolevas tabelis ei sisaldu Liikuma Kutsuva Kooli alaprogrammi „Tartu Vunk!“ koolidele mõeldud tegevused.

seminarid <sup>9</sup> koolide meeskondadele (veebbruar 2016 – ...)	temaatika tutvustamine, ideede, vahendite ja meetodikate vahendamine, probleemide kaardistamise, tegevuste planeerimise, kaasamise teemalised arutelud, käed-külge lahenduste läbiproovimine, ülevaade uuringutest
seminarid koolijuhtidele (september 2016, märts 2017)	kogemuste, edusammude ja probleemide jagamine, uuringud, muu maailma praktikad, külalisesinejate kogemused
seminarid kolmandate klasside klassiõpetajatele (sügis 2016-...)	temaatika tutvustamine, aktiivõppemeetodite ja -materjalide katsetamine seminaridel ja koolis kohapeal
kolmandate klasside õpetajate tunnivaatlused (2016-2017)	aktiivõppemeetodite rakendamise jälgimine ja tagasiside andmine
nn kogemusseminarid I (sügis 2016)	koolides kohapeal toimuvad seminarid, kus osalevad lisaks programmimeeskonnale ka teiste koolide meeskonnad; toimub kooli tegevuste tutvustus (nii ülevaatenähtena tegevustest kui reaalselt, nt võimlavahetunni vaatlemisena) ning arutelu
nn kogemusseminarid II (kevad-sügis 2017)	koolides kohapeal toimuvad seminarid, kus iga kool jagab kogemusi liikumisaktiivsusega seotud teemadel, nt aktiivõpe I kooliastmes, aktiivõpe II kooliastmes, kaasamine ja kommunikatsioon, aktiivsed vahetunnid, õuesõpe jne
koolitus mängujuhtidele (kevad-sügis 2017)	liikumisaktiivsust soodustavate seltskonna- ja sportmängude koolitused õpilastele
tugiisiku koolitus (kevad 2017)	mängujuhtide toetamise meetodite õpetamine, peamiselt huvijuhtidele
meediatöötajad	arutelu traditsioonilise ja uue meedia kasutamise üle koolikeskkonnas
<b>Toetavad tegevused pilootkoolidele</b>	
nõustamine, motiveerivad seminarid (soovi korral)	tugi seminaridevahelisel ajal, liikumislabori läbi viidud motivatsiooniseminarid kas koolide pedagoogidele või lapsevanematele
vahendite hankimise koordineerimine (mai - sept 2016)	programmi finantseeringust saada olevate vahendite tutvustamine, toetamine vahendite valimisel ja hange
võrgustik Facebookis (märts 2016 - ...)	piloot- ja teiste koolide huvilistest koosnev tegevuste ja kogemuste jagamise keskkond
<b>Programmi tegevused</b>	
arendustegevus	sekkumismetodikate arendamine, koolitusmoodulite väljatöötamine, tegevuseesmärkide määratlemine
teadustegevus	teadusuuringud eri valdkondades
raporteerimine	tulemuste monitoorimine ja raporteerimine rahastajatele ja koostööpartneritele
metoodikat toetavate materjalide väljatöötamine	aktiivõppekaartide ning tegevuskaartide katsetamine ja lansseerimine
koostöö	koostöö ministriumide, sihtasutuste, teiste koolide jmt osapooltega (vt lähemalt 5.3)
visiooni arendamine	eeltöö programmi laiendamiseks üle-eestiliseks
<b>Üldtegevused</b>	
ideepank ja koduleht	liikumist toetavate parimate praktikate ja meetodite koondamine ideepanka kodulehel, mis lansseeritakse sügisel 2017
meedia, avalikud üritused	artiklid meedias, osalemine aruteludel (nt Arvamusfestival, kogukondlikud üritused)
konverents	2017. aasta novembris toimuv, eri osapooli kaasav liikuma kutsuva kooli konverents ettekannete ja töötubadega

Tabel 1. Programmi tegevused aastatel 2016-2017

<sup>9</sup> Seminaride all mõtlen nii koolitusi, töötubasid kui aruteluringe.

Sekkumisprogramm on eraldi sihiks seadnud koolidele autonoomsuse tagamise. Muudatused vahetunni- ja ainetunnitegevustes, koolipäeva struktuuris ning otsused, milliseid sporditarbeid-mänguasju varuda, pole kohustuslikult suunatud, vaid esmajoones koolide meeskondade enda valida. Eranditeks on kohustuslik tegevusplaani koostamine nii 2016. kui 2017. aastal, koolis kahe kogemusseminari korraldamine; uuringutel osalemine; samuti programmimeeskonna korraldatud seminarid, millel osalemine on soovitatav.

## 2.3 Sarnased programmid

Nagu eelpool mainitud, on vähene kehaline aktiivsus üleilmne probleem, ning ka laste liikumisaktiivsuse tõstmise eesmärgiga programme on leida kõikjalt maailmast. Kõige olulisemaks eeskujuks olnud Liikkuva Koulu: 2010. aastal Soomes LIKESi (Füüsilise aktiivsuse ja tervise fond ning uuringukeskus) algatatud programm, mis otsib lahendusi laste vähesele liikumisele. Liikkuva Koulu raames tegeldakse nii koolikeskkonna kui hoovide ümberkujundamisega, levinud on koolipäeva muutmine paindlikumaks, rakendatakse mängujuhtide traditsiooni, mänguasjade ja teisi liikumist soodustavate vahendite laenutamisel noorematele lastele kasutatakse vanemaid õpilasi, toimib sõbrakiosk, kus vanemate klasside õpilasi "laenutatakse" mängukaaslasteks jne. Praeguseks on Liikkuva Koulu võrgustikuga liitunud 80% Soome üldhariduskoolidest. See on märkimisväärne hulk. LIKES on oma liikumisaktiivsuse-teemalistes uuringutes küll pidanud tõdemaks, et kõigis koolides pole laste aktiivsus märkimisväärselt suurenenud. Mõnes on see siiski märkimisväärselt kõrge (kui Eestis on laste liikumisaktiivsus keskmiselt 16% soovitatavast, siis Soomes on koole, kus see ulatub koolipäeva jooksul 70% ligidale). Fountain Park Oy viis 2015. aastal läbi küsitlusuuringu, millest selgus, et näiteks paindliku koolipäeva kasutusele võtnud koolide juhid, leidsid, et see andis koolile „palju uusi võimalusi“. 86% küsitlusele vastanutest nõustus, et paindlik koolipäev on suurendanud õpilaste heaolu ja koolirõõmu (Rajala 2015).

Liikkuva Koulu on Liikuma Kutsuva Kooli jaoks omamoodi mentorprogramm: TÜ liikumislabori esindajad on käinud Soomes korduvalt koolivisiitidel ja seminaridel, samuti on ka Soome poolelt käinud inimesi nõu andmas nii projektimeeskonnale kui pilootkoolidele. Liikkuvalt Koulult on üle võetud seminaride läbiviimise meetodeid ja ka juhendmaterjale kooli tegevuste hindamiseks (nt vahetunnitegevuste tasuvuse hindamine,

kus kategooriateks on tegevusse korraka kaasatud laste arv, tegevuse sagedus, töökulu, hind ja tegevuse sihtrühma suurus).

## 2.4 Distsiplinaarsest määratlemisest

Ühelt poolt on Liikuma Kutsuv Kool tõenduspõhine programm, st vahendite, meetodite ja nõuannete valimisel toetatakse teaduskirjandusele ja tõendatud mudelitele, samuti on projektis palju monitoorivaid tegevusi nagu liikumisaktiivsuse n-ö objektiivne mõõtmine, kvantitatiivsed küsimustikud jmt. Teisalt on see näide programmist, mis püüab konkreetset sotsiaalset probleemi lahendades hüljata ühtse distsipliini kitsendused ja eksperdipositsiooni ning kasutada selle asemel koosloomelisi protsesse. Lisaks tõenduspõhistele praktikatele (*evidence-based practice*) on programmis rakendatud ka sellele komplementaarset paradigmat, mida kutsutakse praktikapõhiseks tõenduseks (*practice-based evidence*). Terminiga tähistatakse uute rutiinsete praktikate sisseviimist argitegevustesse (või juba olemasolevate praktikate jälgimist), millest süsteemselt kogutud andmete põhjal saab hiljem teaduslikud tõendid arendada. See lähenemine, mis muudab ka tavapraktikad omamoodi laboratooriumiks, võimaldab praktikul toimida uurijana ja panustada distsipliini arengusse (vt lähemalt nt Barkham *et al* 2010, Eraut 2005: 91-101).

Programm on loodud koostööna ning sellega on algusest peale seotud tervisekasvatuse, füsioteraapia, spordipsühholoogia, hariduspsühholoogia, haridus-edenduse, sotsioloogia ja kommunikatsiooniteaduste valdkonna eksperdid. Ka on koolidest tulevad osapooled kaasatud arendustegevusse nii meetodite ja vahendite katsetajatena, tagasiside andjatena kui programmi edenedes aina enam ka eksperdipositsioonilt. Ka projektituvustuses avatakse ekspertide mitmekesisest tausta: „Projekti meeskonda kuuluvad eksperdid erinevatest valdkondadest tagamaks projekti tegevuste kvaliteeti ja teaduspõhisust ning projekti teostamiseks vajalikel erinevatel pädevustel põhinevaid sisendeid“, teisel on lisatud ka „koosloome võrgustiku koolidega“ (Taotlus HMN 2017). Võib järeldada, et kuigi Liikuma Kutsuv Kool ise pole enda distsiplinaarse määratlemisega otseselt tegelenud, on tegu näitega transdistsiplinaarsest programmist.

Transdistsiplinaarsuse puhul ületatakse teadusdistsipliinide piirid, kasutatakse eri erialade ideid ja meetodeid, koosloomet ja koostööd. Samas välditakse teadusvaldkondadest hübriidide loomist, et ennetada nt interdistsiplinaarsusega kaasnevat terminoloogilist ja metodoloogilist ebaselgust. Selle lähenemise taga on lihtne paratamatus: on tekkinud

vajadus keerukate probleemide lahendamise ja teadusharude vahelise avatuse järele. Marek Tamm (2011) sõnastab vajaduse nii: „Oleme aga jõudnud olukorda, kus teaduse distsiplinaarne struktuur on üha enam vastuolus paljude ühiskondlikult aktuaalsete probleemide mittedistsiplinaarse struktuuriga.”

### 3. UURIMISKÜSIMUSED

Minu magistritöö uurimisküsimused võib jaotada kaheks osaks. Esimesed kolm uurimisküsimust kaardistavad sekkumisprogrammi tegevustest moodustuvat “välja”. Neljas uurimisküsimus analüüsib eneseesituse aspekti mõju selle välja toimimisele.

- (1) Millised on liikumisaktiivsust soodustavate sekkumiste rõhuasetused ja senised praktikamuutused?
- (2) Kes on sekkumisega seotud praktikate olulisemad osapooled?
- (3) Kuidas toimib võrgustik sotsiaalse muutuse toetajana?
- (4) Milline on eneseesituse roll sekkumisprogrammis?



## 4. UURIMISMEETODID

Juhtumiuuringule sobivalt olen kasutanud tervet hulka eri meetodeid, millest enamik on kvalitatiivsed. Töö põhineb struktureerimata intervjuudel, vaatlustel, uurimispäevikul, dokumentide ja andmete sisuanalüüsil, kvantitatiivsete küsimustike analüüsil.

### **Magistritööga seotud andmevaramu**

#### **Ise kogutud ja/või analüüsitud peamiselt tekstimaterjalid:**

- uurimispäevikud (sisaldavad märkmeid koosolekutelt, seminaridelt, refleksiooni, vaatlusmärkmeid, veebruar 2016 - aprill 2017, 31 lk trükitud teksti + ca 80 lehekülge teksti märkmikes);
- antropoloogilise vaatluse uurimisraport koos analüüsiga (13 lk);
- struktureerimata ja poolstruktureeritud intervjuud.

#### **Koolide koostatud tekstimaterjalid ja visuaalsed materjalid:**

- koolide sooviavaldused programmiga liitumiseks, (9 sooviavaldust);
- koolide tegevuskavad (kokku 20 tegevuskava, neist 10 koos aruandega);
- sotsiaalmeedia postitused (245 postitust, neist 174 fotode ja/või videodega);
- seminaride materjalid (grupitööde ja individuaalsete ülesannete lahendused, 32 lk).

#### **Ise kogutud visuaalsed materjalid:**

- koolivisiitide, vaatluste ja seminaride fotodest loodud pildipank (kokku ca 1200 fotot).

#### **Programmimeeskonna koostatud, kogutud ja analüüsitud andmed, tekstimaterjalid:**

- programmi kirjeldus Hasartmängumaksu Nõukogu taotlustel (2016. ja 2017. aasta rahastuseks esitatud taotlused);
- koolivisiitide ja kogemusseminaride ajal minu ja kolleegide koostatud märkmed ja vastused ettevalmistatud küsimustele (68 lk);
- kvantitatiivsed küsimustikud ja nende analüüsitulemused (2 küsimustikku; ametlik tagasiside küsimustikele, 75 lk; vastuseid kokku võttev statistika, 3 lk; ülevaade avatud küsimuste vastustest, 16 lk);
- seminaride protokollid (osaliselt minu koostatud, 27 lk);
- sotsiaalse kommunikatsiooni meeskonnas koostatud uurimisraportid (25 lehekülge)
- kokkuvõtted ühiskonnateaduste instituudi tudengite seminaritöödest (10 lk); kokkuvõtted osalejate tagasisidest, 6 lk)

Andmevaramu näilisest mahukusest hoolimata olen enamikke andmeid oma töös kasutatud vaid pisteliselt. Sellega seonduva metodikriitikaga saab tutvuda töö 6. peatükis.

## 4.1 Juhtumiuuring

Juhtumiuuring/juhtumiuurimus (*case study*) on süvaanalüüsiviis, mida eri teadustes kasutatakse selleks, et uurida juhtumeid oma terviklikkuses ja loomulikus kontekstis (Strömpl 2014). Juhtumiuuringuga uuritakse niisiis mingit terviknähtust, mida saab pidada erakordseks – kas sellepärast, et see on juba iseenesest unikaalne, või sellepärast, et see on erakordselt representatiivne mingi üldisema fenomeni suhtes. Seejuures pole uuring ise mitte meetod või metodoloogia, vaid pigem strateegia, mille abil uurida sotsiaalseid fenomene ja mille tulemusena võib teha üldistusi. Need üldistused ei tulene mitte statistikast, vaid analüüsi sügavusest (Yin 1993: 12).

Kuna juhtumiuuring on üks nendest uurimisviisidest, mis on teadusvaldkondade ülene – see on kasutuses nii psühholoogias, meditsiinis, majandusteadustes, sotsioloogias kui juuras – siis on iga distsipliin seda ka veidi omanäoliseks vorminud. Kõige olulisemaks erinevuseks kvantitatiivse uurimistraditsiooni meetoditega see, et *juhtumiks* või siis uurimiseksuseks on sotsiaalne nähtus selle terviklikkuses (Strömpl 2014).

Kõiki sotsiaalsed fenomene juhtumiuuringu abil uurida ei saa. Nähtus peab olema terviklik, funktsioneerima seotud süsteemina, et seda saaks käsitleda juhtumiuuringu abil. Uurimuse plaanimisel ja meetodi valikul tuleb seega kõigepealt otsustada, kas uuritav fenomen on üldse juhtumina uuritav – tegu ei saa olla lihtsalt nähtuse uurimisega, vaid selle nähtuse avaldumise konkreetse inimese/grupi/tegevuse/asutuse projekti juures (Strömpl 2014). Näiteks ei saa haridus/kooliteemalise juhtumiuuringuga käsitleda koolikiusamist/ õpilaste suhtlemispraktikaid/ lapsevanemate kaasamist üldiselt, kuid on võimalik vaadelda konkreetset klassi, kooli, projekti või muud *juhtumit*. Nii kirjelduste, analüüsi kui järelduste puhul arvestatakse nähtuse n-ö reaalse elu kontekstiga, kasutades eri infoallikaid ja vaatenurki.

Juhtumiuuring on sobiv meetod juhul, kui uurija siht ongi anda detailne pilt nähtusest, mida on uuritud vähe või mis on representatiivne, kui uurija soovib vastata küsimustele „miks“ või „kuidas“, siis on juhtumiuuring sobiv meetod. Nendele küsimustele vastamine on oma loomult avastuslik, sest soovitakse leida midagi, mille kohta on vähe teadmisi või millega seotud teooriad vajavad täiendamist.

Juhtumiuuringu andmekogumine peab olema rikkalik, sest selles kasutatakse alati väga mitmekesistest allikatest saadud andmeid, mis võimaldaksid triangulatsiooni (Laherand 2008: 83). Näiteks sobivad allikatena dokumendid, koosolekute protokollid, arhiivimaterjalid, intervjuud, otsesed- ja osalusvaatlused, aga ka tooted ja kunstiteosed (Laherand 2008:83). Andmete kogumisel tuleb pöörata tähelepanu nende talletamisele näiteks andmebaasina. Juhtumiuuringu puhul tuleb vältida mõjude *ulatus* hindamist ja põhjuslikkuse kindlaks tegemist. Kui tahta üldistada uuringu tulemusi väljaspool juhtumit, tuleb järelustes olla tinglik.

#### 4.2 Andmevaramu kogumisel kasutatud meetodid

Juba enne Liikuma Kutsuva Kooli algust alustati programmiks tarvilike andmete kogumisega: tehti pilootuuring, mille abil kaardistati õpilaste liikumispraktikatega seotud probleeme, kasutades nii individuaal- kui fookusgrupiintervjuusid, nii vaatlusi kui liikumisaktiivsuse objektiivset mõõtmist. Selle põhjal alustati pilootprogrammiga. Programmi algusest peale on meeskonnaliikmed kogunud väga laialdase andmevaramu suure hulga erinevate meetoditega. Osa nendest andmetest on leidnud kasutamist jooksvas nn tegevusuuringus, mis on teaduspõhise sekkumisprogrammi oluline element, osa on rakendatud meeskonnaliikmete kas isiklikus või ühises teadustöös: veel sel aastal kaitstakse doktoritöö Eesti laste ja noorte kehalise aktiivsusest ja selle suurendamise võimalustest tõenduspõhiste sekkumiste abil. Peagi on oodata ka teist doktoritööd sarnasel teemal. Samas on pooleteise aasta jooksul kogutud veelgi enam materjale ning eriti just kvalitatiivsete meetoditega hangitud materjalid on paljuski süsteemselt analüüsimate ja kokku panemata. Et sellesse hetkel tegemata töösse oma väike panus anda, olen magistritöös kasutanud hulgaliselt olemasolevaid materjale ega ole korraldanud spetsiaalselt magistritöö jaoks vaatlusi või intervjuusid, seega on töö suures osas minu ja teiste kogutud andmete teisene analüüs.

Kõik kasutatud materjalid olen temaatiliselt kodeerinud, struktureerinud ja vastavalt uurimisküsimustele läbi töötanud.

Siinkohal tutvustan eraldi intervjuu ja vaatluse meetodit:

## Vaatlus

Oluline osa minu magistritöö metoodikast on seotud vaatlustel käimisega: olen töös kasutanud nii iseenda kui kolleegide vaatlusmärkmehid, mis on kogutud nii koolihoovides, koridorides, klassiruumides, õpetajate tubades, aga ka TÜ õppehoones ja selle lähedastel haljasaladel. Minu töös on viited avalikele ja mittesüstemaatilistele vaatlustele, millest mõned on olnud osalus mitteosalevad vaatlused; vaatlused on toimunud loomulikus keskkonnas ning hõlmavad peamiselt teiste vaatlemist, kuid siiski vältimatult ka enesevaatlust.- ja teised.

Vaatlus on kvalitatiivne uurimismeetod selle ehadaimal kujul – tegemist on tegevusega, mis kaasab vaatleja mitu meelt, nii et *vaatluse* nimetus osutub isegi natuke piiravaks. Vaatlusmeetodite väljaselgitamiseks võib kasutada viit täpsustavat küsimust: kas vaadeldavad teavad, et neid vaadeldakse (salajane vs avalik vaatlus), kas vaatleja osaleb vaadeldavas tegevuses (mitte-osalev vaatlus vs osalusvaatlus), kas rakendatakse standardiseeritud vaatluskeemi või jääb vaatlus vastuvõtlikuks (süstemaatiline või mittesüstemaatiline vaatlus), kas vaadeldakse tegelikus elus või selleks kohandatud erilises keskkonnas (vaatlus loomulikus või kunstlikus keskkonnas), kas vaadeldakse ennast või teisi (enesevaatlus või teiste vaatlemine) (Laherand 2008:225).

Eelised	Puudused
võimaldab koguda esmast <i>informatsiooni</i> loomulikus keskkonnas	vaatleja kohalolek võib sündmuste loomulikku kulgu häirida
vaatlusmeetodid võimaldavad <i>olukorra</i> täpset mõistmist (ehk siis näha, kuidas „asjad päriselt käivad“)	uurijal võib tekkida emotsionaalne suhe uuritava rühma või olukorraga – uuringu objektiivsus võib kannatada
sobib interaktsiooni uurimiseks	vaatlusolukorras on teavet vahetult talletada raske
sobib oludes, mis kiiresti muutuvad ja on raskesti ennustatavad	vaatluse tulemust võib mõjutada vaadeldavate suhtumine vaatlejasse

Tabel 2. Vaatluse eelised ja puudused, tugineb Laherand 2008: 226-227.

Omast kogemusest lisaksin ka asjaolu, et vaatluse vale ajastus võib hakata mõjutama vaatlustulemusi (nt eelmisel aastal käisin vaatlusi tegemas mai lõpus, mil koolides polnud enam lihtne jälgida harjumuslikke tegevusi); samuti selle, et liigutuste jälgimine ja talletamine on juba iseenesest keerukas, sest ei allu kirjakeele diskreetsele vormile; võib

vaatluse pikk aeg võib hakata tekitama vaimseid pingeid; ja lisaks võib vaatlusandmete analüüsil suureks takistuseks osutada vaatleja, antud juhul minu enda puudulik käekiri.

### **Intervjuu**

Sarnaselt vaatlusega on ka intervjuu kvalitatiivne uurimismeetod, ning samamoodi subjektiivne, sõltudes oma tulemustes intervjuu läbiviijast. Kasutan töös iseenda ja teiste läbi viidud ja kirja pandud poolstruktureeritud intervjuusid; samuti iseenda loodud poolstruktureeritud intervjuud, samuti enda tehtud avatud intervjuusid ja juhuvestlusi. Paljud neist on toimunud suuremas seltskonnas või ka ebatavalistes olukordades (näiteks aulas, kus toimub tantsuvahetund), mistõttu on kindlasti olnud märkimisväärne hulk mõjuvaid tegureid (sh ka eneseesituslikkus, mida käesolevas töös pikemalt tutvustan).

Ennast olen ka intervjuude ajal positsioneerinud pigem antropoloogina, kelle roll on märgata ka rääkimise situatsiooni, rääkimise konteksti ja kõnelemisviisi ning mistahes multimodaalseid ilminguid.

## 5. UURIMISTULEMUSED

Järgneval paarikümnel leheküljel saab lugeda minu töö uurimistulemusi. Sekkumisprogrammiga on tugevamalt või nõrgemalt seotud terve müriaad tegevusi, mille koolid on läbi viinud – alates tegevuskavade koostamisest Exceli tabelina kuni koolitrepi varvaslaudadele motiveerivate sõnumitega siltide kinnitamiseni. Siinsetes uurimustulemustes kirjeldan esmalt, mis on sekkumise jooksul praktikatega toimunud: milliseid praktikaid juurde loodud, milliseid ümber kujundatud, mida püütud kõrvale heita. Teisena annan ülevaate, keda need muutused puudutavad. Juba praegu võib öelda, et kõigi koolide koolipered on sekkumisprogrammist suuremal või vähemal määral mõjutatud; mõned osapooled on ise olnud aktiivsed n-ö muutuste agendid, teisi on programmis käsitletud sekkumise passiivsemate vastuvõtjatena. Pärast osapooltest ülevaate andmist analüüsin, kes moodustavad programmi tiimi algatusena sündinud suurema koalitsiooni, mis sekkumist toetab; kes kuuluvad muutuse agentide tihedamasse võrgustikku ja kes on sootuks välja jäänud. Olles kaardistanud sekkumise kompleksse „välja“, uurin viimasena, kuidas praktikate muutmist, uute praktikate lisandumist, erinevaid osapooli, võrgustikutegevust nii seminaridel kui Facebookis on mõjutanud eneseesituse aspekt.

Nagu juhtumiuuringule sageli omane, on käesolevas peatükis esitatud tulemused võrdlemisi analüütilised ning järeldustega tihedalt seotud.

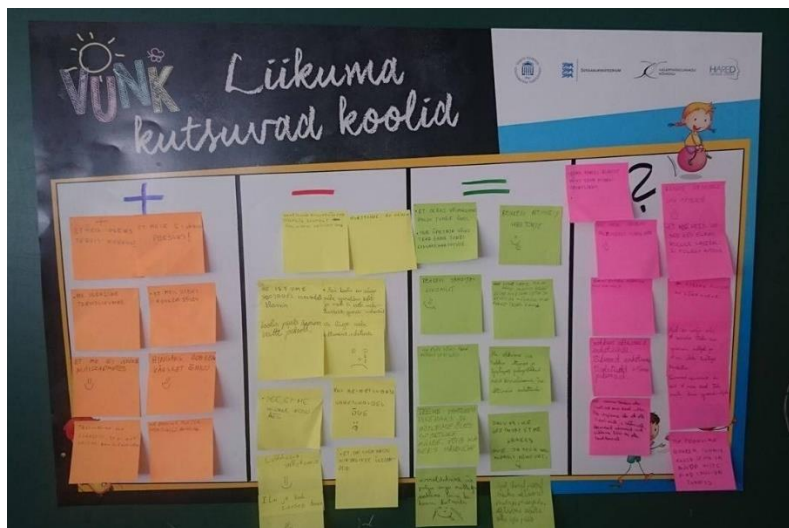
### 5.1 Millised on liikumisaktiivsust soodustavate sekkumiste rõhuasetused ja senised praktikamuutused?

