

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Krõõt Kiviste

NOORTE ARVAMUS TANTSUHUVIHARIDUSLIKU ÕPPE ROLLIST NENDE  
TEGEVUSVÕIMEKUSE KUJUNDAMISEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Kutsedidaktika nooremlektor Diana Eller

Tartu 2024

## **Kokkuvõte**

Bakalaureusetöö "Noorte arvamus tantsuhuviharidusliku õppe rollist nende tegevusvõimekuse kujundamisel" eesmärk oli selgitada välja, kuidas kirjeldavad tantsuhuvihariduses osalevad noored oma tegevusvõimekust ja millisena nad näevad tantsuhuvihariduse rolli selles.

Mitteformaalne haridus omab suurt potentsiaali tegevusvõimekuse arendamisel ja ka Eesti huvihariduse põhimõtted loovad tegevusvõimekuse ehk agentsuse toetamiseks vajalikud eeldused. Siiski pole autorile teadaolevalt Eestis õppija vaadet antud teemale uuritud.

Uuringu läbiviimiseks valiti kvalitatiivne uurimisviis ning deduktiivsel sisuanalüüsil võeti kategooriate aluseks Margaret Vaughni tegevusvõimekuse mudel. Valimisse kuulus 6 vastajat vanuses 15-18 aastat.

Uuringu tulemustest selgus, et noored tunnetasid tantsuhuviharidusel väga suurt rolli tegevusvõimekuse elementide kujunemisel, eriti oluliseks peeti refleksiooni ja eesmärkide püstitamise oskuste ning ettevõtlikkuse ja sihikindluse arenemist tänu huvihariduslikus õppeprotsessis osalemisele.

**Märksõnad:** tegevusvõimekus, agentsus, huviharidus, tantsuhuviharidus

## **Abstract**

The objective of the bachelor's thesis, "Youth Perceptions of the Role of Dance Education in Shaping Their Agency," was to investigate how young individuals describe their agency and how they perceive the role of dance education in this context. Non-formal education has substantial potential in developing agency, and the principles of non-formal education in Estonia provide a solid foundation for this development. However, the youth perspective on this matter has been little researched.

A qualitative research method was chosen, utilizing Margaret Vaughn's agency model as the framework for deductive content analysis.

The results indicated that the youth perceived dance education to play a significant role in the development of agency, with particular emphasis on skills in reflection, goal setting, entrepreneurship, and determination.

**Keywords:** agency, non-formal education, dance education

## **Sisukord**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sissejuhatus</b>                                  | <b>4</b>  |
| <b>Teoreetiline ülevaade</b>                         | <b>5</b>  |
| Huvihariduse mõiste ja tantsuhuvihariduse põhimõtted | 5         |
| Tegevusvõimekuse olemus ja selle elemendid           | 6         |
| Huvihariduse mõju tegevusvõimekusele                 | 8         |
| <b>Metoodika</b>                                     | <b>10</b> |
| Valim  | 10        |
| Andmekogumine  | 11        |
| Andmeanalüüs   | 12        |
| <b>Tulemused</b>                                     | <b>12</b> |
| <b>Arutelu</b>                                       | <b>23</b> |
| <b>Tänu sõnad</b>                                    | <b>26</b> |
| <b>Autorsuse kinnitus</b>                            | <b>26</b> |
| <b>Kasutatud kirjandus</b>                           | <b>27</b> |
| <b>Lisad</b>   |           |
| LISA 1 - Valimisse kuuluvate isikute taustaandmed    |           |
| LISA 2 - Lapsevanema nõusoleku küsimine              |           |
| LISA 3 - Tööleht                                     |           |
| LISA 4 - Intervjuu kava                              |           |

## Sissejuhatus

Mitteformaalse ja formaalse hariduse lõimimine on Eesti hariduspoliitikas väga aktuaalne teema. Lõimimise eelduseks on aga lisaks formaalhariduse tundmisele ja analüüsimisele ka huviharidusliku õppe eripära ja õppeprotsessi, omandatavate pädevuste ja huvihariduse pedagoogika parem mõistmine ning selle pinnalt ka kvaliteedikriteeriumite loomine (ICF *et al.*, 2022).

Üks oluline komponent õppeprotsessi kui terviku analüüsimisel nii formaal- kui mitteformaalhariduses on tegevusvõimekuse ehk agentsuse toetamine. Tegevusvõimekus on seotud motivatsiooni ja eneseregulatsiooni (Reeve & Tseng, 2011), eesmärkide püstitamise, loovuse, ettevõtlikkuse, sihikindluse, enesetõhususe ja takistuste ületamisega (Vaughn, 2016, 2020). Kui motivatsiooni aspektist on palju uuritud haaratust õppeprotsessist (Christenson *et al.*, 2011; Shirley & Hargreaves, 2021), siis Reeve ja Tseng lisasid emotsionaalsele, käitumuslikule ja kognitiivsele haaratusele neljanda komponendi - tegevusvõimekuse ehk õppijate valmisoleku ise oma õppimise konteksti mõjutada ning oma (õpi)keskkonda muuta (Reeve & Tseng, 2011).

Uuringud näitavad, et mitteformaalne haridus ja kunstide haridus omavad suurt potentsiaali tegevusvõimekuse arendamisel (Ferrer-Fons *et al.*, 2022; Dyer, 2003; Stolp *et al.*, 2022; Sutela, 2021). Eestis on uuritud õpetajate tegevusvõimekust (Leijen *et al.*, 2020; Karlis, 2020; Paluoja, 2022) ning poliitikadokumentides mitteformaalse hariduse, sealhulgas huvihariduse käsitlemist kui üldpädevuste ja tegevusvõimekuse toetajat (Põlda *et al.*, 2021). Töö autorile teadaolevalt ei ole uuritud aga noore õppija vaadet, kuidas huvihariduses, sealhulgas tantsuhuvihariduses osaleja tunnetab huviharidusliku õppe rolli oma tegevusvõimekuse kujundamisel.

Antud töö keskendub tantsuhuvihariduse rollile noorte tegevusvõimekuse toetamisel. Tantsuhuviharidus on kunstide valdkonna huviharidus, mis omakorda kuulub Eestis mitteformaalse hariduse alla (ETHL, 2021). Seega saab varasemaid uuringuid vaadata mitte ainult tantsuhariduse valdkonnast, vaid laiemalt kunstihariduse ja mitteformaalse õppe valdkondadest.

Teema uurimine on oluline, kuna täidab tühimiku uuringute osas tegevusvõimekuse ja huvihariduse seostest, tehes seda õppija vaatepunktist. Tantsuhuvihariduse rolli parem mõistmine tegevusvõimekuse kujundamisel aitab täpsustada ka huvihariduse kohta ja olulisust Eesti haridusmaastikul tervikuna.

## **Teoreetiline ülevaade**

### **Huvihariduse mõiste ja tantsuhuvihariduse põhimõtted**

Huviharidus ja noorsootöö on Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt defineeritud kui mitteformaalharidus, mis koostöös formaalharidusega toetab ühiselt indiviidi maksimaalse potentsiaali realiseerumist. Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi käsitluse järgi on huviharidus süsteemne, juhendatud ja järjepidev tegevus, mida toetab õppekava. Selle põhieesmärgiks on toetada indiviidi soovi areneda isiksusena ning arendada oma pädevusi huvipakkuval erialal tasemeõppes, täienduskoolitusest ja tööst vabal ajal. Huvihariduse keskmes on inivid, tema huvid ning indiviidi arengu toetamine parimal võimalikul viisil. (*Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], s.a.*)

Eesti Tantsuhuvihariduse Liit on defineerinud huvihariduse järgnevalt: “Huviharidus on oluline osa haridus-, kultuuri- ja sotsiaalsüsteemist. Huviharidus toetab osaleja mitmekülgset arengut, toimetulekut ja heaolu. Huviharidus on oma olemuselt alati kaasav, põhinedes vabatahtlikkusel ja lähtudes õppija huvidest, soovidest ning valmidusest pühenduda. See on terviklik süsteem, mis jagatud teadmiste, oskuste, vilumuste, väärtuste ning käitumisnormide kaudu loob võimalused isiksuse mitmekülgseks arenguks, elukestvaks õppeks ja eneseteostuseks. (...) Positiivne mõju ei piirdu ainult ühe valdkonnaga – huviharidus toetab õppija õpimotivatsiooni ja enesejuhtimisoskust kõikidel hariduse tasemetel.” (ETHL, 2021). Antud definitsioon ühtib ka Huviharidusstandardi põhimõtetega (Huviharidusstandard, 2007), lisades viimasele kaasatuse, õpimotivatsiooni, kutsumuse leidmise, ühiskonnas toimetuleku ja heaolu aspektid.

Antud töös käsitletakse huviharidust kui mitteformaalset haridust, kus õppimist iseloomustavad eesmärgipärasus ja kavatsuslikkus, vabatahtlikkus, personaalne lähenemine ja paindlikkus (Haridus- ja Noorteamet, *s.a.*), õppijate kaasamine ning õpimotivatsiooni ja enesejuhtimise toetamine (ETHL, 2021). Mitteformaalset haridust iseloomustab meetodite, valdkondade, keskkondade ja sisu rikkus ning variatiivsus (Herrera Menchén, 2006) ja fookus indiviidi arengul isiksusena (HTM, *s.a.*).

Eesti Tantsuhuvihariduse Liit on välja töötanud dokumendi “Kvaliteetse tantsuhuvihariduse põhimõtted” (2021), mis toob välja, et tantsuõpe ja tantsimine täidab ühiskonnas erinevaid funktsioone, panustades inimese arengusse ja toimetulekusse terve elukaare jooksul. Nende hulgas on vaimse, füüsilise ja sotsiaalse tervise hoidmine, huvide ja annete avastamine ning süsteemne edasiarendamine; kultuuripubliku kasvatamine, sotsiaalse sidususe hoidmine; eeskätt noorte aktiivse eluhoiaku säilitamine ja toimetuleku toetamine

(ETHL, 2021). Tantsuhuvihariduse jaoks on üheks viiest tähtsamast eesmärgist toetada õpilase kujunemist loovaks, avatuks, analüütiliselt mõtlevaks, julgeks, ennastjuhtivaks, vastutustundlikuks ja sotsiaalselt toimetulevaks isiksuseks (ETHL, 2021).

Kokkuvõtteks on huviharidus mitteformaalse hariduse osa, mille peamine eesmärk on isiksuse igakülgne toetamine ning mida iseloomustab paindlikkus, kaasatus, eesmärgipärasus ja vabatahtlikkus (ETHL, 2021; HTM, *s.a.*). Järgnevalt antakse ülevaade tegevusvõimekuse olemusest.

### **Tegevusvõimekuse olemus ja selle elemendid**

Tegevusvõimekuse mõistet kasutatakse erinevates kontekstides, lisaks haridusteadustele ka sotsioloogias, psühholoogias, poliitikateadustes, majandusteadustes (Biesta & Tedder, 2006), antropoloogias ja filosoofias (Priestley *et al.*, 2015). Antud töö keskendub tegevusvõimekusele õppimise kontekstis, kus kõige laiemas tähenduses on tegevusvõimekus sotsiaalselt konstrueeritud dünaamiline õppimise dimensioon, mida õppijad ja õpetajad pidevalt ümber kujundavad (Vaughn, 2020).

