

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Mihkel Lees

KEHALIST AKTIIVSUST TOETAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID VAHETUNDIDES
ERINEVATE KOOLIASTMETE ÕPILASTE ARVAMUSTELE TUGINEDES
Magistritöö

Juhendaja: Aave Hannus

Kaasjuhendaja: Hasso Kukemelk

Läbiv pealkiri: Kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Aave Hannus (MSc)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Hasso Kukemelk (knd)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Anzori Barkalaja (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamusele tuginedes

Eesti laste seas on tervise ja normaalse arengu seisukohalt ebapiisav kehalise aktiivsuse tase suureks probleemiks. Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja kehalist aktiivsust takistavad ja toetavad tegurid vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamuste tuginedes. Magistritöö on kvalitatiivne uurimus, mille empiirilises osas koguti poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuude käigus andmeid erinevate kooliastmete õpilastelt. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Vahetunni kehalist aktiivsust toetavate teguritena tõid uuritavad välja kõrge sisemise motivatsiooni, kaasõpilastega tugeva seose tajumise, liikumisvõimaluste olemasolu ruumis, mänguvahendite olemasolu, ajapiisavuse kehaliseks aktiivsuseks ning organiseeritud tegevuste olemasolu. Vahetunni kehalist aktiivsust takistavate teguritena tõid uuritavad välja vähese sisemise motivatsiooni, kooli reeglid, vähese seotuse tajumise kaasõpilastega, kehalise aktiivsuse ohtlikkuse ja ebaturvalisuse, liikumisvõimaluste vähesuse ruumis, mänguvahendite puuduse, potentsiaalse varalise kahju, kehaliseks aktiivsuseks ebasobiva ilma, organiseeritud tegevuste vähesuse ning ajapuuduse kehaliseks aktiivsuseks.

Märksõnad: kehaline aktiivsus, vahetund, kooli reeglid, tajutud takistused, tajutud toetavad tegurid

Abstract

Factors that promote and hinder the physical activity during recess, based on opinions of students from different study stages

The insufficient physical activity among Estonian children is a major problem in terms of their health and normal development. The aim of this thesis was to determine the factors that facilitate and hinder the physical activity during recess, according to students from different study stages. The empirical part of this qualitative study is based on semi-structured focus group interviews with children from different study stages. The qualitative content analysis was used to analyze the data. Factors that facilitate the physical activity during recess were – according to interviewees – high intrinsic motivation, perceived strong connection with fellow students, availability of space, availability of equipment, time sufficiency and availability of structured activities. Factors that hinder the physical activity during recess were – according to interviewees – low intrinsic motivation, school rules, perceived weak connection with fellow students, danger and unsafety of physical activities, lack of space, lack of equipment, potential material damage, lack of structured activities, time deficiency.

Keywords: physical activity, recess, school rules, perceived barriers, perceived facilitators

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
1. Kehalise aktiivsuse olulisus ning selle suurendamine koolipäeva jooksul	7
1.1. Kehalise aktiivsuse roll laste tervise, normaalse arengu ning õpivõime seisukohalt... 7	
1.2. Kehalise aktiivsuse suurendamine koolipäeva jooksul	8
2. Metoodika.....	13
2.1. Valim.....	13
2.2 Andmete kogumine	14
2.3 Andmete analüüs	15
3. Tulemused	18
3.1. Kehalist aktiivsust toetavad tegurid	18
3.1.1. Kõrge sisemine motivatsioon.	19
3.1.2. Kaasõpilastega tugeva seotuse tajumine.	19
3.1.3. Liikumisvõimaluste olemasolu ruumis.	19
3.1.4. Mänguvahendite olemasolu.....	20
3.1.5. Ajapiisavus kehaliseks aktiivsuseks.....	20
3.1.6. Organiseeritud tegevuste olemasolu.....	21
3.2. Kehalist aktiivsust takistavad tegurid.....	22
3.2.1. Vähene sisemine motivatsioon.	22
3.2.2. Kooli reeglid.....	23
3.2.3. Vähese seotuse tajumine kaasõpilastega.	23
3.2.4. Ohtlikkus ja ebaturvalisus.	24
3.2.5. Liikumisvõimaluste vähesus ruumis.	25
3.2.6. Mänguvahendite puudus.	25
3.2.7. Potentsiaalne varaline kahju.....	26
3.2.8. Kehaliseks aktiivsuseks ebasoodne ilm.....	26
3.2.9. Organiseeritud tegevuste vähesus.	27
3.2.10. Ajapuudus kehaliseks aktiivsuseks.	27
4. Arutelu	28
4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	32

Tänuõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisa 1. Intervjuu kava_I kooliaste	
Lisa 2. Intervjuu kava_II ja III kooliaste	
Lisa 3. Väljavõtte kodeerimisest RQDA programmiga	
Lisa 4. Väljavõtte uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Nagu mujal maailmas, nii on ka Eesti laste seas tervise ja normaalse arengu seisukohalt ebapiisav kehaline aktiivsus suureks probleemiks. Kehaliseks aktiivsuseks nimetatakse igasugust skeletilihaste abil sooritatud kehalist liikumist, milleks keha kasutab energiat (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985). Viimaste uuringute (Aasvee & Minossenko, 2011; Aasvee & Rahno, 2015, Kovacs et al., 2014) kohaselt liigub alla 20% Eesti lastest nii palju, kui Maailma Terviseorganisatsioon soovitab. Maailma Terviseorganisatsiooni hinnangul peaksid lapsed aktiivselt liikuma iga päev vähemalt ühe tunni (Global recommendations on..., 2010).

Viimastel aastatel on Eestis läbi viidud mitmed kehalise aktiivsuse uuringud. Eesti 11–15-aastatest kooliõpilastest 16,4% vastas küsitlusuuringule, et nad tegelevad seitsmel päeval nädalas vähemalt tund aega päevas vähemalt mõõduka kehalise aktiivsusega (Aasvee & Rahno, 2015). Poiste hulgas oli kehaliselt aktiivseid tüdrukutega võrreldes enam (Aasvee & Rahno, 2015; Eesti laste ja..., 2015). Kehalise aktiivsuse objektiivseks mõõtmiseks liikumismonitore kasutades selgus, et soovitusliku kehalise aktiivsuse tasemeni jõudis 2–11-aastastest tüdrukutest 13% ja poistest 26,8% (Konstabel, Veidebaum, & Verbestel, 2014). Igal koolipäeval liigub 7–13-aastastest lastest piisavalt 18,3% (Laste liikumisuuring 2015, 2015).

Vähese kehalise aktiivsuse probleemi leevendamiseks on erinevad riigid arendamas koolipõhiseid liikumisaktiivsuse suurendamiseks mõeldud sekkumisi. Kõige mõjukamaks on osutunud mitmeelemendilised koolipõhised sekkumised (Kriemler et al., 2011). Koolikeskkonna sekkumiste planeerimisel on oluline teada, millised kooli füüsilisest, sotsiaalsest ning organisatsioonilisest keskkonnast ning individuaalsetest erinevustest tulenevad kehalise aktiivsuse takistused võivad sekkumise efektiivsust vähendada ja millised toetavad tegurid soodustavad sekkumise mõjukust (Brown, 2005). Olemasolevad uuringud (nt Aasvee & Minossenko, 2011) ei anna aga ülevaadet, millised on Eesti õpilaste jaoks koolikeskkonnas kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid. Seega on oluliseks uurimisprobleemiks, millised tegurid toetavad või takistavad Eesti õpilaste hinnangul koolikeskkonnas, antud uuringu kontekstis vahetunnis, kehalist aktiivsust.

Järgnevalt antakse varasematele uuringutele põhinedes ülevaade kehalise aktiivsuse olulisusest, õpilaste kehalise aktiivsuse hetkeseisust Eestis ning varasematest koolipõhistest kehalist aktiivsust suurendavatest sekkumistest.

1. Kehalise aktiivsuse olulisus ning selle suurendamine koolipäeva jooksul

1.1. Kehalise aktiivsuse roll laste tervise, normaalse arengu ning õpivõime seisukohalt

Uuringud kinnitavad, et kehalisel aktiivsusel on oluline potentsiaal nii füüsilise kui vaimse tervise ja seeläbi kogu elukvaliteedi toetamisel või koguni parandamisel (Brown, Pearson, Braithwaite, Brown, & Biddle, 2013; Dishman, et al., 2006; Janssen & Leblanc, 2010). Täpsemalt, õigesti doseeritud liikumisel on tõendatud mõju kardiovaskulaarsete haiguste, diabeedi, kõrgvererõhutõve, mitmete vähivormide, osteoporoosi ja ülekaalulisuse riski vähendamisel (Buffart, Singh, van Loon, Vermeulen, Brug, & Chinapaw, 2014; Penedo & Dahn, 2005; Schranz, Tomkinson, Parletta, Petkov, & Olds, 2014) ning vaimse tervise riskide vähendamisel ja probleemide leevendamisel (Hassmén, Koivula, & Uutela, 2000; Penedo & Dahn, 2005). Kehalise aktiivsuse tulemusena kujunev kehaline võimekus on kooliealistel lastel ja noortel seotud suure hulga kasudega tervisele (Janssen & Leblanc, 2010) ning on tervise üks olulisimaid tähiseid (Ortega, Ruiz, Castillo, & Sjostrom, 2008). Regulaarne kehaline aktiivsus hoiab luud ja lihased terved, suurendab lihasjõudu ja vastupidavust ning vähendab krooniliste haiguste riski. Lisaks võib liikumine tõsta enesehinnangut ning vähendada stressi ja ärevust (Physical Activity Guidelines..., 2008).

Kehalisel aktiivsusel on määrav roll laste tervislikus arengus ning rasvumise ja südame-veresoonkonna haiguste ennetamises (Jimenez-Pavon, Kelly, & Reilly, 2010; Timmons, Naylor, & Pfeiffer, 2007). Näiteks toob kolme aasta jooksul 155 4-7 aastast last kirjeldav uuring (Sääkslahti et al., 2004) välja, et väiksema kehalise aktiivsusega tüdrukute kehamassiindeks oli kõrgem kui nende enamliikuvatel eakaaslastel. Lisaks oli enamliikuvate laste kahjuliku kolesterooli tase madalam. Lapsi uuriti kasutades kehalise aktiivsuse päevikut ning südame-veresoonkonna seisundi andmeid iga-aastastest arstivisiitidest.

Kehaline aktiivsus on ulatuslikult seotud ka kesknärvisüsteemi toimimisega. Kognitiivsed ja motoorsed oskused arenevad dünaamilises kooskõlas (Diamond, 2000). Liikumine aitab kaasa näiteks peaju hapniku ja toitainetega varustatusele, närvirakkude kasvule hipokampuses (õppimise ja mälu keskus peaaigus) ning närviühenduste arengule. Need füsioloogilised protsessid aitavad suurendada tähelepanuvõimet, samuti informatsiooni töötlemise ja meeldejätmise võimet (Rosenbaum, Carlson, & Gilmore 2001; Trudeau & Shephard, 2010). Mälu uurijad (Hopkins et al., 2012) on näidanud, et pärast neljanädalast kehalise treeningu programmi suutsid 18-36 aastased katseisikud paremini meelde jätta ning selekteerida neile lühiajaliselt näidatud visuaalset informatsiooni.

Iseloomulike näidetena kehalise aktiivsuse mõjust õpivõimele toovad Donnelly ja Lambourne (2011) õpilaste koolipäeva kehalise aktiivsuse, kehamassiindeksi ning akadeemilise saavutusvõime seost kirjeldavas artiklis välja, et liikumispauside sisseviimine tundides aitab märgatavalt parandada õpilaste standardiseeritud akadeemiliste testide lahendamise sooritust. Ka Illinoisis läbi viidud uuring (Castelli, Hillmann, Buck, & Erwin, 2007) 259 3. ja 5. klassi õpilasega näitas, et õpilaste aeroobne võimekus oli positiivses seoses nii matemaatilise kui keelelise võimekusega. Kokkuvõtlikult võib öelda, et kehalise aktiivsuse rolli kognitiivsete funktsioonide ja õpivõime seisukohalt ei tohiks mingil juhul alahinnata.

1.2. Kehalise aktiivsuse suurendamine koolipäeva jooksul

Lähtudes eelpool kirjeldatud Eesti kooliõpilaste vähesest kehalisest aktiivsusest ning mitmetes üldmainitud teadusuuringutes välja toodud kehalise aktiivsuse, tervisliku seisundi ja kognitiivsete funktsioonide positiivsest seosest, on laste kehalise aktiivsuse suurendamine oluline väljakutse. Vähesel kehalisel aktiivsuse vastu võitlemisel omistatakse võtmeroll kehalise aktiivsuse hulga suurendamisele koolipäeva jooksul (Story, Nanney, & Schwartz, 2009). Seetõttu on mitmed riigid (nt Suurbritannia, Soome) arendamas koolipõhiseid kehalise aktiivsuse suurendamise sekkumisi laste ja noorte liikumisaktiivsuse suurendamiseks. Kooli võib pidada sobilikuks kehalise aktiivsuse suurendamisele suunatud sekkumiskohaks (Dobbins, Husson, DeCorby, & LaRocca, 2013; Hyndman, Telford, Finch, & Benson, 2012), sest kõik lapsed käivad koolis ning viibivad seal suure osa päevast, samuti saavad koolikeskkonnas tehtud muudatustest osa kõik lapsed olenemata näiteks nende sotsiaalmajanduslikust seisundist.