#### 5.1.1 Õpilaste kaasamine: seniste otsustuspraktikate ümberkujundamine ja uute loomine

Programmis osalemine toob koolide meeskondadele ja teistele osapooltele kaasa hulga otsustamiskohustusi ja -võimalusi – näiteks tuleb otsustada, milliseid spordi- ja mänguvahendeid programmifinantseeringust soetada, millega sisustada vahetunde, kas ja kuna katsetada õuevahetundidega jne. Kõigil neil otsustel on otsene mõju õpilaste tegevusele, mistõttu peaks koosloomelise programmi puhul sellistes küsimustes kas õpilastele või nende esindajatele tagatud olema kaasarääkimise võimalus. Lisaks on

Liikuma Kutsuva Kooli üks eesmärkidest tekitada koolide sees võimalikult laiapõhjaline meeskond, kes sekkumist koolis igapäevaselt ellu viib. Ka selles meeskonnas on õpilastel oluline roll.

### Mõttetahvlite<sup>10</sup> kasutamine kui uus kaasamispraktika



Pilt 1. Täidetud mõttetahvel

Ühel 2016. aasta seminaril tutvustati pilootkoolidele mõttetahvleid, mille abil saab kutsuda klassid liikumisprobleemide ja -võimaluste üle arutlema. Tegemist on lahendusega, kus õpilastele antakse otsustaja roll ja mis võimaldab koosloomet. Tahvlite kasutamine proovisid koolide meeskonnad järele ühel seminaril, kus kõik osalejad täitsid üheskoos mõttetahvli; samuti said kõik koolid seminarilt kaasa tühjad mõttetahvliplakatid.

Plakatite kasutamine oli vabatahtlik ning igas koolis need käiku ei läinud. Kahes koolis, kus mõttetahvleid täideti, kurdeti, et paljud õpilaste ettepanekud olid utoopilised ja nendega ei saanud arvestada; ühe kooli mõttetahvlite täitmine ebaõnnestus tänu valele ajastusele: tegevuse jätmine kooliaasta lõppu tõi kaasa õpilaste vähese huvi; ühes koolis aga õnnestus see otsustusprotsessi kaasamine hästi (Tegevuskavad 2016, Uurimispäevik 2016).

#### **Näide mõttetahvlite edukast kasutuselevõtmisest ühes keskmise suurusega koolis**

<sup>10</sup> Mõttetahvel on Aktiivse ja Turvalise Koolipäeva programmis välja töötatud töövahend, mis aitab esiteks õpilastele selgitada otsustusprotsesside loogikat ja teiseks neid protsessidesse kaasata. See on plakat nelja lahtriga, kuhu kantakse ühe konkreetse muutusega seotud elemendid: muutusega kaasnevad hüved, muutusega seotud probleemid, lahenduskäiguni viivad tegevused või väline abi ning kokkuvõte (Juhised mõttetahvli kasutamiseks 2016). Programmi raames jagati plakateid kõigile koolidele.

Mõttetahvlite täitmise aeg ja viis: klassijuhatajatund; vastavalt õppeastmetele kas piltidega, märksõnadega või pikemate seisukohtadega.

Mõttetahvlid täitnud klassikomplekte: 90%

Funktsioonid: klassi enda lubadused liikumistegevuste juurde loomiseks + ettepanekud muutusteks koolimajas, mis pandi hiljem tegevuskavasse.

Edasine tegevus: ettepanekud lisati tegevuskavadesse, paljud tegevused viidi ka ellu (nt õuetakistusrada, mängunurgad, hüppepallid, vahetunnid õues, lauamängud, võimla avamine, organiseeritud liikumine aulas jmt). Klassid said raporteerida, kuidas nende enda lubaduste täitmine õnnestub.

Kogemuse mõju kooli kaasamispraktikatele: praegu ainus kool, kes soovib mõttetahvlite täitmise praktikat ka edaspidi jätkata, kasutades neid ka 2017/18 aasta otsustes. (Tegevuskavad 2017)

Õpilaste kaasamine nendesse aruteludesse ja otsustusprotsessidesse sõltub tugevasti konkreetse kooli senistest praktikatest. Näiteks koolid, kus pole välja kujunenud tugevat õpilasestindust või harjumust õpilasi kaasata, ei avalda kummagi aasta tegevuskavades kaasamise vastu huvi (Koolikülastuste märkmed 2016; Tegevuskavad 2016). Koolile seni omaseks olnud kaasamispraktikatega on seotud ka nn kogukond ehk praktikat edasi kandvad inimesed – mõne erandiga on just väheste kaasamisharjumusega koolide õpetajate seas tugevamalt levinud hoiak, nagu oleksid õpilased liiga laisad ise oma tegevusi korraldama, ning nende koolide õpilased nendivad, et ei oska endale tegevusi välja mõelda (Koolide analüüs 2016)

„Võiks keegi meid julgustada, et teha midagi huvitavat. Nt mängida mängu.“ (6. klassi tüdruk  
Õpilaste küsimustik 2016)

2017. aastaks on märgatav mõningane muutus koolides, kus kaasamistraditsioon polnud tugev ning ka programmi pakutud kaasamistegevused ei õnnestunud: meeskonnad on tänu paarile edukale kogemusele jõudnud järeldusele, et õpilasi „tasub vist rohkem usaldada“ (Uurimispäevik 2017), samuti avastanud, et laste eelistuste väljaselgitamine on lihtsalt kergem kui ise tegevuste välja mõtlemine:

„Laste käest tuleb küsida kõiki asju, selle asemel et pühapäeva õhtul ponnistada silte teha ja siis hiljem vaadata, et need ei tööta.“ (Tsitaat koolijuhtide seminarilt,  
Uurimispäevik 2017)

### 5.1.2 Sekkumised sisevahetundidesse: istumisaega vähendavate praktikate juurutamine

Vahetund pole mitte ainult kahe õppetunni vaheline paus, vaid oluline osa õppekavades ette nähtud üldiste pädevuste omandamisest ning haridusest, mis toetab õpilast nii



sotsiaalse, emotsionaalse, füüsilise kui kognitiivse arengu aspektist. Kõiki nelja aspekti on võimalik tagada aktiivse tegevuse abil (Recess and... 2011).

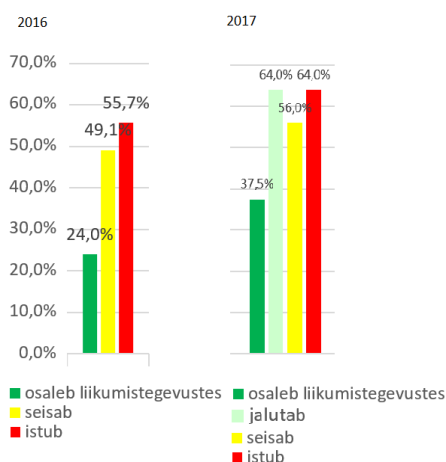
Koolides on aga senised sisevahetunnipraktikad allutatud tervele hulgale normidele alates lubatud tegevuste määratlemise (vt pilt 1) ja lõpetades vahetunni pikkusega.



*Pilt 2. Sildid koolikoridori seinal. Näide sisevahetunde kujundavatest normidest.*

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on ette nähtud, et iga õppetunni kohta oleks vähemalt 10 minutit vahetundi. Samas lubab seadus toimuda kuni kahel õppetunnil ilma vahetunnita (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus). Kuigi seadus pole sunduslik, on sellest kujunenud vaikumisi norm – koolide tunniplaan on eri õppeastmetes tavaliselt ühtne, kool algab kõigil samal ajal ning kestab 45+10min süsteemiga, ainsateks eranditeks sõltuvalt kooli suurusest 2-3 söögivahetundi. Samas ei lahenda 10minutilised vahetunnid ka maksimaalselt rakendudes vähese liikuvuse probleemi. Ning tuleb mõnda, et sobivaid vahendeid-ruume-võimalusi pakkumata ei taga ka pikemad vahetunnid suuremat liikumist. Nimelt veedetakse pikkusest hoolimata sisevahetunnid valdavalt istudes, nagu näha juuresolevalt jooniselt 1, mis võrdleb õpilaste küsimustike põhjal sisevahetunnitegevusi aastal 2016 ja 2017 (andmed: Kvantitatiivse uuringu ülevaade 2016; Esmaseid tulemusi veebiküsimustikest 2017).

### Mida tehakse sageli sisevahetundides



Joonis 1. Kümne pilootkooli II ja III kooliastme õpilaste hinnang oma tegevustele sisevahetundides. Võrdlus 2016. ja 2017. aasta küsimustike vastuste vahel

Sisevahetundide kohta esitati küsimus ka õpetajatele: selgus, et eelmisel aastal pidas selgelt üle poole samades koolides küsitletud koolipersonalist senist vahetunniõhkkonda kas üsna heaks või väga heaks (Kvantitatiivse uuringu ülevaade 2016). Võimalus, et senistesse, ülaltoodu põhjal üsna passiivsetesse vahetunnipraktikatesse sekkutakse, tekitab õpetajates ka segadust ja hirmu: kardeti, et liikumistegevused vahetundides toovad õpetajatele lisatööd, tekitavad turvalisuse riske ega taga tundides töörahu (Kvantitatiivse uuringu ülevaade 2016). Sekkumisprogrammi mõjust neile hirmudele kirjutan järgnevas alapeatükis.

Sõltuvalt kooli asukohast, õpilaste arvust jne, nõuab seniste vahetunnipraktikate muutmine erinevaid sekkumisi: koordineeritumad peaksid sekkumised olema koolimajades, kus on kitsad tingimused. Näiteks õpilased, kes käivad võrdlemisi vähese liikumisruumiga koolis, kirjeldavad küsimustikus oma üleüldist kimbatust vahetunnis lubatud tegevuste suhtes: nad tunnistavad, et ei tohi ei joosta, kulli mängida, saali ega õue minna:

“Meie kooli ümber võiks olla kas aed või tara. Nii lubataks lapsi õue. Meil võiks olla lubatud vahetunni ajal joosta.” (7. klassi poiss)  
 “Meil ei lubata koridoris joosta, seega võiks meil olla koht, kus liikuda.” (9. klassi tüdruk)  
 (Õpilaste küsimustik 2016)

Lihtsam on nende koolide õpilastel, kus liikumisvõimaluse tagab parem füüsiline keskkond või paindlikum kodukord.

### Vahetunnisekkumised:

**(1) Liikumist toetavate esemete ja rajatiste kasutamine,** millega luuakse toetav

materiaalne keskkond, et võimaldada vahetundi sisukamalt ja enamasti ka aktiivsemalt veeta:

- sisetervise- ehk takistusrada,
- erinevad spordi- ja mänguvahendid alates pehmetest *indiac*a-pallidest, plastmassist „kompadest“ ja keksukummidest kuni statsionaarsete pingpongilaudadeni. Osades koolides on vahendid kättesaadavad teatud kellaegadel, nt igal esimesel vahetunnil, teistes laenutab neid klassijuhataja; kolmandates on mõned vahendid vabas kasutuses koridoris;
- statsionaarne ronimissein – hetkel rajatud kolmes koolis, huvi suur ka teistes. Ronimissein on hea võimalus ühendada vahetunnitegevused kehalise kasvatuses tunni tegevustega.

Programmis on ette tulnud ka näiteid, kus vahendite kättesaadavusest ning oskuste õpetamisest hoolimata pole mõni praktika levima hakanud: näiteks pole keksukumm vahetunnivahendina saanud kuigi populaarseks ning vaid üks kool raporteerib kummikeksu toimiva praktikana.

**(2) aktiivsed vahetunnid**, kus õpilaste vahetunde sisustatakse korraldatud tegevusega: enamasti on sellised vahetunnid regulaarsed (nt korra päevas, 2 korda nädalas vmt) ja toimuvad kas õpilasesinduse, huvijuhi, mängujuhtide või kehalise kasvatuses õpetaja eestvedamisel ja korrapidamisel

- aulas või saalis toimuvad tantsuvahetunnid, enamasti korraldajaks, tantsimiseks Just Dance'i videoteegist videode valijaks ja õpilaste kokkukutsujaks õpilasesindus või huvijuht ja sihtrühmaks tavaliselt üks õppeaste korraga. Alternatiivina võivad õpilased, kelle klassis on projektor, endale klassiõpetaja loal ise tantsuvahetunde korraldada. Osaluse tantsuvahetundidel määrab suures osas see, kas eestvedajad tahavad/oskavad õpilasi tantsimisele keskenduma meelitada;
- saalis, aulas, fuajees või koridoris toimuvad mänguvahetunnid, mille korraldajateks on mängujuhid, huvijuht või õpilasesindus;
- võimlavahetunnid, kus mängitakse kas organiseeritult või spontaanselt erinevaid sportmänge vastavalt olemasolevale varustusele; sihtrühmaks võivad olla kõik kolm kooliastet.

**(3) ruumide kasutuselevõtt ja ümberkohandamine aktiivseteks**

**vahetunnipraktikateks:** koolides avatakse seni lukustatuna hoitud aulad, saalid või võimlad, et pakkuda lastele vahetunni sisustamiseks paremaid võimalusi. Seni teistel otstarvetel kasutuses olnud pindade avamine õpilastele on seotud terve hulga hirmudega: kardetakse lärmi, tolmu, higi, mööbli ja sisustuse rikkumist. Olgu selle ilmestamiseks tsitaat ühelt 9. klassi poisilt:

“Lapsi võiks lubada aulasse mängima isegi siis, kui nad saavad higiseks. Kui higistamist tuuakse ettekäändeks, siis tegelikult on klassid niisama ka higi lõhna täis.” (Õpilaste küsimustik 2016)

Samas on siseruumide avamine suurema osa koolide jaoks üks lihtsamaid ja praeguseks enim kasutatud viise õpilaste liikumispraktikaid muuta. Inventari kaitsmiseks piisab sageli vaid korrapidajate kohalviibimisest.

Veidi radikaalsemad ja mahukamad on muudatused, mis nõuavad lisaks uste avamisele ka seinte lõhkumist või muid renoveerimistöid. Ühes koolis on muidu kitsas fuajee muudetud tänu seina lammutamisele suuremaks, teises koolis, kus programmiga liitumise ajal alles toimusid renoveerimistööd, loobuti suurest garderoobist ja kujundati remondis olnud saal planeeritust spordisõbralikumaks;

**(4)seniste praktikate reguleerimine ja keelamine.** Kui üldiselt on sekkumisprogramm suunatud pigem kodukorrareeglite ülevaatamisele ja keeldude vähendamisele, siis erandina võib siin mainida mobiiltelefonide ülemäärase kasutusega seotud probleemistikku. Pea kõik pilootkoolid, nagu ilmselt enamik Eesti koole, otsivad võimalusi õpilaste nutitefonide kasutust vähendada. Hetkel on pilootkoolides kasutusel: n-õ nutivabad piirkonnad; wifi-vabad vahetunnid; mobiiltelefonide keeld kindla kellaajani; lisaks püütakse õpilastega reeglites kokku leppida või püüeldakse tugevate alternatiivide poole. Mõnes koolis püüavad ka õpetajad ise eeskujuks olla – näiteks ei kanna direktor koolimajas liikudes oma telefoni kaasas (Koolikülastuste märkmed 2016). Õpilaste meelsus on selles küsimuses üsna selge – nad näevad telefonide kasutamist privaatse tegevusena ning eelistavad, et nende isiklikku sfääri ei sekkutaks. Koolis, kus ühel 15-minutilisel vahetunnil on WiFi koolimajas välja lülitatud, arvab terve hulk küsimustikule vastajad, et esmajoones peaks tegelema just selle probleemiga:

“Nutivaba vahetundi ei tohiks olla!” (Õpilaste küsimustik 2017)

2016. aasta kevadel viisin kolmes programmi- ja ühes sõpruskoolis läbi antropoloogilise vaatluse ning püüdsin sellest fenomenist aru saada:

„Nägin vaatluse ajal kümneid, kui mitte sadu lapsi oma üürikest vahetundi veetmas, selg vastu koridoriseina ja nina telefonis. Mitmetes uuringutes on juba tõestatud nutitelefoni kasvatavalt halb mõju [...] See probleem on aktuaalsem talvekuudel, kui lapsi õue ei lubata, kuid polnud kõrvaline ka maikuus. Negatiivsest mõjust hoolimata on koolides enamasti tasuta wifi ja telefonide kasutust eriti ei piirata. Katkend [ühe linnakooli] spordipäevalt:

„Kõik turnivad mööda plastmassist u-kujulist tasakaalurada, aga sealsamas turnijate juures maas istub üksik poiss ja mängib telefoniga.“

Nähtavasti on nutitelefoni kasutamine lastele kõige mugavam ja käepärasem pääsetee üldse: piisab telefoni nappu võtmisest ning juba viibitaksegi teistsuguses “keskkonnas”, kus on kooli üldisest toimimisest erinevad reeglid.“ (Korp 2016b)

Pilootkoolide õpilased tajuvad muutusi, mis on tänu vahetunnisekkumistele ja uutele spordi- ja mänguvahenditele tekkinud. Sedasorti sekkumised on juba muutnud paljude laste seniseid argipraktikaid: näiteks tullakse varem kooli, et juba enne koolipäeva algust osaleda hommikusel rahvastepalli võistluses või pingpongimängus (Koolikülatuste märkmed 2016); mobiiltelefone kasutatakse vähem, sest sealsamas on võimalik mängida; nooremad õpilased, kes seni vahetundides võimlasse ei sattunud, saavad seal mängimas käia tänu sellele, et võimla vm liikumiseks ette nähtud ruum on vastavalt kellaaegadele eri kooliastmete vahel ära jagatud; ühes koolis on märkamatult paranenud õpilaste korvpallimänguoskused (Uurimispäevik 2017) jne. Tsitaadid õpilastelt vahetundides:

„Nüüd vahenditega on palju lõbusam. Enne ootasime lihtsalt vahetunnis tunni algust, nüüd saab midagi ka teha. Sulgpall on minu lemmik, mängin seda iga päev.“

„Enne olime vahetundides põhiliselt telefonides, nüüd saab mängida rohkem. Lemmik on pinksi mängimine, aga seal on alati suured järjekorrad.“

„Mõnikord on vahetunnis liiga vähe aega, et jõuaks kõike ära teha.“ (Palm 2017)

2017. aasta küsimustikest torkab silma nende õpilaste suur hulk, kes soovivad, et uusi võimalusi saaks kasutada sagedamini, iga vahetund, iga päev vmt. Tsitaate II ja III kooliastme vastusest küsimusele “Mis võiks Sinu arvates olla koolis teisiti, et oleks erinevaid võimalusi aktiivseteks tegevusteks (nt mängimiseks, liikumiseks)?” (rõhutused minult, muidu kirjaviisi muutmata, Õpilaste küsimustik 2017)

**Ruumid:** “Tahaks iga vahetunnil olla võimlas”

**Aktiivse vahetunni tegevusi pakkuvad võimalused:** “näiteks et saab iga vahetunniajal rahvastepalli mängida.” “iga päev võiks olla tantsu vahetund”. “Äkki rohkem lauamängu kohti.”

**Õuevahetunnid:** “Võiks käia rohkemates vahetundides väljas, samuti ka talvel.”

“Meil võiks lubatud olla iga ilmaga õues käia (see kes seal ukse juures seisab ta hakkab mõnikord pahandama kui me õue lähme).”

Väärrib märkimist, et sellised seisukohad pärinevad eelkõige koolidest, kus on sekkumine olnud jõulisem, ning vähem koolidest, kus muutustega ollakse alles alguses. Seal on endiselt nähtav arusaamatus keelatud ja lubatud praktikate eristamisega, mida juba

eelnevalt mainisin, ja mure oma võimaluste piiratuse pärast. Tsitaate II ja III kooliastme vastusest küsimusele “Mis võiks Sinu arvates olla koolis teisiti, et oleks erinevaid võimalusi aktiivseteks tegevusteks (nt mängimiseks, liikumiseks)?” (kirjaviis muutmata, Õpilaste küsimustik 2017):

**Keelud:** „Õpetajad ei tohiks keelata jooksmist, sest nii ei saa me midagi mängida.“ „Meil keelatakse peaaegu kõik ära ja siis ei ole õpilastel vahetunnis midagi teha ja siis hakkavad õpilased nutitefonidel olema mis õpetajatele samuti ei meeldi.“

**Muutused:** meie koolis oli 1 suur puu milletaga sai triffad kõik klassid mängida, puu oli väga populaarne, aga pärast mitut aastat raiuti see sel kevadel maha, kõik on nõrdinud ja ei tea kuidas edaspidi hakkama saame.

**Palved programmimeeskonnale:** „PALUN TEHKE NII, ET ME SAAKS NEID ASJU TEHA MIDA ME SOOVIME, KAS VÕI VAHETUNDIDES!“ „Võiks need vennad (ehk õpetajad) kes keelavad lauatennist või kullimängu öelda neile, et nad laseksid lastel vahetundides ringi tömmelda, sest see on hea su tervisele ja kehale (kuidagi).“

Koolide meeskonnad tunnistavad, et osa hirmu tekitanud sekkumisi, näiteks võimla-, saali- või aulaukse lukust lahti tegemine, on olnud oodatust lihtsamad ja ohutumad:

“Küll me kartsime võimlat. Mis nad kõik seal ära teevad!” (Tsitaat pilootkooli õppejuhilt, kelle kool avas käesoleval aastal võimla, Urimispäevik 2017).

Mõned vahetunnisekkumistest on osutunud teistest edukamateks. Seejuures ei pea ma edu all silmas näiteks väga suurt populaarsust või laste vaibumatut huvi tegevuse vastu, vaid pigem edukust koolikultuuri ja seni kehtinud normide muutmisel.

#### **Näide edukast vahetunnisekkumisest 1: siseterviserada.**

Siseterviserada on mööda koridore ja treppe kulgev rada, mis on paarkümmend kuni paarsada meetrit pikk ja sisaldab erinevaid tegevusülesandeid. Mõlemal koolijuhtide seminaril (sept 2016, märts 2017) on direktorid välja toonud, et need rajad on väga toredad, neid tutvustatakse koolikülalistele, kasutatakse kogukonna- ja isadepäeval, vahel ka mõnes ainetunnis jne, kuid tervikuna pole need õpilaste seas siiski igapäevases kasutuses. Lapsed eelistavad üksikuid tegevuspunkte või nn jaamasid (näiteks poksikotte või hüppemänge) või täidavad mõne ülesande n-ö möödamines, instruksioone jälgimata. Vaid erandjuhul läbitakse terve rada:

„Kui üksipäev väga igav oli, siis tegime sõbrannaga terve terviseraja läbi, see on kätemäng, kus seinte peal on erinevatel kõrgustel käejäljed ning need tuleb kõik kätte saada, kas hüpates või kükitades“ (Palm 2017)

Siiski on tegemist eduka sekkumisega.

(1) **Esmane käed-külge läbiproovimine kui sekkumise kiirendi:** ühel koolitusel said koolide vungimeeskonnad lihtsad töövahendid (maalriteibirullid, paberid, pliiatsid) ja võimaluse ise siserada läbi mõelda ja väike improviseeritud jupp valmis teha. Maalriteibiga markeeriti seintele ja põrandatele liikumisreeglid: kus hüpata, kus keksida ühel jalal, kus katsuda seina jne, ning osalenud pedagoogid tegid ise rajad läbi. Juba paar päeva hiljem olid mitmed koolid meisterdanud samalaadseid rajajuppe oma koridoridesse ja postitasid hüplevatest lastest pilte oma kooli ja võrgustiku Facebooki. Sellest alates on takistusrajad peaaegu igas koolis kasutuse

kas ajutisema või püsivama lahendusega, kas kogu kooli läbiva mänguna või üksikute elementidena siin-seal, nagu näha pildil 3. Mõnedes koolides tellitud spetsiaalselt terviseradadega tegevalt ettevõttelt, teistes tehtud ise.



Pilt 3 Siseterviseradade elemendid ja sildid erinevates koolides

(2) **Muutused ruumis, mis nihestavad kehtivaid norme:** siseterviserada, kuigi seda ei pruugita „korrektselt“ kasutada, loob uut tähendust, kus seinte puutumine, koridoris hüppamine, trepil kükakil või kareldes edasi liikumine on lubatud ja lausa soositud tegevus. Siseterviserajad on võrdlemisi püsivad ja, nagu öeldud, kipuvad tõepoolest muutuma üksluiseks; teisalt aga toovad nad kaasa püsiva muutuse kooliruumis: radasid ei saa luku taha panna nagu võimlaid/saale/mänguvahendeid ega ära jätta nagu tantsuvahetunde.

(3) **Võimalus kaasata õpilasi:** kuna rajad muutuvad kergesti igavaks ja kulunuks, siis leiavad koolijuhid, et tegevuspunkte võiks vahetada uute vastu, radasid võiks täiendada näiteks digirajaga – ning kõigil nende tegevuste puhul kaasata õpilasi (Uurimispäevik 2017).

Näide edukast vahetunnisekkumisest 2: **tantsuvahetunnid.**

Kui tantsuvahetunnid toimuvad regulaarselt vähemalt korra nädalas, nende korraldamine jääb eelkõige õpilasesinduse ülesandeks ning huvijuhil on neid toetav roll (nagu on hetkel vähemalt kolmes koolis), siis:

- (1) **võimestatakse regulaarsete ülesannetega õpilasesindust**, kes seni on läbi viinud peamiselt ühekordseid üritusi;
- (2) luuakse **eeldused pikemateks vahetundideks** ja seega paindlikumaks koolipäevaks (kümnest minutist ei piisa, et tantsuvahetund läbi viia);
- (3) on eri vanuses lastel **ühised aktiivsed tegevused**, mis soodustab omavahelist läbikäimist;
- (4) **kaasatakse ka mitmeid teisi osapooli**, et leida lahendused, kuidas lapsed tantsuvahetundi jõuavad (õpetajate panus), kus vahetund toimub (juhtkonna otsus), kas õpilased võivad omapäi hallata tehnikat (juhtkonna otsus) jne.