Eesti Keele Instituudi haridussõnastiku järgi on mõisted tegevusvõimekus, agentsus ja toimevõimekus sama tähendusega, milleks on „indiviidi valmisolek ja võime toimida/tegutseda iseendana“ (EKI, 2023). Ka antud töös kasutatakse mõisteid tegevusvõimekus ja agentsus sünonüümidenä.

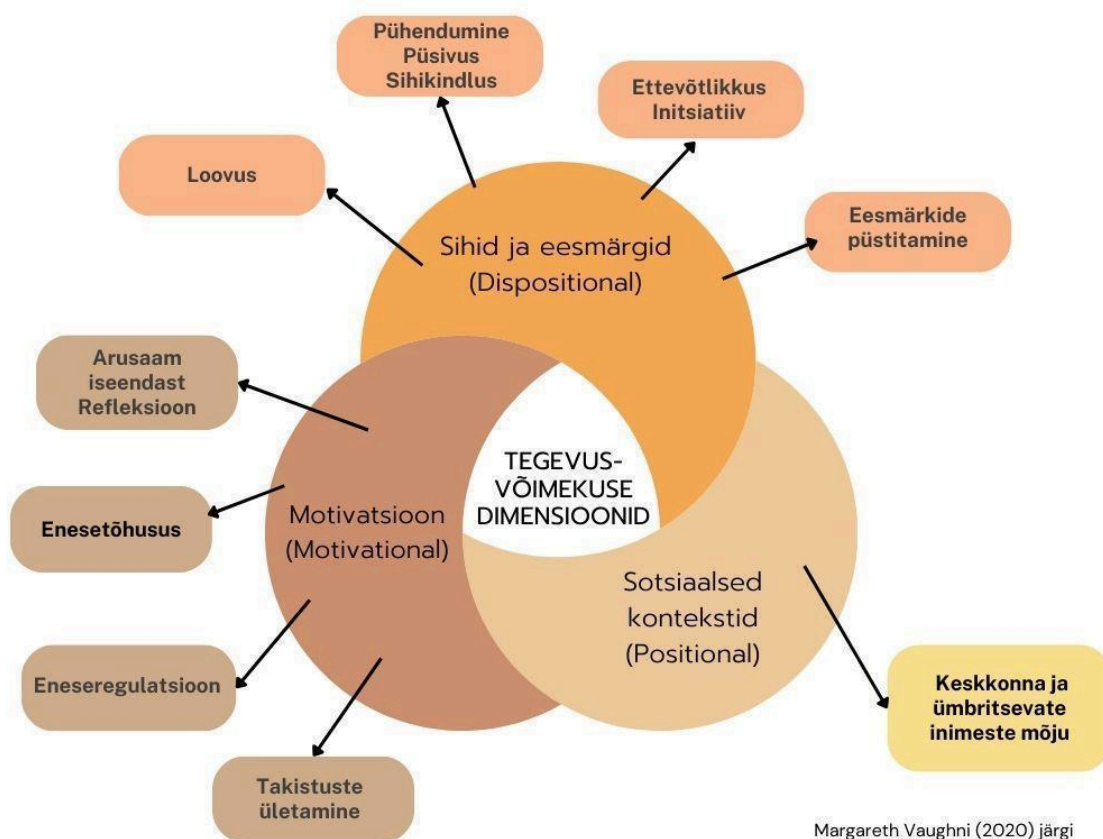
Tegevusvõimekuse kirjeldamisel on välja toodud jõudu tegutseda (Martin, 2018), tunnet, et omatakse kontrolli enda ümbritseva suhtes ja kindlust, et suudetakse mõjutada seda, mis inimese ümber toimub (Bray, 2017). Samuti on agentsus seotud uudishimu ja tahtega uusi lahendusi oma tegevuses katsetada (Molla & Nolan, 2020). Tegevusvõimekus avaldub ka eesmärgipärasuses, initsiatiivi võtmises, valikute tegemises ja loovuses (Emirbayer & Mische, 1998). Tegevusvõimekust on analüüsitud ka läbi motivatsiooni, uurides, kuidas see aitab inimestel teha valikuid ja otsuseid (Reeve & Tseng, 2011; Wigfield *et al.*, 2015) ning vaadeldud läbi identiteedi konstrueerimise ja muutuste esilekutsumise maailmas, kasutades selleks keelt ja dialoogi (Holland *et al.*, 2001).

Õppimise kontekstis on Ameerika Ühendriikides praktikute koostatud haridusleksikon toonud välja, et agentsuse kujunemine eeldab võimalust teha õppeprotsessis tähenduslikke valikuid, läbi mille õppijaid kasvavad oma õppimise vastutustundlikeks juhtideks (Education reimaged, 2021). Vaughni järgi on õppija tegevusvõimekus mitmedimensiooniline ja kätkeb endas õppijate võimet mõjutada oma õppimise konteksti,

tehes seda läbi oma kavatsuste ja eesmärkide, otsuste ja tegevuste, mille eesmärk on luua uusi võimalusi. Keskkonnas, kus agentsus on toetatud, on õppijad ise oma teadmiste loojad, juhtides teadlikult ise oma õppimisprotsessi (Vaughn, 2020).

Tegevusvõimekuse mõistmiseks õppimise kontekstis on oluline teada, millistest elementidest agentsus koosneb ning selle avamiseks on loodud erinevaid mudeleid. Üks mudelitest, mida Eestis tehtud uurimused kõige enam on kasutanud, on tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel (Leijen *et al.*, 2020; Paluoja, 2022 jt). Ökoloogiline mudel rõhutab, et tegevusvõimekus on seotud nii minevikukogemustega, keskkonnateguritega olevikust kui ka eesmärkidega tulevikuks (Emirbayer & Mische, 1998). Antud töö toetub Margareth Vaughni (2020) loodud tegevusvõimekuse mudelile, kuna selle mudeli kontekstis ei ole autorile teadaolevalt uuringuid Eestis läbi viidud. Vaughni panus tegevusvõimekuse teooria arendamisse on kolmedimensioonilise mudeli väljatöötamine. Neist esimene on sihtide ja eesmärkidega seotud dimensioon (*dispositional*), teiseks motivatsiooniga seotud dimensioon (*motivational*) ja kolmandaks sotsiaalsete kontekstide mõju arvesse võttev ehk keskkonnaga seotud dimensioon (*positional*). Autor on konsulteerinud mudeli tõlgendamise ja detailsema joonise loomisel Margaret Vaughniga videokoosolekute vahendusel ning saanud heakskiidu teooria põhjal täiendatud joonisele (Joonis 1).

**Joonis 1 - Tegevusvõimekuse kolm dimensiooni**



Esimene dimensioon on seotud õppija sihi ja eesmärgiga ning valmisolekuga luua ise enda eesmärkide teostamiseks vajalikud tingimused (Garud *et al.*, 2007; Vaughn, 2020).

Tegevusvõimekuse elemendid on siin eesmärkide püstitamine (Bandura, 2001; Snyder *et al.*, 1991), pühendumine, sihikindlus ja püsivus (Reyes, 2009), ettevõtlikkus ja initsiatiiv ning loovus (Tran & Vu, 2018).

Tegevusvõimekuse teine ehk motivatsiooni dimensioon käsitleb Vaughni mudelis Bandurale (1989) tuginedes õppijate võimet reguleerida oma tegevust ja emotsioone ehk eneseregulatsiooni. Kuna tegevusvõimekus põhineb arusaamal iseendast, oma soovidest, võimetest ja võimalustest (Oakeshott & Fuller, 2001), on siin olulisel kohal ka refleksioonioskused. Vaughn kirjeldab, et õppijate tegevusvõimekus seostub ka valmisolekuga ületada oma eesmärkide täitmisel tekkivaid takistusi, milleks on vaja nii motivatsiooni, eneseregulatsiooni kui valmisolekut teha keerulisi valikuid. Agentsus tähendab seega oskust ja julgust käituda vastavalt oma ideedele ja eesmärkidele olenemata erinevatest takistustest (Vaughn, 2020). Motivatsiooni dimensioon ühtib Adairi (2014) käsitlusega, kus kirjeldatakse tegevusvõimekust kui potentsiaali, mis määrab, kes õpilased on võimelised olema või mida saavutama, ning Ford jt (2023) uuringutega enesesusust ja agentsusest, mis lisab enesetõhususe elemendi.

Kolmas tegevusvõimekuse tasand Vaughni mudeli järgi võtab arvesse sotsiaalsete kontekstide mõju ja on seotud õppijate omavahelise suhtlemisega õpikeskkonnas, gruppides ja kogukondades. See dimensioon arvestab inimese sotsiaalset, kultuurilist ja ajaloolist tausta (Võgotski, 1978; Wenger, 1998) ning on seotud otsustega, kuidas vastavas kontekstis käituda (Vaughn, 2020). Seega ei arene tegevusvõimekus mitte ainult individuaalselt, vaid on mõjutatud ka kogukonnast, kaasõppijatest ja õpetajatest (Vaughn, 2020). Tegevusvõimekus ei teki ülejäänud suhtlemisest isoleerituna, vaid see luuakse ühiselt suhtlus- ja praktikakogukondades (Lave & Wenger, 1991).

Kokkuvõttes on tegevusvõimekus suutlikkus mõjutada ise oma elu, võtta vastu otsuseid ning vastutust, sealhulgas oma õppimise ning tuleviku eest (OECD, 2019). Töö kolmandas peatükis vaadeldakse huvihariduse mõju tegevusvõimekusele.

### **Huvihariduse mõju tegevusvõimekusele**

Huviharidusel on oma paindliku ja õppijakeskse olemuse tõttu suur potentsiaal õppijate tegevusvõimekuse toetamisel (Ferrer-Fons *et al.*, 2022). Huviharidust iseloomustab suur kaasatuse määr, õpimotivatsiooni ja enesejuhtimise toetamine (ETHL, 2021),

mitmekesised meetodid ja keskkonnad (Herrera Menchén, 2006) ning fookus indiviidi arengul isiksusena (HTM, *s.a.*). Need karakteristikud loovad tegevusvõimekuse kolmedimensioonilise mudelile tuginedes (Vaughn, 2020) eeldused, et huvihariduslik õppeprotsess omab potentsiaali toetada lisaks erialateadmistele ja sotsiaalsetele oskustele ka õppijate tegevusvõimekust (Põlda *et al.*, 2021).

Mitteformaalse muusika ja kunstide hariduse mõju tegevusvõimekusele on hiljuti uuritud Barcelona huviharidusliku kogukonnakooli põhjal (Ferrer-Fons *et al.*, 2022). Uuringu tulemused tõestavad, et mitteformaalsel haridusel on potentsiaal nii personaalseks tegevusvõimekuse toetamiseks kui kogukonna võimestamiseks. Ühe põhjusena toovad uurijad välja, et kuna kunstidega tegelemise kaudu on võimalik ennast ja oma tundeid mitmekülgset väljendada ja selle protsessi käigus kasvada isiksusena, on võimalik läbi kunstide huvihariduse ka suurendada indiviidide enesekindlust ja agentsust (Ferrer-Fons *et al.*, 2022).