See, kui palju erinevad keskkonnad tervisedendust soodustavad, sõltub paljudest füüsilise, sotsiaalse ja organisatsioonilise keskkonna ning indiviidist tulenevatest teguritest, millest osa võivad olla tervislikku käitumist takistavad ja osa toetavad (Stokols, Grzywacz, McMahan, & Phillips, 2003). Antud tegurite kaardistamiseks kasutatakse meta-teoreetilisi sotsiaal-ökoloogilisi käsitlusi, näiteks Bronfenbrenneri bioökoloogiliste süsteemide teooriat (Bronfenbrenner, 1992) või kaaseagsemat ühiskonna-käitumise-bioloogia seose mudel (Glass & McAtee, 2006), mida nii varasemas kirjanduses (Hyndman et al., 2012; Pawlowski, Tjørnhøj-Thomsen, Schipperijn, & Troelsen, 2014) kui käesoleva töö kontekstis tähistatakse üldnimega sotsiaal-ökoloogiline mudel (Schneider & Stokols, 2009). Nimetatud mudel kirjeldab indiviidi, teda ümbritseva keskkonna erinevateks tasemeteks liigitatud komponente ning nende keskkondlike komponentide mõju indiviidi käitumisele. Sotsiaal-ökoloogilise

mudeli komponendid on täpsemalt indiviidi, sotsiaalse keskkonna, füüsilise keskkonna ja organisatsiooni poliitika (või laiemalt ühiskonna) tase:

- Indiviidi tase hõlmab individuaalseid tunnuseid (näiteks teadmised, hoiakud, tajud ja tõlgendused, uskumused, sh käitumuslikud uskumused käitumist toetavate/takistavate tegurite kohta, oskused, vanus, sotsiaalmajanduslik staatus), mis suurendavad või vähendavad indiviidi tõenäosust olla kehaliselt aktiivne.
- Sotsiaalne keskkond mõjutab indiviidi kehalist aktiivsust läbi suhete, sotsiaalse toetuse ja ühiste normide. Näiteks võib lapse kehalist aktiivsust mõjutada see, kas tal on sõber, kellega koos aktiivne olla.
- Füüsiline keskkond hõlmab looduslikku keskkonda (ilmastikuolud, maastik) ja inimese poolt loodud (ehitatud) keskkonda - mänguväljakud, spordirajatised, neile ligipääsetavus, liikumise turvalisus füüsilises keskkonnas jne. Kehaliselt aktiivsed tegevused leiavad aset füüsilises keskkonnas.
- Organisatsiooni tase hõlmab seadusi, reegleid ja poliitikaid (nii formaalseid kui mitteformaalseid), mis võivad mõjutada kehalist aktiivsust.

Laste ja noorte kehalist aktiivsust toetavaid ning takistavaid tegureid sotsiaal-ökoloogilise mudeli põhjal kaardistavad uuringud toovad välja erinevaid õpilaste hinnanguid. Täpsemalt, mitmed uuringud on hinnanud indiviidi tasemel seda, kuidas õpilased tajuvad sotsiaalse, füüsilise ja organisatsiooni taseme tegurite toetavat ja takistavat mõju enda kehalisele aktiivusele. Viies Türgi koolis läbiviidud uuringust (Ozdemir & Yilmaz, 2008) selgus, et peaaegu poolte õpilaste hinnangul on nende koolihoovid liialt väikesed ning koolihoovides on puudus ka mänguvahenditest, puudest ja rohelistest. Austraalia neljas koolis 6-12 aastaste laste seas läbiviidud fookusgrupi uuringus (Hyndman et al., 2012) tõid õpilased sotsiaalse keskkonna taseme takistusena välja näiteks selle, et erinevas vanuses õpilased ei mängi koos, tihti tekib ka kiusamist ja narritamist. Teisalt tõid õpilased välja, et liikuma paneb neid just sõprade mõju ja tunne, et koos sõpradega on hea joosta ja mängida. Individuaalsetest hinnangutest ja uskumustest takistas eriti vanemaid õpilasi arvamus, et liikumine on igav ning parem on olla koolikohvikus ja puhata. Teisalt toetas osa õpilasi arvamus, et liikudes saab omandada uusi oskusi ning see on lõbus ja huvitav. Füüsilise keskkonna takistusena tõid õpilased välja näiteks mänguvahendite puuduse, katkioleku või ebaturvalisuse. Samas pakkusid õpilased välja mitmeid lahendusi (labürindid, batuudid) füüsilises keskkonnas, mis

võiks nende kehalist aktiivsust suurendada. Organisatsiooni taseme, täpsemalt kooli reeglite kontekstis tõid õpilased välja, et koolis on mitmeid kohti, kus neil ei lubata joosta või murul ei tohi palli mängida. Teisalt arvasid lapsed, et reeglid ning neid pidevalt kontrollivad õpetajad muudavad nende liikumise mängualadel turvalisemaks.

Taanis viidi 17 erinevas koolis läbi 111 4. klassi õpilast kaasanud koolipäeva kehalist aktiivsust takistavaid tegureid kaardistanud uuring (Pawlowski et al., 2014). Kokku toodi välja 16 erinevat kehalist aktiivsust takistavat tegurit. Uuringus osalevad õpilased tõid kehalist aktiivsust takistava tegurina välja näiteks halva ilma. Õpilaste hinnangul ei ole väljas tore mängida, kui sajab lund või vihma. Kõige takistavamaks sotsiaalse keskkonna teguriks pidasid õpilased konflikte kaasõpilastega, näiteks liialt hoogsas jalgpallimängus. Füüsilise keskkonna takistustena tõid õpilased peamiselt välja ruumi ning mänguvahendite puudumise. Organisatsiooni taseme kehalise aktiivsuse takistustele viidates rääkisid lapsed näiteks nutiseadmete kasutamisest ning sellest, et koolis ei kehtestatud reegleid, mis nutiseadmete kasutamist piiraksid.

Nagu eelnevalt mainitud, on kõige suuremat mõjukust laste ja noorte kehalise aktiivsuse suurendamisel ilmutanud mitmeelemendilised koolipõhised sekkumised (Kriemler et al., 2011), mis püüavad mõjutada sotsiaal-ökoloogilise mudeli mitut erinevat taset korraga. Senised õpilaste kehalise aktiivsuse suurendamise tarbeks läbi viidud sekkumisprogrammide analüüsid näitavad, et koolipõhiste sekkumiste olulised elemendid on koolikeskkonna muutmise näol kehalise aktiivsuse soodustamine vahetundides nii sise – kui välitingimustes, liikumise integreerimine ainetundidesse, liikumispausid ainetundides, juhendatud liikumisaktiivsus vahetundides, koolipäeva ülesehituse muutmine pika liikumisvahetunni lisamise näol, kehalise kasvatus tunni sisu mitmekesisemaks muutmine, aktiivse koolitranspordi soodustamine ning lapsevanemate ja õpetajate teadmiste suurendamine kehalise aktiivse mõju kohta (Haapala et al., 2014; Kämpfi et al., 2013). Järgnevalt tuuakse mõned näited kehalist aktiivsust suurendavate sekkumiselementide kohta.

Soome koolides läbiviidav kehalise aktiivsuse suurendamise programm „Liikkuva Koulu“ hõlmab erinevates koolides kõiki eeltoodud sekkumiselemente (Tammelin, Laine, & Turpeinen, 2013) ning selle programmiga on tänaseks liitunud juba üle 1000 kooli. Soomes kasutatava programmi üks olulisi jooni on iga kooli võimalus otsustada ise, kuidas nad erinevaid kehalist aktiivsust suurendavaid sekkumisi enda koolis rakendavad (Haapala et al., 2014.). Mitmetes Soome koolides pööratakse erinevate tegevuste ning laste kehalist aktiivsust toetavate vahendite pakkumisel tähelepanu õpilaste sooerinevustele. Mõnede koolide eripäraks on koolipäeva alustamine kehaliselt aktiivsete tegevustega. Mitmetes koolides

pööratakse tähelepanu pikemate vahetundide võimaldamisele, milles pakutakse lastele võimalusi osaleda organiseeritud liikumisega seotud tegevustes (aktiivne vahetund). Paljudes koolides pööratakse suurt tähelepanu sellele, et õpilastel oleks võimalik vahetundide ajal õues liikuda. Lisaks pööratakse koolides tähelepanu laste võimalusele liikuda ainetundide ajal.

Mitmetes arenenud riikides on koolidele kättesaadavad erinevad programmid - Suurbritannias „*The Great Activity Programme*“ (Morris, Gorely, Sedgwick, Nevill, & Nevill, 2013) ja USA-s programm „*Take Ten*“ (Donnelly et al., 2013). „*Take Ten*“ on Ameerika Ühendriikides kasutatav klassiruumipõhine õpilaste kehalist aktiivsust toetav sekkumine, mille abil saavad õpetajad ühendada tundide liikumispausid akadeemilise hariduse edastamisega. Samuti pööratakse programmi käigus tähelepanu õpilaste tervislikule toitumisele. Ameerikas läbi viidud uuringu põhjal (Donnelly et al., 2009) selgub, et „*Take Ten*“ programmis osalevate koolide õpilased said programmis mitteosalevate koolide õpilastega võrreldes paremaid tulemusi nii matemaatika, lugemise kui kirjaoskuse standardiseeritud testides. Lisaks toob uuring välja, et programmis osalevate koolide õpilased olid mitteosalevate koolide õpilastest 12% kehaliselt aktiivsemad.

Eestis ei ole kaardistatud efektiivse koolipõhise sekkumisprogrammi väljatöötamiseks tarvilikke Eesti õpilaste jaoks koolikeskkonnas tajutavaid kehalist aktiivsust toetavaid ja takistavaid tegureid. Tajutud takistuste kontseptsioon pärineb terviseuskumuste mudelist (Rosenstock, 1974). Tajutud takistusteks (*perceived barriers*) nimetatakse indiviidi arvamust selle kohta, millised materiaalsed ja psühholoogilised kulud kaasnevad teatava käitumise sooritamisega. Terviseuskumuste mudeli kohaselt on tõenäosus teatavat käitumist, käesoleval juhul kehalist aktiivsust, sooritada seda suurem, mida vähem takistavaid tegureid individ tajub. Hilisemates tervisekäitumise mudelites, planeeritud käitumise mudelis (Ajzen, 1991) ja kõige kaasaegsemas kehalise aktiivsuse konteksti modifitseeritud integreeritud käitumise mudelis (Hagger & Chatzisarantis, 2014) on lisatud tajutud takistustele tajutud toetavate tegurite (*perceived facilitators*) kontseptsioon. Tajutud toetavateks teguriteks nimetatakse situatsioonilisi ja keskkondlikke tegureid, mis muudavad teatava käitumise, käesoleval juhul kehaliselt aktiivne olemise, lihtsamaks (Montaño & Kasprzyk, 2008). Kokkuvõtlikult sõltub teatava käitumise avaldumise tõenäosus sellest, kui palju on tajutud toetavaid tegureid võrreldes tajutud takistustega. Tajutud takistuste ja toetavate tegurite kirjeldamine on sotsiaal-ökoloogilistes käsitlustes levinud traditsioon.

Eelnevast lähtuvalt on magistritöö eesmärgiks selgitada välja kehalist aktiivsust takistavad ja toetavad tegurid vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamuste tuginedes.

Käesolevas magistritöös keskendutakse uskumustele selle kohta, milliseid tegureid kooliõpilased peavad vahetundides enda kehalist aktiivsust toetavateks või takistavateks. Oluline on aga märkida, et toetavad ja takistavad tegurid ei pruugi olla ainult indiviidi omadused sotsiaal-ökoloogilise mudeli indiviidi tasemel, vaid ka indiviidi poolt tajutavad tegurid sotsiaalses, füüsilises ja organisatsioonilises keskkonnas. Teadmised selle kohta, mida õpilased peavad oma kehalist aktiivsust toetavateks või takistavateks teguriteks, võimaldavad valida kehalise aktiivsuse suurendamise sekkumise sihtmärke nii indiviidi tasemel kui indiviidi ümbritsevas sotsiaalses, füüsilises ja organisatsioonilises keskkonnas (Kok et al., 2015).

Olles eelnevalt tutvunud varasemate uurimustega ning tuginedes magistritöö eesmärgile, püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised tegurid toetavad õpilaste kehalist aktiivsust vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamustele tuginedes?
2. Millised tegurid takistavad õpilaste kehalist aktiivsust vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamustele tuginedes?

Magistritöö annab panuse Tartu Ülikooli liikumisharrastuse käitumusliku problemlabori sekkumisuuringusse, mille eesmärgiks on töötada välja Eesti koolidele tõhus õpilaste kehalist aktiivsust suurendav sekkumiskava. Täpsemalt on tegemist uuringuga „Eesti laste ja noorte objektiivselt mõõdetud kehaline aktiivsus ning tõenduspõhise kehalise aktiivsuse sekkumisprogrammi väljaarendamine koolikeskkonnale“ (Eesti laste ja..., 2015).

2. Metoodika

Kehalist aktiivsust toetavate ja takistavate tegurite uurimine algab soovitatavalt kvalitatiivse uuringuga (Francis et al., 2004), mille käigus kaardistatakse uuritava valimi uskumused selle kohta, millised tegurid teatud käitumist toetavad või takistavad. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab täpsemini uuritavate mõttemaailma mõista, andes uuritavatele võimaluse väljendada vabalt oma ideid ja mõtteid (Laherand, 2008). Kvalitatiivne uurimistöö võimaldab kirjeldada ja seletada sotsiaalset tegelikkust inimeste individuaalsete tõlgenduste kaudu (Õunapuu, 2013). Eelnevast lähtudes on töö eesmärkide saavutamiseks sobivaim kvalitatiivne uurimisviis.