Olgu alapeatüki omalaadse kokkuvõtteks välja toodud kaks sissekannet minu uurimispäevikust. Mõlemad sissekanded on tehtud ühes koolis; esimene pärineb maist 2016, teine aprillist 2017.

1. koolivisiit: Sisenen peauksest majja. Valvelaua taga seisab koolitädi, vanem proua, lahendab ristsõna. Kolm poissi liiguvad rahulikult läbi tühja fuajee garderoobi suunas, proua jälgib neid pilguga. Söökla poolt jooksevad paar nooremat last trepikotta, haaravad hoidikust oma tõukerattad ja lähevad läbi fuajee õue poole. Koolitädi järgneb neile ja seletab uksele, et tõukerattaga mäest alla sõita ei tohi (kooli sissepääsu juures on kallak). Lapsed lähevad sellegipoolest õue. Söökla poolt tulevad kaks tüdrukut, salvräti vahel pannkook. Koolitädi pöördub nende poole, teatab, et pannkooke süüakse sööklas. Tüdrukud seletavad, et õpetaja lubas neil õue sööma minna, ja väljuvad uksest. Jalutan koridorides ringi ja avastan trepikoja alt tolmuse ja viltu vajunud lauajalgpallimängu.

2. koolivisiit: Jõuan 10 minutit enne tundide algust kooli. Fuajee on lapsi täis. 1. või 2. klassi poisid keksivad ühel jalal mööda põrandat, kuhu värviliste teipidega on tehtud kerratõmbunud ussi kujuline hüppemäng. Üks poiss üritab labürindiga tasakaalulaual seistes väikest palli laua keskele kõigutada. Vahepeal toetab diivanile. Kuus ilmselt kolmanda klassi last on kogunenud fuajee keskel asuva lauajalgpalli laua juurde, seisavad rivis, kolm last ühel pool, kolm teisel, ja teevad seal päris korralikku lärmi. Teine laud ja koroonalaud on hetkel vabad. Koolitädi seisab oma laua taga ja lahendab ristsõna (Uurimispäevik 2016 ja 2017)

Tegu on hea näitega edukast muutusest koolikeskkonnas: vaid üheteistkümne kuuga on kooli fuajee muutunud senisest tühjast „esikust“ liikumist soodustavaks ruumiks, kus eri vanuses lastel on põhjus käia oma vahetunde veetmas. Lisaks uutele mängu- ja liikumisvahenditele on kasutuseks sobiva ja püsiva koha leidnud ka sama lauajalgpallilaud, mis veel aasta tagasi tolmuselt nurgas seisis.

### 5.1.3 Paindlik koolipäev kui täiesti uus praktika

Paindlik koolipäev tähendab, et koolis muudetakse tunniplaanide ja senise koolipäeva struktuuri: nt pikendatakse osasid vahetunde, ühendatakse ainetunde või loobutakse ühtsest tundide-vahetundide süsteemist sootuks. Liikuma Kutsuvate Koolide senised tegevused on näidanud, et lihtsamate ja juba ellu viidud sekkumistele ning ühise pingutuse tulemusena sündinud sise- ja õuevahetunnipraktikate muutuste püsimisele võib vastu töötama hakata „paindumatuna” püsiv koolipäev. Ühelt poolt on igas pilootkoolis juba loodud eeldused, et vähemalt osal õpilastest oleks võimalik veeta aega teisiti kui koridoris istudes (või kabinetisüsteemi puhul õige klassi poole suundudes): nad saavad mängida pingpongi või lauajalgpalli, käia õues, kasutada siseterviserada. Teisalt suhtuvad õpetajad tundi hilinejatesse karmilt või ei jõuta lühikeste vahetundide tõttu lihtsalt midagi ette võtta.

“Vahetunde pikemaks teha, sest vahest on nii et vahetunnis jõuad ainult järgmise tunni klassi juurde minna ja juba tunnikell käib” (Õpilaste küsimustik 2017)

“Õpetajad võiksid leebemad olla, et kui ma näiteks tulen õuest ja jään tundi 10 sek umbes hiljaks siis ei saa põhjuseta hilinemist kohe.” (Õpilaste küsimustik 2016)



Hetkel on pilootkoolides kasutusel või võetakse lähiajal kasutusele järgmised mudelid:

mudeli tähis	kooli päevaplaan		aktiivsete ainetundide ja õuevahetundide võimalused
	muutmata	muudetud	
A, 1 kool	45 + 10 min, 2 söögivahetundi kompenseerimisega		liikumisvõimalused ja õuevahetunnid peavad mahtuma 10 minutisse
B, 2 kooli	45 + 10 min, 2 söögivahetundi (15-25 min)		liikumisvõimalused teiste vanuseastmete söögivahetundide arvelt
C, 4 kooli	45 + 10 min, 3 söögivahetundi (15-25 min)		liikumisvõimalused teiste vanuseastmete söögivahetundide arvelt
D, 1 kool	45 + 15 min		liikumisvõimalused peavad mahtuma 15 minuti sisse
E, 1 kool		1. vahetund 5 min, 2. vahetund 15 min, 2x söögivahetund (25 ja 30 min)	spetsiaalne 15-minutiline vahetund aktiivseteks tegevusteks ja õueskäimiseks <sup>11</sup> , kompenseerib lühem 1. vahetund
F, 1 kool		soovi korral ühendatavad tunnid: (1) 1.-2. tund (2) 5.-6. tund Vahetund ühendamisel: 30 min. Loobuti koolikellast.	võimalik kasutada pikki vahetunde õueskäimiseks ja spontaanseteks tegevusteks, aga mitte organiseeritud vahetundideks.
G, 1 kool		PLANEERITAV: 1. vahetund 5 min, 2. vahetund 25 minutit, 2x söögivahetund (25 ja 30 min)	hetkel kehtib mudel E spetsiaalne 25-minutiline vahetund aktiivseteks tegevusteks ja õueskäimiseks, kompenseerib lühem 1. vahetund
H, 1 kool		PLANEERITAV: üks 45-min vahetund; 1. klassis algab koolipäev teistest 30 min hiljem Ühes koolitiivas loobutakse koolikellast	hetkel kehtib mudel C kõigile ühine pikem vahetund nii söömiseks kui liikumiseks

Tabel 3. Koolipäeva ülesehituse mudel pilootkoolides

Tabel 3 visandab koolipäeva ülesehituse erinevates pilootkoolides. Seitsmes koolis pole seoses programmiga toimunud muudatusi koolipäeva ülesehituses ja kehtivad mudelid A-D. Ühes koolis on programmi jooksul kasutusele võetud mudel E ja kevadel 2017 hakatakse rakendama mudelit G, pikendades kõigi klasside koolipäeva. Ühes koolis katsetatakse käesolevast õppeaastast paindliku koolipäevaga, sh hilisema tundide algusega

<sup>11</sup> Kuigi see mudel vahetundidele lisaega kokkuvõttes ei too, on tegemist eripärase näitega, kus nt tavalise söögivahetundide "ärakasutamise" asemel võetakse n-õ aktiivsete vahetundide jaoks kasutusele spetsiaalne, tavapärasest pikem vahetund. See annab selge sõnumi aktiivse vahetunni olulisusest.

(mudel F). Ühes koolis katsetatakse järgmisest aastast mudelit H, kus muutused saavad alguse I kooliastmest ning eesmärgiks on üks tunnipikkune vahetund kõigile.

#### 5.1.4 Regulaarsed õuevahetunnid kui täiesti uus praktika; õuetunnipraktikate muundamine

Koolipäeva jooksul õueskäimise võib jagada kaheks: õuevahetunnid ja õuetunnid ehk õuesõpe.

Õues veedetud vahetunnid on pilootkoolides ainsad, kus liikumine domineerib selgelt istumise/seismise üle ka vanemas kooliastmes (Kvantitatiivse uuringu ülevaade 2016). Seega peaks regulaarne õuevahetund olema hea meede laste liikumisaktiivsuse tõstmiseks. Hetkel on pilootkoolid tegelenud peamiselt õues materiaalsete võimaluste tagamisega, kasutades selleks nii sekkumisprogrammi finantseerimist, koolilaaatadelt saadud tulu kui omi vahendeid. Ostetud või ehitatud on väli-pingpongilaudasid ja väikevahendeid; rajatud keksukaste, ronimislinnakuid ja väliterviseradasid, olemasolevaid radasid täiendatud. Muid muudatusi on vähem: vaid ühes koolis on loodud õuevahetunni jaoks eraldi vahetund; katsetatud vahetunnipraktikaid ka talvel, st ilmastikuoludest sõltumatult ja viidud aktiivseid sisevahetunnitegevusi läbi õues (Tegevuskavad 2017). Teistes on mõningal määral katsetamist leidnud õuevahetund takerdunud erinevate tõkete tõttu, mis on seotud nii koolipäeva struktuuri, ruumide ja välisuste paiknemise kui õue vähesest ohutusest tulenevate teguritega. Nii võib regulaarsete õuevahetundide sisseviimist pidada üheks keerukamaks sekkumiseks.

**Eduka õuevahetunnipraktika eeltingimused** (elemendid kogutud tegevuskavadest ja aruannetest, Facebooki-postitustest, seminaride tagasisidest ning vaatlustel tehtud märkmetest) olen võtnud kokku joonisel 2.



Joonis 2. Õuevahetundide veetmise praktika loomiseks vajalikud elemendid. Joonis põhineb Vihalemma jt koostatud sotsiaalsete praktikate komponentide mudelil (2015: 38).

Kuigi **ainetundide läbiviimine** õues ei kuulu sekkumisprogrammi seatud otsete eesmärkide sekka, on koolitustel kõneldud ka õuetundidest kui heast viisist laste liikumispraktikate muutmiseks ja viidud osalejatele õpetlikke õuetunde läbi, seda eelkõige aktiivõppes. Ka teised sekkumised on osaliselt toetanud õuesõppe läbiviimise praktikaid: kui seni on õuetundide vastutus olnud eelkõige aine- või klassiõpetajal endal, siis programmitegevused on aidanud tähelepanu tõmmata sellele, kuidas õuesõpet muuta süsteemsemaks ja õpetajale lihtsamaks (nt õuetunnis vajalike asjade laenutussüsteemi loomine). Koolid raporteerivad õuesõppetegevusi nii oma tegevuskavade aruannetes kui Facebooki-grupis.

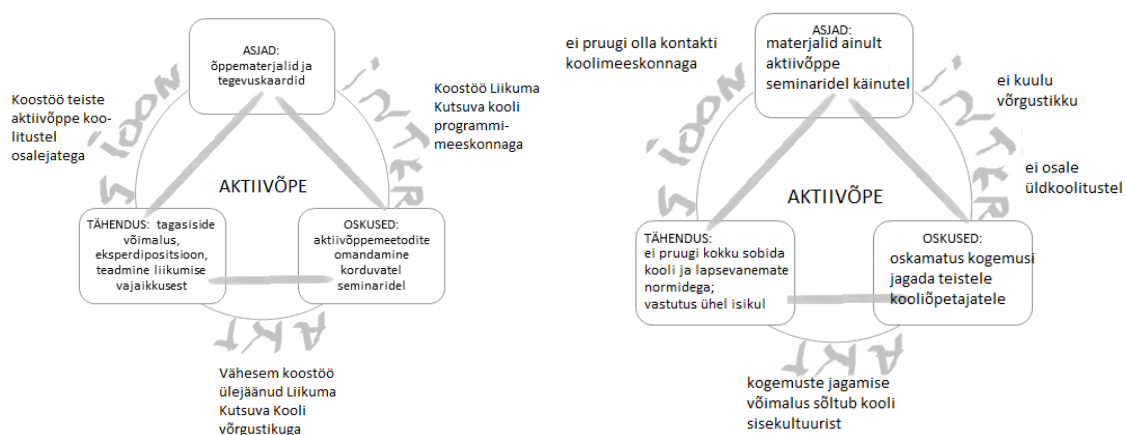
### 5.1.5 Ainetunnipraktikate muutmine

Ainetunnipraktikate muutmine liikuvamaks on seotud kolme sorti tegevustega: ainetundide muutmine aktiivsemaks (grupidööde kasutamine jmt tegevus), n-õ liikumispauseide

sisseviimine tavalisse ainetundi ja passiivse istumise vähendamine esemete (eelkõige alternatiivse mööbli, võimlemispallide, istumisaluste, püstiseisuks sobivate laudade) abil. **Aktiivsete meetodite kasutamine ja liikumispause sisseviimine ainetundidesse** on praktika, millest sekkumisprogrammil ja koolide vungimeeskondadel endil on raske adekvaatset ülevaadet saada. See on tihedasti seotud pedagoogide õpetajahariduse, õppemethodika ja konkreetse aine ainekavaga. Paljud vanemad õpetajad, eriti just klassiõpetajad, on aktiivseid meetodeid ja liikumispause alati kasutanud, nähes siin seoseid nõukogude-aegsete nõuetega, näiteks kohustuslike kehakultuuriminutitega ja vahetundide veetmisega koridoris ringiratast liikudes („No andke andeks, mulle taoti seda neli aastat pähe!“, võtab vanemate pedagoogide suhtumise kokku üks koolijuht, Uurimispäevik 2017). Nooremate õpetajahariduses on aga selline taust mõnikord täiesti puudu ning õppemeetodid liikumist ei soodusta. Piloatkoolide küsimustikust on siiski näha, et aktiivõpe toimub pigem üksikjuhtumitena ja valikuliselt ning üldist tava koolides välja kujunenud pole (Kvantitatiivse uuringu ülevaade 2016). Õpetajad kardavad liigse ajakulu, lärmi, naaberklasside segamise pärast ning muretsevad, et õpilased ei suuda aktiivõppemeetodite järel rahuneda.

Tunnis tuleb keskenduda tööle. Keskenduda aitab kindlustunne ja rutiin. Samas kui rutiini häiritakse, võtab rahunemine aega. Ma ei ole tõesti tähele pannud, et tööd segaks see, et õpilane ei saa liikuda. ” (41-aastane matemaatikaõpetaja, Õpetajate küsimustik).

Erandlikul positsioonil võrreldes ülejäänud kooliperega on eelkõige aktiivõppe koolitustel osalejad. Aktiivõppe seminarid on näide sekkumisest, mis on edukas õpetajate endi seas, kuid tugineb vaid ühel osapoolel ning ei pruugi muuta koolikultuuri. Soodustavad ja takistavad tegurid olen võtnud kokku joonisel 3.



Joonis 3. Aktiivõppe koolituste mõju soodustavad ja takistavad tegurid. Põhineb Vihalemma jt koostatud sotsiaalsete praktikate komponentide mudelil (2015: 38).

Enne programmi algust tegi Liikumislabor liikumisvõimaluste uurimiseks ainetunnis eraldi uuringu, kus 13 koolis vaadeldi järjestikust istumisaega. Selgus, et ainetundides väheneb laste liikumine aasta-aastalt: näiteks muusikatund, mis esimestel kooliaastatel on üks parimaid näiteid „loomulikust“ aktiivõppest, muutub viimastel muusikaajaloo kujul õppeaineks, kus pikk ja tervisele kahjulikum järjestikune istumine on selgelt norm, mitte erand (Mooses *et al* 2017).

### 5.1.6 Mängujuhtide tegevus kui uus vahetunnipraktika

Üks sekkumisprogrammi alategevustest on mängujuhtide koolitamine. Mängujuhid (sõna pärineb programmist „Aktiivne ja turvaline koolipäev“, rahvusvaheliselt levinud termin on *recess activator*) on vanemate klasside õpilased, kes viivad noorematele klassidele vahetundides, pikapäevarühmas ja kooliüritustel läbi kas mängulisi või sportlikke tegevusi.

Kuigi mängujuhtide koolitused algasid alles 2017. aastal, on juba praegu tegu väga tõhusa sekkumismeetodiga, milles kõik koolid suurt potentsiaali näevad. Iga kool saab ise valida, millisel kujul ja kui sageli mängujuhtide tegevust rakendada, kuid juba esmane tagasiside (koolijuhtide seminaril, võrgustiku Facebooki-kogukonnas) on olnud väga positiivne.

#### Mängujuhtide koolitus näitena edukast sekkumisest:

- **käed-külge õppimismeetodid:** kõik mängud mängitakse koolitustel koos läbi;
- **tagasiside**, täiendused – õpitud mängudele saab teha kriitikat, neid edasi arendada ja täiendada;
- **koolituste piisav aeg ja võtete kinnistamine:** mängujuhtide koolitused kestavad terve nädalavahetuse (tavalised koolitused 4-6 tundi), mis võimaldab tegevusi läbi viia korduvalt ja pidada pause;

- **vahendid:** kõik mängujuhtide koolitusel käinud meeskonnad lähevad koju tegevuskaartidega, mida nad on nädalavahetuse jooksul tundma õppinud ja mida on lihtne vahetundides rakendada. Samas ei nõua mängujuhtide tegevus liiga keerulisi vahendeid (näiteks spetsiaalseid rajatisi), vaid lihtsalt vaba ruumi;
- **võrgustik:** teised õpilased teistest koolidest + koolitusmeeskond;
- **oma tugiisik:** igast koolist kas huvijuht v vastaval ametikohal olev inimene, kes on saanud vastava koolituse, kursis mängujuhtide oskustega ja toetab mängujuhtide tegevust koolis igapäevaselt;
- kooli **vungimeeskonna tugi ja ootused;**
- **toetavad oskused:** koolitustel õpetatakse ka inimeste juhtimist jm toetavaid oskusi;
- **ootused mängujuhile:** uuringutest on selgunud, et õpetajad ei taha ise vahetunde läbi viia, sest kardavad koormuse kasvu; õpilased aga leiavad, et nad sageli ise ei oska endale tegevust leida. Nii on sekkumisprogramm ja koolide enese valikud mängujuhtidele „kohta“ loonud juba enne koolituste alustamist. See sekkumine sobitub juba toimuvasse muutusse ja on õigel ajal õiges kohas.

#### 5.1.7 Aktiivne koolitee – toimiva praktika hõlbustamine

Sekkumisprogrammi üheks sihiks on muuta liikumispraktikaid ka väljaspool kooliterritooriumi. Aktiivne transport ehk aktiivne koolitee on mõiste, millega tähistatakse õpilaste võimalusi piisavalt liikuda ka kooli tulles ja sealt minnes (nt osaliselt või täielikult jalgsi, rattaga, tõukerattaga, suuskadega). See nõuab koostööd ja kokkuleppeid lapsi sõidutavate vanematega ja sageli kohaliku omavalitsusega, kellest sõltub ühistranspordigraafik ja näiteks koolimaja ligiduses olevate parklate kasutamise reeglid.

Programmimeeskond on võtnud eesmärgiks vähendada just nende õpilaste osakaalu, kelle jalgsiteekond on vaid kümnekond minutit, kuid keda tuuakse kooli autoga vähemalt talvel. Eri koolides on potentsiaal selleks väga erinev: osadesse koolidesse tullakse kokku kaugematest küladest, mistõttu on vahemaa pikk ning jalgsi/rattaga liikumise harjumuste sisseviimine pole kõigi jaoks mõeldav.

Senised sekkumised:

(1) **liiklusmärgid:** selleks, et lapsi ei toodaks enam otse koolimaja välisukse ette, on kasutusele võetud kas keelumärgid, mis piiravad ligipääsu kooli territooriumile või seletavad märgid, nt kirjaga: luba oma lapsel rohkem samme teha.

(2) **jalgrattaga ja tõukerattaga liiklemise tähtsustamine ja lihtsustamine:**

- esemed: piisavate ja hästi paigutatud tõuke- ja jalgrattahoidikute olemasolu;

- oskused ja interaktsioon: koostöös Tartu Eksperimentaalse Rattatehasega on sekkumisprogramm koolidele pakkunud rattahoolduskoolitusi, rataste tehnilise seisukorra ülevaatamist, ohutu ja vigursõidukoolitusi, tasuta rattahelkureid jmt;
- tähendused jalgratturite toomine eeskujuks; vahetunnis tõukerattasõidu lubamine.

#### 5.1.8 Traditsioonide täitmine uue sisuga ja uued algatused

Koolides tähistatakse nii riiklikke tähtpäevi kui kohalikke traditsioone ning palju nendest tegevustest on võimalik siduda sekkumisprogrammi tegevusega. Nii on praeguseks ühendatud liikumisaktiivsuse teemaliste küsimuste või lahendustega koolide tervisenädalad, emakeelepäevad, õuesõppepäevad, isade- ja emadepäevad, perematkapäevad jne. Paremate oskuste saavutamiseks korraldatakse nt kepikõnnikoolitusi ja meistriklasse, kuhu kutsutakse kõnelema spetsialistid.

Palju on ka iseenesest sportlikke tegevusi, mida osalt liikumisprogrammi mõjul ümber mõtestatakse: näiteks püütakse spordipäevadel pakkuda võimalikult mitmekesiseid liikumisvõimalusi; vähendada selliste ürituste võistluslikkust; pakkuda tunnustust mitte ainult tulemuste alusel.

Õppekavas kohustuslike loovtööde ühendamine programmiga seotud tegevustega on koolides praeguseks üsna levinud: see aitab õpilastele anda ajamahukaid ülesandeid (nt tegevuste ülesfilmimist ja filmitu kokkulõikamist videoks) või võimaldab otsida lahendusi seal, kus neid ei ole (nt vanematel lastel endil nuputada, mida nad tahaksid teha).

Uute algatustena saavad lapsed välja uurida, mitu sammu teevad oma toast oma klassi jõudmisel; korraldatakse koolides siseorienteerumisi ja n-õ pokemonide otsimisi<sup>12</sup>.

#### 5.2 Kes on sekkumisega seotud praktikate olulisemad osapooled?

Et sekkumisprogrammi raames toimunud tegevused kaardistada, tutvustan osapooli kui praktikate kandjaid, kelle käitumisrutiine suuremal või vähemal määral ümber kujundada soovitakse. Nende kaasatus programmi on olnud erinev nii osapooltest moodustunud „rühmade“ omavahelises võrdluses kui rühmade siseselt. Mõned neist on selgelt kaasatud sekkumise läbiviijatest koosnevasse keerukasse võrgustikku, mida võib pidada sekkumise

---

<sup>12</sup> Pokemonimäng oli Pokemon Go rakendusest inspireeritud mäng, kus eri kohtadesse peideti mänguasju ning lasti lastel neid otsida.

koalitsiooniks, mõned neist on aga passiivsemad – küll sotsiaalse praktika poolt mõjutatud, kuid hetkel pole neile antud aktiivset rolli.

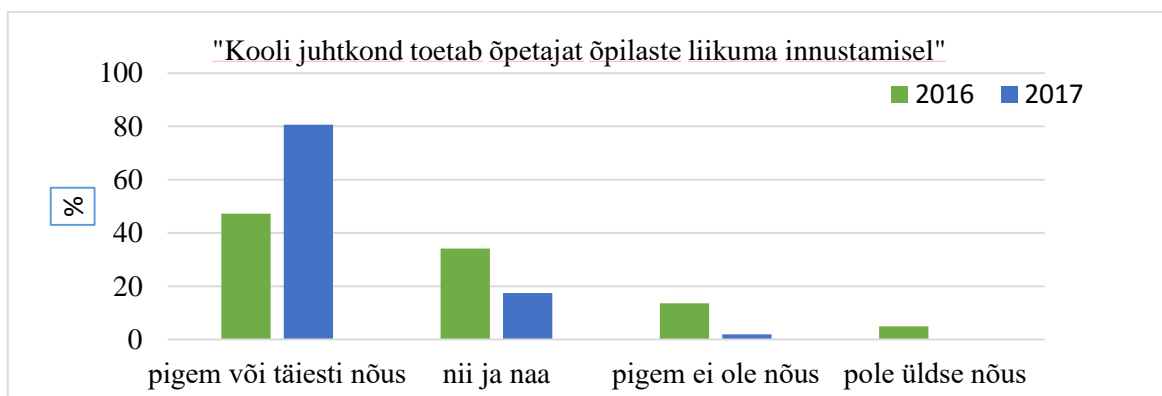
## **JUHTKONNAD**

Suurte sekkumiste puhul on kooli juhtkondadel, eelkõige direktoritel täita ülimalt oluline osa, seetõttu on sekkumisprogrammis koolijuhtides nähtud võrdseid koostööpartnereid ja eksperte ja käsitletud neid prioriteetse sihtrühmana.

Toimunud on kaks vaid koolijuhtidele mõeldud seminari: mõlemal kohtumisel said direktorid (või neid asendanud huvijuhid/õppejuhid) pikemalt tutvustada edukaid ettevõtmisi oma eripäradega koolimajas ja -kollektiivis, rääkida seoses programmiga tekkinud muredest ja leitud lahendustest. Samuti on seminaridel jagatud praktilist infot – näiteks rajatiste ja vahendite hindade ja hankimisvõimaluste kohta. Ühel seminaril käis oma Eesti kolleegidele kogemusi jagamas Soome Jyränkö kooli direktor, kel on pikaajalised kogemused koolikultuuri muutmisel liikumissõbralikumaks, algul väikeses linnakoolis ja edaspidi mentorina ka väga paljudes teist tüüpi koolides, olles usaldusväärne ja suurte kogemustega mentor ka Liikuma Kutsuvatele Koolidele. Lisaks on koolijuhid oodatud üldistele seminaridele ja teiste koolide kogemusseminaridele. Osalus programmis on kokkuvõttes siiski üsna erinev: mitmes koolis on koolijuhid vungimeeskondade liikmed, muutuse aktiivsed agendid, kes osalevad meeleldi näiteks siseterviseraja ülespanemisel või teiste koolide kogemusseminaridel, teistes aga jäävad üldiselt tagaplaanile ega pruugi osaleda isegi omaenda kooli kogemusseminaril.