Võimalusi tegevusvõimekuse arendamiseks tantsupedagoogikas on uurinud Ameerika tantsupedagoog Becky Dyer, kes toob välja, et tantsupedagoogika omab suurt potentsiaali luua keskkond tähenduslikuks õppimiseks ja pinnas individuaalsete tõekspidamiste ja väärtuste teadvustamiseks, loomiseks ja arendamiseks. Läbi tantsuhariduse on võimalik tegeleda ka kollektiivsete uskumuste ja ühiste väärtustega, kasutades selleks informatsiooni vahetamise, teadmiste üle arutlemise ja kogemuste tähenduse mõtestamise protsesse (Dyer, 2010). Kui tantsupedagoogika hõlmab ka identiteetide kujundamise, õppimise sotsiopolitiilisi faktoreid, õppija agentsuse, valikute ja vastutuse dimensioone, saavad õppijad aktiivse rolli klassi õpikliima kujundamisel ja see võimaldab neil olla rohkem kaasatud tunnis edastatavate teadmiste konstrueerimisel. Seeläbi saavad õppijad ise teadlikumalt tegeleda oma identiteedi ja väärtuste kujundamisega tantsijatena, õppida iseennast paremini tundma, reflekteerida oma õppimise üle ning arendada seeläbi ka oma tegevusvõimekust (Dyer, 2010).

Noorte tegevusvõimekuse toetamisel ja võimestamisel on väga olulisel kohal kaasatus (Ferrer-Fons *et al.*, 2022). Kunstidega tegelemine huvihariduses võimaldab olla kaasatud, tugevdada enesehinnangut, teadvustada oma ootuseid ja luua uusi eesmärke eluks, mis on noorte jaoks väga tähtsad (Parcerisa & Montes, 2017). Kuna kaasatus on ka Eestis mitteformaalse hariduse üks alustalasid (Haridus- ja Noorteamet *s.a.*), siis peitub siin autori hinnangul potentsiaal teadlikuks tegevusvõimekuse toetamiseks ka Eesti huvihariduses.

Huvihariduse eesmärgid Eestis ei ole vaid kindla valdkonna oskuste ja teadmiste edasiandmine, vaid laiemalt toetava ja inspireeriva keskkonna loomine isiksuse kui terviku arenguks (Huviharidusstandard, 2007). Tegevusvõimekuse toetamine on seega kooskõlas huviharidusstandardiga ja ettevõtlikkuse, ennastjuhtiva õppija kujundamise, refleksioonile

Noorte arvamus tantsuhuviharidusliku õppe rollist nende tegevusvõimekuse kujundamisel 10

suunava ning kaasava tantsuhuvihariduse kontekstis räägitakse kaudselt tegevusvõimekusest ka kvaliteetse tantsuhuvihariduse põhimõtete dokumendis (ETHL, 2021). Samas täpsemalt ei ole autorile teadaolevalt huvihariduses osaleva noore vaate fookusega tegevusvõimekuse uuringuid läbi viidud ning see on ka uurimisprobleem, millega töö tegeleb.

Bakalaureusetöö eesmärk on selgitada välja, kuidas kirjeldavad tantsuhuvihariduses osalevad noored oma tegevusvõimekust ja millisena nad näevad tantsuhuvihariduse rolli selles.

Sellest lähtuvalt on töö uurimisküsimusteks:

1. Kuidas kirjeldavad tantsuhuvihariduses osalevad noored tegevusvõimekuse elemente oma kogemuste põhjal?
2. Millist rolli näevad noored tantsuhuvihariduses osalemisel oma tegevusvõimekuse elementide kujunemisel?

## **Metoodika**

Uuringu läbiviimiseks valiti kvalitatiivne uurimisviis, kuna bakalaureusetöö teema on seotud inimeste isiklike ning sotsiaalsete kogemuste vaatlemise ja tõlgendamise (Laherand, 2008). Kvalitatiivne meetod sobib antud töö uurimiseks ka seetõttu, et tegemist on protsesside ja subjektiivsete kogemuste uurimisega väheuuritud valdkonnas (Flick, 2009) ning see võimaldab saavutada uurimisega sügavamalt mõistmist (Patton, 2002). Kuna uurimuse käigus testiti ühte konkreetset tegevusvõimekuse mudelit uues kontekstis ja uue sihtgrupiga, valiti analüüsimeetodiks deduktiivne sisuanalüüs (Elo & Kyngäs, 2008; Kalmus *et al.*, 2015).

### **Valim**

Valim koosnes kuuest vastajast vanuses 15-18 aastat. Kasutati mittetõenäosuslikku sihipärast valimit, mis tähendab teadlikku vastajate valimist kindlate kriteeriumite põhjal, mis vastajat iseloomustavad (Etikan *et al.*, 2016). Uuringu valmisoleku kriteeriumiteks oli kuulumine tantsuhariduses vanemasse astmesse (15-18 aastat) ja võimalikult pikaajaline osalemine tantsuhuvihariduses, mis varieerus kuue ja neljateistkümne aasta vahel (LISA 1). Mittetõenäosuslik ettekavatsetud valim oli sobiv, kuna töö eesmärk ei olnud üldistada tulemusi kogu populatsioonile (Etikan *et al.*, 2016) ning see sobib hästi inforikaste juhtumite uurimiseks (Patton, 2002).

Intervjueeritavate leidmiseks kasutati otsekontakte ja üleskutset uuringus osalemiseks levitati õpilastele ka tantsuhuvihariduse õpetajate kaudu. Noorte seast, kes avaldasid soovi uuringus osaleda, valiti vastajateks kauem tantsuhuviharidusega tegelenud noored, kuna

harjumuse tekkimiseks on regulaarsus ja tegevuse kestus ühed kõige olulisemad tegurid (Lally *et al.*, 2009). Harjumust võib defineerida kui käitumist, mis on muutunud teatud olukordades automaatseks ning on suunatud teatud eesmärkide saavutamiseks (Verplanken & Aarts, 1999). Teadmised aju neuroplastilisusest kinnitavad, et harjumustel koosmõjus keha, keskkonna ja elustiiliga on inimese ajule väga suur mõju (Ekman *et al.*, 2021) ning harjumustel on vastastikune mõju inimese käitumisega: harjumus mõjutab käitumuslikke kordusi ning kordused omakorda mõjutavad harjumuse tekkimist (Gardner, 2014). Pikema osalemise kriteerium toetus ka Prochaska jt (2008) teooriale, mis ütleb, et muutuse juurdumine vajab vähemalt kuus kuud regulaarset tegelemist.

### **Andmekogumine**

Andmekogumise meetodina kasutati uurimistöös poolstruktureeritud intervjuud, kuna see on paindlik ja võimaldab nii intervjuueeritaval kui vastajal esitada täpsustavaid küsimusi. Poolstruktureeritud intervjuus on küsimused organiseeritud temaatiliste plokkidena, mis aitavad uurimisküsimustele vastuseid leida (Lepik, *et al.*, 2014).

Intervjuukava korrigeerimiseks viidi läbi prooviintervjuud nelja vastajaga, kelle tagasiside põhjal tehti sõnastuse muudatusi tähenduste arusaadavuse eesmärgil. Samuti muudeti täielikult töölehe ülesehitust ja instruksiooni, asendades vaba joonistamise ülesande, mis oli tagasiside põhjal liiga laialivalguv, enda analüüsimisega tegevusvõimekuse mudeli põhjal. Töölehe eesmärgiks oli häälestumine ja teema tervikpildi tajumine, mis täitis prooviintervjuude tagasiside põhjal oma eesmärgi.

Eetikanõuete täitmiseks järgiti „Hea teadustava“ (2017) põhimõtteid, sealhulgas küsiti enne intervjuueerimist alaealiste uuringus osalejate lapsevanematelt kirjalikku nõusolekut (LISA 2), selgitades nii lapsevanemale kui uuringus osalejale uuringu eesmärgi, küsiti luba salvestamiseks ja kirjeldati andmete töötlemise põhimõtteid. Intervjuudes osalemine oli vabatahtlik, vestlused salvestati ja transkribeeriti, et kasutada tekste edasisel analüüsil.

Õppijaid intervjueriti turvalises, hubases ja privaatses keskkonnas neile sobival ajal. Uurija eesmärk oli luua õhkkond, mis toetaks vastajate mõtete ja tunnete vaba väljendust. Intervjuud kestsid keskmiselt tund aega. Intervjuueeritavatele tutvustati enne intervjuud uuringu eesmärgi, planeeritava intervjuu kestust ning konfidentsiaalsust. Intervjuud alustati töölehe tutvustamisega (LISA 3), poolstruktureeritud intervjuu oli jaotatud kahte teemaplokki (LISA 4), mille lõpus oli vastajal võimalus ka vabalt reflekteerida käsitletud teema üle.

## Andmeanalüüs

Transkriptsiooniks kasutati TTÜ veebipõhist kõnetuvastust (Olev & Alumäe, 2022), tekstid toimetati autori poolt automaatse transkriptsiooni käigus tekkinud ebatäpsuste eemaldamiseks. Heale teadustavale (2017) tuginedes kindlustati, et vastajad saaksid tekstides konfidentsiaalsuse huvides asendatud lühenditega (T1, T2 jne) ning nende poolt viidatud kolmandate isikute ja organisatsioonide nimed oleksid asendatud märgiga /.../.

Uurimisküsimuste andmeid analüüsiti deduktiivse sisuanalüüsiga, mille kategooriateks olid Vaughni tegevusvõimekuse mudeli kolm dimensiooni ja alamkategooriateks sinna alla kuuluvad üheksa elementi (Vaughn, 2020). Koodid kategooriate alla koostati intervjuude põhjal lähtuvalt uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest (LISA 5). Kodeerimist teostati programmis QCAmap ning ühe kategooria osas kasutati töö juhendajat kaaskodeerijana. Järgmised peatükid keskenduvad töö tulemustele ja arutelule peamiste tulemuste üle.

## Tulemused

Bakalaureusetöö raames läbiviidud uuringu eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas kirjeldavad tantsuhuvihariduses osalevad noored oma tegevusvõimekust ja millisena nad näevad tantsuhuvihariduse rolli selles. Järgnevalt esitatakse uurimistulemused kahe uurimisküsimuse ja üheksa alamkategooria põhjal. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse intervjuude tsitaate. Tähistust (...) kasutatakse ebavajalike tekstiosade väljajätmiseks, tsitaadid on eristatavad kaldkirjaga. Üheksa elementi, mis olid alamkategooriateks, on märgitud paksendatud kirjaga.

Esimesel uurimisküsimusel “Kuidas kirjeldavad tantsuhuvihariduses osalevad noored tegevusvõimekuse elemente oma kogemuste põhjal?” oli kolm kategooriat ning üheksa alamkategooriat, mis põhinesid Margaret Vaughni tegevusvõimekuse mudelile (Vaughn, 2020).

Sihtide ja eesmärkide kategooria esimene alamkategooria oli **eesmärkide püstitamine**. Tulemused näitasid, et noorte elus on väga oluline suunata oma tegevusi ja pingutusi konkreetsete eesmärkide poole.

*Jah, mulle ei meeldi asju poole jõuga teha, ütleme nii, et mul alati siht silme ees, ma tahan teha asju, mis ei ole nagu lihtsad. (...) Ma pidevalt tahan edasi kõrgemale minna. Iseendaga. T4*

Noored kirjeldasid eesmärkide täitmise järel saadud rahulolutunde tõttu järjest kasvavat ambitsiooni ning eduelamuste toel suurenevat eneseusku, mis annab tõuke püstitada üha järgmisi ja suuremaid eesmärke.