2.1. Valim

Käesoleva uurimuse aluseks olevad fookusgrupi intervjuud viidi läbi kolmes koolis, mis on valitud eesmärgipärase valimi (ingl k *purposeful sampling*) — täpsemalt maksimaalselt erineva juhtumi valimi — printsiibil (Patton, 1990). Varasemalt Tartu Ülikooli sporditeaduste ja füsioteraapia instituudi uuringutes osalenud koolidest kaasati valimisse eesmärgipäraselt erinevate koolide õpilasi. Erinevuse määratlemise kriteeriumiteks olid kooli (a) asukoht, (b) õpilaste hulk, (c) spordirajatiste iseloom. Valimisse kuulusid üks maakool (edaspidi kool A, 327 õpilast), üks Tallinnas asuv linnakool (kool B, 655 õpilast) ning üks Tartus asuv linnakool (kool C, 464 õpilast). Maakoolis A on võimla, avarad koridorid, staadion, ujula, jõusaal ning avar õueala. Linnakoolis B on võimla, avarad koridorid, õueala ning staadion. Linnakoolis C on küll võimla, kuid ei ole õueala, staadionit, ujulat ega jõusaali. Ka koridorid on väikeses linnakoolis C kitsad. Koolidega võttis ühendust Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskonna doktorant ning uurimismeeskonna liige Maarja Kalma. Esmalt küsiti telefoni teel esmane kooli nõusolek uuringus osalemiseks ning seejärel saadeti direktorile allkirjastamiseks nõusolekuleht. Selle järel saadeti info- ja nõusolekulehed ka lapsevanematele.

Igas koolis viidi intervjuud läbi I, II ja III kooliastmes (2.-3. klass; 5.-6. klass; 8.-9. klass) nii tüdrukute kui poiste grupis (v.a kool A, kus II kooliastmes puudus poiste grupp). Kokku osales uuringus 92 õpilast – 36 poissi ja 56 tüdrukut. Gruppide suuruseks oli maksimaalselt kaheksa õpilast, mis on lastega läbiviidavate fookusgruppide soovituslikuks maksimaalseks suuruseks (Rabiee, 2004). Enamikel juhtudel võeti fookusgruppi osalema kõik need õpilased, kelle vanemad andsid nõusoleku. Kui nõustunuid oli rohkem kui kaheksa (Kooli C I kooliastme ja II kooliastme tüdrukute hulgas), siis tehti osalejate valik juhuslikult.

Kui nõustunuid oli vähem kui kaheksa, kaasati fookusgrupis osalema kõik nõustunud. Kokku viidi läbi 17 intervjuud. Uuritavate täpsema jaotuse soo ja kooliastme järgi võib leida tabelist 1.

Tabel 1. Uuritavate jaotus soo ja kooliastme järgi (P – poisid; T – tüdrukud)

Kooliaste	Kool A		Kool B		Kool C		Kokku	
	P	T	P	T	P	T	P	T
I	6	8	3	2	7	7	16	17
II	0	6	5	7	2	6	7	19
III	5	8	4	4	4	8	13	20

Uuringu läbiviimiseks oli Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komitee luba nr 249/T-11.

2.2 Andmete kogumine

Tuginedes Hirsijärvi ja Hurme soovitudele (Hirsijärvi & Hurme, 2006) koguti andmeid poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuu vormis, mis võimaldab esitada küsimusi konteksti sobivas sõnastuses ning vajadusel ka paindlikus järjekorras. Magistritöös kasutati Tartu Ülikooli liikumisharrastuse käitumusliku probleemilabori välja töötatud poolstruktureeritud intervjuu kavasad, mille eesmärgiks on selgitada välja kogu koolipäeva kehalise aktiivsuse tajutud takistused ja toetavad tegurid erinevate kooliastmete õpilaste hinnangul. Intervjuuküsimuste plokid puudutasid õpilaste kehalist aktiivsust vahetundides, ainetundides ning kehalise kasvatus tunnis, samuti transporti kooli ja koolist koju. Intervjuu kavad (esitatud lisades 1 ja 2) koostasid hariduspsühholoogia teadur Katrin Mägi ja sotsiaalse kommunikatsiooni teadur Margit Keller lähtudes varasematest sarnase eesmärgiga uuringutest (Martinez-Andres et al., 2012; Pawlowski et al., 2014).

Küsimuste kavad erinesid vastavalt kooliastmetele vähesel määral – I kooliastme intervjuu sisaldas ühte mängulist tegevust, II ja III kooliastme intervjuud mitte. Küsimused olid kõikides intervjuukavades (välja arvatud paari küsimuse puhul väikesed ealiste iseärasustega arvestavad sõnastuserinevused – II ja III kooliastmes „kehaliselt aktiivne tegevus“ *versus* „liikumismäng või tegevus“ I kooliastmes) ühesugused.

Kuna käesolev magistritöö keskendub vahetunni kehalist aktiivsust soodustavatele ning takistavatele teguritele, kasutati käesolevas magistritöös ainult vahetunni kehalise aktiivsuse tajutud takistuste ja toetavate tegurite väljaselgitamisele suunatud küsimustega (lisa 1 ja 2 – II ja III plokk ning IV ploki A-osa) kogutud andmeid.

Intervjuusid viisid läbi kaks kuni kolm uurijat, neist üks moderaator ja üks kuni kaks assistenti, kes vastutasid intervjuu salvestamise (kaks diktofoni ning videokaamera)

ning märkmete tegemise eest. Intervjuuks planeeriti orienteeruvalt üks tund. Intervjuud viidi läbi koolipäeva jooksul 2015. aasta novembris. Kõige lühem intervjuu kestis 40 minutit ja kõige pikem poolteist tundi. Enne uuringu algust andsid õpilaste vanemad kirjaliku informeeritud uuringus osalemise nõusoleku ja vahetult enne intervjuu algust andsid õpilased kirjaliku informeeritud uuringus osalemise nõusoleku. Nõusoleku hulka kuulus ka nõusolek intervjuu salvestamiseks. Intervjuu alguses selgitati intervjuueeritavatele intervjuu läbiviimise korda ning konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtteid.

Fookusgrupi intervjuudele eelnesid pilootintervjuud kõigis eelmainitud vanuseastmetes. Pilootintervjuudel osalesid Tartu linna erinevates koolides õppivad lapsed. Pilootintervjuude eesmärgiks oli testida küsimuste arusaadavust, hinnata intervjuu kava sobivust ning anda esialgne hinnang, kas intervjuuküsimused aitavad leida vastust uurimisküsimustele.

Autor osales uurimisrühma töös alates andmekogumise etapist. Magistritöö autori individuaalne panus seisneb intervjuude korraldamises, läbiviimises, andmete analüüsimises ja tulemuste tõlgendamises. Autor osales kõikides kooli A poiste intervjuudes (ühes assistent, teises moderaator), kahes kooli B poiste intervjuus (ühes assistent, teises moderaator) ning kahes kooli C poiste intervjuus (ühes assistent, teises moderaator).

2.3 Andmete analüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi (Hsieh & Shannon, 2005) meetodil, mis võimaldab keskenduda teksti sisule ning kontekstilisele tähendusele ning sobib teksti koondamiseks (Laherand, 2008). Andmeid analüüsiti järgnevate etappidena:

1. Intervjuu transkribeerimine – Esimese etapina transkribeeriti intervjuud täies mahus (sh intervjuu osad, mis ei puuduta käesolevat magistritööd). Transkribeerimise viisid läbi Tartu Ülikooli sotsiaalse kommunikatsiooni õppetooli teadurid ning üliõpilased. Transkribeerimisel pöörati tähelepanu sellele, et erinevate laste väljendused oleksid eristatavad. Kuigi antud eristus ei olnud oluline käesoleva magistritöö tarbeks, pidasid Tartu Ülikooli liikumisharrastuse käitumusliku probleemlabori teadurid seda tervikuurimuse ning võimaliku täiendava analüüsi kontekstis oluliseks. Transkribeerimisprotsessil ei olnud uuringu eesmärki silmas pidades oluline mitteverbaalse kommunikatsiooni ilmingute - nt pauside, intonatsiooni, naeru jms märkimine. Samas anti rääkija kõne edasi võimalikult täpselt, isegi kui see eeldas

liikuda). Reliaabluse suurendamiseks kodeeriti teksti korduvalt erinevatel ajahetkedel. Kodeerimisprotsessi reliaablust aitas suurendada ning kodeerimiskooskõla leida ka kaaskodeerija, kes kodeeris samuti kõik intervjuud. Hiljem võrreldi leitud koode (ning ka kategooriaid) ning väideldi konsensuse leidmiseni.

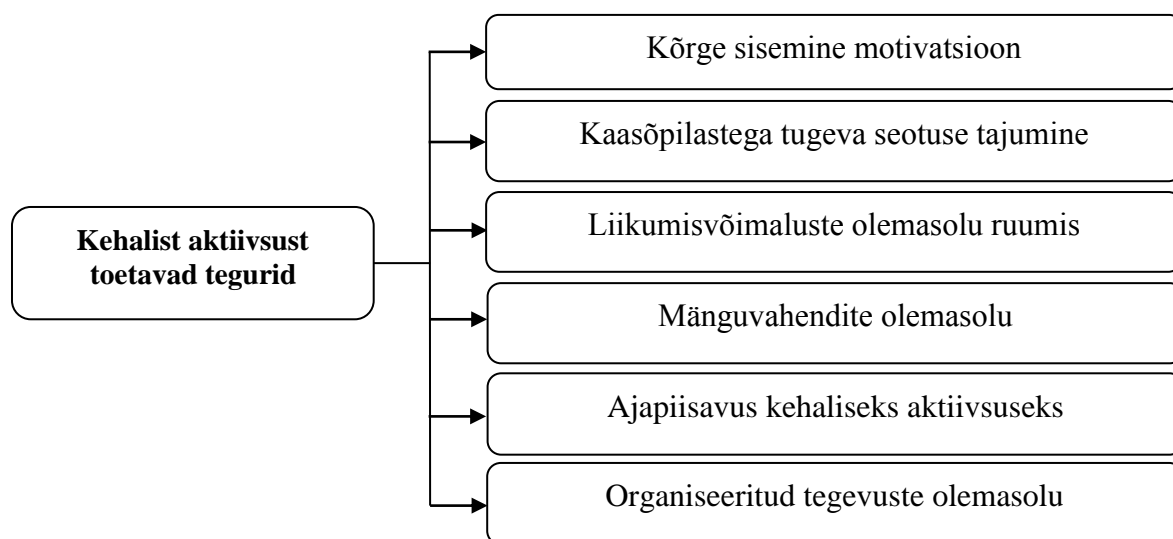
3. Kategooriate moodustamine – *RQDA* programm võimaldab kategoriseerimist. Kategooriad moodustati uurimisküsimuste kaupa. Koodide korduval lugemisel eristusid oma olemuselt ja tähenduselt sarnased koodid, mida oli võimalik jaotada kategooriateks. Nii kodeerimise kui kategooriate moodustamise protsess on dokumenteeritud uurijapäevikus (osaliselt paberil, osaliselt digitaalsel kujul). Uurijapäevikus on kirjeldatud kategooriate moodustamise protsess, uurija kahtlused, tähelepanekud ja märkused. Väljavõtted uurijapäeviku digitaalsest osast on esitatud lisas 4.

3. Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamuste alusel. Andmeanalüüsi tulemusena eristus esimese uurimisküsimuse andmeanalüüsil kuus kategooriat: 1. kõrge sisemine motivatsioon; 2. kaasõpilastega tugeva seotuse tajumine; 3. liikumisvõimaluste olemasolu ruumis; 4. mänguvahendite olemasolu; 5. ajapiisavus kehaliseks aktiivsuseks; 6. organiseeritud tegevuste olemasolu. Teise uurimisküsimuse andmeanalüüsil eristus kümme kategooriat: 1. vähene sisemine motivatsioon; 2. kooli reeglid; 3. vähese seotuse tajumine kaasõpilastega; 4. ohtlikkus ja ebaturvalisus; 5. liikumisvõimaluste vähesus ruumis; 6. mänguvahendite puudus; 7. potentsiaalne varaline kahju; 8. kehaliseks aktiivsuseks ebasobiv ilm; 9. organiseeritud tegevuste vähesus; 10. ajapuudus kehaliseks aktiivsuseks. Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuse ja tekkinud kategooriate kaupa. Igas kategoorias on välja toodud ka erinevate kooliastmete õpilaste hinnangute sarnased ja erinevad jooned. Lisatud on tsitaadid tulemuste ilmetamiseks.

3.1. Kehalist aktiivsust toetavad tegurid

Tulemuste süsteemseks esitamiseks toodud joonisel (joonis 1) on esitatud kategooriad, mis kehalist aktiivsust toetavaid tegureid puudutavast uurimisküsimusest lähtuvalt andmete analüüsimisel moodustusid.



Joonis 1. Kehalist aktiivsust toetavaid tegureid puudutavast uurimisküsimusest eristunud kategooriad

3.1.1. Kõrge sisemine motivatsioon.

Uurimuses osalenud I ja II kooliastme lapsed tõid enda liikumisaktiivsusest rääkides vahetundide (lemmik)tegevusi kirjeldades välja mitmeid kehaliselt aktiivseid tegevusi. Kirjeldatud tegevustes võis eristada erinevaid mängu (kullimäng, ping-pong, karagu) ja lihtsalt jooksmist ning hüppamist.

Mulle meeldib vahetunnis enda sõbraga mööda maja ringi joosta (I kooliastme õpilane).

III kooliastme õpilased ei toonud oma lemmiktegevustena vahetunnis välja jooksmist, hüppamist ega mängu. Siiski mainiti kõndimist ja ringi liikumist.

Kõikide vanuseastmete õpilased arvasid, et erinevate takistavate tegurite kõrvaldamisel kasutaksid nad ka täiendavaid võimalusi liikumiseks. I ja II kooliastme lapsed arvasid, et võimaluse korral mängiksid nad senisest rohkem erinevaid mängu (kulli, peitust), jookseksid koolimajas või õues. Lisaks laseksid õpilased hea meelega vibu või viskaks nooli, mängiksid padjasõda, veepüstolisõda, lendavate taldrikutega või tantsiksid.