Juhtkondade suhtumise muutust programmi saab hetkel mõõta vaid kaudsete vahenditega. Nii 2016. kui 2017. aasta küsimustikes said õpetajad nõustuda/mitte nõustuda väitega “Kooli juhtkonna poolt toetatakse õpetajat õpilaste liikuma innustamisel”. Tabelist 4 on näha, et 2016. ja 2017. aasta võrdluses on koolide pedagoogide seas oluliselt kasvanud juhtkonna toetuse tunnetamine (Esmased tulemused veebiküsitlustest 2017):





Tabel 4. Kümne õpetajate hinnang juhtkonna toetusele õpilaste liikuma innustamisel, Võrdlus 2016. ja 2017. aasta küsimustike vastuste vahel.

## ÕPETAJAD

Liikuma Kutsuva Kooli eesmärk on, et õpetajad toetaksid laste liikumist nii aine-, vahetunnis kui koolivälisel ajal (seda viimast eelkõige aktiivse koolitee soodustamise ja koolivälistel üritustel osalemise abil) ning oleksid ka ise liikumisel eeskujuks. I ja II kooliastme klassi- ja aineõpetajate rollina nähakse tundides liikumispauside harjumuse väljakujunemist, liikumisharjumuste mõtestamist ja klassiõpetajate puhul ka kooliväliste tegevustega sidumist. Samas näitavad läbi viidud uuringud, et igas koolis leidub rohkemal või vähemal määral õpetajaid, kes ei ole veendunud, et nende ainetundides on liikumise kasutamine üleüldse võimalik (kolmandik kõigist küsimustikule vastanud õpetajatest valisid vastuseks küsimusele, kas liikumist saab ühildada nende õppemeetoditega, kas „pole üldse nõus“, „pigem ei ole nõus“ või „nii ja naa“; Tabelaruanne 2016a). Veel kardetakse tegevuste kohustuslikuks muutumist.

„Kui seda kõike hakatakse tegema kampaania korras ja kooli juhtkonna range surve all, siis muutub sunniviisiline liikumine pigem naeruväärseks ja meenutab nõukogude kooli.“ (42-aastane maakooli aineõpetaja, Õpetajate küsimustik 2016)

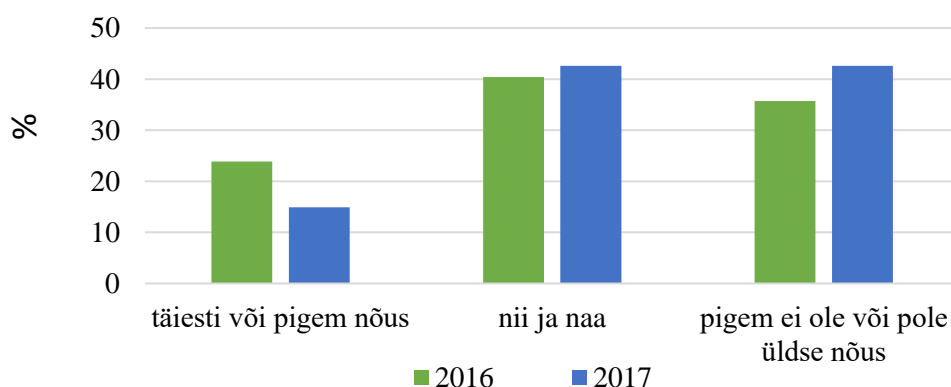
Kitsaskohana toovad õpetajad välja kolme sorti puudusi: ideede-, ruumi- ja ajapuudust. Lisaks peavad õpetajad ennast ülekoormatuks, mistõttu kardetakse ka vahetundide seniste praktikate muutumisest tulenevat koormust:

„Õpetaja pole masin!!!!“ (44-aastane linnakooli aineõpetaja vastus küsimusele, mis võib takistada õpilastele liikumise võimaldamist vahetunnis),

„Õpetajate töökoormus on siiski üsna suur, nii et ka õpetaja väärrib vahetunnis hingamispausi.“ (43-aastase linnakooli klassiõpetaja. Vastused küsimusele, mis võib takistada õpilastele liikumise võimaldamist vahetunnis; Õpetajate küsimustik 2016)

Siiski pole tänu vahetunnisekkumistele õpetajate koormus oluliselt suuremaks muutunud: 2016-2017. aasta õpetajate küsimustike vastustes on vähenenud nende õpetajate hulk, kes arvavad, et liikumise võimaldamine vahetunnis tähendab lisatööd, nagu näha tabelist 5.

"Liikumise võimaldamine õpilastele vahetunnis tähendab ülemäärast lisatööd"



Tabel 5. Õpetajate nõustumine väitega „Liikumise võimaldamine õpilastele vahetunnis tähendab ülemäärast lisatööd“. Võrdlus 2016. ja 2017. aasta küsimustike vastuste vahel.

### Missugused rollid ja võimalused on sekkumisprogramm toonud klassi- ja aineõpetajatele?

**(1) Otsene kontakt sekkumisprogrammiga:** osalemine koolitustel/seminaridel; küsimustikele vastamine; osalemine koolis läbi viidud motivatsiooniseminaril; osalemine Facebooki-võrgustikus; oma koolis kogemusseminari korraldamine või teistes koolides kogemusseminaride külastamine;

**(2) Osalemine ühistegevustes, mille puhul luuakse seos sekkumisprogrammiga** (sedasorti seose tekitamine on kooli enda valik: programm ise ei selleks ei kohusta, kuid võimalus koolikollektiivi tegevusi jagada on tagatud tegevuskavades, võrgustiku Facebooki-lehel ja koolijuhtide seminaridel). Koolid loovad nii ühekordseid kui korduvaid võimalusi, mis tõstaksid õpetajate enese liikumisaktiivsust.

#### Võistluslikud tegevused:

- õpetajate sammulugemisvõistlused (need on toimunud vähemalt viies koolis; mitmetes ka korduvalt),
- *planking* (toimunud ühes koolis).

#### Muud ühistegevused:

- ühismatkad tõukekelkudel, rabas, metsas jne,
- õpetajate võimlemishommik, -trenn, liikumisring vm treeninguvõimalused.

#### (3) Õpetajate roll vahetunnitegevustes:

- **korrapidamine:** mitmes koolis on õpetaja roll korrapidajana muutunud seoses uute normidega vahetunni veetmises; on ka koole, kus on võetud vastu otsus vahetundide tegevust vähem piirata ja reguleerida, millega seoses korrapidaja roll väheneb; ühes koolis on korrapidamine seoses õuevahetundidega liikunud väljapoole koolimaja;
- **vahendamine:** õpilaste viimine saali/aulasse, kus toimub tantsu- vm aktiivne vahetund; ühes koolis on igal klassile ette nähtud spordi- ja mänguvahendite laenutussüsteem, kus klassiõpetaja laenutab vahendid huvijuhilt ning toob nad

nädala lõpul tagasi;

- **korraldamine:** võimlates toimuvate sportlike vahetundide läbiviimine on mitmes koolis usaldatud kehalise kasvatuse õpetajate kätte;
- **ettevalmistamine:** mitmed tegevuskavad näevad ette õpetajate panust vahetunnis lastele tegevust pakkuvate siseradade loomisel;
- **osalemine:** osa õpetajaid käib õpilastega koos tantsuvahetundides tantsimas ja lauatennist mängimas.

#### (4) Kogemuste jagamine koolis:

- 3. klasside õpetajad, kes osalevad aktiivõppe koolitustel, jagavad kolleegidele saadud ideid, meetodeid ja kogemusi;
- mitmetes koolides toimuvad sisekoolitused, ideede jagamise seminarid, kasutatakse tehnoloogilisi vahendeid (nt Padlete) ideede korjamiseks jne.

## HUVIJUHID

Enamikes koolides on huvijuhtidel on sekkumisprogrammiga seotud tegevuste elluviimises märkimisväärne roll. Kuna Liikuma Kutsuv Kool pole huvijuhte muutuse agentide või võtmeisikutena näinud, siis on asjaolude kujunemine tõenäoliselt koolide endi normide/harjumuste tulemus. Kümnest pilootkoolist kuulub programmimeeskonda kuus huvijuhti, kahe kooli pole huvijuhtid pole programmiga seotud ning kahes ülejäänud koolis huvijuhte hetkel polegi (Koolide meeskonnad 2016).

### Missugused rollid on sekkumisprogramm toonud huvijuhtidele?

(1) **sisustatud vahetundide** (võimla- või tantsuvahetundide) **läbiviimise võtmeisik.**

**Tantsuvahetunnid:** olenevalt sellest, kas kooli tantsuvahetundide korraldamisel osalevad õpilasesinduse liikmed (nagu vähemalt kahes koolis) või mitte (nagu vähemalt ühes koolis), on huvijuht kas õpilasesinduse toetaja rollis või viib üksinda tantsuvahetunde läbi. Teisel puhul võivad tantsuvahetunnid huvijuhi puudumisel ka muutuda või lihtsalt ära jääda:

“Tantsuvahetunde viib läbi huvijuht üks kord nädalas, kuid vaatluse toimumise päeval teda koolis ei olnud. Just Dance’i videod pani mängima aineõpetaja, kes selle sinna „unustas” [koolipäeva lõpuni].“ (Sokk 2017)

**Muud korraldatud vahetunnid:** koolide mänguvahetundides kasutatakse erinevaid spordi- ja mänguvahendeid, mis tuuakse spetsiaalselt saali/aulasse vahetunni ajaks. Sageli vastutab selle eest eelkõige huvijuht. Ka turvalisuse tagamine selliste vahetundide toimumisel on sageli huvijuhi ülesanne,

(2) **mängu- ja spordivahendite jagaja ja korrastaja:** kõik Liikuma Kutsuvad Koolid said programmi ajal endale võimaluse tellida erinevaid spordi- ja mänguvahendeid. Enamikes koolides pole ligipääs neile asjadele tagatud pidevalt, vaid on loodud kas laenutussüsteem või kellaaegadega määratud kasutusvõimalus. Süsteemi eest vastutab sageli just huvijuht: ta laenutab vahendeid õpilastele klassiõpetajate kaudu, viib neid mänguvahetundide toimumispaika vmt. Ühes koolis on mänguasjad, lauamängud ja spordivahendid koridorides vabas kasutuses

ning huvijuht tegeleb laokile jäetud esemete korrastamisega (Sokk 2017), (3) Esimene Liikuma Kutsuva Kooli programmis teadlikult ette nähtud roll huvijuhtidele on **mängujuhtide tugiisiku** oma. Huvijuhtidele on ette nähtud koolitused, et neil oleksid vajalikud oskused mängujuhtide edasise tegevuse toetamiseks oma koolikeskkonnas.

**Mis on toetanud sekkumise seostamist huvijuhi käitumisrutiinidega?**

- senine arusaam huvijuhi rollist koolides (sündmuste korraldaja, huvitegevuse koordineerija, õpilaste sotsiaalsete oskuste parandaja jne) sobitub sekkumisprogrammi eesmärkidega;
- olemas otsene kontakt õpilastega, mis on sageli klassiväline ja väljaspool ainetundides kehtivaid norme;
- koolipoolsed ootused;
- huvijuhtide kuulumine kooli juhtkonda.

Samas tunnistavad huvijuhid, et nende koormus seoses laste liikumisvõimaluste tagamisega ja vahetundide sisustamisega on suur. Mõnedes koolides jäävad aktiivsed vahetunnid huvijuhi puudumisel lausa pidamata. Seega võib selline mudel, kus sündmuste korraldamise ei kaasata juhtkonda ega mitmekesist meeskonda, osutada hapraks ja jätkusuutmatuks.

## **ÕPILASESINDUS JT ORGANISEERUNUD ÕPILASED**

Õpilasesindused on Eestis üsna heterogeenne sihtrühm: koolide õpilasesindajad tegutsevad erinevate motivaatorite ajel nagu uute tutvuste saamine, millegi kasuliku ära tegemine, liidristaatuse ja võimu omamine, koolielu edendamine jne. Sageli on kooli õpilasesinduse koondunud kõige aktiivsemad ja seega hõivatamad õpilased, kellele lisakohustusi raske juurde anda. Tihti sõltub põhikooli õpilasesinduse tegevus huvijuhtide isikust ja juhtimisviisist (Visnapuu 2016). Koolivisiitidel, milles olen osalenud, on õpilasesindusi tutvustatud eelkõige kui ürituste/ühekordsete sündmuste korraldajaid, mitte igapäevaste tegevuste läbiviijaid, arvestatavad dialoogipartnerid või suurte muutuste eestvedajaid (Uurimispäevik 2016).

Ühes koolis, kus ametlikult toimuvad tantsuvahetunnid, aktiivsed vahetunnid, kasutusel on tegevussedelid ja takistusrajad, tunnistab kooli õpilasesinduse juht intervjuus, et tahaks ka aktiivsete vahetundide korraldamises osaleda, kuid ei tea, kes neid üldse läbi viib:

„On ka kas õpetaja või siis ma nüüd ei tea, mis ta ametinimetus on, aga igatahes jah. On veel üks õpetaja, eesti keele õpetaja ja siis keegi üks tähtsam natukene.” (Nõmme 2017)

Samas mainitakse õpilasesindust nii selles kui mitme teise kooli esmastes tegevuskavades (koostatud 2016. aasta kevadel, mil olid toimunud vaid mõned seminarid) ja tutvustavates tekstides kui tulevaste arutelude korraldajaid ja plaanitud tegevuste läbiviijaid.

Esimesel tegevusaastal tegutses liikumisprogramm õpilasesindusi kaasamata. Vaid üks kool oli õpilasesinduse ja kohaliku noorteorganisatsiooni liikmed kutsunud vungimeeskonda kutsunud. Mõnel korral kohtas aktiivsemaid õpilasi kolmest koolist ka programmimeeskonna korraldatud seminaridel.

Samas võib eeldada, et õpilasesinduse kaasamine programmi tegevustesse (nt tantsu- või mänguvahetundide läbiviimise) on hea viis koolis muutuste esile kutsumiseks ja sihtrühma kaasamiseks. Ning mitmetes koolides on õpilasesindus programmiga seoses endale uue rolli ka saanud: eelkõige viivad ÕE liikmed läbi tantsuvahetunde (vastutades nii muusikavaliku, tehnika ülesseadmise, kui sageli ka õpilaste kokkukutsumise eest). Tantsuvahetunde vaatlemas käinud Tantsuvahetunde analüüsinud Marianne Sock kirjutab oma, et kahes koolis olid ÕE esindajad valmis eestantsijaks hakkama, kui nooremate õpilaste tähelepanu hajus ja tantsimise asemel hakati niisama jutustama või ringi vaatama (Sock 2017).

### **I KOOLIASTME ÕPILASED (1.–3. klass)**

Suur osa Liikuma Kutsuva Kooli sekkumistest on suunatud I kooliastmele. Selles vanuses lapsed üldiselt soovivad vahetundides tegelda selliste tegevustega nagu mäng, jooksmine, tantsimine jne. Ja mitte ainult ei soovi liikuda, vaid juba II kooliastmega võrreldes liiguvadki nad rohkem (Mooses *et al* 2016: 718), mistõttu võib eeldada, et just neile paremate mängu- ja liikumisvõimaluste loomine võib kergesti osutuda edukaks. Samas pole tegu sihtrühmaga, millega programmis otsene kommunikatsioon oleks, v.a uuringute kujul (fookusgrupi intervjuud piloteerimisele eelneval aastal; lühikesed vestlused koolivisiitidel, kogemusseminaridel ja vaatlustel). Seega on muutused vahendatud koolide juhtkonna, meeskonna, teiste pedagoogide, huvijuhtide ja ÕE esindajate poolt. Sekkumised on aset leidnud mitmel tasandil korraga: 1.-3. klasside laste liikumispraktikatele avaldavad mõju nii programmi toetusega hangitud spordi- ja mänguvahendid: esemed, mis rikastavad selles vanuses õpilaste vahetunde; kõigis koolides on toimunud kooliruumis mingi hulk muutusi, mis hakkavad seni kehtinud norme painutama (nt siseterviseradade ehitamine,

pingpongilauad püasiasukohaga; seni kinni seisnud ruumide avamine jmt); vaheldust ise tegutsemisele ja jagamisrõõmu pakuvad regulaarsed tantsu-, mängu- ja võimlavahetunnid; ning kui kool on leidnud võimaluse aktiivõppe koolitustel käinud 3. klasside õpetajate kogemusi teistega jagada, siis on ilmselt lootust, et ka ainetunnid hakkavad tooma vaheldusrikkamast tegevust.

Eraldi väärribki mainimist sekkumine 3. klasside tunnitegevusse: üks Liikuma Kutsuva Kooli alaprogrammidest on klassiõpetajatele mõeldud seminaride-uuringute seeria, aktiivõpe, kus tegeldakse aktiivset õpet soodustavate meetodite katsetamise ja tagasisidestamisega. Klassiõpetajad on kasutusse saanud aktiivõppemeetoditega ja mängudega kaardid ning osalenud mitmetel seminaridel. Pilootklassides läbi viidud uuringud (liikumise objektiivne mõõtmine liikumisanduri abil) ei tuvastanud küll silmatorkavat erinevust võrreldes kontrollklassides liikumisaktiivsusega (Mägi, Kalma 2017), kuid klassiõpetajate tagasiside annab aimu, et nende klasside õpilased on muutustest huvitatud. Väljavõtteid aktiivsete ainetundide koolitusel osalenud õpetajate vastustest küsimusele „mida positiivset oled kogunud ise ainetundides liikumistegevusi läbi viies?“:

„Lapsed elavnevad ja tekitab sära silmi. Puhkus endale ja lastele.“

„Rutiinist väljumine on vahel väga kosutav.“

„Lapsed on rõõmsad ja ootavad liikumistegevusi.“ (Aktiivsete ainetundide tagasiside 2016)

## **II KOOLIASTME ÕPILASED (4.–6. klass)**

Ka II kooliastet peetakse sekkumisprogrammi otseseks sihtrühmaks (Taotlus HMN 2017). Samas tuleb II kooliastme puhul arvestada, et tinglikult peaks selle vanusevahemiku jagama kaheks: neljanda-viienda klassi õpilased on aktiivsemad liikujad, kuuendas klassis aga väheneb laste liikumisaktiivsus märgatavalt. Ka pilootkoolides läbi viidud küsimustikust selgus, et alates 6. klassist hakkavad näiteks vahetunnis aktiivsemad tegevused vähenema ja asenduvad 7. klassiks juba üsna selgelt istumise/seismisega (Vanuseline dünaamika 2016).

Programmil on olnud otsesem kommunikatsioon pilootkoolide II kooliastme esindajatega: kõigepealt on II kooliastme õpilased kaasatud nii 2016. kui 2017. aastal veebiküsimustikele vastamisse, mis passiivne kaasamise meetodina on andnud neile võimaluse reflekteerida iseenda liikumispraktikaid ja oma koolis loodud võimalusi nendeks.

Aktiivsete ainetundide sekkumises on II kooliaste veel ametlikult sihtrühm (Taotlus HMN 2017), kuigi nende õpetajad sekkumisprogrammist töömeetodeid ei omanda, v.a juhtudel, kui nad on vungimeeskondade liikmed või koolides toimuvad sisekoolitused.

Küll aga on paljud uued vahetunnitegevused- ja võimalused 4.-6. klassi õpilastele sobilikud: sarnaselt I kooliastmega, mõjutavad neidki koolikeskkonnas toimunud muutused nagu siseterviseradade ehitamine, nende hilisem (sageli õpilastega ühine) täiendamine, püeiasukohtadega pingpongi- ja lauatenniselauad; ruumide avamine liikumistegevusteks, tantsuvahetunnid jmt.

*Otsene kommunikatsioon:*

- igast koolist kaasatud mängujuhtide koolitustesse 5.-6. klassi õpilased;
- osa 7.-8. kl lapsi kuuest koolist osalesid kahes meediatöötöas, mille eesmärk oli kutsuda lapsi kaasa mõtlema traditsioonilise ja kaasaegse meedia võimaluste kohta panustada liikumisharjumuste muutmisse koolides

*Vahetunnisekkumised:*

- kõigis koolides on programmi jooksul tekitatud esmased, püsivad või lisavõimalused mängida vahetundidel pingpongi, laujalgpalli ja koroonat. Osades koolides katsetatakse ka tantsuvahetundi ja võimlavahetundi eraldi II kooliastme õpilastele;

*Ainetunniga seotud „nügimised“:*

- ainetundide osas on teostatud mitmed muutuse poole n-õ nügivad passiivsed sekkumised: näiteks on koolides kasutusele võetud toolidele paigutatavad istumisalused ja toole asendavad võimlemispallid.

### **III KOOLIASTME ÕPILASED (7.–9. klass)**

Kolmandaks kooliastmeks välja kujunenud vahetunni- ja tunnipraktikate muutmine on keeruline: 7.-9. klassiks on liikumisaktiivsus langenud veelgi. Ka Soomes, kus õpilaste liikumissõbralikku koolikultuuri on aastaid panustatud, on viimaste põhikooliklasides õppijate osakaal õuevahetundides ja aktiivsetes vahetundides endiselt selgelt väiksem (Nykänen 2017). Mõistagi mängivad siin rolli õppekava täitmisega seotud surve ning nii pedagoogide kui õpilaste hoiak, et selles vanuses tuleb eelkõige keskenduda õppimisele. Ka programmis on selle paratamatusega arvestatud – näiteks ainetundide aktiivsemaks muutmisel ei nähta III kooliastet sihtrühm (Taotlus HMN 2017).

III kooliastme õpilased olid kaasatud nii 2016. kui 2017. aastal veebiküsimustikele vastamise, mis passiivne kaasamise meetodina on neile andnud võimaluse reflekteerida iseenda liikumispraktikate ja koolis loodud võimaluste üle.

### **Sekkumised III kooliastme praktikatesse**

*Otsene kommunikatsioon:*

- igast koolist kaasatud mängujuhtide koolitustesse 7. klassi õpilased;
- osa 7.-8. kl lapsi kuuest koolist osalesid kahes meediatöötöös, mille eesmärk oli kutsuda lapsi kaasa mõtlema traditsioonilise ja kaasaegse meedia võimaluste kohta panustada liikumisharjumuste muutmisse koolides

*Vahetunnisekkumised:*

- kõigis koolides on programmi jooksul tekitatud esmased, püsivad või lisavõimalused mängida vahetundidel pingpongi, laujalgpalli ja koroonat. Osades koolides katsetatakse ka tantsuvahetundi ja võimlavahetundi eraldi vanematele õpilastele;

*Ainetunniga seotud „nügimised“:*

- ainetundide osas on teostatud mitmed muutuse poole n-õ nügivad passiivsed sekkumised: näiteks on koolides kasutusele võetud toolidele paigutatavad istumisalused ja toole asendavad võimlemispallid.

Selles vanuses lapsed eelistavad võimalusi saada teha iseseisvaid otsuseid: ühe kooli direktor vahendas koolijuhtide seminaril oma kooli vanemate õpilaste hoiakut sõnadega: „Ärge meid segage, laske meil olla!“ (Urimispäevik 2017). Põhjuseid selle suhtumise taga on kindlasti palju, ühe õpilasesinduse juht toob näiteks välja hirmu ebaõnnestumise ja vastutuse ees: „Kui läheb midagi halvasti, siis see, kes vastutab, siis see ikkagi saab selle kurjuse või need pahad sõnad, mis halvasti läks. Et see tuleb sul ju ikkagi endal kanda“ (Nõmme 2017). Uuringutest on selgunud ka, et avalikus ruumis liikumine on paljude õpilaste jaoks keeruline oma kehakuvandi ja sellega seotud komplekside tõttu, eriti teismeeas tüdrukute puhul (vt nt Brudzynski & Ebben 2010). Selle teguri võtab hästi kokku üks 2016. aasta küsimustikus osalenud 14-aastane tüdruk:

“Minu ettepanek oleks luua tuba, kus õpilased saavad hüpata ja tantsida muusika taustal. Tuba oleks hämar ja kellelgi poleks millegi üle piinlikkust tunda. Mina arvan, et see oleks lõbus lahendus liikumiseks, kus kedagi ei sunnita, vaid kõik oleks vabatahtlik.” (õpilaste küsimustik 2016)



Koolides läbi viidud vaatlustel on selgunud, et vanemad õpilased ei ole ka kuigi aktiivsed vahetunniveetjad. Nad eelistavad jääda klassiruumi, ei liitu näiteks tantsuvahetundidega, v.a üksikud erandid mõnes koolis. Aktiivsematest tegevustest eelistatakse pingpongi-, lauajalgpalli- ja koroonamängu, aga ka avatud võimlas korvpallimängu. Kõige selle juures väärub märkimist, et III kooliastmel (eelkõige poistel) on mitmetes koolides voli kõigi sihtrühmade käitumisrutiinidesse sekkumiseks mõeldud vahendeid ja ruume „kaaperdada“. Pingpongi, võimla jt ülaltoodud näidete puhul on mitmes koolis juhtunud, et tüdrukud ja nooremad õpilased kas kaotavad kiiresti ligipääsu uuele tegevusvõimalusele või ei soovigi seda proovida.

„Tahaksin ka lauatennist mängida, aga kuna ma olen tüdruk, siis nad arvavad, et ainult neil on õigus mängida. Reaalselt kui me küsisime, kas me võime järgmised olla, vastasid nad Ah te nagunii ei oska. Oskan küll, väga tahaks mängida. Andke tüdrukutele ka võimalus“ (15-aastane tüdruk, õpilaste küsimustik 2016)

Seega: kuigi III kooliastme poistele tegevuse leidmine on hea, tuleb edukaks sekkumiseks luua eeldused, et võimlas vahetunni veetmine ja pingpongimängud oleksid teatud määral reguleeritud. Vastasel juhul toimub uue praktika „kodunemine“ viisil, mis võib vastu töötada sekkumisprogrammi eesmärkidele.