*Ja siis ongi, et mõned eesmärgid tunduvad nii nagu võimatud, aga siis sa tead, et midagi, mis ma olen juba praeguseks saavutanud, tundus kunagi nagu sama võimatu. Ehk siis nagu sealt tuleb kogu aeg, et see nagu kasvab, need eesmärgid lähevad suuremaks ja siis ma pean nagu kogu aeg meelde tuletama, et kunagi tundus see sama asi võimatu ja praegu tundubki võimatu, aga tegelikult varsti on lihtne. T2*

Vastajad rõhutasid nii pikaajaliste kui lühiajaliste eesmärkide seadmise tähtsust, pidevat millegi saavutamise soovi ning võõristust lihtsalt läbi elu kulgemise osas.

Tulemused näitasid, et noored püstitavad eesmarke peamiselt kahes suunas: emotsioonide ja mõtteviisiga seotud eesmärgid ning konkreetsemad, füüsiliste elementide omandamisega seotud eesmärgid. Mõtteviisi muutmisega seotud eesmärkide puhul tõid noored välja näiteks soovi leida aega, et hoolida, olla inimeste jaoks olemas, olla õnnelik ja iseendaga rahul, aktsepteerida teisi, olla laia silmaringiga hea vestluskaaslane ja hea inimene. Lühiajalisemad eesmärgid olid seotud igapäevaelu, kooli ja trenniga, viimase osas peamiselt tehniliste elementide soorituse parandamisega

Oli vastajaid, kelle jaoks eesmärkide seadmine oli meeldiv tegevus kui ka neid, kes väljendasid ebamugavust ja hirmu eesmärkide seadmise osas. Kirjeldati näiteks survet ja pinget, mis eesmärkidega kaasas käib, eesmarke võrreldi ka kinnisideedega, mis on mõjunud vaimsele tervisele negatiivselt. Mainiti kartust endas pettuda, kui sõnastatud on liiga konkreetne eesmärk ning algset ebamugavust juhendatud eesmärgistamisel osalemisel.

*Alati nagu see eesmärk on viinud mind kuidagi iseenda hävitamiseni, mitte päris enesehävitamiseni aga kuidagi nagu läbi mingi negatiivse tee. Ma üritan seda muuta ehk siis ma tunnetan soovi sinna jõuda ja teen seda läbi protsessi. T6*

Konkreetse eesmärgistamise kõrval oli noorte jaoks tähtis ka vabadus lasta elul end ise juhtida ja jätta ruumi spontaansusele. Noored kirjeldasid intervjuudes, et eesmärgid ei pruugi alati olla selgelt teadvustatud ning lisaks eesmärkidele tähtsustati ka protsessi.

Sihtide ja eesmärkide teine alamkategoria oli **ettevõtlikkus ja initsiatiivikus**, kus kirjeldati üldist aktiivsust kui harjumuspärast elustiili. Noored teadvustasid isiklikku rahulolu ning plusse ja boonuseid, mis nad läbi ettevõtlikkuse on saanud.

*Ma tunnen, et kui ma ise olen avatud, siis mulle pakutakse ka rohkem asju. Ja siis ma saan ise läbi nende asjade areneda, kui ma need vastu võtan. T1*

Samas toodi välja ka teatavat hirmu vastutuse ees, kartust endas pettuda ja sellest tulenevalt raskusi otsuste vastuvõtmisel. Noorte jaoks seostus ettevõtlikkus oma mugavustsoonist välja astumisega, nad kirjeldasid oma kohustuste väga tõsiselt võtmist ja distsipliini olulisust millegi elluviimisel.

Kolmas alamkategoria oli **sihikindlus ja püsivus**, mida nähti nii iseloomuomaduse kui elustiili osana. Distsipliini peeti sihikindluse aluseks, mis mõjutab ka kõiki teisi tegevusvõimekuse elemente. Intervjueeritavad kirjeldasid sihikindluse teadlikku treenimist ning pühendumist kui baasilist väärtust.

*Üldiselt kui mul kaob nagu mingi sihikindlus või distsipliin, siis nagu kõik lappab, siis ei ole midagi enam. (...) Samas see (sihikindlus) on see, mis mind välja ka toob sealt samal ajal. Et ma pean leidma selle hetke, kus ma teen seda uuesti ja siis kõik läheb uuesti ülesmäge. T6*

Tegevusvõimekuse neljas element **loovus** seostus noortele sooviga eristuda ja välja paista, laia mõttemaailma ja avatusega. Loovus tähendas vastajate jaoks oskust mõelda välja midagi uut, mitte püsida etteantud piirides ja läheneda ülesandele täiesti uue nurga alt. Loovusega käis kaasas enesekindlus, julgus ja teiste arvamusel mitte hoolimine.

*Loovus on minu jaoks hästi palju julgus. Et kui sa oled loov.. Minu arust iga loova asjaga kaasnevad arvamusel, ehk siis mul on tunne, et loovus on hästi palju nagu arvamusel aktsepteerimine ja minnalaskmine. T6*

Motivatsiooni kategoria all oli esimeseks elemendiks **refleksioon**, mida nähti olulise komponendina heaks inimeseks kasvamisel. Kirjeldati järjest suurenevat teadlikkust reflekteerimisest ja selle tähtsust ning vastajad hindasid ennast selles valdkonnas suhteliselt kõrgelt. Noored rääkisid refleksioonist kui meeldivast tegevusest, millest on neile kasu nii enesejuhtimisel, teiste inimeste paremal mõistmisel, koolis oma õppimise juhtimisel ja ka tantsualaste eesmärkide saavutamisel.

Noored reflekteerivad peamiselt oma käitumise üle, tekkinud olukordade ja nende põhjuste üle, negatiivsete tunnete, vigade, eduelamuste ja tulemuste üle. Noored on teadlikud, et eduelamuste üle reflekteerimine aitab neid korrata.

*Siis ma mõtlen, et miks läks hästi, et miks mul mõni teinekord pole nii hästi läinud, et mida ma tegin teisiti, et nüüd läks hästi. Et ma arvan, et ma lihtsalt reflekteerin õnnestumisi sellepärast, et neid saaks rohkem tekkida. Et ebaõnnestumisi saaks olla vähem. T2*

Oli vastajaid, kelle jaoks reflekteerimine oli igapäevane rutiin, aga ka neid, kes iseseisvalt seda pigem ei eelistanud teha. Reflekteerimise meetoditena kasutati peamiselt omaette mõtisklemist, aga ka kirjutamist ja iseendale häälõnumite salvestamist.

Motivatsiooni teise alamkategoria **enesetõhususe** osas väljendasid noored väga suurt usku oma võimetesse, mis põhines senisel kogemusel, et kui seada eesmärk, mõelda läbi tegevusplaan ja pingutada, siis saadakse kõigega hakkama.

*Ma olen juba iseendale tõestanud ka tegelikult, juba selle väikese aja jooksul, kui ma olen elanud, et kui ma võtan midagi ette, siis suudan seda teha. T2*

Siiski kirjeldati ka tagasilööke tunnetatud enesetõhususes, mis võtavad pikaks ajaks julguse midagi ette võtta. Noored tõid välja seoseid, et kui nad loobuvad ja ei pinguta enam, siis see mõjutab ka enesekindlust ja tekitab negatiivset sisekõne. Intervjueeritavate seas oli noori, kes leidsid lihtsama uskuda teistesse kui iseendasse. Kahtlusi endas süvendasid olukorrad, kui ei nähtud oma pingutustel soovitud tulemusi.

Ümbritsevate inimeste kiituse ja enesetõhususe osas väljendati vastandlikke tundeid - ühest küljest see suurendab enesekindlust, aga samas tekitab ka pinget, et noore suhtes on kõrgendatud ootused ja tuleb ennast teistele tõestada, mis eriti enne tähtsaid sooritusi hoopis suurendab ebakindlust.

*On mingid perioodid, kus kõik räägivad, nagu minu enda puhul näiteks, kiidavad mind või on kiitnud või kogu aeg, et sa oled parim, sa oled kõige parem ja ma tahan olla nagu sina. Siis tunned, et ego natuke tõuseb ja sa tunned ennast nagu "Aaa, jaa, ok!". Ja siis, kui ma pean minema lavale, siis ma tunnen ennast kõige ebakindlamana, sest siis mul tekib see, et mul on tunne, et nüüd ma pean nagu näitama neile, et ma päriselt olen see, aga siis ma ei tunne iseennast nii ja siis mul nagu "Appi!". Täpselt see, et kõik kogu aeg ütlevad ja siis mõtled, et ma olengi selline, aga kui ma pean nüüd tegema, siis ma nagu iseendas ei leia seda, mida kõik ütlevad. Ja siis on raske. T2*

Motivatsiooni kategooria kolmas alamkategooria **eneseregulatsioon** oli noorte jaoks igapäevane harjumuslik ja iseenesestmõistetav oskus, ilma milleta nad ei kujutaks ette oma soovitud eesmärkide täitmist. Ajaplaneerimise osas olid noortel väga kõrged ootused iseendale, mis seostusid nii sisemise motivatsiooni kui vastutustundega. Noored väljendasid, et aja jooksul on neil süvenenud arusaam ise valitud elust, mis tõhustab ka eneseregulatsiooni, kuna nad on teadlikud, et on ise teinud need valikud, mille nimel pingutavad ja aega ning energiat planeerivad.

*Ja nüüd, mul on ka see, et mu järgmine vaba päev on ikka mais, aga mul on jumala chill olla! Sest siis ma sain aru, et kõik asjad, mida ma olen planeerinud, et need on minu planeeritud kõik – kõik, mis ma võtan endale, need on minu võetud. (...) Et ma muudaks oma mindsetti, et kui mul on võistluste nädalavahetus, siis ei ole see, et "Oh my god, mul jälle nagu pole vaba päeva, olen mingi hommikust õhtuni väsinud", vaid et see on see, et "Jess!", ma saan olla jälle toredate inimestega heas seltskonnas, nautida tantsu. Et see on nagu kõik minu enda võetud ja mu enda kohustus. T2*

Eraldi tõstatas eneseregulatsiooni sesoonne iseloom, noored tunnetasid, et eneseregulatsioonioskused kõiguvad periooditi ja see on palju seotud ka aastaegade ja ilmaga.

**Takistuste ületamine** oli motivatsiooni kategooria neljandaks alamkategooriaks. Noored mainisid keerulistel hetkedel afirmatsioonide kasutamist, ka emotsioonide välja elamist, aja maha võtmist ning ratsionaalselt uuesti olukorrale vaatamist. Samuti oli abiks

Noorte arvamus tantsuhuviharidusliku õppe rollist nende tegevusvõimekuse kujundamisel 16

sisemine otsus mitte alla anda ja teadlik lahendustele orienteeritus. Abi otsimise osas valdasid noori vastandlikud tunded: ühest küljest nähti nõu ja abi küsimist kui võimalust raskustest üle saada, teiselt poolt seostati oma mure jagamist ka haavatavuse ja nõrkuse näitamisega.