Tahaks, et oleks mingi vahetund, et saaks tantsida või midagi sellist, et pannakse head muusikat (II kooliastme õpilane).

Kolmanda kooliastme õpilased ei toonud välja konkreetseid tegevusi, mida nad täiendavate liikumisvõimaluste korral teeksid, kuid vastasid, et võimalusel liiguksid nad vahetundides senisest rohkem.

3.1.2. Kaasõpilastega tugeva seotuse tajumine.

Mitmed kehalise aktiivsusega seotud tegevused, mis I või II kooliastme õpilastele meeldisid, on seotud teiste õpilastega. Erinevad väljatoodud mängud (kullimäng, ping-pong) näitavad, et õpilased eelistavad liikuda üheskoos. Ka lihtsalt koolimajas ringi joostakse koos sõpradega. Samuti toodi III kooliastmes välja, et koolis ringi liikudes võib näha sõpru.

Kui sa ringi liigud kooli peal, siis sa võid sõpru näha (III kooliastme õpilane).

3.1.3. Liikumisvõimaluste olemasolu ruumis.

Kõikide kooliastmete õpilased tõid välja, et kooli füüsiline keskkond pakub erinevaid võimalusi vahetundides liikumiseks, soodustades seeläbi kehalist aktiivsust. Õpilastel on enda

hinnangul võimalik liikuda (joosta, hüpata, mängida) klassiruumis, koridoris ja koolimaja treppidel.

Üldiselt meil on suured koridorid (III kooliastme õpilane)...

I kooliastme õpilased tõid välja, et liikuda on võimalik ka raamatukogus ning märkisid lisaks spetsiifilistele liikumiskohtade nimetamisele, et kasutavad liikumiseks tervet koolimaja. Mitmel juhul toodi kehalist aktiivsust soodustava tegurina välja ka saali või võimla olemasolu. Lisaks leidsid kõikide kooliastmete õpilased, et liikuda saavad nad staadionil. Liikumisvõimalused õues olid õpilaste hinnangul suuremad kevadel ja sügisel, kui ilmaolud väljas liikumist rohkem soosivad.

Kevadeti, siis kui saab nagu õues käia, siis me mängime klassiga õues trifaad (II kooliastme õpilane).

Ee... kevade poole oleme statal käinud jalgpalli mängimas (III kooliastme õpilane).

3.1.4. Mänguvahendite olemasolu.

Kõikide kooliastmete õpilased tõid välja, et neil aitavad vahetundide ajal kehaliselt aktiivsed olla erinevad mänguvahendid, mida on võimalik vahetundides kasutada. I ja II kooliastme lapsed tõid välja, et nad saavad aktiivsetes vahetundides võtta mänguvahendite ruumist hularõngaid ja lendavaid taldrikuid. Lisaks meeskonnamängudeks kasutatavaid jalgpalle, saalihoki keppe ja korvpalle.

Ja siis ühed saavad saalihokit ka, sest seal on kepid ja pallid olemas (II kooliastme õpilane).

Kolmanda kooliastme õpilased rääkisid ping-pongi laudadest, kuid viitega, et neid on liiga vähe. Esimese kooliastme õpilased tõid välja, et neil on võimalik vahetunnis kasutada lendavat taldrikut, kuid tegelikult võiks lendavaid taldrikuid olla rohkem.

3.1.5. Ajapiisavus kehaliseks aktiivsuseks.

Kõikide kooliastmete lapsed avaldasid arvamust, et kehalist aktiivsust vahetundides aitab suurendada see, kui vahetunnis on kehaliselt aktiivseteks tegevusteks rohkem aega. Laste vastustest selgus, et kehalist aktiivsust soodustavad pikad vahetunnid, mille jooksul on võimalik minna näiteks õue. Lisaks ütlesid õpilased, et õue liikuma lubataksegi neid ainult pikal vahetunnil.

Suure vahetunni ajal on lubatud kooli territooriumil ringi liikuda (III kooliastme õpilane).

III kooliastme õpilased nimetasid, et pika vahetunni ajal on piisavalt aega võimlas palli mängida.

3.1.6. Organiseeritud tegevuste olemasolu.

Üheks suuremaks kehalist aktiivsust soodustavaks teguriks vahetundides oli erinevate kooliastmete õpilaste väitel organiseeritud tegevuste olemasolu. Eraldi töid õpilased välja aktiivsed vahetunnid, milles õpetajad või kaasõpilased on ette valmistanud erinevaid võistlusi ja muid liikumisvõimalusi. Aktiivsed vahetunnid toimuvad õpilaste sõnul üks-kaks korda nädalas. Aktiivsete vahetundide ajal saavad õpilased kasutada võimlat ning võtta mänguvahendite ruumist erinevaid vahendeid (pallid, hularõngad, lendavad taldrikud). Lisaks on õpilastel aktiivsete vahetundide ajal võimalik mängida erinevaid meeskonnamänge (jalgpall, saalihoki).

Mõnikord on aktiivsed vahetunnid ka, kus sa võid võimlas palli käia mängimas ja jooksmas. Mingitel eri kellaaegadel (II kooliastme õpilane).

Lisaks kirjeldasid II kooliastme õpilased, kuidas nad on enda koolis ise aktiivseid vahetunde (mängude vahetunni nime all) läbi viinud ning seda, kuidas eelmistel õppeaastatel on vanemate klassid õpilased vahetundides nendega tegelenud (nt tantsutunde läbi viies).

I kooliastme õpilased töid välja, et aktiivsetes vahetundides tutvustatakse ka erinevaid liikumis – ja sportimisvõimalusi.

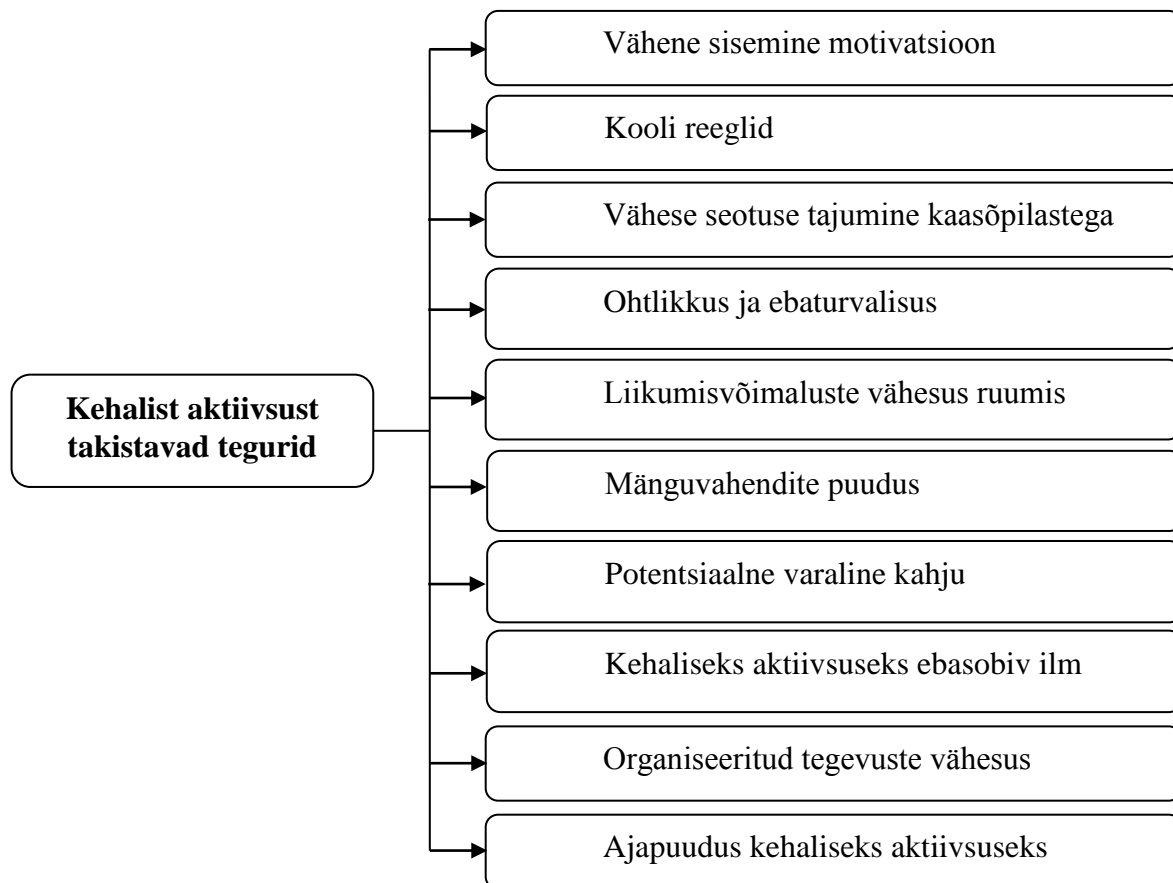
Aktiivne vahetund on selline, kus vahepeal tutvustatakse trenne, siis jagatakse plakateid ja siukesed asjad, kus on kirjas, et kuna see trenn toimub. Muidu on nihuke, et tehakse üks lahti ja seal on saalihoki kepid ja pallid (I kooliastme õpilane).

Intervjuude analüüsist selgus, et III kooliastme õpilaste hinnangul võiks aktiivseid vahetunde olla rohkem, kuid neid ei jõuta piisavalt korraldada. Lisaks ütlesid III kooliastme õpilased, et varasemalt osalesid nad aktiivse vahetunni tegevustes suurema innuga, kuid pigem on aktiivsed vahetunnid mõeldud noorematele õpilastele. Vastustest ilmselt mõningane motivatsioonipuudus aktiivsetest vahetundidest osavõtmiseks.

(Väiksemad) tahavad ka vist rohkem minna, et teeme grupid ja võistleme. Meie oleme pigem, et jääme siia ja räägime ja sööme ja oleme niisama (III kooliastme õpilane).

3.2. Kehalist aktiivsust takistavad tegurid

Tulemuste süsteemseks esitamiseks toodud joonisel (joonis 2) on esitatud kategooriad, mis kehalist aktiivsust takistavaid tegureid puudutavast uurimusküsimusest lähtuvalt andmete analüüsimisel moodustusid.



Joonis 2. Kehalise aktiivsuse takistusi puudutavast uurimusküsimusest lähtuvalt eristunud kategooriad

3.2.1. Vähene sisemine motivatsioon.

Kõikide kooliastmete õpilased tõid välja, et liikumine väsitab, ning seda ei peeta heaks tundeks. Kolmanda kooliastme õpilaste hinnangul ei lase nooremate kooliastmete õpilased ennast sellest liialt häirida ning liiguvad koolimajas vanematest koolikaaslastest rohkem.

Nad (väiksemad) liiguvad rohkem mööda koridore. Suured ei viitsi isegi neljandale korrusele trepist üles minna (III kooliastme õpilane).

Lisaks ei toonud III kooliastme õpilased I ja II kooliastme õpilastega võrreldes enda vahetunni lemmiktegevustena välja jooksmist, hüppamist ega ühtegi meeskonnamängu. Kehaliselt

aktiivsetest tegevustest nimetati küll eelmainitud kõndimist ja ringi liikumist, kuid rohkem rääkisid vanemad õpilased telefoniga mängimisest, omavahel vestlemisest, söömisest, naljade rääkimisest või järgmiseks tunniks kordamiseks.

3.2.2. Kooli reeglid.

Kõikide kooliastmete õpilaste hinnangul olid kooli reeglid ühed olulisemad õpilaste vahetunni kehalise aktiivsuse takistajad. Õpilaste sõnul ei luba kooli reeglid tegelikult koridorides joosta ja kulli mängida. Samas tõid II kooliastme õpilased välja, et neid reegleid rikutakse.

Koguaeg rikume reegleid kui meil on vaja tundidesse joosta, või et näiteks õpetajad hoiavad meid kauem kinni (II kooliastme õpilane).

I ja II kooliastme õpilaste vastustest selgus, et kuigi aula või võimla olemasolu on iseenesest kehalist aktiivsust soodustav tegur, ei lubata lapsi tihtipeale aulasse või võimlasse. Vahel on õpilaste sõnade kohaselt saali või võimla uks ka lukus. Samuti väitsid eelmainitud kooliastmete õpilased, et tihtipeale ei luba õpetajad või direktor neid ka õue. II kooliastme õpilased ütlesid, et neid on loata õuemeineku eest sotsiaalpedagoogi juurde saadetud.

I kooliastme õpilased kirjeldasid, et õpetajad on koridoris valves ja vaatavad, et lapsed ei jookseks. II kooliastme õpilased tõid välja, et ka õpetajate suhtumine on erinev – mõned õpetajad lubavad vahetunnis näiteks kulli mängida ja teised ei luba. III kooliastme õpilaste arvates ei luba õpetajad neil joosta, sest koridoris liikuvad väikesed lapsed võivad viga saada.

3.2.3. Vähesese seotuse tajumine kaasõpilastega.

Mitmed liikumist takistavad tegurid olid õpilaste sõnul seotud sotsiaalsete teguritega. I kooliastme õpilased (poisid) tõid välja, et jooksmist takistab tüdrukute kaebamine. Sama kooliastme õpilaste arvates võib vahetunnis liikumine segada neid kaasõpilasi, kes tahaksid pigem rahulikult olla. Lisaks takistab liikumismängude mängimist I ja III kooliastme õpilaste hinnangul see, et kaaslased ei pruugi väljapakutud mänguga kaasa tulla, sest see ei meeldi neile.

Ma tahaksin küll mingeid muid mängu mängida, aga osadele minu klassi poistele, ma ei tea, kas neile meeldivad mängud, mida ma tahaksin (I kooliastme õpilane).