## **LAPSEVANEMAD**

Kuigi lapsevanemad on laste liikumisaktiivsuse tagamises kindlasti tähtis lüli, pole nad Liikuma Kutsuva Kooli pilootfaasi otseseks sihtrühmaks. Siiski on olnud terve hulk otsekontakte: mõningad sekkumisprogrammi meeskonnaliikmed ise on pilootkoolides õppivate laste vanemad ning tegutsevad sedasi mitmes rollis korraga; ühes pilootkoolis on lapsevanemad koos õpilasesindusega võetud laiendatud vungimeeskonna liikmeks; ühes sõpruskoolis algatasid liikumisprogrammiga koostöö just lapsevanematest moodustunud hoolekogu. Ka on programmimeeskonna liikmeid kutsutud koolidesse lapsevanematele programmi tutvustama. Siiski on enamik sekkumisest ja seotud kommunikatsioonist vahendatud koolijuhtide, õpetajate, huvijuhtide ja õpilaste endi poolt nii ametlikel üldkoosolekutel kui mitteametlikel üritustel nagu koolide korraldatud perekondlikud rattamatkad vmt tegevus.

Koolid kasutavad lisaks vahetule suhtlusele kommunikatsioonikanalitena kodulehekülge, kooli Facebooki-lehte, artikleid kohalikus lehes/maakonnalehes, E-kooli või Studiumi, ürituste reklaame stendil.

Ühiskondlik arutelu, artiklid ajalehtedes või saated televisioonis, samuti sekkumisprogrammi tiimiliikmete kirjutatud artiklid ja korraldatud meediasündmused, kuuluvad samuti oluliste mõjutajate sekka ja võivad mõjuda seda osapoolt kaasvalt. Kindlasti saavad lapsevanemad sekkumisprogrammi otsestest mõjudest osa koolides, mis on aktiivsema koolitee soodustamise nimel keelanud autode parkimise/peatumise koolimajade vahetus ligiduses. Sellekohane teavitus ja tegevuse põhjendamine on koolides olnud üsna erinev. Omamata lapsevanemate otsest tagasisidet, on hetkel siiski raske otsustada, missugune on nende hinnang keeldudele.

### 5.3 Kuidas toimib võrgustik muutuse toetajana?

Programm on lisaks erinevate osapoolte koolitamisele ja nende käitumisrutiinidesse sekkumisele võtnud toetava tegevusena ette pilootkoolidest võrgustiku loomise. Selle eesmärk on tagada, et koolid muutusi luues üksi ei jääks, vaid saaksid võimaluse ekspertidega ja omavahel nii seminaridel kui nende vahepealsetel aegadel suhelda, teha koostööd, üksteist inspireerida ja nõustada. See peaks aitama senikehtivaid norme nihestada ja muuta võrgustik nn sotsiaalsete muutuste kiirendiks. Taolise kiirendi loomisel on aga olnud nii süsteemseid kui juhuslikke takistusi.

#### **Takistused võrgustiku loomisel**

Koolikultuuri ja koolide sisekliimat kaardistavates uurimustes tuuakse sageli välja, et Eesti koolid on „kihistunud“ (vt nt Sarv 2008). See tähendab, et erinevused õpilaste koolikliima tajumises ja õpetajate organisatsioonitunnetamises on suured nii koolisisesele kui eri koolide lõikes. Ka on võimalik eristada tervet hulka üksteisele vastanduvaid kooli-, õpetaja- ja õpilastüüpe (Sarv 2008: 21).

Tegureid, mis määravad iga kooli sisekliima, on terve hulk: Eestis saab koolijuht valida personali, kujundada õppekava ja otsustada eelarve kasutuse üle, samas mõjutavad koolikeskkonda ka need tegurid, mida juhil on raske muuta, nagu näiteks kõrge konkurents pearahade pärast. Nendele tingimustele lisaks iseloomustab eesti koole suhteliselt nõrk tugisüsteem; õppetöö sisu ja meetodite märkimisväärne kihistumine; pedagoogide kõrge vanus võrreldes Euroopa keskmisega; madal palk; ühiskonna vähene tunnustus õpetajale; ülekoormatud õppekava ning vähene koostöö kooli ja kohaliku kogukonna vahel (TALIS

2008; TALIS 2013). Samas hariduslikult tasemelt on eesti koolid üldiselt heas seisus: PISA testides on tulemused olnud kõrged; tugevaimate ja nõrgimate koolide vahel pole märgatavalt suuri erinevusi ning testide alasooritajaid on vähe (PISA EST 2015).

See, et Eesti koolid pole üldiselt harjunud omavahel kogemusi jagama ja koostööd tegema – mis võiks olla võrgustiku loomise aluseks – tuleneb niisiis mitmest asjaolust: konkurentsist, koormusest ja vähestest toetavatest teguritest (seoses nt kogukonnakoolide liikumisega hakkab neid tegureid siiski üldiselt juurde tekkima).

Kui nüüd makrotasandi mõjudest taas pilootkoolide juurde tulla, siis sama oluline takistus võrgustiku loomisel on nendesamade piloteerima valitud koolide heterogeensus. Pilootprogrammis osaleb kümme kooli, kellest üks kutsuti liikmeks ilma kandideerimata, ülejäänud üheksa aga kandideerisid motivatsioonikirja abil. Nendevahelise valiku peamiseks aluseks oli saada piloteerimiskogemus võimalikult erinevate lähtetingimustega koolides. Programmis osalevad eri suurusega koolid suurematest linnadest, väiksematest linnadest ja küladest. Kui programmi väikseimas koolis õpib veidi üle 90 õpilase, siis suurimas koolis on 2016./17. õppeaastal neid 778. Koolid asuvad neljas maakonnas: Võrumaal, Tartumaal, Jõgevamaal ja Harjumaal; väikseim vahemaa on neljal Tartu linna koolil. Koolide ümbruses on erinevad tingimused – alates tihedast linnaliiklusest kuni tarastatud hoovini, kus laiub muruplats. Osades koolides on selge ruumipuudus ja õpe toimub mitmes vahetuses, teistes leidub tühjalt seisvaid klassiruumi. Märkimisväärselt erinevad ka juhtimiskultuur ja koolireeglid ning osalus teistes koolidele suunatud projektides. Need lähtetingimused vähendavad koolide ühisosa, mis võiks hakata võrgustiku tegevust toetama. Samas on siiski tegu õppeasutustega, mis on ise avaldanud soovi laste vähesele liikumisele lahendusi leida – see ühine probleem koos ühisseminaride ja juba tehtud katsetustega ületab nii mõnedki erinevused. Näiteks on koolide meeskonnad korduvalt välja toonud, kui väga väärtustavad üksteise kogemusi: nii koolijuhid kui õpetajad mainivad seminaride tagasisides väga sageli, et sekkumisprogrammi parim osa on just kogemuste omavaheline jagamine (Koolikülastuste märkmed 2016, Uurimispäevik 2017).

Lisaks kümnele pilootkoolile on programmiga seotud ka mõned sõpruskoolid, kes liitusid Liikuma Kutsuva Kooliga veidi hiljem ning on samuti kaasatud võrgustiku tegevusse, kuigi vähesemal määral.

## Eri suurusega võrgustikud

Sekkumisprogrammi puhul võiks põhimõtteliselt rääkida vähemalt kahest võrgustikust: suuremast ja väiksemast. Suuremasse saab lugeda programmiga seotud inimesed ja institutsioonid, kellega koos tekib sekkumisprogrammi keerukas koalitsioon. Väiksema moodustavad koolide esindajad. Lisaks võib eraldi võrgustikuks pidada ka programmimeeskonda ennast.

### **(1) Sekkumise koalitsioon – suurem võrgustik:**

- programmimeeskond (vt allpool täpsemalt);
- pilootkoolide esindajatest moodustuv koolide võrgustik (vt allpool täpsemalt);
- programmi nõustajad ja koolituste läbiviijad (nt 2017. aastal on koolides õpilastest mängujuhtide koolitamisega seotud õpilasesinduste ja koolitajate koolitaja Uku Visnapuu);
- osaliselt ka kooliõpilaste vanemad;
- SA Eesti Terviserajad, mis on koolidesse rajanud siseterviseradasid;
- arhitektibürood Estlandscape ja b210, kes koostöös programmimeeskonnaga pakkusid ühele koolile ideelahendusi nii väliruumi kui siseruumi muutmiseks ja paremaks kasutuselevõtuks;
- erinevad teadusinstituutsioonid nii TÜ sees kui mujal (nt programmimeeskonna koolitajad);
- teised koolid;
- YES Sport OÜ, kes on varustanud pilootkoole mängu-, liikumis- ja väikevahenditega (koolide valikuid nõustas ja varustamist finantseeris sekkumisprogramm);
- Sotsiaal- ning Haridus- ja Teadusministeerium programmi heakskiitja, tellija ning rahastajana;
- Tartu linn, kelle algatusel ja rahastusel sai alguse suure sekkumisprogrammi „tütarprogramm“ Tartu Vunk;
- Soome programm Liikkuva Koulu meeskond ja koolide esindajad, kellel Liikumislabor on külas käinud ja kes ise on käinud Tartus nii programmimeeskonnaga kui koolijuhtidega kohtumas;
- Tartu Eksperimentaalne Rattatehas ehk TERT, kes on koolides korraldanud töötubasid;
- Noorte Meediaklubi, kellega koostöös korraldati meediatöötoad;

### **(2) Väiksem võrgustik, mis moodustub koolidest:**

#### **Juhtkonnad:**

- direktor, õppealajuhataja, nõukogu esimees, huvijuht - koosseis kooliti erinev, kaasatus programmi samuti.

#### **Ametlikud kontaktid:**

- uuringute, kommunikatsiooni- ja projektikoordinaator (formaalsed rollid, mis määrati programmi algul, kuid mis pole osutunud relevantseks).

**Õpetajad:**

- 3. klasside klassiõpetajad;
- teised õpetajad.

**Õpilased:**

- õpilasesinduse liikmed;
- mängujuhtide koolitustel osalevad õpilased.

**Huvijuhid** (mõnes koolis kuuluvad ka juhtkonda)**Ülaltoodud osapooltest moodustub meeskond, keda võib jagada omakorda vastavalt tegevustele:**

- seminaridel ja koolitustel osalejad (seminaride sihtrühmi vt täpsemalt 2. peatükist);
- teiste koolide kogemusseminaridel osalejad;
- tegevuskavade koostajad;
- tegevuskavade elluviijad.

**(3) Programmimeeskonna võrgustik:**

- 2017. aastal 12 liiget, igaüks tegutseb mitmes rollis korraga, osa neist lepingulised, osa spontaansemad, olles nt tekkinud vastavalt programmi vajadustele, olemasolevatele kontaktidele, programmi raames juba omandatud oskustele<sup>13</sup>.

Erinevad võrgustikulised tegevused on muutunud omaette kompleksseteks sotsiaalseteks praktikateks, mis on seotud terve hulga iseloomulike sotsiaalse praktika elementidega. Kui näidete toomisel piirduda vaid koolide väikese võrgustikuga ja praktika koostisosadest vaid esemete ja ruumiga, siis võib mainida järgmisi elemente: hea tava lepe; seminaridel jagatud materjalid; n-õ vunkõppe kaardid; ruumid, kus viiakse kogemusseminare läbi; ruumid, kus viiakse seminare/koolitusi läbi; oma käega ära proovitud spordi- ja mänguvahendid; ise rajatud siseterviserajad jmt.

Vastavalt sekkumisprogrammi eesmärkidele on hulk „väiksema võrgustiku“ osapooltest võrgustikuga liidetud sihipärase tegevuse tulemusena: meeskondade moodustamine, aktiivõppes, mängujuhtide koolitustel jne osalejate valimist on mõnevõrra juhitud. Muud osapooled on kujunenud välja tänu sellele, et reaalsed praktikamuutused lihtsalt kaasavad inimesi (piltikult öeldes: kui lastel võimaldatakse vahetundides hoovis käia, siis mingis

---

<sup>13</sup> Nt: oma valdkonna ekspert; koolitaja; tegevuste koordineerija; kommunikatsiooni koordineerija, visionäär; üld- ja lisaprogrammi seminaride korraldaja; erialase teadustöö tegija; üldise tegevusuuringu planeerija ja läbiviija; liikumismetoodikate arendaja; konverentsidel, meedias ja avalikel üritustel programmi esindaja; finantseerijatega läbirääkija; koalitsioonikaaslastega läbirääkija, kodulehe ja erinevate materjalide sisulooja; jooksvate otsuste tegija. sekkumisprogrammi meeskonnast moodustuva võrgustiku rollijaotus ja kompleksssus mõjutab tihti ka programmi ennast, nt on seitse programmimeeskonna liiget oma ülesanded ning programmis läbi viidavad uurimistegevused sidunud oma valdkonna teadustööga.

vormis suhestuvad sellega ka õpetajad ja lapsevanemad). Lisaks loob sekkumisprogrammi koosloomeline olemus kokkupuutepunkte: kogemusseminaride vaba vorm võimaldab nendes osaleda ka nt seni meeskonnatööst kõrvale jäänud pedagoogidel, aga ka õpilastel; sama iseloomustab ka Facebooki-gruppi.

### **„Augud“ võrgustikus ehk kaasamata osapooled**

Koolide võrgustik on „tagatud“ erinevate praktikate abil ning toimib mitmel tasandil korraga. Samas on ka neid osapooli, kel on võimekus muutustele kaasa aidata, kuid kes on programmist kõrvale jäänud – neid pole süsteemselt, nt koolituste või seminaride abil kaasatud ja nad pole ka ise programmiga „haakunud“. Üksikutes koolides on need potentsiaalsed osapooled muutunud sekkumist takistavaks teguriks:

- kehalise kasvatus õpetajad – kuivõrd tegemist on eelkõige sekkumisega passiivsetesse aine- ja vahetundidesse, siis pole kehalise kasvatus õpetajaid Liikuma Kutsuvate Koolide võrgustikku eraldi osapoolena kutsutud. Praegu leidub programmis koole, kus osalus ongi olnud kehalise kasvatus õpetajate algatatud, aga ka neid, kus kehalise kasvatus õpetajad end programmiga seostada ei soovi. Üks põhjustest, mida välja tuuakse, on asjaolu, et õpetajate senised „valdused“ muutuvad korraga üldkasutatavateks – seni lukustatuna püsinud võimlatesse lubatakse lapsi ka vahetundidel ning kasutusele võetakse pallid jt esemed, mida on seni tarvitatud vaid tundides (Õpetajate küsimustik 2016). Põhjuseid võib olla teisigi:

“Huvijuht2: Kehalise kasvatus õpetajate panus on küll selles mõttes ainult väga tunnikeskne. Et nemad väga ei haakunud selle projektiga.

Mina: Miks?

Huvijuht2: No vot ei tea, seda peab uurima. Võib-olla seepärast, et nad tegelevad iga päev selle liikumisega. On koguaeg selle liikumise sees... noh, ei oska öelda ausalt öeldes.” „(Tsitaat Eva Nõmme seminaritöö raames tehtud vaatluselt, Nõmme 2017)

- õppejuhid – võrgustikutegevustes pole arvestatud ka õppejuhtidega. Samas on tegemist olulise osapooliga, kes tavaliselt kuulub ka juhtkonda ja sageli tüürib koolis toimuvaid muutusi. Kui õppealajuhataja ei mõista sekkumise eesmärke ja põhjuseid ega jaga seotud väärtusi, võib temast saada oluline takistus muutuste teel. Probleemi kujundlikumaks tegemiseks sissekanne minu uurimispäevikust, aprill 2016:

„Õppealajuhataja ütles, et vahetunnis ei saa aulasse lapsi mängima lubada, kuna siis kerkib tolmu üles ja kehalise kasvatus õpetajad pole rahul.“

- koolijuhid, kes ei osale ei seminaridel, tegevuskavade koostamisel ega teistes programmegevustes. Minu uurimispäeviku sissekanne ühelt kogemusseminarilt,

kus kooli saabunud külalisi võttis vastu kehalise kasvatuse õpetaja:

„Kui me kehalise kasvatuse õpetajaga koos koolimajas ringi jalutasime, liitus meiega ka söökla poolt tulnud koolijuht, tutvustas ennast ja liikus meiega samas suunas. Trepikoja ligidal teatas ta, et nüüd läheme treppidest üles. Kehalise kasvatuse õpetaja aga astus edasi mööda koridori ja ütles: „Ei, praegu läheme siia.““ (Uurimispäevik 2016)

### 5.3.1 Missugune mõju on Facebooki grupil võrgustiku toimimisele?

Lisaks kohtumistele koolides ja Tartu Ülikoolis on sekkumisprogrammil veel üks võrgustikku loov meede – Liikuma Kutsuvate Koolide kinnine Facebooki-grupp. Kuigi sotsiaalvõrgustiku kasutamine polnud algses kavas planeeritud, sündis otsus sotsiaalvõrgustik kasutusele võtta juba õige varakult, enne esimest seminari ja kohtumist pilootkoolide esindajatega (Uurimispäevik 2016).

#### **Taust ja takistused**

Facebooki-grupi aktiveerimine ja töös hoidmisel on ilmnunud mitmeid takistusi. Esiteks erinevad õppeasutuste kommunikatsiooniharjumused tugevalt nii kooliti kui inimeseti. Kuigi kõigil pilootkoolidel on olemas oma kodulehekülg ja Facebooki-leht, leiab sealt sageli samasugust infot kui 15 aastat tagasi infostendidel kooli fuajeedes: piltlikult on tegemist lihtsalt uut sorti teadetetahvliga, kus kiidetakse õpilasi tulemuste eest spordivõistlustel ja jagatakse jooksvat infot. Ka õpetajate Facebooki-kasutusel on omad piirangud: pedagoogide töökoormus on suur; sotsiaalvõrgustikud on keskkonnana võõrad; samuti eelistavad paljud meie pilootkoolide õpetajad küberkiusamisohu tõttu endale kontot mitte teha (Uurimispäevik 2016). Et grupp toimiks, pakkus programmimeeskond pilootkoolide õpetajatele välja, et võib vajadusel neile luua nn liba-kasutajakontosid, mis on kooli-, mitte isikunimelised. Seda võimalust kasutati kolmes koolis kümnest ja ka 2017. aasta aprillis on grupis viis oma kooli nimelise libakonto kasutajat (st kaks kooli on väljastpoolt algset võrgustikku). Ka on mõni programmimeeskonna liige endale Facebooki-kontod loonud.

Facebooki-grupis on praeguseks vaid kaks pilootkoolijuhti kümnest, mistõttu grupp selle osapoole aktiveerija ja toetajana ei toimi.

#### **Liikmed**

Kinnisena loodud Facebooki-grupp koosnes algul pilootkoolide vungimeeskondadest ja programmimeeskonnast endast. Juba paari kuu jooksul see algne kontseptsioon muutus:

lisandusid sõpruskoolide esindajad, muud õpetajad pilootkoolidest ja ka mõned õpilased. Nüüdseks on grupp küll endiselt kinnine, kuid selles osaleb õpetajaid ja huvijuhte erinevatest koolidest üle Eesti, aga ka ametnikud HTMist, teadlased, poliitikud ja lapsevanemad. Võrgustiku mitmekesisuse tagamiseks on programmitiim teinud otsuse võtta vastu kõik huvilised.

### **Kaudsed ülesanded**

Võrgustiku mitmekesisus, erinevate tingimustega koolide esindajate osalus, lapsevanemate kasvav huvi, võimalus ise küsimusi, linke või lahendusi postitada, saada argises *online*-keskkonnas osa muutustest, mis veel mõned aastad tagasi olid Eesti koolides haruldased – just need tingimused loovad eeldused suurema sotsiaalse muutuse tekkeks. Facebooki-grupi kaudseks ülesandeks on püsivate muutuste tekke ja uute normide toetamine.

### **Otsesed ülesanded**

<b>algsetl</b>	<b>praegu</b>
Eesmärgiks „pooleldi juhitud“ arutelu: <ul style="list-style-type: none"><li>- koolide esindajad vastavad küsimustele</li><li>- koolide esindajad esitavad ka ise ideid, küsimusi, jagavad linke, kirjeldavad takistusi, arutavad probleeme.</li></ul> täiendava kommunikatsioonikanalina teadete edastamine meeskondadele <sup>14</sup>	ideede jagamine, vastastikune inspireerimine ja julgustamine, koostöö, teema „ülevaheldamine“ ka seminaridevahelisel ajal ja programmiväliste koolide jaoks

### **Reeglid**

Võrgustiku Facebooki-kogukonnal on omavaheline n-ö hea tava kokkulepe, mis sätestab nii grupi ühised väärtused („laste liikumisaktiivsuse kasv Eesti koolides“, „oleme orienteeritud lahendustele“) kui koostöö („partneritena töötame koos selle eesmärgi nimel“). Hea tava määratleb ka grupi tegevused ja postituste sisu („oleme valmis jagama oma kogemusi ja teadmisi nii võrgustikus kui ka väljaspool seda, oleme avatud ja valmis proovima ka meie jaoks uusi lahendusi“) ja käitumisreeglid („me ei jaga omavaheliste arutelude materjale kolmandatele isikutele, me ei jaga teiste koolide inimeste poolt

<sup>14</sup> See funktsioon ei toiminud algusest peale: 8 pilootkoolijuhti kümnest pole Facebooki kasutajad, ka polnud juba alguses päris selge, kas tegu on ametliku või mitteametliku keskkonnaga; kas sealsed teated kohustavad. Facebooki-grupp ise toetab platvormina pigem võrdselt postitamist kui ühesuunalist infot. Hetkel on vaid pilootkoolidele mõeldud info edastamiseks kasutusel eelkõige e-kirjad ja telefonid;



postitatud fotosid ega videoid, me austame üksteist ja hindame erinevaid kogemusi ja perspektiive, me ei karda väljendada enda arvamust“). Lisaks annab oma raamistiku ja reeglid ette ka Facebooki grupp. Liitumine grupiga käib ainult minu kui administraatori nõusolekul; hea tavaga sobivalt pole postituste jagamine teistel Facebooki-lehtedel või kasutajate oma ajajoonel üldjuhul võimalik (v.a lingid Facebookist väljapoole, mistõttu mõningaid postitusi on siiski jagatud).

### Üldine statistika, märts 2016 - mai algus 2017

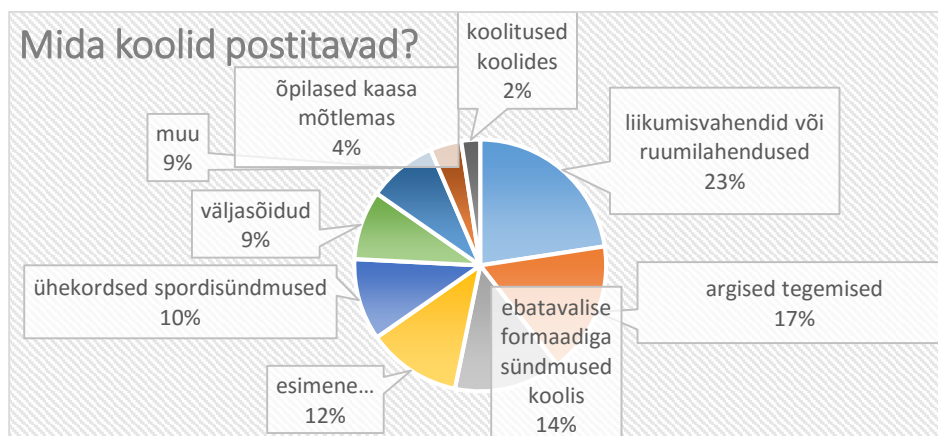
Hetkel 155 liiget, neist kolmandik on liitunud viimase nelja kuu jooksul.

Kokku: 233 postitust 44 autorilt (programmimeeskonna postitusi 103; ülejäänud postitused 16 koolilt ja huvilistelt väljaspool kooli)

2017. aasta mai alguse seisuga kõige populaarsemad postitused:

- foto lastest värskelt paigaldatud ronimisseinal, postitajaks kooli kehalise kasvatuse õpetaja,
- sammulugemisüleskutse esitamine teistele koolidele. Tegu on ka esimese postitusega, kus esitatakse koolikollektiividele väljakutse, postitajaks üks koolijuht.

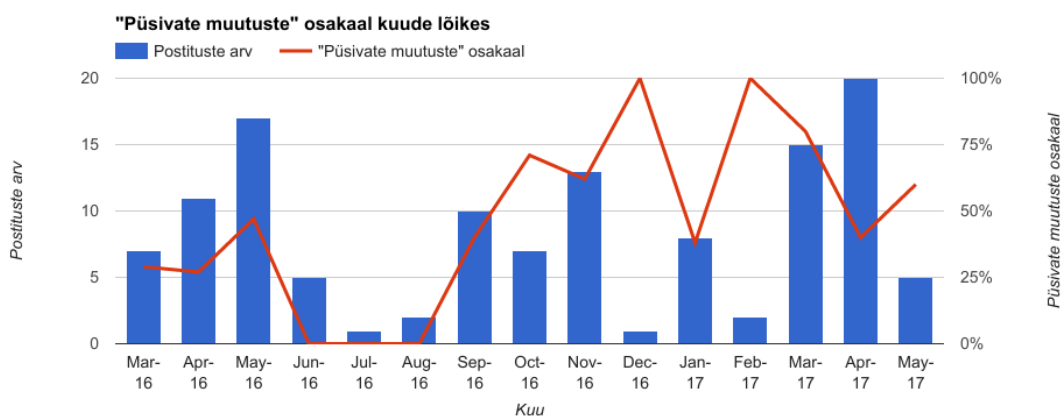
selgitav tekst koos fotoga võimlemispallide kasutuse kohta, postitajaks programmimeeskonna liige.



Tabel 6. Koolide Facebooki-postituste tüübid, koostatud 126 postituse põhjal.