Takistused seostusid ka suureneva motivatsiooni ja trotsiga näidata, et tegelikult saadakse hakkama, eriti kui tunnetati, et keegi teine ei usu nende suutlikkusse.

*No mul pigem takistus on motivatsiooniallikas vahepeal, mingi ebaõnnestumine on nagu selline wake up call. (...) Võib-olla hetkel jah, et it sucks, aga ma arvan, et takistus on vaid edasiviiv. T6*

Ühe takistusena toodi välja näiteks plaanide muutumist ja toimetulekut ettearvamatuks, samuti soovitud tulemuseni jõudmise venimist ja loodetust halvemaid tulemusi.

Kolmas kategooria sotsiaalsed kontekstid on seotud keskkonna ja **teiste inimeste mõjuga** tegevusvõimekuse elementidele. Noored väljendasid suurt teadlikkust sotsiaalsetest ja ühiskondlikest mõjudest inimese arengule. Intervjueeritavad kirjeldasid võimestavaid keskkondi, mis suurendavad neis julgust ennast avada, olla aktiivne ja näidata initsiatiivi. Kui keskkond ja grupp soosib vaba suhtlust, tunnevad noored ka suuremat tahet ennast väljendada ja olla kaasatud. Vastupidiselt passiivsed inimesed kas tekitasid vastajates samuti passiivsust või just vastupidi, tõid välja suurema aktiivsuse, kuna tunnetati, et keegi peab initsiatiivi võtma. Olulisel kohal oli kuuluvustunne ja ümbritsetus n.ö "oma inimestest". Välja toodi eeskujude positiivset mõju, mis paneb pingutama ja annab motivatsiooni.

*No näiteks, kui ongi inimesed, kes teevad midagi väga hästi, mida mina tahaks ka osata, siis mul tuleb kohe motivatsioon. Et ma tean, et ma olen suuteline, aga ma lihtsalt ei ole veel seal. Ja ma pean pingutama ja ma pean... No tegelikult see on natuke halb, aga ma tunnen, et ma pean olema sama hea kui nemad. Siis ma pingutan rohkem. T3*

Grupi puhul peeti tähtsaks üksteise ära kuulamist ja seda ootust rõhutati ka õpetajate suhtes. Ümbritsevate inimeste positiivse mõjuna toodi välja ka kindluse saamist oma tegevuste osas.

*Pigem mind mõjutab see, kui keegi teine arvab, et ma saan sellega hakkama ja siis see annab mulle kindlust, et mu ootused ei ole nagu niisama või et ma hindan olukorda õigesti. T6*

Teine uurimisküsimus tegeles küsimusega, millist rolli näevad noored tantsuhuvihariduses osalemisel oma tegevusvõimekuse elementide kujunemisel, ka siin analüüsiti tulemusi kolme kategooria ja üheksa alamkategooria põhjal.

**Eesmärkide püstitamise** osas jagasid vastajad, et tants on aidanud neil leida uusi eesmärgi, aga eelkõige on läbi tantsuhariduse kasvanud nende eesmärgistamise oskused.

*Mul ongi tunne, et kogu oma eesmärgistamise oskused olen ma saanud siit (tantsukoolist). (...) Kuna me väikesest peale oleme hästi palju teinud seda eesmärgistamist (...), siis ma tunnen, et siit ma sain selle aluse, mida ma olen kasutanud, kas nüüd tõesti elu lõpuni, aga et see jääb külge ja tegelikkuses ma mõtlen ka, et kui ma ei oleks siin, kas ma üldse nagu seaks eesmärke. Sest kui ma teisi vaatan, kes ei ole nagu tantsuga seotud, ma mõtlen, et huvitav, kas nad mõtlevad vahepeal sellistele asjadele või nad vist ongi need nii-öelda kulgejad. T2*

Samas jagati ka kogemust, et eesmärkide osas võib tantsuharidusel olla nii toetav kui ka pärssiv rolli, tuues välja tantsuhariduses püstitatud ja saavutatud eesmärkide erilisuse.

*Mul on tunne, et tants on nii toetanud kui pärsinud seda mingis mõttes. Mulle ei meeldi, kui asjad võtavad palju aega, ma olen selles mõttes kärsitu. Et tantsus on see, et iga areng kuidagi võtab minult nii palju ressursi ja aega. Ehk siis tantsus ma ei julge panna eesmärke, sest et ma hoolin sellest liiga palju, ma kardan pettuda. Aga samas tantsus saavutatud eesmärgid on minu jaoks kõige väärtuslikumad või need on kõige tugevamad pidepunktid mulle kuidagi mu arengus. T6*

Intervjueeritavad kirjeldasid, et on pikemalt tantsuhuvihariduses osalemise jooksul muutunud eesmärkide püstitamises järjest paremaks. Kirjeldati juhendatud eesmärkide seadmist erinevatel meetoditel ning toodi välja kasutatavate meetodite mitmekülgsus ja varieeruvust. Eraldi toodi välja üles kirjutatud eesmärkide suuremat tõhusust, ka siis, kui otseselt nende täitmise osas tagasisidestamist ei ole. Kirjeldati ka algset ebamugavust juhendatud eesmärgistamise osas.

Negatiivse poole pealt kirjeldati, et kui õppijal on selged eesmärgid, aga ta ei tunne õpetajate poolt selles osas huvi ega tuge, siis vähendab see motivatsiooni ja soovi edaspidi eesmärke seada.

Teise alamkategorია, **ettevõtlikkuse ja initsiatiivi** juures tõid vastajad välja tantsuhuvihariduse rolli juhtimisoskuse, enesekindluse, suhtlemisoskuste, eestvedamise ja oma ideede elluviimise julguse ning oskuste arendamisel.

*Reaalselt (olen saanud arendada) nagu kõike, mis tuleb enda arendamise poole ja õppimise poole pealt. Et ma olen õppinud läbi tantsu, kuidas õppida erinevaid asju, kuidas ennast arendada, kuidas võib-olla isegi juhtida teisi, sest neid olukordi on tulnud ikkagi. Kuidas mõelda kastist välja, kuidas teha nii-öelda oma ideed nagu reaalsuseks. Ma arvan, et ma võikski rääkima jääda. T4*

Õpetaja roll on vastajate hinnangul väga oluline, mis võib olla just see vajalik viimane tõuge ettevõtlikkuse realiseerimisel. Samuti mainiti tantsuõpetajaid oma enda initsiatiivi ja ettevõtlikkusega kui inspiratsiooniallikaid ja eeskujusid.

Vastajate hinnangul toetab tantsuhuvihariduses ettevõtlikkust võimalus ise rohkem otsustada, suur usaldus õpetajate poolt ja noorte arvamus nii päriselt ära kuulamine kui arvestamine.

*Sellepärast, et meid kuidagi usaldati, nii palju küsiti meie arvamust, mida meie sooviksime, mis meile meeldiks. Sest alati on see, et me oleme noored, me ei tea ja meie ei oska ka. Ja isegi kui me avaldame enda arvamust, siis ikkagi tehakse nagunii teistmoodi. (...) Ja siis võib-olla mul tekkis ka endal mingisuguseid ideid ja asju rohkem. Ma julgusin rääkida ka nendest. T3*

Noored kirjeldasid, et on läbi tantsuhuvihariduse õppinud ütlema pakkumistele ja võimalustele rohkem "jah", mille osas annab eeskuju tantsukooli keskkonnas tunnetatav mõtteviis, et kui midagi pole varem tehtud, siis see ei tähenda, et ei peaks proovima.

*Et meie tantsukooli inimesed on kõik sellised et: "Aaa, meil ei ole seda veel? Aaa, no teeme!" Need on nagu väikesed asjad läbi elu, mis ongi, et keegi ütleb, et "Aa, pole varem teinud? No teeme!" Ja mulle endale jääb ka kõrva, et "Ta teeb! Aga ma tahaks ka midagi sellist teha!". T4*

Ettevõtlikkuse suurenemise ühe tegurina toodi välja üldist head enesetunnet, mis tekib tantsides ja trenni tehes, pärast mida suureneb ka aktiivsus ja ollakse üldiselt ettevõtlikum.

*Aga pärast seda (tantsimist) mul on selline suur suhtlemisvajadus ja mul on nagu nii hea olla (...). Lähengi koju ja hakkam kõike kirja panema, mul on pea nii palju mõtteid täis ja kuhu edasi ja siis on nagu lambist või no kõik on nii palju selgem mu peas. (...) Ongi pärast trenne lihtsalt ma ütlen, et okei, mul on nüüd nii palju võimalusi, kust ma nüüd alustan, nagu ma ei tea, kust alustada nende asjadega ja see on üliäge. T3*

Suurt rolli ettevõtlikkuse arendamisel nähti tantsuhuvihariduse pakutavatel lisaprojektidel, mis on andnud võimaluse mugavustsooni laiendamiseks ja suhtlemiseks uute inimestega. Noorte hinnangul kasvab ettevõtlikkus läbi suurema kaasatuse, võimaluse olulistest asjadest kaasa rääkida ja otsustada ja tänu suhtumisele, et kui mõni idee ei ole veel päris küps, siis seda ei kritiseerita, vaid suunatakse toetavate küsimustega edasi arendama.

*Et see, kui ma tahan midagi luua või teha, et siis mitte kunagi ei öelda, et "Ei, see ei sobi", vaid isegi, kui see ei ole hea plaan, siis öeldakse, et "Okei, aga kuidas sa saaks seda paremaks teha?", et see ei ole kunagi "Ei, lõpeta ära, me ei tee sellist nalja!" Kogu aeg ma tulen, et see on nagu edasiviiv. Ehk siin (tantsukoolis) tekib sellist julgust, et olla ettevõtlik ja olla kaasatud. T2*

Ettevõtlikkust toetavate lisaprojektidena toodi välja podcast stuudio rajamist, battle formaadis sündmuse korraldamist, erinevaid videoprojekte, tantsijate esinduskogu tegevusi ja omaalgatusi. Samas toodi oma kogemustest ka vastupidiseid näiteid, kuidas tantsuga tegelemine võib mõjuda ettevõtlikkust pärssivalt, võttes ära julguse ja initsiatiivi.

*Kuna ma tulin teise tantsu taustaga üleüldse (...) ja seal pigem karistati initsiatiivi näitamise eest. Kui sul oli ma arvamus, siis see oli juba nagu vale. Ma tulin siia (praegusesse tantsukooli), siis see oli nagu kultuurišokk veidi, et näiteks trennis sa ei saa kätekõverdusi, kui suu lahti teed. Või kui sa teed ettepanekuid, siis nagu päriselt kuulatakse. Ja et inimestel on üldse julgust, et teha ettepanekuid ja nagu muidugi ellu viia,*

*see oli minu jaoks nagu wow! Ma tunnen, et see keskkond on hästi suunanud nagu ettevõtlikkuse julgustamisele kuidagi. T6*

Kolmas alamkategorias **sihikindlus** oli noorte arvates üks olulisemaid tegevusvõimekuse elemente ja aluseks tantsuharidusega tegelemisel. Seost nähti ka teistpidi - tantsimine on tugevdanud vastajate hinnangul nende sihikindlust.