II ja III kooliastme õpilaste vastustest joonistus välja ka virtuaalmaailma mõju. Sõpradega virtuaalmaailmas suhtlemine võib õpilaste hinnangul olla meeldivam kui nendega koos kehaliselt aktiivsete tegevuste tegemine.

Meid rohkem huvitab nüüd see, mis Facebookis toimub, mitte varbakulli mängimine (III kooliastme õpilane).

Sa kirjutad kellegagi, siis sa jäädki temaga kirjutama ja unustad ennast, mitte ei lähe kellegagi varbakulli mängima (III kooliastme õpilane).

III kooliastme õpilased töid välja, et paljud nende eakaaslased ei liigu vahetundide ajal koolimajas üldse ringi, pigem seistakse klassi ees ja suheldakse sõpradega nutitelefoni kaudu.

3.2.4. Ohtlikkus ja ebaturvalisus.

Ühed tõsisemad kehalist aktiivsust vahetunnis takistavaid tegurid olid I ja II kooliastme laste arvates enda või teiste võimalikud vigastused. Esimese kooliastme lapsed töid välja, et neil ei lubata võimlas ronida, sest miski võib katki minna/lahti tulla ning nad võivad alla kukkuda. Õues liikumise keeldu põhjendasid sama kooliastme lapsed võimalusega auto alla jääda. II kooliastme lapsed ütlesid, et neil ei lubata koridoris joosta, sest joostes võib haiget saada. Lisaks töid õpilased välja ka enda varasemaid vigastusi, mis neil koridoris, fuajees või treppidel joostes tekkinud on.

Ma olen trepist alla kukkunud, isegi verd jooksnud ükskord teises klassis (II kooliastme õpilane).

II kooliastme õpilased töid oma arvamustes välja ka kaasõpilaste pahatahtlikkuse teguri ning väitsid, et keegi kaasõpilastest võib neile jooksmise ajal meelega jala ette panna.

Lisaks enda võimalike vigastuse kirjeldamisele kehalist aktiivsust takistava tegurina, toodi I ja II kooliastmes välja ka kaasõpilaste võimalikke vigastusi. I kooliastme õpilased kirjeldasid, et nende jooksmise tagajärjel võivad kaasõpilased trepist alla või maha kukkuda. Ka erinevate mängude puhul nägid I kooliastme õpilased ohukohana kaaslaste võimalikke vigastusi.

Kulli mängimist takistab see, et hästi-hästi palju lapsi on ja võib kellelegi otsa joosta (I kooliastme õpilane).

Sarnaselt enda varasemate vigastuste väljatoomisega kirjeldasid õpilased ka kaasõpilaste varasemaid vigastusi. Näiteks juhust, mil esimese klassi õpilane jooksis kooliõele otsa, mille tagajärjel murdus kooliõe sõrm. II kooliastme õpilaste arvates ei luba õpetajad neil vahetunnis võimlas mängida, sest keegi võib palliga pihta saada.

Õpetajad kardavad selle võimla kohta, et keegi viskab kellelegi pähe (II kooliastme õpilane).

II kooliastme õpilaste hinnangul loodi vahetunni kehalisest aktiivsusest tekkinud vigastuste pärast ka aktiivsed vahetunnid.

3.2.5. Liikumisvõimaluste vähesus ruumis.

Vaatamata sellele, et kõikide kooliastmete õpilased tõid välja erinevaid vahetunni kehalist aktiivsust toetavaid tegureid kooli füüsilises keskkonnas, leidus laste hinnangul ka mitmeid takistavaid tegureid. I ja II kooliastme õpilased tundsid puudust eraldi liikumistoast või mänguruumist, kus saaks joosta, seinad oleksid pehmed ja maas oleksid madratsid, et saaks teha kukerpalli. Lisaks võiks II kooliastme õpilaste sõnul mänguruumis olla lauatenнисe laudad.

I ja II kooliastme õpilased soovisid koolimajas näha pikemaid ja laiemaid koridore. III kooliastme õpilased tõid välja, et kooli territoorium võiks olla suurem ning tihtipeale tundub neile, et kool on ülerahvastatud ja liikumist segavad ringijooksvad nooremate vanuseastmete õpilased.

Üldse on raske liikuda, kui need väiksed siblivad ja jooksevad sulle kogu aeg otsa (III kooliastme õpilane.)

Lisaks selgus I ja II kooliastme laste vastusest, et eelnevalt väljatoodud liikumist soodustavad ruumid (võimla, saal) on tihtipeale vahetundide ajal suletud ning õpilased ei saa ruumi vaatamata selle olemasolule kasutada.

3.2.6. Mänguvahendite puudus.

Eelnevalt toodi kehalist aktiivsust soodustava tegurina välja mänguvahendite olemasolu. Teisalt leidsid õpilased, et kehalist aktiivsust toetavaid vahendeid võiks olla hetkeseisust tunduvalt rohkem. I kooliastme õpilased tõid näiteks välja, et vaatamata lendavate taldrikute olemasolule (mis liikumist soodustab), on neid liiga vähe. Lisaks tundsid

nad puudust ka ronimispuudest ja ronimisonnidest, mis teeks õpilaste hinnangul liikumise natuke põnevamaks. II kooliastme õpilased arvasid, et ka koridorides võiks olla rohkem mänguvahendeid, näiteks hüppenõõre, mis samuti teeksid liikumise põnevamaks.

III kooliastme õpilaste hinnangul on puudu mänguvahenditest välitingimustes, näiteks korvpallirõngast. Samuti mängiksid nad vahetundides jalgpalli, kui pall oleks neile kättesaadav. Lisaks tõid III kooliastme õpilased välja, et koolis on küll lauatennise laud, kuid nad peavad mängimiseks ise reketid ja pallid kaasa võtma.

3.2.7. Potentsiaalne varaline kahju.

Lisaks eelnevalt väljatoodud enda ja teiste võimalikule vigastamisele, tõid II ja III kooliastme õpilased vahetunni kehalist aktiivsust takistava tegurina välja ka hirmu võimaliku varalise kahju tekitamise ees. II kooliastme õpilaste sõnul võib palli mängides näiteks palli kogemata aknasse visata ning kooli aken võib katki minna. Lisaks võib mängides või joostes kahjustada saada kooli mööbel. Ka kooli seinad on II kooliastme laste hinnangul õrnad, ning kui keegi sinna tugevalt pihta läheb, võib seina sisse auk tekkida.

Mõned seinad on hästi õrnad, keegi läheb pihta ja sein võib katki minna (II kooliastme õpilane).

Ka III kooliastme õpilased nägid võimalust, et pallimängudes lõhutakse koolis midagi ära. Kooli vara lõhkumist pidasid nad peamiseks takistuseks, mis ei võimalda neil näiteks jalgpalli mängida.

3.2.8. Kehaliseks aktiivsuseks ebasoodne ilm.

Eesti kliima ei soosi õpilaste sõnul kuigivõrd kehalist aktiivsust – täpsemalt õues liikumist. Õpetajad ei luba esimese kooliastme õpilaste arvates lapsi vahetundide ajal õue, sest nad võivad külmetuda ja haigeks jääda.

Sellepärast, me võime haigeks jääda. Väljas võib külm olla, võime haigeks jääda (I kooliastme õpilane).

II kooliastme õpilased tõid väljas liikumist takistavana välja jalanõude vahetuse ning vajaduse soojalt riidesse panna. III kooliastme õpilased näitasid vähest huvi õueminemise võimaluste vastu, ning märkisid, et eriti nad vahetundide ajal õues ei käi. Rohkem kasutatakse nende sõnul õues liikumise võimalust siis, kui ilmad on soojad.

3.2.9. Organiseeritud tegevuste vähesus.

Kehalist aktiivsust toetava tegurina toodi eelnevalt välja aktiivsed vahetunnid. Samas tõid II kooliastme õpilased välja, et aktiivseid vahetunde on liialt vähe.

No neid aktiivseid vahetunde võiks rohkem olla (II kooliastme õpilane).

Lisaks toodi II kooliastmes välja, et aktiivsetes vahetundides võiks teha rohkem erinevaid kehaliselt aktiivseid tegevusi. Näiteks võiks vahetunni ajal olla võimalus hea muusika järgi tantsida. I kooliastme õpilased tundsid samuti organiseeritud tegevustest puudust ning tõid välja, et nad läheksid parema meelega õue, kui seal oleks neil rohkem teha.

Ka III kooliastme õpilased tundsid puudust täiendavatest tegevustest, eraldi toodi välja võimalus ping-pongi mängida. Lisaks võiks nende arvates korraldada vahetundides erinevaid turniire ja võistlusi. Samuti tõid nad välja, et vahetundides on liialt vähe organiseeritud tegevusi just nende eagrupile.

Kui oleks näiteks midagi meievanustele mõeldud. Ma ei usu, et näiteks meievanused väga kulli või midagi sellist tahaks (III kooliastme õpilane).

3.2.10. Ajapuudus kehaliseks aktiivsuseks.

Eelnevalt kirjeldas töö autor õpilaste sõnadele tuginedes pikki vahetunde kui kehalist aktiivsust toetavat tegurit. Teisalt tuli kõikide kooliastmete õpilaste vastustest välja, et piisava pikkusega vahetunde on nende arvates liialt vähe ning lühemate vahetundide ajal ei jõua liikuda või ei lubata neil ka õue/võimlasse minna.

Aga õue meil lubatakse minna suurte vahetundide ajal (II kooliastme õpilane).

I kooliastme laste arvates võiksid kõik vahetunnid olla pikemad, sest siis saaksid nad õue minna igal vahetunnil. II kooliastme õpilased tõid välja, et lühikeste vahetundide ajal ei jõuagi nad midagi muud teha, kui koolimajas veidi kõndida ning järgmise tunni asjad välja võtta.

II kooliastme õpilased tõid välja, et vahel ei lase õpetajad neid tundidest koolikella helisedes minema. See omakorda takistab õpilaste võimalust vahetundi näiteks liikumiseks kasutada, kuna järgmises tunnis peavad nad olema õigeaegselt ning liikumiseks ei jää lihtsalt aega. Lisaks tõid II kooliastme õpilased välja, et vahel jäävad liialt lühikeseks ka aktiivsed vahetunnid, sest kehaliselt aktiivsete tegevustega alustamist takistab näiteks see, et tuleb oodata, et võimla uks avatakse.

4. Arutelu

Senised Eestis läbiviidud uurimused ei anna koolipõhise õpilaste kehalise aktiivsuse suurendamise sekkumiskava väljatöötamiseks vajalikku ülevaadet sellest, milliseid tegureid peavad õpilased koolikeskkonnas kehalist aktiivsust (antud uurimuse puhul vahetunni kehalise aktiivsuse kontekstis) takistavateks ning milliseid tegureid toetavateks. Käesolev magistritöö on esimene uurimus Eestis, mis kirjeldab õpilaste kehalist aktiivsust takistavaid ja toetavaid tegureid.

Tabel 2. Kehalist aktiivsust soodustavad ja takistavad tegurid õpilaste hinnangul paigutatuna sotsiaal-ökoloogilisse mudelisse

Sotsiaal-ökoloogilise mudeli tasemed	Kehalist aktiivsust toetavad tegurid	Kehalist aktiivsust takistavad tegurid
Indiviidi tase	1. Kõrge sisemine motivatsioon	1. Vähene sisemine motivatsioon
Sotsiaalse keskkonna tase	1. Kaasõpilastega tugeva seotuse tajumine	1. Vähese seotuse tajumine kaasõpilastega
Füüsilise keskkonna tase	1. Liikumisvõimaluste olemasolu ruumis 2. Mänguvahendite olemasolu	1. Liikumisvõimaluste vähesus ruumis 2. Kehaliseks aktiivsuseks ebasoodne ilm 3. Mänguvahendite puudus 4. Ohtlikkus ja ebaturvalisus 5. Potentsiaalne varaline kahju
Organisatsiooni poliitika tase	1. Ajapiisavus kehaliseks aktiivsuseks 2. Organiseeritud tegevuste olemasolu	1. Kooli reeglid 2. Organiseeritud tegevuste vähesus 3. Ajapuudus kehaliseks aktiivsuseks

Uuringu tulemuste süstematiseerimiseks koondati ilmnenuid tajutavad kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid sotsiaal-ökoloogilise mudeli (Schneider & Stokols, 2009) tasemetele. Sotsiaal-ökoloogiline mudel võimaldab kirjeldada indiviidi ja teda ümbritsevate keskkondade tasemelt tegureid, mis indiviidi kehalist aktiivsust kas toetavad või

takistavad (Schneider & Stokols, 2009). Fookusgrupi intervjuudes ilmnenu kehalist aktiivsust soodustavad ja takistavad tegurid õpilaste hinnangul kirjeldatuna sotsiaal-ökoloogilise mudeli tasemetel on esitatud tabelis 2.

Järgnevalt arutletakse oluliste tulemuste üle eelmainitud sotsiaal-ökoloogilisest mudelist ning õpilaste kooliastmetest lähtuvalt.

Uurimuse kokkuvõttena võib järeldada, et õpilaste hinnangul on enim kehalist aktiivsust soodustavaid aga ka takistavaid tegureid seotud kooli füüsilise keskkonna ning organisatsiooni poliitikaga. See tähendab, et nad näevad oma kehalist aktiivsust sõltuvat ennekõike sellest, mida võimaldab füüsiline keskkond ja millised on koolielu reeglid ja tavad. Kõikide kooliastmete õpilaste hinnangul pakub kool koos seda ümbritseva ruumiga erinevaid liikumisvõimalusi. Teisalt selgus õpilaste vastusest, et füüsiline keskkond saaks kehaliseks aktiivsuseks võimalusi pakkuda senisest rohkem ning õpilased tõid välja ka mitmeid kooli füüsilisest keskkonnast tingitud kehalist aktiivsust takistavaid tegureid. Sarnastele tulemustele on jõutud ka varasemates uuringutes. Näiteks Taanis läbi viidud uuringus (Pawlowski et al., 2014) kirjeldasid õpilased nii füüsilise kui organisatsioonilise keskkonna tegureid, mis nende meelest piiravad kehalist aktiivsust. Seega võiks arvata, et füüsilise keskkonna piirangute kõrvaldamine ja koolireeglite paindlikumaks kujundamine võiks aidata kaasa kooliõpilaste kehalise aktiivsuse suurenemisele. Lisaks võiks suurem hulk turvalisi liikumiskohti, kus õpilastel oleks lubatud ka aktiivselt liikuda, tõsta koolipäeva jooksul laste ja noorte kehalist aktiivsust.