Tabel 6 võtab kokku postitused, mida koolid võrgustiku on Facebooki-grupis teinud<sup>15</sup>. Kui jagada postituste sisu tinglikult kaheks: (1) ühekordsed katsetused, spordisündmused, väljasõidud ning (2) koolikeskkonna muutus, argipäevased sündmused, ka seniste mittesportlike ürituste ümbermõtestamine liikuvaks; siis võib märgata tendentsi, kus

püsivaid muutusi tähistavate postituste osakaal järk-järgult suureneb. Kui 2016. aasta postitustest oli vaid 39% pigem püsivate muutustega seotud, siis 2017. aasta esimeste kuudega on see tõusnud 56% juurde. Tabelist 7 näeb seda suhet kuude lõikes.



Tabel 7. Pigem püsivatele muutustele osutavate postituste osakaal kuude lõikes

### Mida postitab programmimeeskond?

- **vahendite tutvustamine**, ostusoovitused, ideede ja linkide jagamine,
- **ülevaated koolikülastustest ja seminaridest** koos fotodega/videoga
- **meediakajastused** (üldprogrammiga seotud isekirjutatud artiklid, üldised meediakajastused sekkumisprogrammist, liikumistematilised artiklid Eestist ja mujalt),
- **teaduslike artiklite kokkuvõtted**, sageli osutavad need teemadele, milles koolid on teinud vastuolulisi otsuseid (nt trepikõnniga kulutatud kilokalorite kirjutamine trepiastmetele, ainult võimlemispallide kasutamine klassiruumis jmt),
- **üleskutsed** – nt üleskutse pildistada õuevahetunde,
- **muud teated** – seminaride ja tähtaegade meeldetuletused, pühadesoovid.

### Näidisjuhtumid Facebooki rollist muutuse kiirendina

*Ronimisseinad: uue praktika soodustamine.* Ronimisseinad on koolikoridoridesse püsilahendusena paigaldatavad seinad, mis pakuvad aktiivset tegutsemisvõimalust pikemaks ajaks ja ka vanemate klasside õpilastele, kuid on samas võrdlemisi kallid.

Ühes värskelt renoveeritud sõpruskoolis toimunud seminaril said kõigi koolide esindajad ronimisseina oma silmaga kaeda. Siiski leidis osa koolijuhte omavahelistes aruteludes, et samalaadse seina rajamine oma kooli on kallis ja liiga ebaturvaline (Urimispäevik 2017). Üks programmikool oli ronimisseina rajamise plaani võtnud juba varem ning 2017. aasta jaanuari lõpul avati rada kooli II korruse koridoris. Avamisest ja sellega kaasnenud melust anti teada ka Facebooki-grupis, sellele järgnes ka meediatähelepanu. Selline edu ühes

pilootkoolis innustas ka teisi uue võimalusega kaasa minema. Praeguseks on ronimisseinad üles ehitatud juba kolmes koolis ja rahastust otsitakse veel kolmes.

*Sildid treppidel: praktika ümbermõtestamine ja uue soodustamine.* Ühes programmiga seotud koolis on treppide varvaslaudadel kasutusel kleepsud, mis märgivad ülesminekuga kulutatud kilokaloreid. Samas on trepilkõnniga saavutatav energiakulu üsna väike (kilokalor astme kohta) ega pruugi motiveerida, samuti on tõendatud, et pidev kalorite arvestamine võib põhjustada toitumishäireid. Probleemi avamiseks postitas programmimeeskond Facebooki kümme soovituslikku motiveerivat sõnumit, mida trepil kasutada (nt „X sammu parema tervise heaks!“, „Trepist kõndimine aitab kaasa heale enesetundele“ jm). Soovitustele lisaks oli postituses pilt trepiastmetest kahe sedasorti „sõnumiga“. Ka oli soovitude all lühike selgitus, miks energiakulu märkimine „ei pruugi edastada kõige õigemal sõnumil“. Nüüdseks on mitmes koolis, kus treppe enne motiveerimiseks ei kasutatud (või olid seal nt aforismid), ka positiivse sõnumiga sildid.

*Õuevahetunnid: normi muutmine.* 2016. aasta kevadel polnud veel üheski koolis alustatud regulaarse õuevahetunniga. Aprilli lõpul toimunud seminaril rääkisime turvalisest õueruumist ja õuevahetundide kasulikkusest. Seminaril osalenud õpilased kahest koolist jagasid oma kogemust, kus neid „unustatakse õue lasta“ sageli ka siis, kui ilmad seda juba lubaksid (Uurimispäevik 2016). Sama muret kurdeti ka õpilaste küsimustikes (2016).

Mai algul tegi üks klassiõpetaja, kelle kooli õpilased olid küsimustikes õuevahetundide puudumise üle kõige enam kurtnud (Õpilaste küsimustik 2016) oma kooliõpilaste õuevahetundidest emotsionaalse postituse:

„Meie kooli algklasside lapsed on olnud nüüd nädala igal vahetunnil õues ja ei mingeid probleeme [...] See kuidagi käivitub nii loomulikult. Lapsed saavad oma jalanõud vahetatud minutiga ja mängivad koolimaja ees. [...] Laseme lapsed 5 min varem tunnist minema ja uskuge mind- kui kell heliseb, on nad paari minutiga uuesti tunnis, ÕNNELIKUD ja ÕHEVIL! Samuti pole meil veel erilisi vahendeid, aga loovus läheb käima ja nad on siia maani suutnud küll ise oma aja ära sisustada.“

Nädala jooksul järgnes 4 õuevahetunni-teemalist postitust, mis seda teadet peegeldasid („Ka x koolis on kevad kõiki õue kutsunud; „Koolis asendusid tavalised vahetunnid kuidagi täiesti loomulikult õuevahetundideks,“ ning õpilased said õue.

### **Mis on püstitatud eesmärkidega võrreldes puudu?**

- (1) Facebook pole toimima hakanud nõuküsimis- ja nõustamiskeskonnana. Sellel on mitmeid erinevaid põhjuseid:
  - Eesti koolikultuurile on omane, et muredest ja takistustest rääkimine ei kuulu kommunikatiivsete rutiinide sekka;

- grupp on algusest peale olnud teostatud tegevuste ja saavutatud sihtide suunitlusega. Tavapärane on teha sissekandeid koos visuaalse materjaliga. Kuigi grupp on võrdlemisi noor, on juba välja kujunenud norme raske muuta.
- (2) Kommenteerimine on võrdlemisi passiivne ja peamiselt programmimeeskonna teha: seni on kommentaare kirjutanud vaid 25% kõigist liikmetest.
- (3) Üleskutsetele vastamine –üleskutsed postitada pilte õuevahetundidest või arutada vanemate klasside kaasamise teemadel pole tavaliselt vastukaja saanud. Samas postitas üks koolijuht hiljuti üleskutse osaleda sammulugemisvõistlusel. Kaks kooli ja Liikumislabor võtsid kommentaarides pakkumise vastu ja osalesid võistlusel.

Takistuseks on ka grupiliikmete arv, mis hoiab liikumistemaatikat päevakorral küll osalejate jaoks, kuid mille mõjul koolidele võib olla mitmesuguseid tõkkeid.

#### 5.4 Milline on eneseesituse roll sekkumisprogrammis?

Nagu peatüki sissejuhatuses mainisin, paigutub eneseesituse-küsimus teistest uurimisküsimustest erinevale tasandile. Nüüdseks, kui olen kaardistanud suure osa sekkumise „väljast“, saan järgmisena keskenduda eneseesituse kui selle välja tegevust mõjutava aspekti avamisele. Püüan mõnevõrra visandlikult selgitada, kuidas praktikate muutmine ja muutumine, uute praktikate algatamine ja kohandumine koolides, erinevate osapoolte omavaheline kommunikatsioon ning võrgustikusisesed demonstreerimis- ja suhtluspraktikad on mõjutatud eneseesituse aspektist.

Sotsiaalse muutuse programmi puhul peab arvestama, et programm „siseneb“ juba olemasolevatesse sotsiomateriaalsetesse võrgustikesse, mille liikmetele on omased harjumuspärased praktikad, mida nähakse normina ja vajadusel „etendatakse“ parimas usus esinduslikuna. Liikuma Kutsuva Kooli programmimeeskond on huvitatud koolide edusammudest ning koolid enamasti ka oma edusammude kommuniqueerimisest, sageli aga erineb osapoolte arusaam, kuidas neid edusamme „laval“ näidata. Esituslikkus võib hakata kujundama seda, kuidas programmimeeskonna soovitatud või koolimeeskonna eesmärgiks võetud tegevusi vastu võetakse ja kuidas need konkreetse kooli tingimustes kohanevad.

##### 5.4.1 Kuidas esitada argipäeva?

Sekkumisprogrammide eesmärk on tavaliselt inimeste igapäevaste praktikate muutmine, ka Liikuma Kutsuv Kool pole siin erand. Ning nagu ka teised samalaadsed programmid –


ja liiati arvestades sellega, et tegu on uuringutele orienteeritud ja tõendus põhise algatusega – tuleb liikumisprogramm praktikate muutumise jälgimiseks sisse vaadata koolide argipäevadesse. Samas on koolikultuurile endale omane, et „külalised“ näevad ja nn lavale tuuakse eelkõige erakordseid sündmusi ja „viimistluskihi“ saanud saavutusi. Nagu ikka, esitatakse lapsevanematele jõulupidude ajal laule, mille lapsed muusikatunnis ilusasti pähe õppisid; klaaskappidesse pannakse võidutrofeed (näide: Pilt 4) ning kodulehele ja infotahvlile pildid saavutustest spordivõistlustel ja olümpiaadidel. Ka koolimajja sisenedes ja seal ringi jalutades torkab silma saavutuste ja sündmuste demonstreerimine: pigem diplomid ja pildid võistlustelt kui fotod lastest argises mängu- või õppimishoos. Võib öelda, et avalikkusele näidatavasse repertuaari tavalised koolipäevad ei kuulu.



*Pilt 4. Vitriinkapid trofeedega*

Kas ja kuidas siis näha tiimiliikme ja uurijana neid „tavalisi päevi“? Esimene, kõige lihtsam viis seda teha on vaadata Facebooki-grupis olevaid postitusi, mida eelpool juba analüüsisin. Paraku kajastatakse sealgi sageli just ühekordseid sündmusi ja sportliku iseloomuga tegevusi. Sekkumisprogrammiga sobilike rajatiste puhul nagu keksukastid hoovidel ja ronimisseinad koridoris, eelistatakse pilte nende rajamisest või avamisest, väliskülalistest neid katsetamas jne, isegi õpetajatest pingpongilaudade taga. Harvem on näha esemete argipäevast kasutust. Näiteks esimestel tantsuvahetunni-piltidel tehti pildistajate jaoks tantsimises paus, et neile poseerida. Tendentsid tuua välja vaid midagi uut või võidukat on grupipostitustes vähenema hakanud, kuid pildiseeriad, kus oleksid jalutuskäigud juhuslikel vahetundidel või tavaline melu pingpongilaua juures, on praegugi pigem üksikud. Seega võib öelda, et koolide eneseesitus Facebookis on tugevasti mõjutatud teistest eneseesituslikest praktikatest, mis koolikultuuri iseloomustavad.

Ka koolivisiite/kogemusseminare, mis võiksid olla programmimeeskonna võimalus näha kooli argipäeva, mõjutab hulk koolidele omaseid eneseesituslikke praktikaid, mis vähendavad uurija võimalust tavalisse kooliellu „sisse vaadata“. Koolivisiidid ja koolides endis toimuvad kogemusseminarid ongi mõneti eneseesitusseminarid, kus kool leiab viisi, kuidas näidata külalistele oma parimat nägu. Siin hakkab programmi eesmärkidele ja väärtustele sageli vastu töötama näiteks üldine külaliste vastuvõtmise praktika. Selle praktika analüüsimiseks kasutan Erving Goffmani termineid, nagu näha joonisel 4.



**Lava**

(1) **publikuga kohtumise paik:** kas kohtutakse õues? Fuajees? Garderoobis? Õpetajate toas? Raamatukogus? Võimlas? Klassiruumis?


(2) **koolis läbitav trajektoor:** Mis korrustele külalised viiakse? Mis koridore külalistele näidatakse? Mis alad jäetakse vahele? Kas külalised lastakse ringi uitama?

(3) **esitletud ruumid:** kas külastatakse klassiruumi? Õpetajate tuba? Aulat ja võimlat? Kas ruumide uksed on lukus? Kas nendes ruumides on inimesi?

(4) **aruteluruum**  
Kus toimub ringkäigule järgnev aruteling? Kas avatud raamatukogus, suletud ukse taga klassiruumis, võimlas või koosolekusaalis?

„Olemas on ka aula, mida vanasti kasutati võimlana. Meile seda ei näidata ilmselt on kehvemas korras.“ (Koolikülastuste märkmed 2016)

„Alustasime visiiti võimlast ja lõpetasime ka seal. Direktori kabinetti ega ühtki klassiruumi ei näinudki“ (Koolikülastuste märkmed 2016)




**Lavakujundus**  
Mis toitu publikule pakutakse?

„Vahepeal, kui direktor ei rääkinud, astus sisse huvijuht, ei oelnud midagi, aga tõi heeringavõileibu juurde.“ (Koolikülastuste märkmed 2016)

„Uskumatu! Juba kolmas kool, kus esimese asjana pakutakse kringlit ja kohvi!“ (Koolikülastuste märkmed 2016)

**Näitlejad**




(1) **visiidi läbiviijad:** Kas külalisi võtab vastu üks-kaks pedagoogi? Terve koolimeeskond? Õpilasesindus? Juhtkond?

(2) **kas koridorides liigub lapsi? Kas neid on klassiruumides? Mida teevad õpetajad?**

„Koolikülastusel osales kogu tiim – istusime selle suure seltskonnaga laua taga ning erinevad õpetajad ning ka õpilased said sõna.“ (Koolikülastuste märkmed 2016)

„Jäin kogemusseminarile natuke hiljaks. Olin arvanud, et tegu on suure, ülekoollise üritusega, kuid maja oli peaaegu tühi, ühtki õpilast ei näinud. Valvelauas olev naine juhatas mind õigesse klassiruumi.“ (Koolikülastuste märkmed 2016)

„Üks võõras õpetaja juhatas meid kohe majja tulles ühte tühja klassiruumi ja kaks seminaridel käinud õpetajat hakkasid slaide näitama.“ (Koolikülastuste märkmed 2016)



**Repertuaar**

(1) Mis tegevustega kooli tutvustatakse? Kas esitatakse slaidikava tantsuvahetunnist või kutsutakse publik päriselt toimuvasse tantsuvahetundi?

(2) Mis tegevusi korraldatakse publikule? Kas publiku ülesanne on osaleda arutelingis või saavad nad võimaluse ise läbida siseterviserada, vestelda õpilastega, koolimajas ringi jalutada?

„Siis ütles õppejuht, et nüüd teeme kõik koos vungiraja läbi. Algul ma arvasin, et see on nali.“ (Koolikülastuste märkmed 2016)

Joonis 4. Eneseesituslikud praktikad visiitidel ja kogemusseminaridel.

Kuigi pilootkoolid on paljude tunnuste poolest erinevad, on koolikülastusel olnud väljastpoolt tulija jaoks üllatavalt sarnaseid elemente – näiteks komme pakkuda kringlit ja kohvi või esitleda oma tegevusi klassiruumis slaidiseansi abil. Need senised

demonstreerimispraktikad mõjutavad seda, kuidas meeskonnad kogemusseminaride ja visiitide külalistele oma seniseid tegevusi ülepea esitlevad.

Samas pole olemasolevad praktikad väga jäigad. Programmi raames on juba toimunud kaks kooliküllastuste ringi, 2017. aasta kevadel ja sügisel on toimumas ka kolmas – ja väärrib märkimist, et igal järgneval ringil jääb sedasorti korduvaid elemente vähemaks ja muutumas on normid, millel seminarid põhinevad. Osalt on see toimunud programmimeeskonna teadliku tegevuse tulemusena, kus koolidele pakutakse n-ö õpipoisipositsiooni asemel aina enam eksperdipositsiooni (kolmanda ringi seminarid on temaatilised, nii et igal koolil on ülesanne näidata oma tegevusi teatud kindlas valdkonnas, nt ainetundide läbiviimises), osalt iga seminari panuse tõttu kogemusseminari normi. Mida seminar edasi, seda rohkem kutsutakse külalisi ise koolide argielust osa võtma: siseterviseradadele ronima (nagu näha pildilt 4), tantsuvahetundidesse tantsima ja reaalajas toimuvaid ainetunde jälgima. Senine vaatemäng hüljatakse vähemalt osaliselt.



*Pilt 5. Ühe kooli sotsiaalpedagoog teise kooli ronimiseinal*

#### 5.4.2 Eneseesitus kui sekkumise edendaja ja takistaja

Lisaks sellele, et programmimeeskond otsib viise koolide argipäevale pilgu heitmiseks, on esitlemisel programmis veel teisigi funktsioone. Esitlemine on vajalik meeskondade motiveerimiseks seminaride ja koolide võrgustiku toimimiseks; see võib sageli toimida ka terapeutilise võttena ning on kokkuvõttes hea mehhanism muutuse kinnistamiseks. Seetõttu on programmis terve hulk loomult esitluslikke „meetmeid“, nende seas lisaks Facebooki-postitustele ja koolides toimuvatele visiitidele-seminaridele tegevuskavade



aruanded ja ettekanded koolijuhtide seminaridel. Pilootmeeskonnad peavad tutvustama oma kooli, demonstreerima näidistunde-vahetunde, rääkima oma probleemidest, postitama pilte ja jutte tegevuste ja saavutustega. Osalt on isegi koolitöötajate ja õpilaste küsitlused ning tegevuskavad eneseesitusliku loomuga. Tegevusuuringu läbiviimiseks ja ka teadustegevuseks on oluline, et koolid neid ülesandeid täidaksid.

Samas tuleb eneseesituse kui meetme puhul arvestada lisaks koolide senistele praktikatele ka niisuguste keerukate ja oluliste teguritega nagu demonstreerimine ja raporteerimine. Kumbki mõistetest ei pärine otseselt Goffmanilt, kuid ühendavad tema käsitluse muljekujundusest projektimentaliteediga, mida lühidalt tutvustasin töö teooriaosas.

Tuleb arvestada, et kõigist koolidest on aastate jooksul koolidesse „läbi käinud“ hulk erinevaid projekte. Projektimentaliteediga harjunud koolikultuuris tuleb ette ka demonstreerimist: selle asemel, et tegevusi päriselt argipraktikatesse sisse viia, ollakse valmis soovituste teostamist vaatajale demonstreerima (Adelman & Taylor 2007: 56-57). Lisaks tingib projektiloogika koolide panuse piiratuse: süsteemse muutuse loomise asemel tehakse väikseid, raporteerimiseks sobivaid tegevusi. Sotsiaalse muutuse programmi teostumine nõuab samas teistsugust tööd kui demonstreeritav „väljanäitus“ või projektiloogikal tuginev „tükkaaval“ tegutsemine võimaldavad, ja eeldab palju keerulisemalt kommunikeeritavaid muutusi, näiteks neid, mis on seotud argipäevaga.

Kõik pilootkoolid on koostanud kaks tegevuskava, millele tehtud ettekirjutused (nt muutuse eesmärk, aeg, vastutav isik; tegevuskava aruandes hinnang tegevuse edukusele) pole seotud tegevuste sisuga. Sedasorti formaat soodustab nii koolide plaanide esitamisel, tehtud töö raporteerimisel kui tegelike muutuste loomisel projektiloogikal ja demonstreerimisel põhinemist. Sekkumisprogrammi eesmärkidega vähe seotud tegevuspunkte leidubki tegevuskavades ja aruannetes üpris palju:

- jõulutants, jüripäevajooks jt liikumisaktiivsusega mõnevõrra seotud ühekordsed sündmused, mille seas on ka neid sündmusi, mis olid koolitraditsioonis olemas enne programmiga liitumist. Kuigi sündmuste lisamine tegevuskavva ning nende hilisem raporteerimine kujundab mulje tihedast tegevuskavast ja programmi heast toimimisest, on selliste sündmuste seos programmi eesmärkidega ja mõju liikumisaktiivsusele vähene,



- püssilaskmissimulatsioon, WiFi leviala kaardistamine, stiilipeod – nende tegevuste mainimine kooli tegevuskavas või aruandes toob välja kooli omapärasid, kuid seost programmi väärtuste ja eesmärkidega on raske luua,
- vaid ühe pingpongilaua planeerimine terve kooli peale, võimla avamine selle kasutust reguleerimata, tantsuvõistlus ainult vanemate klasside tüdrukutele jt näited, kus suunatult või suunamata kaasatakse vaid väike osa võimalikust sihtrühmast. Just sedasorti tegevuste väljatoomine on projektimentaliteedi näide: tegevus justkui toimib ja justkui seondub ka programmiga, kuid selle mõju on vähene ning võib tekitada ebavõrdsust,
- ajutised vahendid ja rajatised, mille kasutust pole planeeritud ega teostatud kestlikult. Ühes koolis oli peamise vahetunnitegevusena ette nähtud kummikeksumäng: iga klassikomplekt sai ühe keksukummi. Kui planeeritud tegevust tabasid esimesed probleemid (keksukummid osutusid vähekvaliteetseks ja purunesid), siis see katkes. Sarnaseks näiteks võib pidada siseterviseradu, kui neid pärast rajamist ei hooldata, parandata ega uuendata. Taaskord on tegemist projektimentaliteedi näitega.

Demonstreerimise ja raporteerimise probleemiga on seotud ka programmi enese „mõõdikute“ ja aruandlusega: Liikuma Kutsuv Kool on finantseeritud tavapärase projektina. Kuigi programmil on keerukad eesmärgid nagu Eesti koolikultuuri muutus ja liikumisaktiivsuse tõus, seisab see analoogselt pilootkoolidega silmitsi mõõdikute seadmise ja mõõdetavate saavutuste raporteerimisega. Aruandluse jaoks on programmis kasutusel nii reaalne liikumisaktiivsuse mõõtmise tulemuste kui ka kvalitatiivsema loomuga andmete esitamine. Siiski soodustab raporteerimise ja tulemuste loogika kiireid ja mõõdetavate tulemustega muutusi, mis ei pruugi osutada sekkumist toetavaks, ning vähendada püüdlust komplekssemate muutuste poole. Tegu on aga keeruka probleemiga, mida ma siin töös siiski pikemalt ei käsitle.

#### 5.4.3 Eneseesituse „laved“

Goffmani käsitluse järgi on ühiskond organiseeritud viisil, mis lubab inimesel arvata, et kui ta väljendab teatud omadusi, olgu implitsiitselt või eksplitsiitselt, siis on tal õigus teatud kohtlemisele. Teisisõnu: inimesed justkui eeldaksid, et kui midagi õigesti presenteerida, siis kujundatakse ka õige mulje. Alljärgnevalt arutlen lühidalt kolme laadi olukordade üle,

kus see muljekujundussüsteem toimub kas äraspidisel või muul ebatavalisel moel. Olen neid olukordi kujundlikult nimetanud eneseesituse lävedeks: mõnikord jääb läve ületamisest midagi puudu. Teinekord ei toimu tegevuste esitlemist seal, kus selle jaoks põhjust on. Programmimeeskond on kokku puutunud paradoksaalse olukorraga, kus õpilased, õpetajad või kool tervikuna võiks mõnes tuua oma praktikaid eeskujudeks, kuid erinevatel põhjustel seda ei tehta. Mõnikord tõukab väline tegur muidu passiivset kooli eneseesitusega tegelema.

**Mõtestamine eneseesituse lävena.** Sekkumisprogrammi elluviimine koolis nõuab mõnede osapoolte puhul mõtestamist ja teadvustamist – tuleb teadvustada vähese liikumisega seotud probleemistikku, mõtestada probleeme oma koolikultuuris ja seejärel otsida lahendusi. Samas on tõendatud, et kahjulikest või riskantsetest praktikatest teavitamine ei vii lähemale probleemi lahendusele, vaid võib praktika kandjates tekitada lootusetust. Sellest tulenevalt väidaksin, et õpilased ei peaks tavaliselt olema otseselt kursis vähese liikumisega seotud terviseriskidega ega lähtuma oma liikumispraktikates terviseriskist kui motivaatorist.

Samas toob tegevuste mõtestamata jätmise kaasa olukorra, kus liikumispraktikaid ei tajuta liikumispraktikatena, vaid mõtestatakse muul moel. Näiteks võivad lapse jaoks liikumise kaasa tuua sellised tegurid nagu näiteks sööklasse minek, sõbrad, kellega aega veeta, põnev mäng. Sedasorti ajendid aga muudavad need tegevused „raporteerimatuks“ ja programmile nähtamatuks – oma õpetajatele, küsimustikele või koolivisiidil olevatele programmi-meeskonna liikmetele vastates ei taipa õpilane oma tegevustest teada anda. Ühel koolivaatlusel küsitlesin kümneaastast tüdrukut, kes teatas, et täna ta küll eriti liikunud ei ole, vaid käis lihtsalt sööklast puuvilju hankimas, ise trepil jooksmisest veel lõõtsutades (Uurimispäevik 2016).

Sarnane mehhanism võib toimida ka üldisemalt, eriti neis pilootkoolides, mille meeskonnad ei ole veel jõudnud sekkumist oma kooli kontekstis mõtestada. Näiteks 2016. aasta kevadel, vahetult pärast seminari, kus räägiti koolihoovidest ja õue sobivatest rajatistest, paigaldati ühe kooli hoovile suur turnimispuu (mis osutus kiiresti populaarseks II ja III kooliastme õpilaste seas, Uurimispäevik 2016), kuid ei tegevuskavades, Facebookis ega kogemusseminaridel ei räägitud sellest rajatisest kui vahetunnipraktikaid muutvast lahendusest ega toodud välja muid seoseid programmi eesmärkidega.