*Ma arvan, et see on tulnud mingis mõttes nagu elustiilist, kuna ma olen kogu aeg tantsinud, siis sealt on tulnud see püsivus. Just et sa kogu aeg teed nagu järjepidevalt, et sa ei saa..., isegi kui on olnud paus, siis ma saan aru, mida tähendab paus, et sealt ei ole lihtne tagasi tulla. T2*

Üheks viisiks, kuidas noored enda hinnangul sihikindlust arendasid, oli iseseisev harjutamine. Kui nad tunnetasid mingit puudujääki oma oskustes, siis sihikindluse toel olid nad valmis väga pika perioodi vältel sellega iseseisvalt tegelema. Positiivne kogemus läbi püsivuse saavutatud eesmärkide omakorda tugevdas sihikindluse tugevnemist järgmiste eesmärkide poole püüdlemises. Noored tõid välja, et peavad sihikindluse arendamiseks eriti just seda, kui oma valikutega ületatakse etteantud õppekava mahtu, tehakse midagi lisaks, sisemisest motivatsioonist. Üks vastaja seostas otsust hakata iseseisvalt panustama oma arengusse just covid pandeemia perioodiga, mis tekitas paljudele väljekusteid tantsuharidusega tegelemisel motivatsiooni hoidmisel.

Sihikindluse arendamisele tantsuhuvihariduses andis noorte hinnangul hoogu juurde oma arengu üle reflekteerimine ja tulemuste nägemine ning sisemise distsipliini väärtustamine ja asjade lõpuni viimine kui isiklik baasväärtus. Näiteks mängib vastajate puhul sihikindlus rolli siis, kui tulemusi ei ole veel näha, sellisel juhul ei toetu nad motivatsioonile, vaid just sihikindlusele, kuna usuvad arengu võimalikkusesse läbi püsiva pingutuse ja pikaajalise töö.

Sihikindluse arendamiseks said vastajad inspiratsiooni ka eeskujudelt, eriti koreograafidelt, kelle töötubades nad osalesid, ja ka oma tantsuõpetajatelt.

*Et kui su tantsuõpetaja on sihuke... Nagu positiivne ja sa tunned, et hea inimene, siis on see, et sa tahad minna tema trenni. Ja kui sa tahad minna tema trenni, siis sul tekib see sihikindlus ja see püsivus, et sa käid seal järjepidevalt. T2*

Neljandat alamkategoriat, **loovust**, nägid vastajad kui tantsuhuvihariduse lahutamatu osa ning rõhutasid selle olulisust nii tantsukunsti enda, tantsu õpetamise kui õppimise osas.

*Minu jaoks isikupära on nii inimesena ja ka tantsus põhimõtteliselt number üks. Ja ilma loovuseta seda ei oleks. T4*

Tantsuõpetaja rolli loovuse arendamisel nähti lisaks improvisatsiooniülesannete andmisele ka lahenduste leidmise suunamisel tantsijatele endile, näiteks mõne elemendi või

Noorte arvamus tantsuhuviharidusliku õppe rollist nende tegevusvõimekuse kujundamisel 20

tõste sobitamine koreograafiasse, ruumi andmine katsetamiseks, ideede küsimine, kuulamine ja kasutamine.

Vastajad, kes tunnetasid loovuse olevat oma nõrgema külje, nägid just tantsuga tegelemist võimalusena seda arendada, hakata lähtuma mitte teistest, vaid iseendast. Intervjueeritavad tajusid seda kui pikka protsessi, mida nad samas naudivad ja mille nimel on valmis pingutama.

Samas kirjeldati ka olukordi, kus tantsuhariduses ei saa loovust arendada, näiteks kui tegemist on külaliskoreograafi materjali omandamisega grupitantsuks

*No eks see, kui on grupikavad, siis sa lihtsalt pead olema nagu koreograafi vahend, et enamasti ei ole seda et, eriti kui tuleb väliskoreograaf, siis sa ei saa olla mingi, et "Mina arvan nii". Sa pead tegema lihtsalt seda, mis sulle põhimõtteliselt öeldakse. Ehk siis vahepeal tuleb seal suruda alla, et "Kas me ei või nii teha?". T5*

**Refleksioonioskuse** arendamise osas töid vastajad välja väga selgeid seoseid tantsuhuvihariduses kogetuga. Vastajad kirjeldavad refleksiooni kui meeldivat tegevust ning toovad välja tantsuhuvihariduses saadud reflekteerimise harjumuse kasulikkuse ka muudes eluvaldkondades, näiteks koolis või sõprussuhetes.

Vastajad mainisid ka eeskujude rolli reflekteerimisoskuse paranemisel, kui nähakse, kuidas tantsuõpetajad ise reflekteerivad ja lahendavad olukordi, siis õpitakse sellest ka kõrvalt vaadates. Samuti nauditakse grupikaaslaste reflekteerimisoskusest õppimist ja väärtuslikke vestlusi enne ja pärast trenne.

*Ja üleüldse koreograafia analüüsimine või mingid garderoobijutud, kes millest mida arwab. Et see ei ole nagu lahmimine, vaid see on põhjendatud jutt, mida näiteks siis, kui ma olin kaheteistaastane või neljateistaastane, siis sellist juttu ei kuulnud väga tihti. Et kui sa oskad ka oma negatiivseid seisukohti põhjendada, siis sealt ma õppisin seda väga palju. Seal ma õppisin teisi kuulama, see kultuur toetas, et üksteist kuulati. T6*

Noored väljendasid, et tunnevad reflekteerimise harjumuse tekkimisel olulist rolli just tantsuharidusel, kuna siin on see igapäevane tegevus.

*Sest ma tean, et ma tegelikult muidu kodus ei analüüsi asju nii, nagu ma analüüsin oma tuttavate või lähedaste sõpradega siin (tantsukoolis). Ja mul on tunne, et ma ei oleks kusagilt mujalt sellist oskust saanud. T6*

Eraldi kirjeldavad intervjueeritavad tantsimist ennast kui ühte refleksioonivormi. Vastajad toovad välja, et positiivne emotsioon pärast tantsimist aitab neil asju teise nurga alt vaadata, üksi saali tantsima minek aitab üle saada mõnest negatiivsest painavast mõttest ja ka lihtsalt tantsimine kui tegevus võimaldab pea selgemaks saada. Saalis üksi tantsimist tuuakse välja justkui teraapiavormi, mis aitab endast paremini aru saada, ka siis, kui segadust tekitavaid mõtteid või tundeid ei oska veel sõnastada.

Suunatud refleksiooni puhul näevad vastajad toimivana just mitmekesiseid meetodeid, näiteks pildikaartide kasutamine, väikestele paberitele kirjutamine ja gruppideks koondamine, läbi kujutava kunsti ja muusika reflekteerimine, videoanalüüs, joonistamine, skeemide tegemine, reflekteerimine läbi keha ja teised loovad meetodid.

Samas oli ka vastajaid, kes jagasid, et kuigi neile tantsuhuvihariduses reflekteerimine meeldib ja sooviksid seda rohkem kasutada ka iseseisvalt, siis ei ole nad seda veel enda hinnangul piisavalt väljaspool tantsutunde tegema hakanud, tuues välja ajapuudust ja vähest motivatsiooni.

Motivatsiooni kategooria all oleva teise alamkategooria ehk **enesetõhususe** allikaid tantsuhuvihariduses nägid vastajad peamiselt eduelamustes, mis läbi tantsu on saadud.

*Ja ongi see, kui ma õpin mingi tantsu selgeks või isegi lühikava või midagi, siis see ärategemise tunne või hakkama saamise tunne on hästi motiveeriv. Ja see annab enesekindlust hästi-hästi palju juurde ja nagu tavaelus ka, siis ongi see, et kui ma hakkain tegema midagi, siis ma tean, et ma saan hakkama jaa suudangi sellele lõpuni viia, sest et ma tean, et pärast mul on nagu hea tunne. T3*

Tantsuõpetaja töö positiivset mõju enesetõhususele kirjeldati seoses märkamisega ja mälestustega, kui õpetaja on kinnitanud tantsijale usku temasse enne, kui tantsija ise on selleni jõudnud.

*Aga mul oli /.../ siis treener ja (...) ta andis oma kuulikese või selle asja mulle, selle eriauhinna, selle eest, et umbes ma kunagi ei anna alla ja kõik, mis ma võtan eesmärgiks, ma täidan ära. Ja see on vist kõige tähendusrikkam asi, mida ma üldse oman. (...) See oli see hetk, kus ma esimest korda vist tundsin, et kellegi usk minusse pani mind iseennast ka uskuma. T2*

Eraldi tõid noored välja võistluste formaadis enese proovile panekut ja enesetõhusust, kus teatud olukordades on enesekindlus enne võistlusolukorda lõõnud kõikuma, kuid samas kinnitati, et tantsuhariduses on õpitud viise, kuidas ennast maha rahustada ja võistluspingega toime tulla.

Motivatsiooni all kolmas alamkategooria **eneseregulatsioon** oli vastajate jaoks väga oluline, eriti kui sooviti osaleda tantsuhariduse pakutavates lisaprojektides.

*Tantsus, eriti viimaste aastatega, on tulnud hästi palju selliseid projekte. Ja kui ma tahan neid teha ja mul on vaja nende jaoks aega, siis ma peangi tegema nii, et ma suudan oma rutiinsete trennide kõrvalt ja koolitööde kõrvalt ja kodutööde kõrvalt leida selle aja, et neid asju teha. (...) Sest ma tahan ju kõike teha! T4*

Vastajad kirjeldasid, kuidas nii tantsuõpetajate suunamisel kui enda vajadustest saada hakkama nii tavakooli kui tantsukooliga, on nad õppinud nutikamalt oma aega planeerima, eelistades vahepauside ajal näiteks sotsiaalmeedias viibimise asemel õppimist.

Üldiselt ei olnud enesetõhusus ja ajaplaneerimine vastajate jaoks igapäevane katsumus, sest nad olid enda jaoks ära otsustanud, millise koormusega tantsivad, kus tuleb kohal olla ja seda plaani ka järgiti.

*Minu jaoks see ei ole kunagi probleem olnud või no ma ei ole kunagi puudunud trennist, et mul on mingi kooli asi olnud. Jah, minu jaoks on imelik mõelda, et kellelgi on see probleem, mul ei ole selliseid kogemusi. Sa pead ju nagunii saama, vahet ei ole ju, mis ajast. T6*

Neljas alamkategoria motivatsiooni all oli **takistuste ületamine**. Ühe takistusena tantsuteekonnal tõid vastajad välja motivatsiooni ja tantsurõõmu kadumist, mis päädisid küsimustega, miks üldse tantsitakse. Sellest tuldi välja tänu mentorite toele ning ka ise endas taas tantsimisest naudingut üles leidmisega.

*Aga see paraneski sellega, et ma kuidagi õppisin just nagu nautima, mis võib, eriti, kui sa tahad jõuda nagu professionaalsele tasandile, see nautimine võib ära kaduda täiesti. Ja ma kuidagi, ma ise ei tea, kuidas see juhtus, aga ma suutsin nagu naudingut tuua sisse rohkem tagasi ja see tõi mu sellest suurest takistusest välja ja nüüd ma lihtsalt olen nagu, et "Ma tahan tantsida!". T4*

Väiksemaid takistusi nagu mingi keerulisema elemendi õppimine või piisava arengu nägemine olid vastajad enda sõnul ületanud tänu sisemisele motivatsioonile ja kogemusele, et mõned asjad võtavad kauem aega. Takistustest üle saamist toetasid varasemad positiivsed kogemused sihikindluse säilitamisega.