Füüsilise keskkonna tegurite kirjeldamisel arvasid kõikide kooliastmete õpilased, et kehalist aktiivsust toetavad erinevad mänguvahendid ning takistab nende puudus. See kattub ka varasemates uuringutes leitudga (Hyndman et al., 2012; Ozdemir & Yilmaz, 2008). I ja II kooliastme õpilaste vastustest nähtus, et nad ei ole mänguvahendite suhtes nii nõudlikud kui III kooliastme õpilased. Seetõttu on otstarbekas kaaluda, milliste mänguvahenditega rikastada I ja II kooliastme koolikeskkonda ja kuidas leida eakohaseid ning huvipakkuvaid mänguvahendeid III kooliastme õpilastele. Selline läbimõeldud mänguvahendite planeerimine ning kättesaadavaks tegemine võiks olla üheks võtmeks erinevate kooliastmete õpilaste kehalise aktiivsuse suurendamiseks. Sarnaselt Taani uuringu (Pawlowski et al., 2014) tulemustele nimetasid ka Eesti õpilased kehalist aktiivsust takistava tegurina ebasoodsat ilma. Ilmaolusid muuta on võimatu, kuid kindlasti on võimalik suunata õpilasi tulema kooli ilmastikule vastavate riiega ning muuta õpilaste jaoks mugavamaks näiteks riie vahetamine vahetundides.

Kooli füüsilise keskkonnaga on seotud ka I ja II kooliastme õpilaste hirm ennast või kaasõpilasi vigastada. Eraldi toodi välja ohtlikud kohad (nt trepid) ning ruumipuudus, mis võib põhjustada kokkupõrkeid. Õpilaste arvamustest võis järeldada, et pigem tunnetavad vahetunni kehalise aktiivsuse ohtusid õpetajad kui nad ise. Paljud ohtude kirjeldused algasid mõttega, et õpetajad ei luba ühele või teisele ohule viidates vahetundides joosta, hüpata või mängida. Selliste takistuste vähendamine eeldaks tõenäoliselt nii füüsilise keskkonna ümberkujundamist, kui organisatsiooni poliitika tasemel reeglite ja tavade muutmist. Füüsilist keskkonda tuleks sisustada nii, et see oleks õpilase jaoks tajutavalt turvaline. Üheks võimaluseks on erineva intensiivsusega kehalist aktiivsust lubavate piirkondade kehtestamine ja tähistamine ning kooli kodukorra muutmine selliselt, et teatud piirkondades on lubatud aktiivselt liikuda ja teistes piirkondades on kehtestatud aktiivse liikumise piirangud. Nii oleks ka õpilase jaoks selgem, millises piirkonnas koolis peaks ta olema veidike ettevaatlikum ja kus ta võib ennast turvalisemalt tunda.

Olgu märgitud, et III kooliastme õpilased enda või teiste vigastusi kehalist aktiivsust takistava tegurina esile ei toonud. Samas tõid nii II kui III kooliastme õpilased välja ohu kehaliselt aktiivsete tegevuste käigus midagi koolikeskkonnas ära lõhkuda. Sellest tulenevalt on oluline jälgida, et koolikeskkonnas oleks võimalikult vähe kergelt purunevaid esemeid või vähemasti oleks nad koondatud piirkondadesse, kus õpilased tavapäraselt ei jookse/mängi.

Organisatsiooni poliitika tasemel tõid kõikide kooliastmete õpilased välja, et vahetundides on võimalik enam liikuda, kui selleks on eraldatud rohkem aega. Seega võiks koolides olla võimalusel rohkem pikki vahetunde ning õpetajad peaksid hoidma kinni koolitundide kokkulepitud kestvusest, sest kui 15-minutilise vahetunnist läheb umbes viis minutit kaduma eelmise tunni ajalise piirangu ületamise tõttu, on tegemist arvestatava kaoga potentsiaalselt liikumiseks kasutatavast ajast. Ka organiseeritud tegevuste olemasolu leidis toetava tegurina kajastamist kõikide kooliastmete õpilaste vastustest, kuid I ja II kooliastme õpilaste vastustest võis välja lugeda, et nad kasutavad või kasutaksid organiseeritud tegevusi vahetundide ajal tunduvalt suurema innuga, kui III kooliastme õpilased. Seega aitaksid koolides tõenäoliselt õpilaste kehalist aktiivsust suurendada suurema hulga organiseeritud tegevuste kavandamine ja võimaldamine (nt aktiivsed vahetunnid) ning kindlasti tuleks erinevate tegevuste planeerimisel pöörata tähelepanu ka õpilaste ealistele iseärasustele.

Kõikide kooliastmete õpilased väitsid, et kooli reeglid ei luba neil joosta või kasutada potentsiaalseid liikumiskohti (võimla, õuealad), mille olemasolu sai eelnevalt välja toodud füüsisest keskkonnast sõltuva kehalist aktiivsust toetava tegurina. Sarnane takistus ilmnes ka Austraalias läbi viidud uuringus (Hyndman et al., 2012). Antud takistuse kõrvaldamiseks on

jällegi vaja muuta kooli reegleid (nt kodukorda). Samuti vajaks muutust ka koolipersonali hoiak õpilaste kehalisse aktiivsusesse koolipäeva jooksul ning kooli territooriumil aktiivse liikumise võimaldamisega kaasnevatesse kohustustesse ja võimalustesse.

Sotsiaalse keskkonna tasemelt lähtuva kehalist aktiivsust suurendava tegurina võib välja tuua kaasõpilastega tugeva seotuse tajumise. Sotsiaalne seotus ning soov kaaslastega koos liikuda joonistus selgemalt välja I ja II kooliastme õpilaste mõtetest. Seotuse roll kehalises aktiivsuses joonistus välja ka Austraalia uuringust (Hyndman et al., 2012). III kooliastme õpilased mainisid ühiseid tegevusi pigem möödamines.

Sotsiaalsest keskkonnast tingitud takistus on I ja III kooliastme õpilaste hinnangul ka kaasõpilaste passiivsus kehaliselt aktiivsetes ühistegevustes. Eelnevates uuringutest (Hyndman et al., 2012; Pawlowski et al., 2014) esile toodud kiusamist, narrimist ja konflikte käesoleva uuringu intervjuudes ei ilmnenud. Küll aga töid II ja III kooliastme õpilased välja virtuaalmaailma mõju sõpradega suhtlemisel, mis suunab õpilased pigem nutiseadmesse, kui kaaslastega koos liikuma. Ühe võimalusena lapsi ühiselt liikuma suunata näeb käesoleva uurimuse autor selliste kehalist aktiivsust nõudvate tegevuste soodustamist koolikeskkonnas, mis võimaldaksid õpilastel teha koostööd ning kogeda toetavaid suhteid. Vahetundide ajal korraldatavad kehaliselt aktiivsed tegevused ei peaks olema õpilasi võrdleva või võistlema suunava iseloomuga. Head ülesanded võiksid olla põnevad, liikuma suunavad, kuid mittevõistlusliku iseloomuga.

Ka indiviidi tasemel kirjeldatav sisemine motivatsioon liikumiseks väljendus kõrgemalt I ja II kooliastme õpilastel, kelle vastustest ilmnes suur soov liikuda ja mängida ning sellega kaasnev nauding. III kooliastme õpilaste vastustest see soov kuigivõrd välja ei paistnud. Sellest lähtuvalt oleks väga oluline kaaluda kehalise aktiivsuse meeldivuse suurendamise võimalusi koolis, see aga tähendaks muutusi nii füüsilises, organisatsiooni- poliitika, kui sotsiaalses keskkonnas. Täpsemalt tähendab see, et koolikeskkond peaks toetama õpilaste võimalusi valida endale meelepäraseid ja jõukohaseid tegevusi, mis võimaldavad kogeda seotust kaasõpilastega ja toetavaid suhteid kõigi koolipere liikmete vahel.

Õpilaste kehalist aktiivsust suurendavad koolipõhised sekkumised ei ole vajalikud üksnes õpilaste kehalise vormisoleku paranemiseks. Kehaline aktiivsus aitab kaasa ka vaimse töövõime suurenemisele (Hopkins et al., 2012; Castelli et al., 2007) ning toetab seeläbi teadmiste omandamist ja lapse arengut tervikuna ning seeläbi kooli hariduslikke eesmärke.

Kokkuvõtvalt aitab käesolev uuring jätkata tööd efektiivsete koolipõhiste sekkumismeetmete väljatöötamisel Eesti laste kehalise aktiivsuse suurendamiseks koolipäeva jooksul.

4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Uurimuse piiranguks on valimi suhteline väiksus. Eesti arvukatest põhikoolidest ning põhikooliosaga gümnaasiumidest intervjueriti ainult kolme kooli õpilasi. Lisaks on võimalik, et mõnes fookusgrupi intervjuus ei avaldanud kõik lapsed kõiki oma arvamusi, sest mõni teine osaleja domineeris rohkem või grupis ei julgetud lihtsalt oma arvamust avaldada. Andmeid oleks võinud (täiendavalt) koguda ka individuaalintervjuude käigus.

Samuti ei suudetud igast koolist leida nii poiste kui tüdrukute rühmi. Lisaks erinesid intervjuugruppide suurused üksteisest. Võib eeldada, et kahe õpilasega läbi viidud intervjuus ei pruugi tekkida samasuguseid grupiprotsesse ning analüüsivat infomahtu, kui kaheksa õpilasega läbi viidud intervjuu puhul võib tekkida.

Lähtudes tulemuste sotsiaal-ökoloogilisse mudelisse paigutamisest, oleks andmeanalüüsi puhul tõenäoliselt võinud kasutada ka deduktiivset sisuanalüüsi. Siiski ei takistanud ka induktiivse sisuanalüüsi kasutamine saadud tulemusi hiljem sotsiaal-ökoloogilisse mudelisse grupeerimast.

Kitsaskohana võib välja tuua ka intervjuude läbiviijate erinevad kogemused ja teadmised ning oskus intervjuud läbi viia. Mõnede intervjuude puhul suunas intervjuerija õpilasi veidike liiga palju, mõnel juhul oleks võinud intervjuerija küsida rohkem täpsustusi.

Vaatamata sellele, et käesoleva uurimuse tulemused pole üldistatavad kõikidele Eesti koolidele, annab magistr töö ühe osa sisendist Tartu Ülikooli liikumisharrastuse käitumusliku problemlabori teaduritele koolipõhiste kehalist aktiivsust suurendavate mitmeelemendiliste sekkumiste väljatöötamiseks. Usutavasti leiavad käesolevast tööst mõtteainet ka koolijuhid, riigi ja kohalike omavalitsuste hariduselu korraldajad. Koolijuhid võiksid tööst leida mõtteid, kuidas enda koolikeskkonda kehalist aktiivsust toetavamaks muuta. Riigi ja kohalike omavalitsuste hariduselukorraldajad võiksid antud tööst leida ideid riiklike ja kohalike (rahastus)prioriteetide seadmisel, et koolipäeva jooksul saaksid üheskoos arenda nii õpilaste vaim kui füüsis.

Tänuõnad

Tänaan toredaid fookusgrupi intervjuudes osalenud õpilasi ning hariduspsühholoogia teadurit Katrin Mägit, kes osutas suurt abi kaaskodeerimisel ning tulemuste üle arutlemisel. Olen suure tänu võlgu ka heale õppejõule Liina Lepale, kelle kommentaarid ja otsekohene konstruktiivne kriitika aitasid mind üle mitmest murekohast.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

(allkiri)

(kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Aasvee, K., & Minossenko, A. (2011). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuring 2009/2010 õppeaasta*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Aasvee, K., & Rahno, J. (2015). *Eesti koolilaste tervisekäitumise uuring 2013/2014. õppeaastal*. Külastatud aadressil:
https://intra.tai.ee/images/prints/documents/144776947825_HBSC_2014_kogumik.pdf
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, H. E., Pearson, N., Braithwaite, R. E., Brown, W. J., & Biddle, S. J. (2013). Physical activity interventions and depression in children and adolescents. *Sports medicine*, 43(3), 195–206.
- Brown, S. A. (2005). Measuring perceived benefits and perceived barriers for physical activity. *American Journal of Health Behavior*, 29(2), 107–116.
- Buffart, L. M., Singh, A. S., van Loon, E. C., Vermeulen, H. I., Brug, J., & Chinapaw, M. J. (2014). Physical activity and the risk of developing lung cancer among smokers: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17(1), 67–71.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126-131.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239.
- Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory in Practide*, 39(3), 124-130.
- Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child development* 71(1), 44–56.
- Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer, K. A., Felton, G. A., Saunders, R., Ward, D. S., ... & Pate, R. R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional

relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology, 25*(3), 396–407.

Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database Syst Rev, 2*.

Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., ... & Jacobsen, D. J. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive medicine, 49*(4), 336-341.

Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Sullivan, D. K., Hansen, D. M., Hillman, C. H., ... & Washburn, R. A. (2013). Physical activity and academic achievement across the curriculum (A+ PAAC): rationale and design of a 3-year, cluster-randomized trial. *BMC public health, 13*(1), 307.

Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive medicine, 52*, S36-S42.

Eesti laste ja noorte objektiivselt mõõdetud kehaline aktiivsus ning tõendus põhise kehalise aktiivsuse sekkumisprogrammi väljaarendamine koolikeskkonnale. (2015). Tartu: Tartu Ülikooli spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.

Ezzy, D. (2002). Qualitative analysis: practice and innovation Allen & Unwin. *Crows Nest*.

Francis, J. J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., ... & Bonetti, D. (2004). Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour. *A manual for health services researchers, 2010*, 2-12.

Glass, T. A., & McAtee, M. J. (2006). Behavioral science at the crossroads in public health: extending horizons, envisioning the future. *Social science & medicine, 62*(7), 1650-1671.

Global recommendations on physical activity for health. (2010). Geneva: World Health Organization.

- Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T., & Tammelin, T. H. (2014). Adolescents' physical activity at recess and actions to promote a physically active school day in four Finnish schools. *Health education research*, cyu030.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2014). An integrated behavior change model for physical activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 42(2), 62-69.
- Hassmen, P., Koivula, N., & Uutela, A. (2000). Physical exercise and psychological well-being: a population study in Finland. *Preventive medicine*, 30(1), 17–25.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2006). *Tutkimushaastattelu*, IV. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hopkins, M. E., Davis, F. C., VanTieghem, M. R., Whalen, P. J., & Bucci, D. J. (2012). Differential effects of acute and regular physical exercise on cognition and affect. *Neuroscience*, 215, 59-68.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Huang, R. (2014). RQDA: R-based Qualitative Data Analysis. R package version 0.2-7.
- Hyndman, B., Telford, A., Finch, C. F., & Benson, A. C. (2012). Moving Physical Activity Beyond the School Classroom: A Social-ecological Insight for Teachers of the facilitators and barriers to students' non-curricular physical activity. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 1.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1–16.
- Jiménez-Pavón, D., Kelly, J., & Reilly, J. J. (2010). Associations between objectively measured habitual physical activity and adiposity in children and adolescents: Systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity*, 5(1), 3–18.
- Kok, G., Gottlieb, N. H., Peters, G. J. Y., Mullen, P. D., Parcel, G. S., Ruiters, R. A., ... & Bartholomew, L. K. (2015). A taxonomy of behaviour change methods: an Intervention Mapping approach. *Health psychology review*, 1-16.

- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L. A., Bammann, K., Tornaritis, M., ... & Pitsiladis, Y. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38, S135–S143.
- Kovacs, E., Siani, A., Konstabel, K., Hadjigeorgiou, C., de Bourdeaudhuij, I., Eiben, G., . . . Molnar, D. (2014). Adherence to the obesity-related lifestyle intervention targets in the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38(S2), S144–S151.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E.M.F., Andersen, L.B. & Martin, B.W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923–930.
- Kämppe, K., Asanti, R., Hirvensalo, M., Laine, K., Pönkkö, A., Romar, J. E., & Tammelin, T. (2013). Viihtyvyyttä ja työrauhaa. Koulun henkilökunnan kokemukset ja näkemykset liikunnallisen toimintakulttuurin edistamisestä koulussa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 269.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Laste liikumisuuring 2015*. (2015). Uuringu andmebaas, Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskond.
- Martínez-Andrés, M., García-López, Ú., Gutiérrez-Zornoza, M., Rodríguez-Martín, B., Pardo-Guijarro, M. J., Sánchez-López, M., ... & Martínez-Vizcaíno, V. (2012). Barriers, facilitators and preferences for the physical activity of school children. Rationale and methods of a mixed study. *BMC public health*, 12(1), 785.
- Montano, D. E., Kasprzyk, D., Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (2008). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. *Health behavior: Theory, research and practice*.
- Morris, J. G., Gorely, T., Sedgwick, M. J., Nevill, A., & Nevill, M. E. (2013). Effect of the Great Activity Programme on healthy lifestyle behaviours in 7–11 year olds. *Journal of sports sciences*, 31(12), 1280–1293.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity (Lond)*, 32(1), 1–11.

- Ozdemir, A., & Yilmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 287-300.
- Patton, M. (1990). Designing qualitative studies: *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169–186). Beverly Hills.
- Pawlowski, C. S., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC public health*, 14(1), 639.
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in psychiatry*, 18(2), 189–193
- Physical activity guidelines advisory committee report*. (2008). Washington, DC: US Department of Health and Human Services.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of Nutrition Society*, 63, 655–660.
- Rosenbaum, D. A., Carlson, R. A., & Gilmore, R. O. (2001). Acquisition of intellectual and perceptual-motor skills. *Annual review of psychology*, 52(1), 453–470.
- Rosenstock, I. M. (1974). The health belief model and preventive health behavior. *Health Education & Behavior*, 2(4), 354-386.
- Schneider, M., & Stokols, D. (2009). Multilevel theories of behavior change: A social ecological framework. *The handbook of health behavior change*, 3, 85-105.
- Schranz, N., Tomkinson, G., Parletta, N., Petkov, J., & Olds, T. (2014). Can resistance training change the strength, body composition and self-concept of overweight and obese adolescent males? A randomised controlled trial. *British journal of sports medicine*, 48(20), 1482–1488.
- Stokols, D., Grzywacz, J. G., McMahan, S., & Phillips, K. (2003). Increasing the health promotive capacity of human environments. *American Journal of Health Promotion*, 18(1), 4-13.

- Story, M., Nannery, M. S., & Schwartz, M. B. (2009). Schools and Obesity Prevention: Creating School Environments and Policies to Promote Healthy Eating and Physical Activity. *Milbank Quarterly*, 87(1), 71–100.
- Sääkslahti, A., Numminen, P., Varstala, V., Helenius, H., Tammi, A., Viikari, J., & Välimäki, I. (2004). Physical activity as a preventive measure for coronary heart disease risk factors in early childhood. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 14(3), 143–149.
- Tammelin, T., Laine, K., & Turpeinen, S. (2013). Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272.
- Timmons, B.W., Naylor, P.J., & Pfeiffer, K.A. (2007). Physical activity for preschool children: How much and how? *Can. J. Public Health*, 98(2), S122–S134.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10.
- Õunapuu, L. (2013). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuu kava_I kooliaste

I kooliaste

A Tervitussõnad, eesmärk, reeglid

Tere tulemast siia vestlusringi. Meil on väga hea meel, et te olite nõus siin osalema. Mina olen...., need on.... ja me oleme kõik Tartu Ülikoolist ning uurime, *millised liikumismängud ja tegevused lastele meeldivad, miks lapsed vahel ei taha liikuda ning kuidas muuta koolid selliseks, et seal oleks võimalik rohkem liikuda – joosta, hüpata, turnida, mängida.*

Kutsusime teid siia, sest me tahame teada laste endi arvamust. Meie küsimustele ei saa valesti vastata nagu kontrolltöös või õpetaja küsimustele. Meid huvitabki just, kuidas igauks teist arvab. Me salvestame seda vestlust, selleks, et me saaks uuesti meelde tuletada, mis te rääkisite. Aga me ei näita neid salvestusi kellelegi teisele. Enne kui edasi läheme, siis palume veel teil oma nõusoleku kinnituseks allkirjastada ka need nõusoleku lehed. (*kirjutage oma nimi – võivad kirjutada ainult ühele lehele (sellele, mis meile jääb)*).

Enne kui alustame tahaksime teha teiega mõned kokkulepped:

Esiteks, RÄÄGIME ÜKSHAVAL - Kui sul tekib mõte, kui kaaslane räägib, siis anna käega märku ja me anname sulle võimaluse rääkida kui kaaslane on lõpetanud. Nii kuuleme me kõik üksteist paremini.

Teiseks, ME VÕIME OLLA ERIARVAMUSEL – Püüa ise mõelda, mida sa asjast arvad. Kui sa arvad mõne asja kohta teisiti kui kaaslane, siis ütle see julgelt välja. Meid huvitavad just kõigi teie erinevad mõtted ja arvamused.

Kolmandaks, HOIAME SALADUST - see tähendab, et kui me siit ruumist välja läheme, siis hoiame kõik saladuses, mida keegi teist siin täpselt rääkis. Emale, isale ja sõpradele võite rääkida küll, milliseid küsimusi me teilt küsisime ja soovi korral ka seda, mida ise vastasite, aga ärge rääkige nimeliselt, mida teised lapsed ütlesid.

On teil endal tekkinud mingeid küsimusi? Alustame

II Soojendus

Et meil oleks lihtsam üksteisega vestelda, teeme kõik endale nimesildid

Tõuseme natukeseks püsti. Ma küsin kohe teie käest mõned küsimused ja see, kes saab küsimusele jah vastata hüppab õhku! (Nt. Kes sõitis täna autoga kooli? Kellel oli/on täna kehalise kasvatuse tund? Kellel oli või on täna trenn?)

Nüüd on mul on siin üks elukas . Ma küsin teie käest kohe ühe küsimuse ja viskan siis selle eluka ühele lapsele. See laps, kes selle eluka saab, vastab küsimusele ja viskab eluka järgmisele lapsele – nii kuni kõik lapsed on saanud vastata.

Küsimus: Mis on sinu lemmiktegevus vahetunnis ja miks see sulle meeldib? (kirjutaja hakkab neid kahte tulpa – liikumisega seotud ja mitteliikuvad – kirja panema)

III Teemasse sissejuhatavad küsimused ja terminite täpsustamine

1. Te nimetasite lemmiktegevustena Mida te veel vahetunni ajal teete. (kirjutaja jätkab kirjapanekut)
2. ... on kirjutanud need tegevused, mida te nimetasite, tahvlile kahte tulpa. Kui te vaatate neid tulpasid, siis mis neid tegevusi ühendab ja mis eristab? Mis on neis positiivset, mis negatiivset (võiks liikumine välja tulla – kui ei tule, siis suunata)

IV Teemakohased küsimused

(Siit võiks iga bloki kohta üritada suurtele paberitele kirja saada 1) liikumist soodustavad tegurid 2) liikumist takistavad tegurid)

A Vahetund

1. Kus te vahetunnis saate liikuda – joosta, hüpata, turnida? (klassiruumis, koridorides, hoovis)
2. Kas on mingeid liikumismänge või tegevusi mida te tahaksite vahetunnis teha, aga ei saa või ei tee? Mis need on? Mis takistab nende tegevuste tegemist?
3. A) Pakkuge välja, kuidas saaks nii teha koolis, et te saaks vahetundides rohkem liikuda (Seda küsida juhul, kui on välja tulnud, et nad seda tahavad. Las pakuvad lihtsalt esimesi pähetulevaid ideid. Kui midagi ei tule esiotsa, siis natuke aidata mõne näitega – nt võimalus võimalik kasutada, õue minna) B) Pakkuge välja, mida saaks teha, et õpilased sooviksid vahetundides rohkem liikuda (Seda küsida juhul, kui nad ütlevad, et nad ei tahagi rohkem liikuda – pärast seda võib A otsa küsida). Kõik ideed kirja panna, küsida täiendusi.
4. Kas on veel midagi, mida te sooviksite vahetundides liikumise ja kehalise aktiivsuse kohta öelda.

B Kehaline kasvatus

Koolis on üks tund, kus teil peaks olema võimalik palju liikuda ja mängida - kehaline kasvatus

1. Pane kirja kolm sõna, mis sulle esimesena pähe tulevad, kui kuuled sõnapaari „kehaline kasvatus“. Nüüd mõtle iga sõna puhul, kas see on pigem seotud meeldivate tunnetega, või ebameeldivate – mitte nii heade tunnetega ja märgi iga sõna juurde + või -. Kui sa üldse ei oska valida, siis võid ka märkida = ehk siis nii ja naa. (Paneme põrandale ja vaatame koos – miks just need asjad pähe tulid? Täpsusta, mida mõtlesid, kui märkisid +/-/=).
2. Rääkige palun ühest kehalise kasvatus tunnist, mis on teile väga meeldinud ja ühest, mis pole meeldinud. Mis juhtus ühes ja mis teises? Mis veel kehalise kasvatus juures meeldib ja mis nii väga ei meeldi? (Panna tähele, kas ja kuidas arutletakse asjade ja keskkonna teemal (nt raske kott, milles kehalise riided ja tossud sees on, tingimused suusatamiseks, võimalik olemasolu, käimine teises majas kehalise tunnis vms. Kui need

Kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid

spontaanselt ei tule, kuigi eeldada võib, et tulevad otsesemalt või kaudsemalt, siis suunata.) (Alasid ei kirjuta üles).

3. Te olete rääkinud sellest, mis teile kehalise kasvatus juures meeldib ja mis mitte. Kujutlege nüüd, et olete ise kehalise kasvatus õpetaja ja tehke palun ühe hea kehalise kasvatus tunni plaan. Saate seda teha paarides (või kolmikutes – sõltub palju grupis on). Anname teile suured paberid, kuhu saate selle plaani üles kirjutada, joonistada. Anname teile aega 10 minutit (kui aega on rohkem, siis võib ka 15 anda).
4. Kas on veel midagi, millest me ei rääkinud, aga mida te tahaksite kehalise kasvatus tundide kohta öelda?

C Muud tunnid

Muudes tundides saate te kindlasti palju vähem liikuda ja peate rohkem istuma

1. Millised on need tunnid (peale kehalise kasvatus), kus te ei istu kogu aeg pinkides? Mida teete? Kuidas liigute?
2. Kavandage palun mõned mitte-kehalise tundidesse sobilikud tegevused, mis võimaldaksid liikuda? Mille poolest need head on? Võtke paaridesse või kolmikutesse ning kirjeldage neid tegevusi, veel parem - näidake ette, kui võimalik!

D Kooli-koju liikumine

Oleme rääkinud erinevatest liikumisvõimalustest koolis, aga pole rääkinud sellest, kuidas te kooli ja koolist koju saate?