**Meediatoetus kui läve ületaja.** Üks positiivseid tulemusi, mida Liikuma Kutsuv Kool lisaks koolikultuuride muutmisele kaasa võiks tuua, on koolidele eripärase näo andmine. Positiivne ja innovaatiline programm aitab teha süsteemseid muutusi koolikultuuris ning programmi kommunikatsioonitegevused võivad hakata kujundama nende koolide mainet, mis on muutused läbi teinud. Liikumisest võib saada kooli tunnus või „kaubamärk“, goffmanlikult väljendades – eneseesituse osa. Selline protsess võib muuhulgas tagada muutuste püsimise ning mõjuda hästi programmi kestlikkusele.

Oma roll on siin ka meedial: meediatähelepanu võib oluliselt mõjutada nii maine kujunemist kui eneseesitust. Pilootkoolidest esimesena ronimisseina paigaldanud suurele linnakoolile sai, nagu eelpool juba mainisin, osaks nii tele- kui kirjutava meedia tähelepanu. Lisaks muutusid pildid õpilastest kooli ronimisseinal Liikuma Kutsuvate Koolide „vapiloomaks“, mis mitmes artiklis ja pildil kordus. Mõned kuud varem tabas meediatähelepanu sama kooli ka seoses igapäevaste tantsuvahetundide sisseviimisega. Need intensiivsemad perioodid langevad kokku ka konkreetse kooli tegevuste tihedama raporteerimisega Liikuma Kutsuvate Koolide Facebooki-grupis. Avalik tähelepanu on innustanud oma saavutusi jagama.

**Läve mitteületajad.** Sekkumisprogrammi kuulub kolm kooli, kes kajastavad oma tegevusi koolide Facebooki-grupis minimaalselt: kõik nad on veidi rohkem kui aasta jooksul teinud vaid 2-4 postitust (osa neist ka meie palvel). Siiski pole tegu homogeense kooliderühmaga, kes on programmitegevustest kõrvale jäänud ja kus lihtsalt ei toimu tegevusi, mida kajastada. Vastupidi: ühes koolis on ellu viidud mitmeid keerukamaid sekkumisi (nt füüsilise ruumi ümberkujundamine, võimla avamine, igapäevased tantsuvahetunnid), kuid koolimeeskond ei näe sellegipoolest põhjust neid saavutusi jagada. Väljavõte 2017. aasta uurimispäevikust :

„Võrdlesin [...] kooli 2016. ja 2017. aasta tegevuskavasid ja märkasin kogemata, et uues kavas on kirjas koolifuajees seinahavõtmise, et ruumi juurde luua. Võtsin Facebookis ühendust kooli huvijuhi [G-ga]. Selgus, et sein ongi juba maha võetud ja laiem fuajee pakub lastele juba igapäevast tegevust. Palusin G-l uudist jagada ka ülejäänud võrgustikuga, aga ta jättis sellele palvele vastamata. [Mõned päevad hiljem] märkasin, et ta on oma Instagramis jaganud videot koolihoovil üheaegselt toimuvatest erinevatest õuetundidest, kuid taaskord pole Facebooki-grupis sellest sõnagi.“

Niisiis ei pruugi oma kooli tegevuste esitamine teiste koolide ja programmimeeskonna ees olla alati ühtviisi motiveeriv tegur – näib, et võrgustiku tunnustusmehhanismidega ei olda

ühtviisi kohanatud. Usutavasti on siin oluline mõju koolikultuuri eripäradel, näiteks mitteesituslikel väärtustel, mille sama kooli juht võttis meie esimesel visiidil kokku sõnadega: „Meie siin [...] koolis oleme rohkem tegude inimesed.“ (Koolikülastuste märkmed 2016).

Mainitud koolidest kahe puhul on eneseesituspraktikate vähesus seotud muude takistavate teguritega, mõlemad koolid on näiteks rääkinud probleemidest meeskonna loomisel (Uurimispäevik 2017); mõlemal puhul pole Facebooki-grupis esindatud mitte sisuliste muutuste agendid, vaid lihtsalt koolikollektiivi kuuluvad Facebooki-kontot omavad töötajad.

#### 5.4.4 Sport ja spordipäevad

Sporditulemustest teada andmine on küllaltki lihtne viis koolides toimuvaid tegevusi raporteerida ja koole esitleda. Samas on programmi üks eesmärkidest vähemalt osaliselt eristada sport, kehaline kasvatus, trennid vmt sportlik tegevus üldisest liikumisest. Spordiga kaasneb sageli võistluslikkus, see ei pruugi olla kõigile ühtviisi jõukohane ega panustada koolikultuuri muutnisse liikumissõbralikumaks argipraktikaid puudutaval moel. See erinevus ei ole aga ühiskonnas kuigi hästi tunnetatud: traditsioonilises hariduses on liikumist eelkõige mõtestatud läbi spordi ja kehalise kasvatus. Need kaks tegurit kombineerituna – liikumise mõningane eristatus spordist nii koolide kui ühiskonna arusaamades üldiselt ning sporditulemuste esituslikkus – suunavad tegevuste raporteerimist tugevalt spordikeskse eneseesituse poole. Programmimeeskond on harjunud selle suundumusega silmitsi seisma:

“Täna toimus 2017. aasta novembris toimuvat konverentsi ettevalmistav koosolek. Arutasime, milline roll anda selle korraldamisel ja läbiviimisel pilootkoolidele. Otsustasime viimaks, et pigem võiks neil lasta läbi viia töötubasid kui oma kogemustest ettekande teha. “Muidu keegi hakkab jälle spordipäevadest rääkima!” võttis teema kokku M.K.” (Uurimispäevik 2017)

Spordiüritustel on mõistagi mitmeid positiivseid funktsioone: koolid hoiavad nendega traditsioone ja omanäolisust. Tervet kooliperet kaasavad spordiüritused, nt spordi- või orienteeriumispäevad panustavad kooli ühistunde, kaasamise, korraldamis- ja juhtimisoskuste jm arengusse ja on osa koolitavadest. Sekkumisprogrammi eesmärkide kontekstis on aga tegu ühekordse sündmusega, mis ei saa eriti kaasa aidata õpilaste igapäevaste liikumispraktikate ega koolikeskkonna või tunniplaani muutmisele.

Spordipäevade ja orienteeriumispäevade demonstreerimine oma liikumistraditsiooni osana on koolides täiesti tavapärane. Kõige rohkem kasutati seda esimestel koolivisiitidel (märts-

aprill 2016), kui koole külastasid programmimeeskonna esindajad ja kohapealsed meeskonnad said tutvustada oma maja ja seniseid tegemisi: oli tavaline, et tegevuste ja tugevustena toodi välja just sportlikke traditsioone (Koolikülastuste märkmed 2016). Ka programmi Facebooki-grupi rajamisel olid postitused sportivatest või orienteerumiskaarti lugevatest lastest küllaltki levinud. Sekkumine oli alles algamas ja esialgu puudus koolidel ülevaade programmi väärtustest ja sekkumise viisist.

Pärast kolme Tartu Ülikoolis korraldatud seminari, mille käigus said vungitiimid sisse elada sekkumisprogrammi arusaama liikumispraktikatest ja kaasa terve hulga ideid ja lahendusi, koostati 2016. aasta tegevuskavad. Planeeritud tegevuste seas mainiti spordipäeva-taolisi sündmusi juba vähem; ajapikku on sedasorti postituste hulk vähenenud ka Facebookis.

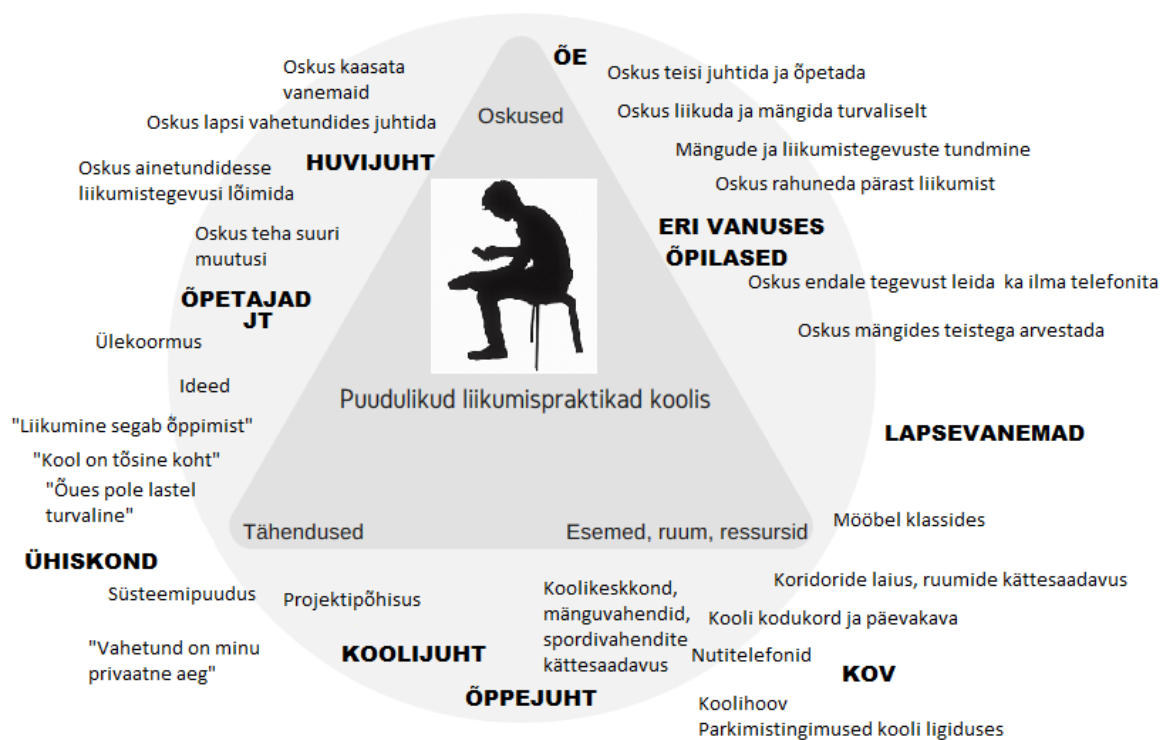
Spordi ja võistluslikkusega näib seotud olevat ka suhtumine, nagu õpilaste liikumine on tugevalt seotud nende enda soovi ja huviga: „Alati on neid, kes on füüsiliselt väheaktiivsed“ (Koolijuht, Koolikülastuste märkmed 2016) ning liikumatus oleks justkui tahte puudumine või “oma viga” – “Ega enamuse õpilasi ei tahagi liikuda, sest nad on telefonis ja mängivad omaette.” (Aineõpetaja, Õpetajate küsimustik 2016)

Ka on võistlusliku momendi abil õpilaste motiveerimine ja kaasamine on küllaltki tavaline. Kui koolivisiidil räägitakse vanemate laste liikuma meelitamisest, on tavaline, et lahendus püütakse leida mõne turniiriga. „Äkki tuleks teha näiteks võistlus?“ (aineõpetaja vanemate õpilaste liikumisharjumuste parandamisest, Koolikülastuste märkmed 2016).

## 6. JÄRELDUSED, DISKUSSIOON JA MEETODIKRIITIKA

**Millised on liikumisaktiivsust soodustavate sekkumiste rõhuasetused ja senised praktikamuutused ning kes on sekkumisega seotud praktikate olulisemad osapooled?**

Kui järeldustega ja diskussiooniga alustada pisut kaugemalt kui uurimisküsimustele vastates, tasub lühidalt välja tuua seniste liikumispraktikatega seotud probleemi juured. Eesti lapsed liiguvad vähe, kuna koolikultuur ja sotsiomateriaalne võrgustik laste liikumisaktiivsust ei toeta. Need puudused olen visandlikult esitanud järgneval joonisel 5.



Joonis 5. Liikumispaktikate puudulikkuse sotsiomateriaalne võrgustik

Kõik joonisel esitatud takistused on ühtlasi osaks tavapäraest liikumispraktikatest, mis seni on koolides toiminud ning ühiskonnas omaks võetud. Just see on väli, mille kümnesse veidi eripärasesse variatsiooni sisenes eelmise aasta alguses koolide sekkumisprogramm Liikuma Kutsuv Kool.

Juba harjumuseks muutunud praktikate kõrvaleheitmine, muundamine või asendamine uutega pole teadupoolest ei lihtne ega sage, samuti ei ole koolikeskkond tavaliselt kiiretele muutustele avatud. Sellegipoolest on kõigis pilootkoolides programmi toel ning enda

valikute ja tegevuste tulemusena teostuv sekkumine muutusi kaasa toonud. Annan järgnevalt väikese ülevaate sekkumisprogrammiga seotud praktikatest õpilase vaatenurgast:

<p>UUTE PRAKTIKATE LOOMINE mõttetahvlid (õpilaste kaasamispraktika) regulaarsed õuevahetunnid mängujuhtide tegevus (vahetunnipraktika) aktiivsete vahetundide organiseerimispraktikad</p>	<p>SENISTE PRAKTIKATE MUUTMINE JA ASENDAMINE otsustuspraktikad ainetunnipraktikad sisevahetunnipraktikad</p>
<p>SENISTE PRAKTIKATE HÕLBUSTAMINE aktiivne koolitee õuetunnipraktikad</p>	<p>SENISTE PRAKTIKATE KÕRVALETÕRJUMINE mobiilide kasutamispaktikad istumispraktikad</p>

Tabel 8. Praktikamuutuste senised rõhuasetused

Ülaltooduga (Tabel 8) samavõrd olulised on praktikaid toetavad tegurid nagu vahetundide veetmiseks vajalikud rajatised ning spordi- ja mänguvahendid, paindlik koolipäev ja toetav kodukord, võimla, aula või saali kasutamise luba, õueskäimise võimaldamine jmt.

Enamikes koolides on sekkumised õpilaste argipraktikaid juba muutnud: lapsed lähevad vahel varem kooli, et rahvastepalli mängida; nad veedavad osa oma vahetundidest kooli pakutud spordivahendite ja rajatiste seltsis; külastavad vahel aktiivseid vahetunde, olgu need siis mängu-, tantsu- või sportlikud võimlavahetunnid. Leidub neid esimese klassi õpilasi, kes pole kunagi käinud koolis nii, et ühes vahetunnis ei saaks aulas tantsida. Samuti esimese klassi õpilasi, kelle jaoks on ilmast sõltumatult iga päev toimuv õuevahetund üks tavaline kooliga seotud asi. Koolides, kus vahetund pakub piisavalt erinevaid tegutsemisvõimalusi, ei märkagi õpilased, et neil telefone enam nii sagedasti käes ei ole.

Koolide otsuseid sekkumise elluviimisel on mõjutanud terve hulk tegureid, meeskondade koosseis, koolikultuur koos liikumispraktikaid ümbritseva sotsiomateriaalse võrgustikuga. Sekkumise edukus näib tugevalt seotud olevat koolide eeltingimustega: kas ja kui palju oli liikumine juba enne programmiga liitumist koolisisene norm; kui ülekoormatuna tundsid end õpetajad; kui palju oli koolimajas rahvast ja kui turvaline kooliümbrus, samuti sellest, missugune oli kooli enesekuvand.

Eeltingimustega võrreldavalt oluliseks muutusid programmi tegevuste jooksul näiteks programmi ja võrgustiku surve, normide märkamatu kujundamine, erinevad nügimised,

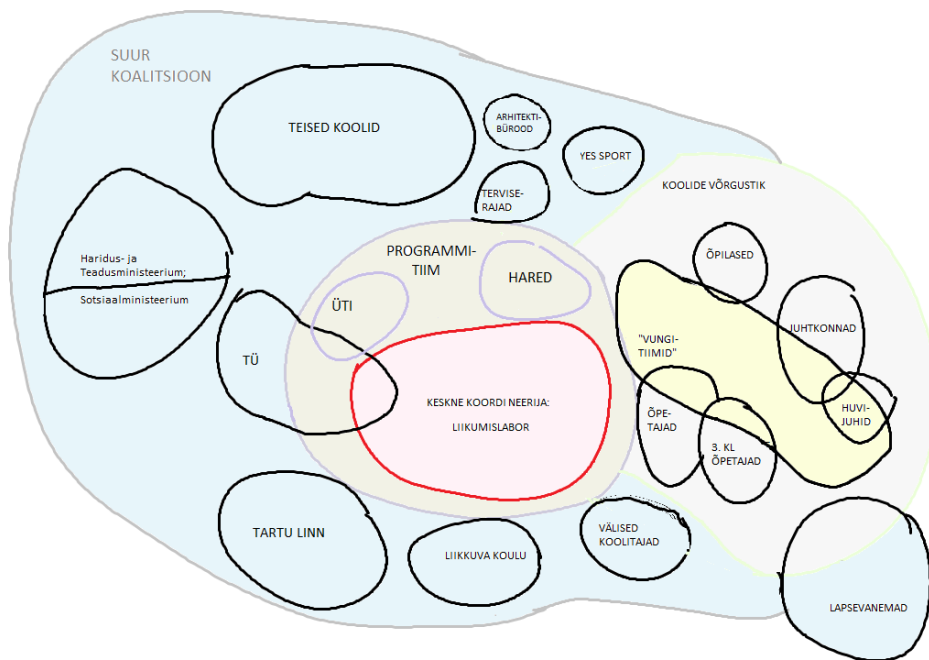
mida ülalpool olen kirjeldanud ja koolis endas ka osapoolte kaasamine otsustusprotsessi. Viimaks on sekkumise edukus seotud sellegagi, kui hästi meeskond ja teised muutuse agendid on suutnud oma plaane ellu viia.

Liikuma Kutsuva Kooli poolelise pilootaasta põhjal võib edukateks pidada eelkõige neid sekkumisi, kus muutuse agendid ei ole piirdunud vaid ühe praktikaelemendi tagamisega, vaid on valmis looma tingimused praktika kui terviku tekkeks/muutumiseks. Neil puhkudel mõjutatakse erinevaid praktikaelemente: koolide ruumikasutust või -kujundust; arusaamu tegevustest, mida vahetunnis/tunnis teha võib; oskusi neid tegevusi läbi viia. Kestlikkuse mõttes haprad on need praktikad, mis sõltuvad kitsast vastutajate ringist ja kaovad niipea, kui vastutav isik väsib või oma tähelepanu mujale suunab.

Eduka sekkumise kompleksuse näiteks sobib populaarne vahetunnitegevus – vahetundides pingpongi ja lauajalgpalli mängimine. Mõlemad mängud olid mõnes koolis käigus ka enne programmi algust. Kuid koolikultuuris toimunud muutuse märgiks võib neid pidada eelkõige seetõttu, et nende ümber kujunes ja kujundati ka sobilik sotsiomateriaalne võrgustik. Hea sekkumise puhul leiavad mängulauad koolis või koolihoovil püsiasukoha, millega tagatakse, et mängud on õpilastele ühtviisi kättesaadavad; õpilased saavad vajadusel omandada mängimiseks vajalikud oskused, näiteks kehalise kasvatuses tunnis; laudu on piisavalt ja mängimine on teatud määral reguleeritud (vastasel korral võib praktikast saada kitsa kildkonna valdus). Viimaks on oluline ka praktika kestlikkuse tagamine: nii pingpongi- kui lauajalgpallilauad vajavad hoolt. Ka juba mainitud mängulaua püsiasukoht aitab tagada uue praktika kestlikkuse ja püsiva muutuse kooliruumis.

### **Kuidas toimib võrgustik sotsiaalse muutuse toetajana?**





Joonis 6. Võrgustiku kujundlik skeem

Joonis 6 annab veidi kujundlikul moel tervikliku ülevaate võrgustikest, mis sekkumisprogrammis praegu toimivad. Iga pilootkooli meeskond (joonisel kannab programmis levinud hüüdnime “vungitiim”) paigutub oma kooli ja kõigi teiste koolide; programmimeeskonna ning erinevatest osapooltest loodud koalitsioonist tekkivasse süsteemi. Kuigi praegune koolikultuur Eestis ei toeta võrgustikulist tegevust, selleks puudub harjumus ja seda võivad takistada ka kõrvale jäänud osapooled, avaldab sedasorti võrgustike süsteem koolide meeskondadele toetavat mõju. Praeguseks on võrgustikulised tegevused seminaridel Tartu Ülikoolis, kogemusseminaridel koolides ning seminaridevahelisel ajal programmikoolide Facebooki-grupis muutunud omaette terviklikeks sotsiaalseteks praktikateks. Võrgustikud on mitmel puhul toiminud ka muutuste kiirendina.

Omaette tegur võrgustiku käigus hoidmisel on Facebooki-grupp. See toimib funktsioonis, mida tavapärasel seminaridel ja kohtumistel ei ole lihtne saavutada: lisaks teema argisele ülalhooldmisele toimib see koole vastastikku julgustava ja inspireeriva, ideedejagamist ja koosloomet soodustava keskkonnana. Sel moel võimestab grupp muutused ette võtnud pilootkooli ning tasapisi ka teistest koolidest pärit huvilisi.

## Milline on eneseesituse roll sekkumisprogrammis?

Kõik sekkumisprogrammi raames toimuvad tegevused on osalt ka kommunikatsioonitegevused. Uute praktikate loomine koolis, nende kohandamine, toimivate praktikate muutmine, võrgustikutegevus, koolis toimivate tegevuste tutvustamine või raporteerimine ning programmimeeskonna enesegei tegevus eeldavad tervet hulka suhtluspraktikaid. Selle „kõikeläbiva“ kommunikatiivsuse oluliseks aspektiks on eneseesitus: enda tegevuste „lavastamine“ moel, mis oleks tavapärane ja/või võiks vastata pealtvaataja ootustele. Samas on sotsiaalse muutuse loomiseks vaja nihestada paljusid neist tavapärastest eneseesitusmudelitest. Eneseesituse tavapäraste aspektide ja sekkumisprogrammi jaoks tõhusama demonstreerimise erinevused olen koondanud tabelisse 9:

<b>Tavapärase eneseesituse tunnused</b>		<b>Sotsiaalse muutuse jaoks olulise eneseesituse tunnused</b>
viimistletud lahenduste näitamine	→	poolikute lahenduste, katsetuste näitamine
spordipäevade ja sporditulemuste esitlemine	→	argiste liikumispraktikate esitamine
külaliste vastuvõtmise rituaalid “kohvi ja kinnise klassiruumiga”	→	külalistele käed-külge ülesannete pakkumine ja võimalus osa saada kooli argielust
projektiloogikale alluvate tegevuste raporteerimine	→	protsessi jaoks tähenduslike hetkede tuvastamine ja esitamine

*Tabel 9. Eneseesituse erinevad aspektid*

## Mida annab eneseesituse lisamine praktikakesksele lähenemisele?

Sekkumisprogrammi meeskonnaliikmena olen jälginud pilootkoolide tegutsemist võrgustiku loomisest peale. Erinevate eneseesituslike muustrite jälgimiseni jõudsin aga üsna juhuslikult siis, kui olime meeskonnaga kõigis koolides ära teinud ühe koolivisiitide ringi ning alustasime teisega. Küllastasin kahe päeva jooksul kahte eri suuruses, eri piirkonnas ja märkimisväärselt erineva koolikultuuriga kooli ning külastustele järgnenud koosolekul jagasin sotsiaalse kommunikatsiooni “rakukesega” oma siirast imestust selle üle, kui naljakalt sarnased olid sealsed seminarid olnud. Mõlemas koolis justkui unustati meid õpilaste juurde viia (ühel korral polnud õpilasi majaski, sest nad olid juhtumisi sõitnud teatrisse ja võistlustele), mõlemas koolis viidi meid tühja klassiruumi, pakuti ohtralt kohvi

ja kringlit ning näidati slide. Sestpeale olen õppinud eneseesituslikke mustreid märkama ja näinud neid avaldumas tõepoolest väga erinevates olukordades.

Oma töös olen mõnede juhtumite analüüsiga osutanud sellele, kuidas teatud harjumuspärastele ootustele vastavate dramaturgiliste printsiipide abil tegevuste lavastamine võib sotsiaalseid praktikaid mõjutama hakata. Praktikad ise võivad seejuures olla küllaltki erinevad alates külaliste vastuvõtmisest ja lõpetades raportite kirjutamisega. Olen kirjeldanud ka, kuidas esituslikkuse puudumine võib hoopis takistada praktikate ja sotsiaalse muutuse kohta käivate andmete kogumist.

Üldine praktikateooria käsitleb praktikaid võrdlemisi isoleeritud nähtustena: näiteks Shove jt löid sotsiaalse praktika kolmeelemendilise süsteemi ja seda koondava mudeli, mille kohaselt iga kord, kui praktika sooritatakse, saavad elemendid kokku ning – kui rakenduslik külg sisse tuua – uus praktika pole sooritav enne, kui need vajalikud elemendid on tagatud. Nagu ka mitmed teised praktikateoreetikud, on Shove jt oma mudeli loonud just arvestusega, et see oleks rakendatav päriseluliste probleemide lahendamisel. Taoline süsteem ja fookus võimaldab tõepoolest kaardistada ka kõige keerukamaid praktikaid. Samas ei ole Shove'i mudeli puhul võimalik pöörata süsteemset tähelepanu sotsiaalse praktika erinevaid elemente tervikuks ühendavatele teguritele. Seda ei võimalda ka Reckwitz'i arusaam sotsiaalsetest praktikatest kui rutiinset viisist käsitleda objekte, kohelda subjekte, liigutada kehasid, mõista maailma. Nii jäävad praktika elemendid omalaadsesse isolatsiooni.

Kommunikatsiooni kui elemente siduva keskkonna olulisusele on tähelepanu juhtinud Vihalemm, Keller ja Kiisel (2015), kes täiendasid Shove'i mudelit *sotsiaalse interaktsiooniga*, millesse kuulub näiteks koostoime, otsene suhtlus, tegude tõlgendamine, kehalised ja vaimsed „vahetustehingud“ ja mis tõstab elemendid piltlikult öeldes isolatsioonist välja. Selle täienduse tulemusena sündis komplekssem praktikamudel, kuhu kommunikatsiooni märkamine on juba sisse kirjutatud. Lisaks võtsid nad kasutusele veelgi suurema kompleksusega mudeli, millega saab kaardistada üksikute praktikate tervet sotsiomateriaalset võrgustikku. Eneseesitust, mida ma oma töös ühe sekkumisprogrammi näitel käsitlen, saab vaadelda sedasorti „kõikeläbiva“ kommunikatsiooni ühe aspektina.