Sotsiaalsete kontekstide all käsitles töö **teiste inimeste mõju** agentsusele ning uuris, kuidas tantsuhuvihariduses õppijat ümbritsevad inimesed mõjutavad tegevusvõimekuse elementide avaldumist. Noored jagasid, et kui tantsuhuvihariduses on tekitatud turvaline keskkond, mis soosib vaba eneseväljendust, siis see toetab nende sotsiaalseid oskuseid ja nad on ka väljaspool tantsukooli avatumad ja julgemad.

*Ja kui mul ongi inimesed saalis, kellega ma julgen rääkida, nad tulevad ise rääkima ja no kuidagi selline vaba on olla, siis see muudab mind ka avatumaks saalis, aga niisama ka väljaspool saali. Et ma tunnengi seda tavaelus ka, lähengi ise rääkima inimestega näiteks. Julgen rohkem võõrastega olla vabam. T3*

Tähtsal kohal oli tunnetatud kuuluvus gruppis, mis suure kuuluvustunde puhul toetas kõiki tegevusvõimekuse elemente, kuid kuuluvustunde puudumisel pinges sissesulandumise edukuse üle pani endas kahtlema, tekitas negatiivset sisekõnet ja halvas näiteks initsiatiivikuse.

*Mul oli üks grupp, kuhu läksin niimoodi, et nad olid kõik koos seal olnud nagu titest saati mingi kümme aastat ja siis lähen mina. Ja ma olin seal aasta. Aga ma kunagi ei saanud sinna sisse tegelikult, nad olid ikkagi nagu oma pundiga ja mina olin siis kogu aeg eemal.*

*(...) Ja siis ma ei julgenud oma arvamust avaldada, ma ei julgenud ka tantsida niimoodi, nagu ma muidu oleks osanud. T3*

Negatiivse poole pealt mainiti ka allasurutud tunnet, kui grupi reegleid võetakse iseenesestmõistetavana, need piiravad iseseisvust või kui õpetaja ei anna valikuvõimalusi. Halbade kogemustena jagati ka liigset võistluslikkust grupis, ebasõbralikku õhkkonda ja ebamõistlikke reegleid trennis, mis mõjusid karistusena. Mittetoetav keskkond vähendas vastajate sõnul soovi takistusi ületada ja muutusi esile kutsuda.

*No üleüldse selline trennidünaamika. Kuidagi esiteks kõik olid nagu üksteise vastased või et seal ei olnud otseselt seda mingit gruppi kui sellist sisemist ühendust, vaid sa nagu treenid, et üksteisest üle panna. Kõige eest karistati kogu aeg, see oli hästi selline range. Sa ei võinud teha nagu suud lahti või minna WC-sse kui sul on vaja (...) Ma arvan, et kogu see keskkond juba oli nii kuidagi toksiline või külm, et seal ei jätkunud ruumi selle jaoks, et isegi mõelda selle peale, et võib-olla midagi muuta. T6*

Positiivse grupitunde puhul kirjeldavad noored tantsukooli kui kogukonda, kus ollakse eneseteadlikud, aktsepteeritakse üksteise erinevusi ja kuulatakse üksteist. Tegevusvõimekuse elementide avaldumist toetas noorte sõnul see, kui tantsukooli õhkkond on usalduslik, nii trennides, laval kui väljaspool.

*Minu jaoks on sellel suur roll, kes need inimesed on. Sest ma tahaks, et ma saaks neid usaldada, nii päriselus kui ka usaldada laval. (...) Ollagi inimestega, kellega ma tean, et meil on ühised sihid ja eesmärgid, sest siis on endal ka hästi palju motiveeritum töötada nendega koos, kui on nagu ühine püüdlus millegi suunas. T2*

Kõige suurem roll toetaval grupil ja õpetajatel oli vastajate sõnul pühendumise ja enesetõhususe suurenemises, mis toetub usaldusele ning suurendab motivatsiooni midagi koos saavutada. Tantsuhuviharidusel üldiselt tunnetati väga suurt rolli tegevusvõimekuse elementide kujunemisel, eriti oluliseks peeti refleksiooni ja eesmärkide püstitamise oskuste ning ettevõtlikkuse ja sihikindluse arenemist tänu huvihariduslikus õppeprotsessis osalemisele. Järgmises peatükis arutletakse olulisemate uurimistulemuste, nende seoste üle teooriaga, esitatakse uurimuse piirangud ja tuuakse välja tulemuste võimalik praktiline väärtus.

## Arutelu

Esimese uurimisküsimuse, kuidas kirjeldavad tegevusvõimekust noored oma kogemuste põhjal, osas tuli uurimistulemustest välja, et **eesmärkide püstitamine** on noorte jaoks väga oluline ning eesmärgid jagunevad mõtteviisi ja emotsioonidega seotud eesmärkideks ning lühiajalisteks konkreetsemateks eesmärkides, mis tantsuhuvihariduses osalevate noorte jaoks

olid peamiselt seotud tantsutehniliste elementide õppimisega. Vaughni tegevusvõimekuse mudelis on eesmärkidel väga oluline osa (Vaughn, 2020). Isiklike eesmärkide püstitamine on märgitud tegevusvõimekuse komponendina ka Bandura (2001) ja Snyder jt (1991) poolt.

Mõtteviisi muutmise ja isiksusliku enesearenguga seotud eesmärkide välja toomine vastajate poolt annab signaali, et tantsuhuvihariduses noorte motivatsiooni hoidmiseks ei piisa mõõdetavate saavutuste ja tehnilise meisterlikkuse rõhutamisest, vaid õppeprotsessi kujundamisel ja noorte suunamisel on vajalik läbi refleksiooni tähelepanu pöörata ka enesetunde ja mõtteviisiga seotud eesmärkidele.

Lisaks eduelamustele, mis tõstsid ambitsioonikust, näitasid uuringutulemused ka noorte poolt tunnetatud hirmu endas pettuda ja liiga suurt survet eesmärke täita, mis mõjusid hoopis demotiveerivalt. Seega on autori hinnangul oluline õpetada noori seadma ja sõnastama realistlikke eesmärke, koostama tegevusplaan ning toetada sealjuures ka paindlikkust ja enesesõbralikkust. Eesmärgistamine kindlasti juba on osade tantsuhuvikoolide õppeprotsessi tavapärane osa, kuid seda ei tehta kindlasti kõikjal ning autori ettepanek on korraldada ka vajalikke metoodilisi koolitusi tantsuõpetajatele, kuidas eesmärgistamist paremini läbi viia.

**Ettevõtlikkuse ja initsiatiivikuse** elemendi uurimisel oli kõige olulisemaks tulemus, et noored tunnetavad selget kasu, mis nad saavad avatud hoiakust ja uute väljakutsete võtmisest. Tantsuhuviharidus toetas noorte hinnangul ettevõtlikkust peamiselt just tänu lisaprojektidele ning mugavustsooni laiendavate ettevõtmiste, mille kaudu nad on saanud arendada juhtimisoskusi, eestvedamist, suhtlemisoskuseid ning suurendanud oma enesekindlust. See ühtib Vaughni tegevusvõimekuse mudeli esimese dimensiooniga, mille alla kuulub õppija valmisolek luua ise enda eesmärkide teostamiseks vajalikud tingimused (Garud *et al*, 2007; Vaughn, 2020), mida tehakse läbi ettevõtlikkuse ja initsiatiivi võtmise (Tran & Vu, 2018).

Kuna õppijad tunnetasid ettevõtlikkuse arenemist eriti just läbi vabatahtlike lisaprojektide, on oluline, et huvihariduslikud koolid ei piirduks tavapärase õppeprogrammiga, vaid pakuks pidevalt õppijatele välja erinevaid lisaväljundeid nii ise millegi loomiseks, etendamiseks kui toetaksid noorte omaalgatuste elluviimist. See eeldab aga autori hinnangul nii koolipidajate ja õpetajate seas lisategevuste pakkumise väärtustamist kui riiklikke rahastusprogramme, mille abil täiendavaid tegevusi ellu viia.

Uuringutulemused näitasid, et noored võtavad **sihikindlust ja püsivust** kui baasilist väärtust, mille treenimisega nad teadlikult tegelevad. Olulisel kohal oli siin vastutuse võtmine, mis väljendus peamiselt iseseisvas harjutamises ning sisemises motivatsioonis, mis tekib läbi

enda arengu märkamise. Sihikindluse kasvamisel tantsuhariduses mängisid vastajate sõnul rolli veel vastutus grupi ees ja soov oma suutlikkust nii endale kui teistele tõestada.

Sihikindluse arendamine on tähtis komponent Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi käsitluses, mis ütleb, et huviharidus on süsteemne, juhendatud ja järjepidev tegevus, mida toetab õppekava (HTM, *s.a.*), ja ka Eesti Tantsuhuvihariduse Liidu lähenemises, kus olulisel kohal on õpimotivatsiooni ja enesejuhtimise toetamine (ETHL, 2021)

Õppijad on sihikindlamad, kui nad teavad, mis on õppimise eesmärk, õpe on süsteemne ning neil on piisavalt valikuvabadust õppekava sees. Seega peab autor tähtsaks tegeleda pideva õppekavaarendusega tantsuhuvihariduse sees, andes õppijale struktuuri ja visiooni, et tema pingutused viivad soovitud tulemusteni.

Uurimistulemuste põhjal võib öelda, et **refleksioon** on noorte jaoks väga oluline ja nad tunnetavad selle kasu nii enesejuhtimisel, teiste inimeste mõistmisel kui motivatsiooni hoidmisel. Noorte hinnangul on tantsuhuvihariduse roll refleksioonioskuste ja harjumuse tekkimisel äärmiselt suur, seda nii juhendatud refleksioonitundide kui tantsuõpetajate isikliku eeskuju toel. Huvitav uurimistulemus oli ka see, et noored tunnetavad tantsimist ennast kui ühte refleksioonivormi, mis aitab neil endas selgust saada.

Kuna tegevusvõimekus põhineb arusaamal iseendast, oma soovidest, võimetest ja võimalustest (Oakeshott & Fuller, 2001), on õppija refleksioonioskused väga tähtsad. Dyer (2010) rõhutab õppija võimalusi tantsuhariduse kaudu tegeleda oma identiteedi ja väärtuste kujundamisega, õppida iseennast paremini tundma, reflekteerida oma õppimise üle ning arendada seeläbi ka oma tegevusvõimekust (Dyer, 2010).

Autori hinnangul ei tohiks võtta refleksioonioskust kui iseenesestmõistetavat oskust, vaid seda saab ja tuleb koos noortega harjutada. Uuringutulemused tõestavad, et huviharidus, eriti kunstide valdkonna huviharidus, pakub selleks laialdaselt loovaid võimalusi, mida noored hindavad väärtuslikena ning siin peitub autori arvates ka üks oluline lisaväärtus, mida mitteformaalne haridus saab formaalhariduse toetamiseks ja täiendamiseks pakkuda.