1. Kes kuidas täna kooli tuli? Kas see on tavapärane või erandlik? Kuidas lähete koju?
2. Kas see, nagu sa praegu liigud, on hea viis? Tahaksid seda muuta? (kui jah) Mis seda takistab?

E Vaba aeg

1. Kirjelda, mida sa tavaliselt teed peale tunde, vabal ajal ja kui palju sa liigud nende tegevuste juures? Kas sooviksid midagi muuta – midagi rohkem-vähem teha? (kui jah) mis seda takistab?
2. Mis on liikumises üldiselt positiivset (meeldivat, kasulikku), mis negatiivset (häirivat, ebameeldivat)?

V Kokkuvõte

Kui aega on, võib lõppu teha sarnase hüppamisharjutuse nagu algul.

VI Lõpetussõnad

A Konfidentsiaalsus (veel kord üle rõhutada)

B Tekkinud küsimused

C Tänuavaldused

Lisa 2. Intervjuu kava_II ja III kooliaste

II – III kooliaste

A Tervitussõnad, eesmärk, reeglid

Tere tulemast siia vestlusringi. Meil on väga hea meel, et te olite nõus siin osalema. Mina olen...., need on.... ja me oleme kõik Tartu Ülikoolist ning uurime, *millised liikumisega seotud tegevused lastele ja noortele meeldivad, miks lapsed ja noored vahel ei taha liikuda ning kuidas muuta koolid selliseks, et seal oleks võimalik olla kehaliselt aktiivsem ehk rohkem liikuda*. Kutsusime teid siia, sest meile on väga oluline just laste ja noorte endi arvamus neis küsimustes. See intervjuu ei ole nagu kontrolltöö või test, kus küsimustel on õiged ja valed vastused. Meid huvitab just see, mida teie ise asjast arvate ja kuidas ühe või teise asja suhtes tunnete. Me salvestame seda vestlust, et me saaks uuesti meelde tuletada, mis te rääkisite, aga me ei näita neid salvestusi kellelegi teisele. Enne kui edasi läheme, siis palume teil veel oma nõusoleku kinnituseks allkirjastada ka need nõusoleku lehed.

On mõned juhised, mida me palume teil selle vestlusringi ajal järgida:

Esiteks, RÄÄGIME ÜKSHAVAL - Nii kuuleme me kõik üksteist paremini ja samuti on meile lindistustelt hiljem teie jutt paremini kuuldav.

Teiseks – ON OK OLLA ERIARVAMUSEL – teid on siin päris palju, ja see on OK, et teil on asjade kohta erinevad arvamusel. Meid huvitavadki just kõigi teie erinevad mõtted ja arvamusel, nii et õelge need julgelt välja.

Kolmandaks – JÄTAME RÄÄGITU SIIA VESTLUSRINGI - see tähendab, et minnes siit ruumist välja, ärme räägime nimeliselt, mida keegi siin ütles. Muidugi võite te jagada oma muljeid sõprade ja vanematega sellest vestlusringist üldiselt: ...nt „Me rääkisime nendele ja nendel teemadel, meie käest küsiti selliseid küsimusi, mõned õpilased arvasid nii, teised arvasid nii“, aga ärme nimeta nimesid.

On teil endal tekkinud mingeid küsimusi? Alustame

II Soojendus

Et meil oleks lihtsam üksteisega vestelda, teeme kõik endale nimesildid.

Nüüd on mul siin üks elukas. Ma küsin teie käest kohe ühe küsimuse ja viskan siis selle eluka ühele teist. See, kes selle eluka saab, vastab küsimusele ja viskab eluka järgmisele – nii kuni kõik teist on vastanud.

Küsimus: Mis on sinu lemmiktegevus vahetunnis?

(Kirjutaja hakkab suurele tahvlile tulpadesse üles kirjutama – liikuvad ja mitteliikuvad).

III Teemasse sissejuhatavad küsimused ja terminite täpsustamine

Kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid

1. Siin kõlasid lemmiktegevustena Milliste tegevustega te veel vahetunnis oma aega sisustate. (*üks meist võiks need tegevused suurtele paberitele kahte tulpa kirja panna (liikumisega seotud, istuvad)*)
2. ... on kirjutanud need tegevused, mida te nimetasite, tahvlile kahte tulpa. Kui te vaatate neid tulpasid, siis mis neid tegevusi ühendab ja mis eristab? Mis on neis positiivset, mis negatiivset (*võiks liikumine välja tulla – kui ei tule, siis suunata*)

IV Teemakohased küsimused

Oleme rääkinud liikumisega seotud tegevustest vahetunnis, nende positiivsetest ja negatiivsetest külgedest.

A Vahetund

1. Kus te vahetunnis saate olla kehaliselt aktiivsed - liikuda? (klassiruumis, koridorides, hoovis)
2. Kas on mingeid kehaliselt aktiivseid tegevusi, mida te tahaksite vahetunnis teha, aga ei saa või ei tee? Mis need on? Mis takistab nende tegevuste tegemist?
3. A) Pakkuge välja, kuidas saaks nii teha koolis, et te saaks vahetundides rohkem liikuda (*Seda küsida juhul, kui on välja tulnud, et nad seda tahavad - las pakuvad lihtsalt esimesi pähetulevaid ideid. Kui midagi ei tule esiotsa, siis natuke aidata mõne näitega – nt et teistes gruppides on õpilased öelnud, et nad tahaksid kasutada võimlat või õue minna*) B) Pakkuge välja, mida saaks teha, et õpilased sooviksid vahetundides rohkem liikuda (*Seda küsida juhul, kui nad ütlevad, et nad ei tahagi rohkem liikuda – pärast seda võib A otsa küsida*). Kõik ideed kirja panna, küsida täiendusi.
4. Kas on veel midagi, mida te sooviksite vahetundides liikumise ja kehalise aktiivsuse kohta öelda.

B Kehaline kasvatus

Koolis on üks õppeaine, kus teil peaks olema võimalik palju liikuda - kehaline kasvatus

1. Pane kirja kolm sõna (piisavalt suurelt), mis sulle esimesena pähe tulevad, kui kuuled sõnapaari „kehaline kasvatus“. Nüüd mõtle iga sõna puhul, kas see on pigem seotud meeldivate tunnetega, või ebameeldivate – mitte nii heade tunnetega ja märgi iga sõna juurde + või -. Kui sa üldse ei oska valida, siis võid ka märkida = ehk siis nii ja naa. (Paneme põrandale ja vaatame koos – miks just need asjad pähe tulid? Täpsusta, mida mõtlesid, kui märkisid +/-/=).
2. Rääkige palun ühest kehalise kasvatus tunnist, mis on teile väga meeldinud ja ühest, mis pole meeldinud. Mis juhtus ühes ja mis teises? Mis veel kehalise kasvatus juures meeldib ja mis nii väga ei meeldi? (*Panna tähele, kas ja kuidas arutletakse asjade ja keskkonna teemal (nt raske kott, milles kehalise riided ja tossud sees on, tingimused suusatamiseks, võimla olemasolu, käimine teises majas kehalise tunnis vms. Kui need*

Kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid

spontaanselt ei tule, kuigi eeldada võib, et tulevad otsesemalt või kaudsemalt, siis suunata. Alasid ei kirjuta üles).

3. Te olete rääkinud sellest, mis teile kehalise kasvatuses juures meeldib ja mis mitte. Kujutlege nüüd, et olete ise kehalise kasvatuses õpetaja ja tehke palun ühe hea kehalise kasvatuses tunni plaan. Saate seda teha paarides (või kolmikutes – sõltub palju grupis on). Anname teile suured paberid, kuhu saate selle plaani üles kirjutada, joonistada. Anname teile aega 10 minutit (kui aega on rohkem, siis võib ka 15 anda)).
4. Kas on veel midagi, millest me ei rääkinud, aga mida te tahaksite kehalise kasvatuses tundide kohta öelda?

C Muud tunnid

Muudes tundides saate te kindlasti palju vähem liikuda ja peate rohkem istuma

1. Millised on need tunnid (peale kehalise kasvatuses), kus te ei istu kogu aeg pinkides? Mida teete? Kuidas liigute?
2. Kavandage palun mõned mitte-kehalise tundidesse sobilikud tegevused, mis võimaldaksid liikuda? Mille poolest need head on? Võtke paaridesse või kolmikutesse ning kirjeldage neid tegevusi, veel parem - näidake ette, kui võimalik!

D Kooli-koju liikumine

Oleme rääkinud erinevatest liikumisvõimalustest koolis, aga pole rääkinud sellest, kuidas te kooli ja koolist koju saate?

1. Kes kuidas täna kooli tuli? Kas see on tavapärane või erandlik? Kuidas lähete koju?
2. Kas see, nagu sa praegu liigud, on hea viis? Tahaksid seda muuta? (kui jah) Mis seda takistab?

E Vaba aeg

1. Kirjelda, mida sa tavaliselt teed peale tunde, vabal ajal ja kui palju sa liigud nende tegevuste juures? Kas sooviksid midagi muuta – midagi rohkem-vähem teha? (kui jah) mis seda takistab?
2. Mis on liikumise juures üldiselt negatiivset (häirivat, ebameeldivat), mis positiivset (meeldivat, kasulikku)?

V Kokkuvõte

VI Lõpetussõnad

A Konfidentsiaalsus (veel kord üle rõhutada)

B Tekkinud küsimused

C Tänuavaldused

Lisa 3. Väljavõte kodeerimisest RQDA programmiga



KÜSIJA A: Koridoris.
Laps B: Mõnikord klassis.
<reeglid_ei_luba_joosta> <õpetajad_ei_luba_liikuda> KÜSIJA A: Klassiruumis. Kuidas selle koridoris jooksmisega on, et kas see on lubatud teie koolis?
Lapsed: Ei.
KÜSIJA A: Ei ole. Et koolireeglid tegelt ei luba joosta. Aga mis siis õpetajad teevad kui nad näevad, et te ikkagi jooksete ja mängite?
Laps D: Nad ütlevad „Stopp!“.
Laps B: Nad ütlevad, et ärge jookske.
KÜSIJA A: Mhm. Mis te arvate, miks ei ole lubatud?
<ei_saa_liikuda_teiste_vigastused> <ei_saa_liikuda_(kooli)_vara_kahjustub> Laps B: Sest muidu võib kellegi pihta joosta ja siis tuleb mingi, ta võib kukkuda või midagi alla lükata.
KÜSIJA A: Et haiget võib saada. Mis veel?
Laps B: Me segame teisi, nii, et me jookseme ja siis mõned kõnnivad ja me läheme neile vastu. Ja segame.
<saab_joosta_koridoris> <saab_joosta_saalis> <saab_liikuda_õues> KÜSIJA A: Et see jooksmine võib teisi häirida. Okei. Peale koridoride, kas kuski veel saate liikuda?
Laps E: Õues.
KÜSIJA A: Õues.
Laps B: Trennis.
Laps E: Saalis.
KÜSIJA A: Saalis ka.
Laps B: Kehalise tunnid.
KÜSIJA A: Kehalise tunnis. Aga vahetundide ajal just, et kuidas vahetundide ajal, kas saal on teile avatud, et saate igal ajal minna sinna?
Lapsed: Ei
<saab_liikuda_õues_kui_on_pikk_vahetund> Laps E: Aga õue meil lubatakse minna suurte vahetundide ajal.

Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust

13.10.2015	<p>Käisime täna järgmises koolis intervjuusid tegemas. Huvitav, kui erinevad on õpilased. Mõned on hästi jutukad, teiste suust tuleb sõnu nagu välja kangutada. Teisalt peab ju intervjuueerija pidevalt jälgima, et täiendavate küsimustega ei muutuks õpilaste jaoks liiga suunavaks. Sellele pean ka hiljem transkribeeritud teksti lugedes tähelepanu pöörama. Et ei omistaks lastele ühtegi väidet, millest ehk pigem intervjuueerija võis rääkida.</p>
15.01.2016	<p>Loen transkribeerimisi. Loen teist korda veel. Kirjutan samal ajal välja esimesi mõtteid ja tundeid, mis tekivad. Tundub, et materjali uurimisküsimustele vastamiseks on päris palju. Mõtlen, kuidas alustada. Eeldatavasti on kõige targem hakata ära märkima lauseid/mõtteid, mis kirjeldavad kas laste poolt tajutavaid kehalise aktiivsuse takistusi või toetavaid tegureid. Pärast saab need neile siis koodid leida.</p>
13.02.2016	<p>Hakkab looma. Olen leidnud enamikule väljendustele koodid. Veidike on segadus sellega, et mõned väljendused paistavad sobivat ka mitme koodi alla. Näiteks võib mõnest lausest („Sest muidu võib kellegi pihta joosta ja siis tuleb mingi, ta võib kukkuda või midagi alla lükata.“) välja lugeda nii kartust vigastada teisi õpilasi, kui kahjustada kooli vara.</p>
25.02.2016	<p>Kodeerimine on läbi, hakkab kategoriseerimine. Ka siin paistab, et mitmedki koodid paistavad sobivat mitme kategooria alla. Näiteks võib kood „saali üks lukus“ sobida nii füüsilise keskkonna piiranguks, kui kooli reeglitest tulenevaks kehalise aktiivsuse takistuseks. Arutasin tekkinud kõhkclusi kaaskodeerijaga. Samuti, nagu tegin ka kodeerimise ajal. Tundub, et oleme kenasti konsensuseni jõudnud.</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mihkel Lees (sünnikuupäev: 20.01.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose,

„Kehalist aktiivsust toetavad ja takistavad tegurid vahetundides erinevate kooliastmete õpilaste arvamustele tuginedes“,

mille juhendaja on Aave Hannus ja kaasjuhendaja Hasso Kukemelk,

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, 17.05.2015