Oma töö jaoks kogutud rikkalike andmete ja siin tehtud analüüsi põhjal leian, et kui praktikapõhine lähenemine võtab vähegi eesmärgiks luua sotsiaalse muutuse programme, muuta inimese käitumist kas koolikultuuri kontekstis või teistes keskkondades, siis tuleb kommunikatsiooni teguriga mitte ainult arvestada, vaid seda ka süsteemselt jälgida. Seejuures on eneseesitus ilmselt vaid üks näide teiste seas, mis kommunikatsiooni olulisust ilmekalt tõendab.

### **Millised piirangud võib kaasa tuua praktikateooria?**

Minu uurimus ei ole praktikateoreetilise käsitluse rakendamine mingile sõltumatule nähtusele: Liikuma Kutsuv Kool on nii planeerimise kui teostuse tasandil praktikateooriast läbi imbnud. Minu ja teiste sotsiaalse kommunikatsiooni tööühma liikmete panus liikumisprogrammi tegemistesse lähtub praktikateooria põhimõistetest, -mõtetest ja tööriistadest. Praktika elementide põhine lähenemine on ka programmis kasutusel, näiteks programmi finantseerijatele esitatud taotlusel on see välja toodud programmi arendamise teoreetilise lähtekohana ning muutuste tekitamise aluse ja lähieesmärkide tegevused tõlgitud praktikateooria elementide keelde. Samas on see siiski üks ideoloogiline raamistik teiste seas, mis kompleksses programmiloomes ja sekkumise teostamisel ei pruugi sugugi haakuda mitmete teiste programmimeeskonnas kasutusel olevate raamistikega. Praktikateooria ei ole programmis päris sedasorti tööriistakast, mille olen kasutusele võtnud oma töös.

Sellelipoolest – ja kui nüüd kasti-metafooriga jätkata – olen oma töös käsitlenud praktikateooria tööriistakastiga programmi, mis on vähemalt osalt loodud sellesama kasti abil. Töö analüüsiosas toetun peaaesjalikult praktikateooria pakutavatele meetoditele, käsitledes muutuste loomise protsessi koolides ning programmi üldist teostust kui näidet komplekssete probleemide lahendamisest. Ka eneseesituse aspekti paigutan praktikateooria konteksti.

Pole põhjust väita, et uurimisobjekti ja uurimistegevuse selline omalaadne lõikumine oleks olnud viljatu. Sellelipoolest võib küsida, milliseid olulisi tegureid või aspekte taoline lähenemine potentsiaalselt välja jätab ja millised võiksid siin olla alternatiivsed võimalused. Pakun siinkohal välja mõned mõtted:

(1) Kehaposiitiivsus (*body positivity*) ja üldine kehakuvand (*body image*). Kehakuvandit võiks pidada kultuuriliselt vahendatud viisiks oma keha tajuda, kehaposiitiivsus on selle n-ö positiivne versioon. Koolikeskkonnas võib nii nooremate kui vanemate õpilaste kehakuvand tugevalt mõjutama hakata seda, millised on nende harjumuspärased rutiinid ja millised uued liikumispraktikad omaks võetakse. Töö analüüsisosas tõin näite tündrukust, kes tahaks vahetundides tantsida pimedas ruumis ja “kellelgi poleks millegi üle piinlikkust tunda”.

Sekkumisprogramm ei ole ei seda aspekti näinud probleemina, millega eraldi tegelda. Samuti pole kehaposiitiivsust käsitletud potentsiaalselt võimestava väärtusena. Mulle näib, et ka praktikateooria ei pruugi oma tööriistakastist selle keeruka aspekti terviklikuks avamiseks ega probleemse külje lahendamiseks õigeid “võtmeid” leida.

(2) Indiviidide tähtsustamine muutuse agentidena. Praktikateooria seab “sotsiaalsuse algühikuks” sotsiaalse praktika, vähendades seeläbi üksikindiviidide tähtsust. Meie meeskonda kuuluvad aga suurte kogemustega hariduseksperdid, kel on selja taga terve hulk erinevaid haridusprojekte, ning nemad näevad koolides muutuste võtmeisikuna eelkõige koolidirektorit.

Pooleteiseaastase programmikogemuse põhjal võib öelda, et nii mõnedki muutused on pilootkoolides aset leidnud ka nendel juhtudel, kui muutust toetav sotsiomateriaalne võrgustik on olnud peaaegu päris puudu. Ning tõesti on just koolijuhid suutelised olnud ka nõrkade meeskondade ja keeruka sisekliimaga koolides ainuüksi oma autoriteedi najal viima sisse suuremaid muutusi. Eelkõige on see võimekus puudutanud muutusi ruumide kasutuses, nt avama seni kinni hoitud võimlaid. Veidi varjatumalt võib sarnast tegevust täheldada ka tugevate huvijuhtide puhul. Praktikateoreetilised vahendid ei pruugi nendele muutuse agentidele küllaldaselt tähelepanu pöörata.

## **Meetodikriitikat**

Nagu paljud juhtumianalüüsid, on ka minu magistritöö keerukamat sorti mosaiik eri suuruse ja materjaliga „kildudest“. Nende kildude korjamisel ja kokkupanekul olen lähtunud mõningatest põhimõtetest, mis on kujundanud ka siinse töö meetodid ja ühtlasi annavad võimaluse avada meetodi kriitikat.

Esiteks olen koolide tunnuseid esile tuues, võrreldes ja analüüsidest vältinud nende koolide nimede ja seotud isikunimede mainimist. Ka veidi anonüümsemate, kuid tööd läbivate tüpoloogiate loomise olen kõrvale heitnud: kuna pilootprogrammis osaleb vaid väike arv koole, siis oleks isegi keerukamat sorti tüpoloogia puhul võimalik tuletada osalevate koolide nimed. Leian, et anonümiseerimine võimaldab säilitada meie koostööpartnerite suhtes aupaklikkust ning luua uuritud materjaliga ka veidi distantsi. Muidugi on sel meetodil ka varjuküljed – on ülimalt tõenäoline, et mingi osa üldistest järeldustest on siit tööst puudu just seetõttu, et koolid ei funktsioneerid siin detailideni kirjeldatud prototüüpina.

Teiseks on oluliselt mõjutanud sisu ja vormi minu enda küllaltki tihe seotus sekkumisprogrammiga. Olen programmis täitnud tervet hulka eri ülesandeid, magistritöö jaoks sisse võetud „uurija positsioon“ paigutub kokkuvõttes teiste rollidega siiski samasse ritta – enamalt jaolt mõjub rollide paljusus eri rollidele vastastikku toetavalt, vahel aga tekitab segadust nii uurimisobjekti kui uurija enda suhtes.

Kolmandaks leidub tekstis väga erinevatest teadusžanritest pärinevaid ja eri meetodikatel tuginevaid andmeid, väiteid, selgitusi, analüüsikatkeid. Siin leidub kilde nii objektiivsete mõõtmiste tulemustest kui antropoloogilistest vaatlustest, nii küsimustikest kui uurimispäevikusse kritseldatud joonistest. See mosaiik on pigem kompleksne ja ebaühtlane kui lihtne ja koherentne. Samas võimaldab praktikateooria sellist kompleksust ning ka Liikuma Kutsuv Kool on oma transdistsiplinaarsuses ja koosloomelisesuses keerukas nähtus.

## KOKKUVÕTE

Uurisin oma magistritöös, mis kannab pealkirja „Koolide liikumisprogramm: sotsiaalsed praktikad ja eneseesitus“, sotsiaalse muutuse programmi nimega Liikuma Kutsuv Kool.

Tänapäeva laste vähene füüsiline aktiivsus on keerukas probleem, mille lahendusvõimalust nähakse seniste liikumispraktikate muutmises. Minu analüüsitud sekkumisprogramm on võtnud sihiks praktikate muutuse koolikeskkonnas. 2016. aastal alustanud programm piloteerib kümnes koolis, katsetades erinevaid liikumisaktiivsust soodustavaid sekkumismetoodikaid, toetades ja koolitades koolide meeskondi, juhtkondi, klassiõpetajaid ja õpilasi, pakkudes koolidele nõustamist ning spordi- ja mänguvahendeid. Programmi eesmärk on muuta pilootkoolides koolikultuuri nii, et see hakkaks soosima paremaid liikumispraktikaid, ning **laieneda** seejärel ka teistesse Eesti koolidesse.

Oma töös olen tegelenud nelja küsimusega: (1) Millised on liikumisaktiivsust soodustavate sekkumiste rõhuasetused ja senised praktikamuutused? (2) Kes on sekkumisega seotud praktikate olulisemad osapooled? (3) Kuidas toimib võrgustik sotsiaalse muutuse toetajana? (4) Milline on eneseesituse roll sekkumisprogrammis? Esimesed kolm uurimisküsimust kaardistavad sekkumisprogrammi tegevustest moodustuvat “välja”, tuginedes peamiselt sotsiaalsete praktikate teooriale. Neljas uurimisküsimus analüüsib seda välja, inspireerituna sotsioloog Erving Goffmani loodud eneseesituse-teooriast ning sotsiaalset interaktsiooni organiseerivatest dramaturgilistest printsiipidest.

Töös olen analüüsinud üprisri mahukat andmevaramut, kus leidub eri meetodeil kogutud andmeid alates isiklikest uurimispäevikutest ja vaatlusraportitest kuni erinevate dokumentide ja küsimustikeni.

Tööst järeldub, et programm on edukalt sekkunud kümne üpris erinevate eeltingimustega kooli toimimisse. Iga kool on moodustanud meeskonna, kes **toetudes** sekkumisprogrammi soovitudele on teinud suhteliselt autonoomsed otsused, millised uued praktikad koolis kasutusele võtta ja milliseid olemasolevaid praktikaid teisendada, samuti valinud vahendid, mille abil muutusi teostada. Sõltuvalt kooli eeltingimustest ja meeskonna senistest tegevusest on igas koolis toimunud muutused liikumispraktikate sotsiomateriaalses võrgustikus. Eelkõige on muutusi tunda kooliruumis: koridorides on rohkem

pingpongilaudu, võimlauksed on avatud ja vanemad ei sõida autodega enam treppi. Hoiakute, arusaamade ja teiste tähendustega seotud muutusi on koolikeskkonnas esmapilgul raskem märgata, kuid minu analüüs osutab, et programm on kaasa toonud nihke selles, milliste praktikatega vahetundi seostatakse. Koos uute tähendustega on tekkinud ka hulk uusi oskusi, alates õpilaste oskusest mängida kitsas koridoris sulgpalli kuni õpetajate oskuseni see koridor muretult läbida. Ülaltoodud muutused puudutavad pea kõiki osapooli.

Sekkumisprogramm on taganud kompleksse võrgustikulise tegevuse, kus on ühendatud erineva tausta ja võimekustega organisatsioonidest moodustunud koalitsioon, projektimeeskond ning pilootkoolide esindajad. See võrgustik toetab pilootkoolide meeskondi nii inspiratsiooni, normide ümberkujundamise kui argise eeskujuga. Seetõttu on võrgustikune tegevus programmis osalt toimima hakanud kui sotsiaalsete muutuste kiirendi.

Liikuma Kutsuv Kool on sekkumise katselava, mille toimimises on mõjurina ilmnenud ka eneseesitus. Uute praktikate loomine koolis, nende kohandumine, toimivate praktikate muutmine, võrgustikutegevus, koolis toimivate tegevuste tutvustamine või raporteerimine ning programmimeeskonna enesege tegevus eeldavad kommunikatiivseid tegevusi, mille oluliseks aspektiks on sageli eneseesitus. Sotsiaalse muutuse programmi jaoks on tõhusam selline eneseesitus, mis näitab koolikeskkonna argielu, selles tehtud katsetusi, tähenduslikke hetki muutuste protsessis ja laseb vaatajal ka tegevustest osa saada.



## SUMMARY

In my master's thesis "School Activity Programme: Social Practices and Self Presentation" I researched an Estonian original social change programme.

Nowadays, the poor physical activity of children has become a complex problem. The solution here is seen in changing the everyday practices of physical activity. The intervention programme analysed focuses on changing the practices in the school environment. The programme that was launched in 2016 is piloting in ten schools, testing different intervention methods that improve physical activity; supporting and tutoring teams, school management, teachers and students; counselling and supporting with tools and equipment. The aim of the programme is to change the school climate and cultural practices of the piloting schools into one that would support a wider variety of physical activities. Thereafter the programme aims to spread into other Estonian schools as well.

The research focuses on four questions: (1) What are the focal points of intervention actions, what changes have taken place? (2) Who are the participant groups? (3) How does the network support social change? (4) How does self-presentation influence the intervention programme? The first three research questions are mapping the field of intervention programme activities, mostly based on the theory of social practices. In the fourth question I analyse the field mapped, using Erving Goffmans theory of self-presentation and dramaturgic principles of social interaction.

My research is based on a voluminous set of data, which consists of personal research diary and field notes, observation reports as well as questionnaires and many different documents.

The programme has intervened successfully into the culture of 10 rather different schools in different areas of Estonia. In each school there is an intervention team who, advised by programme team, has decided on which existing practices to change and which new practices to implement. The team has also chosen the tools and equipment to perform and support the change. In each school there has already been changes in the socio-material network of movement practices on the level on meanings, skills and competences, and material environment.

The programme has provided a complex supportive network to the school teams. This network connects the coalition of different organisations, the project team and the piloting schools. It supports the teams by inspiring them, redesigning the norms and setting an example. Hence the networking has become an accelerator of social change.

The intervention programme analysed is also influenced by the aspect of self-presentation. Creating new practices, adapting them, changing old practices, networking, introducing and reporting the activities in the schools and even the work of programme team itself are partly communicative endeavours in which the crucial aspect often is self-presentation. For a social change programme, the most effective self-presentation is the one which presents the schools' everyday life, its trial and error, its significant moments in the process of change, and which gives the observer a chance to participate.

## KIRJANDUS

- Aasvee K, Rahno J (2015). Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuring. 2013/2014. õppeaasta. Tabelid. Tallinn: Tervise Arengu Instituut
- Adelman H, Taylor L (2007). Systemic Change for School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 55-77,
- Barkham M *et al* (2010). Developing and Delivering Practice-Based Evidence. A Guide for the Psychological Therapy. Chichester: Wiley-Blackwell,
- Bartholomew, L. K *et al* (2001). Intervention Mapping: Designing theory and evidencebased health promotion programs. Mountain View, CA: Mayfield Publishing,
- Brudzynski L, Ebben W (2010). Body Image as a Motivator and Barrier to Exercise Participation. *International Journal of Exercise Science* 3(1), 14-24,
- Canadian Physical Activity, and Sedentary Behavior Guidelines 2012. Physiopedia.  
Kasutatud 25.04.2017. [http://www.physio-pedia.com/Canadian Physical Activity and Sedentary Behaviour Guidelines](http://www.physio-pedia.com/Canadian_Physical_Activity_and_Sedentary_Behaviour_Guidelines)
- Colley RC, Janssen I, Tremblay M (2012). Daily Step Target to Measure Adherence to Physical Activity Guidelines in Children. *Medicine and Science in Sport and Exercise* 44: 977-82,
- Ekelund U *et al* 2012. Association of moderate to vigorous physical activity and sedentary time with cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *JAMA J Am Med Assoc.* 307(7): 704-712. doi:10.1001/jama.2012.156,
- Eraut M (2005). Practice-Based Evidence. In Pring R, Gary T (*ed-s*) *Evidence based practice in education*. New York: Open University Press,
- Feldman M, Orlikowski W (2011): Theorizing Practice and Practicing Theory. *Organization Science* 22(5), 1240–1253,
- Fine G, Manning P (2003). Erving Goffman. In George Ritzer (ed.): *The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists*. Oxford: Blackwell,
- Geertz C (2003). Omakandi tarkus. Esseid tõlgendavast antropoloogias. Tallinn: Varrak,
- Giddens A (2007 (1987)). *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press,

Giddens A 2013 (1987). Erving Goffman as a Systematic Social Theorist. *Social Theory and Modern Sociology*. London: Polity Press. p 250-279,

Global Health Risks. Mortality and burden of disease attributable to selected major risks 2009. WHO: WHO Press,

Goffman, E (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh : University of Edinburgh,

Harré, R, Secord, P. F. (1976). *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Blackwell,

Harries J *et al* (1998). *Projectitis: Spending Lots of Money and the Trouble with Project Bidding (Whole system thinking)*. London: King's Fund,

Heath G *et al* (2012). Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. *Lancet* 380: 272-81,

Israr M (2005). Project Mentality: a threat to effective implementation and sustainability of donor funded projects in Pakistan. *Journal of Pakistan Medical Association*, 1-2,

Kohl H *et al* (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet* 380, no 9838, 294-305,

Korp L (2016a). Koolid ei jää muutuses omapäi. *Kommunikatsioonajakiri Kaja* 12,

Korp L (2016b). “Väikesed paradiisid“ – laste leidlikkus kooli õppetööväliste ruumide kodustamisel. Antropoloogilise vaatluse uurimisraport koos analüüsiga. TÜ ühiskonnateaduste instituut,

Kruusamäe H jt (2016). Eesti laste ja noorte liikumisaktiivsuse tunnistus 2016. Tartu: Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond,

Kruusamäe H *et al* (2016). Results From Estonia’s 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health Volume 13, Issue 11*,

Kull M, Vihalemm T, Lees M (2016). Istumine on tänapäeva epideemia, mis vajab ravi. *Eesti Päevaleht* 12.07,

Laherand M (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk,

Liikuma 2017 = Liikuma Kutsuv Kool, projekti tutvustus Liikumislabori kodulehel. *Kasutatud* 27.02.2017. <http://liikumislabor.ut.ee/liikuma-kutsuv-kool-0>

Liikumislabori liikumissoovitused (2016). *Kasutatud: 27.02.2017*. <http://liikumislabor.ut.ee/liikumissoovitused>,

Lindahl, R (2006). The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base. *Kasutatud* 27.05.2017, <http://cnx.org/contents/TzWLHB0I@1/The-Role-of-Organizational-Cli>

Liu, Y *et al* (2016). Results From Shanghai's (China) 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*. 13: 124-128,

Lopes L *et al* (2012). Associations Between Sedentary Behavior and Motor Coordination in Children. *American Journal of Human Biology* 24:746-752,

Manning P (1992). Erving Goffman and Modern Sociology. Oxford: Polity Press,

Martinko K (2016). Children Spend Less Time Outside than Prison Inmates. *Kasutatud* 25.04.2017 <https://www.treehugger.com/culture/children-spend-less-time-outside-prison-inmates.html>,

McManus *et al* (2015). Impact of prolonged sitting on vascular function in young girls. *Experimental Physiology* 100.11,

Mooses K *et al*. (2016). Different Methods Yielded Two-Fold Difference in Compliance with Physical Activity Guidelines on School Days. *PLoS ONE* 11(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152323>,

Mooses K *et al* (2017). Objectively measured sedentary behaviour and moderate and vigorous physical activity in different school subjects: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 17, 108,

Nõmme E (2017). Õpilaste kaasamine ja selle tähtsus aktiivsete vahetundide korraldamises projekti "Liikuma kutsuv kool" näitel. Seminaritöö. Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut,

Nykänen K (2017). *Autori intervjuu. Tartu, aprill 2016*,

Palm V (2017). Liikumist soodustavate vahendite kasutuspraktika projekti Liikuma Kutsuva Kooli raames Tartu koolide näitel. Seminaritöö. Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut,

PISA EST (2015) = PISA 2015 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas. Kasutatud 29.04.2016. [https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa\\_2015\\_final\\_veebivaatamiseks.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2015_final_veebivaatamiseks.pdf),

Prentice A, Jebb S (2001). Beyond body mass index. *Obesity Review* Aug 2(3): 141-147,

Promoting Physical (2007) = Promoting Physical Activity in Schools: An Important Element of a Health-Promoting School. *WHO*,

Rahvusvaheline projektijuhtimise käsiraamat (2000). Tallinn: Siseministeerium,

Rajala, R (2015). *Osaamisen ja sivistyksen parhaaksi joustava koulupäivä*.  
*Kasutatud 27. aprill 2017.*  
[http://www.edu.fi/download/167370\\_riitta\\_rajala\\_kerhoseminaari2.pdf](http://www.edu.fi/download/167370_riitta_rajala_kerhoseminaari2.pdf),

Recess and the Importance of Play. A Position Statement on Young Children and Recess (2001). National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education,

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*,

Reis, R *et al* (2016). Scaling up physical activity interventions worldwide: stepping up to larger and smarter approaches to get people moving. *Lancet* 399, No 10051. 1337-1348,

Reusch P, Reusch P (2013). How to develop lean Project management? The 7th IEEE International Conference on Intelligent Data Acquisition and Advanced Computing Systems: Technology and Applications 12. **Berlin, Germany**

Rouse, J. (2006). Practice Theory. D.M. Gabbay, P. Thagard & J. Woods (eds.)  
 Handbook of the Philosophy of Science. Vol 15. London: Elsevier,

Sarv E-S (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana*. Tallinn: TLÜ kirjastus,

Sember *et al* (2016). Results From the Republic of Slovenia's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health* 2016, 13 (Suppl 2),

Sinaiko, A.R *et al* (1999). Relation of weight and rate of increase of weight during childhood and adolescence and body size, blood pressure, fasting insulin and lipids in young adults. The Minneapolis Children's Blood Pressure Study. *Circulation* Mar 23 99 (11), 1471-1476

Shilling C 2013. *The body and Social Theory*. London: Sage

Shove, E., Pantzar, M., Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice. Everyday Life and How it Changes*. London: Sage,

Sokk M 2017. Koolipersonali osalus vahetunnipraktikates projekti Liikuma Kutsuv Kool näitel. Seminaritöö. Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut,

Strömpl J (2014) Juhtumiuurimus. *Kasutatud 15. märtsil 2017*  
<http://samm.ut.ee/juhtumiuurimus>

TALIS 2008 = Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Kasutatud 15. märtsil 2017. <https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf>

TALIS 2013 = Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Kasutatud 15. märtsil 2017. [https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013\\_eesti\\_raport.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf)

Tamm M (2011). Humanitaarteaduste metodoloogia: uusi väljavaateid. Tallinn: TLÜ kirjastus

Tikkanen O *et al* (2013), Muscle Activity and Inactivity Periods during Normal Daily Life. *PLoS One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052228>

Tremblay *et al* (2011), Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 8:98,

Tseelon, Efrat (1992). Is the Presented Self Sincere? Goffman, Impression Management and the Postmodern Self. *Theory, Culture & Society*, Vol. 9:115-128,

Verstraete S *et al* (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health*, Vol. 16, No. 4, 415–419,

Vihalemm T, Keller M, Kiisel M(2013). Kuidas parandada maailma? Kommunikatsioon sotsiaalsete muutuste kujundamisel. Õpperaamat (tulevastele) kommunikatsiooni-spetsialistidele. Kasutatud 27.05.2017. <https://sisu.ut.ee/kommunikatsioon>,

Vihalemm T, Keller M, Kiisel M (2015). From Intervention to Social Change: a Guide to Reshaping Everyday Practices. Surrey: Ashgate,

Voelker *et al* (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics* 6, 149-158,

Võsu E (2008). Kultuur kui draama II. *Acta Semiotica Estica* V. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 207-235,

Wilterdink N, Form W (2009). Social Change. *Encyclopaedia Britannica*. Kasutatud 27.02.2017. <https://www.britannica.com/topic/social-change>,

Winzer BM *et al* 2011. Physical activity and cancer prevention: a systematic review of clinical trials. *Cancer Causes and Control* 22(6):811-826,

ÕS 2006 = Õigekeelsussõnaraamat, Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus,

Yin R (1993). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

## **Seadused**

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010.

## **Uuringumaterjalid**

Aktiivsete ainetundide tagasiside, 2. seminar (2016). TÜ Liikumislabor

Koolikülastuste märkmed (2016). Märkmed koostanud Sirje Aher, Leene Korp,

Marko Uibu ja Triin Vihalemm. TÜ Liikumislabor

Mägi K, Kalma M (2017). Õpetajate aktiivõpe. Õpilaste liikumisaktiivsuse objektiivse mõõtmise esmased tulemused. *Esitus*. TÜ Liikumislabor

Koolide meeskonnad (2016). TÜ liikumislabor

Koolide tegevuskavad (2016). TÜ Liikumislabor

Koolide tegevuskavad (2017). TÜ Liikumislabor

Kvantitatiivse uuringu ülevaade (2016). Ülevaate koostanud Triin Vihalemm, Marko Uibu, Leene Korp

Projekti lühikirjeldus (2016). TÜ liikumislabor

Visnapuu U (2016). Projekti "Liikuma kutsuva kooli" nõustamine: õpilasesinduste võimaliku kaasamise hindamise analüüs, võimalikud arengusuunad ja mängujuhtide temaatika sisse toomine. TÜ Liikumislabor

Uurimispäevik (2016), Leene Korbi märkmed

Uurimispäevik (2017), Leene Korbi märkmed

Õpetajate küsimustik (2016). TÜ Liikumislabor

Õpetajate tabelaruanne (2016) = Õpetajate küsimustiku vastuste tabelaruanne. TÜ liikumislabor

Õpilaste küsimustik (2016). TÜ Liikumislabor

## **Taotlused**

Taotlus HMN 2016 = Hasartmängumaksu laekumistest eraldatava toetuse taotlus, koostatud 2015.

Taotlus HMN 2017 = Hasartmängumaksu laekumistest eraldatava toetuse taotlus, koostatud 2016.



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Leene Korp  
(sünnikuupäev: 14. september 1985)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
**“Koolide liikumisprogramm: sotsiaalsed praktikad ja eneseesitus”**,

mille juhendaja on Marko Uibu,

- 1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile,
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 31. mail 2017