Kõikidel uuringutel on oma piirangud ning nende analüüsimine on oluline, et mitte üle- ega alahinnata uuringutulemusi (Ross & Zaidi, 2019). Läbiviidud uuringul on kahtlemata samuti omad piirangud - tegemist oli väikese valimiga kvalitatiivuuringuga, mille vastajateks olid ühe kooli õpilased, kes olid kõik süvaõppe õppesuuna tantsijad, seega ei saa tulemusi üldistada laiemalt kui antud valim. Piiranguna on oluline välja tuua ka uurija seotus valdkonnaga ning et uurija oli vastajate jaoks olnud varasemalt ka õpetaja rollis. Seotus valdkonna ja vastajatega võis tekitada tunnetatud ootusi ja subjektiivsust. Piiranguks oli ka autori vähene kogemus uurijana ning küsimuste ülesehitus lähtuvalt ühest mudelist.

Piirangute ületamiseks tutvus autor põhjalikult valdkonna teooriaga, oli intervjuude läbiviimisel teadlikult neutraalsel positsioonil ning hoidus intervjuude ajal kommentaaridest.

Uuringutulemuste väärtuslikkus on autori hinnangul laiema huvi ja ühiskondliku arutelu tekitamine huvihariduse rolli üle ennastjuhtiva ja tegevusvõimeka isiksuse kujunemisel ja seda eriti formaal- ja mitteformaalhariduse lõimimise kontekstis. Uuringu tulemusi saab rakendada kahe haridusliigi parema üksteisemõistmise hüvanguks ja ka kvaliteetse tantsuhuvihariduse definitsiooni täpsustamiseks, huvihariduse väärtuse ja potentsiaali mõistmiseks ning õppekavaarenduse aluseks tantsuhuvihariduses.

Edasised uuringud võiksid autori soovitel kätkeada endas huvihariduse õpetajate teadlikkuse uurimist tegevusvõimekuse arendamisest õppeprotsessis, õppekavaarenduse võimaluste välja selgitamist agentsuse toetamiseks ning huvihariduses omandatud tegevusvõimekuse teistesse valdkondadesse ülekandmise analüüsimist.

## **Tänuõnad**

Soovin tänada oma abikaasat ja tütreid, kes olid töö kirjutamise pikas protsessis nii toeks kui inspiratsiooniallikaks. Tänan südamest oma juhendajat, Diana Ellerit, kes toetas igati minu tegevusvõimekust, oli alati positiivne ning vajadusel ka kriitiliseks sõbraks. Minu tänu ja imetlus kuulub ka noortele tantsijatele, eriti muidugi neile, kes olid vastajateks antud töös, aga ka kõikidele teistele noortele talentidele, kes veedavad tihti tantsusaalides rohkem aega kui tavakoolis või kodus. Teie pühendumist, arengut ja arutlemisoskuseid on tõeline rõõm kõrvalt vaadata. Tunnen austust ja tänutunnet oma kursusekaaslaste vastu, kes olid tõelised motivatsiooniallikad kogu selle teekonna jooksul ning tänan ka oma tantsuõpetajatest kolleege Shaté Tantsukoolist, kes ei väsi mind vaimustamast oma pühendumise, hoolivuse ja professionaalsusega, mis oli ka antud töös suureks inspiratsiooniks.

## **Autorsuse kinnitus**

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

Krõõt Kiviste

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2024

## Kasutatud kirjandus

- Adair, J. K. (2014). *Agency and expanding capabilities in early grade classrooms: What it could mean for young children*. Harvard Educational Review, 84, 217–241.  
doi:10.17763/haer.84.2. y46vh546h4112144
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15, 1–17.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Learning lives: Learning, Identity and Agency in the Life Course. Working paper 5 part 1.
- Bray, B. (2017). *Defining learner agency*.  
<https://barbarabray.net/2017/11/08/defining-learner-agency/>
- Christenson, S.L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2011). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.
- Dyer, B. (2010). *The perils, privileges and pleasures of seeking right from wrong: Reflecting upon student perspectives of social processes, value systems, agency and the becoming of identity in the dance technique classroom*. Research in Dance Education, 11(2), 109-129.
- Education reimagined (2021). *Practitioner's Lexicon. What is meant by key terminology*. A Transformational Vision for Education in the US.
- Eesti Keele Instituut. (2023). Haridussõnastik.  
<http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?O=agentsus&F=M&C06=et>
- Ekman, R., Fletcher, A., Giota, J., Eriksson, A., Thomas, B., Bååthe, F. (2021) A Flourishing Brain in the 21st Century: A Scoping Review of the Impact of Developing Good Habits for Mind, Brain, Well-Being, and Learning <https://doi.org/10.1111/mbe.12305>
- Elo, S., Kyngäs, H. (2008) *The qualitative content analysis process*, JAN  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? American Journal of Sociology, 103(4), 962–1023
- ETHL (2021), Kvaliteetse tantsuhuvihariduse põhimõtted,  
[https://tantsuharidus.ee/wp-content/uploads/2021/11/Tantsuhuvihariduse-po%CC%83himo%CC%83tted\\_2021.pdf](https://tantsuharidus.ee/wp-content/uploads/2021/11/Tantsuhuvihariduse-po%CC%83himo%CC%83tted_2021.pdf)

- Etikan, I., Musa, S. A., Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*.
- Ferrer-Fons, M., Rovira-Martínez, M., & Soler-i-Martí, R. (2022). *Youth empowerment through arts education: A case study of a non-formal education arts centre in Barcelona*. *Social Inclusion*, 10(2), 85-94.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. 4th edition. Thousand Oaks, California, Sage Pub.
- Ford, M. J., Fatehiboroujeni, S., Fisher, E. M., & Ritz, H. (2023). A hands-on guided-inquiry materials laboratory that supports student agency. *Advances in Engineering Education*, 11(1).
- Gardner, B. (2014). A review and analysis of the use of 'habit' in understanding, predicting and influencing health-related behaviour. *Health Psychology Review*.  
doi:[10.1080/17437199.2013.876238](https://doi.org/10.1080/17437199.2013.876238)
- Garud, R., Hardy, C., & Maguire, S. (2007). Institutional entrepreneurship as embedded agency: An introduction to the special issue. *Organization Studies*, 28 (7), 957-969.
- Haridus- ja Noorteamet (s.a.) <https://mitteformaalne.ee/mitteformaalne-oppimine/>
- Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). *Huviharidus*.  
<https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/noortevaldkond/huviharidus>
- Hea teadustava (2017). <https://www.eetika.ee/et/eesti-hea-teadustava>
- Herrera Menchén, M. d. M. (2006). *La educación no formal en España [Non-formal education in Spain]*. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 11–26.
- Holland, D. C., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Huviharidusstandard (2007) <https://www.riigiteataja.ee/akt/12809661>
- ICF, Praxis, Tallinna Ülikooli, Civitta Eesti (2022). Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eestis. Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe lõimimiseks formaalõppega (REFORM/SC2021/066).
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Teksti- ja diskursusenaalüüsi meetodid, kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu ülikool. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karlis, K. (2020). Õpetajate professionaalse tegevusvõimekuse avaldumine ühe Tartu lasteaia näitel. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lally, P., van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., Wardle, J. (2009) How are habits formed:

- Modelling habit formation in the real world, †*European Journal of Social Psychology*
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Andmekogumismeetodid, intervjuu*. Tartu Ülikool <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Martin, K. (2018). *Six questions that promote learner agency*. <https://katielmartin.com/2018/11/10/6-questions-that-promote-learner-agency/>
- Molla, T., Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice, *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87.
- Oakeshott, M., Fuller, T. (2001). *The voice of liberal learning: Michael Oakeshott on education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note, OECD 2019
- Olev, A., Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service *Baltic HLT*
- Paluoja, H. (2022) Õpetajate tegevusvõimekus õppetegevuste kavandamisega seotud olukordades ökoloogilise mudeli põhjal. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Parcerisa, L., & Montes, A. (2017) The role of the third sector in the inclusion of young people: A case study of a socio-educational entity in the Raval district (Barcelona). *Temps d'Educació*, 53, 143–162. <https://doi.org/10.1344/TE2017.53.10>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Prochaska, J. O., Redding, C. A., & Evers, K. E. (2008). The transtheoretical model and stages of change.
- Põlda, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., & Lepik, M. (2021). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 9(1), 60–87 <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.03>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.

- Reyes, R., III. (2009). "Key interactions" as agency and empowerment: Providing a sense of the possible to marginalized, Mexican-descent students. *Journal of Latinos and Education*, 8, 105–118. doi:10.1080/15348430902750700
- Ross, P. T., & Zaidi, N. L. B. (2019). Limited by our limitations. *Perspectives on Medical Education*, 8(4), 261-264. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-00530-x>
- Shirley, D., & Hargreaves, A. (2021). *Five paths of student engagement*. Bloomington, Solution Tree Press
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T. (1991). *The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570–585.
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, e., Leskkanen, M-K. (2022). Exploring agency and entrainment in joint music-making through the reported experiences of students and teachers. *Front. Psychol., Sec. Educational Psychology*, Volume 13| <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964286>
- Sutela, K., Ojala, J., Kielinen, M. (2021). Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education*, Vol. 43(2) 195–211.
- Tran, L. T., & Vu, T. T. P. (2018). 'Agency in mobility': Towards a conceptualisation of international student agency in transnational mobility. *Educational Review*, 70(167), 187. doi:10.1080/00131911.2017.1293615
- Vaughn, M., & Parsons, S. A. (guest editors). (2016). *Adaptive teaching: Theoretical implications for practice* [themed journal issue]. *Theory into Practice*, 55(3).
- Vaughn, M. (2020). *What is student agency and why is it needed now more than ever?*. *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118.
- Verplanken, B., & Aarts, H. (1999). Habit, attitude, and planned behaviour: Is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity? *European Review of Social Psychology*
- Vögtosky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). *Development of achievement motivation and engagement*. *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., lk. 1–44). New York, NY: John Wiley & Sons

## Lisad

### LISA 1 - Valimisse kuuluvate isikute taustaandmed

| nr | Vastaja psedonüüm | vanus | tantsuhuvihariduses osaletud aeg |
|----|-------------------|-------|----------------------------------|
| 1  | T1                | 15    | 12                               |
| 2  | T2                | 17    | 13                               |
| 3  | T3                | 17    | 6                                |
| 4  | T4                | 17    | 12                               |
| 5  | T5                | 16    | 9                                |
| 6  | T6                | 18    | 14                               |

## **LISA 2 - Lapsevanema nõusoleku küsimine**

Tere!

Olen Krõõt Kiviste, Kutseõpetaja õppekava 3. kursuse tudeng ning soovin oma lõputöö raames intervjuuerida teie last .....

Lõputöö teemaks on tegevusvõimekus ehk agentsus ning uurin, kuidas vastajad seda kirjeldavad ning milline on olnud nende hinnangul huvihariduse roll nende tegevusvõimekuse kujunemisel. Töös säilitatakse vastajate konfidentsiaalsus ning soovi korral on vastajatel õigus transkriptsioone enne töö esitamist lugeda ning oma vastustest loobuda.

Intervjuu kestuseks on planeeritud üks tund ning see toimub teie lapsele sobival ajal.

Olen tänulik, kui vastate kirjalikult, kas teie laps ..... võib osaleda nimetatud uuringus.

Lisaküsimuste puhul vastan meeleldi kas kirja teel või telefonil 5090030

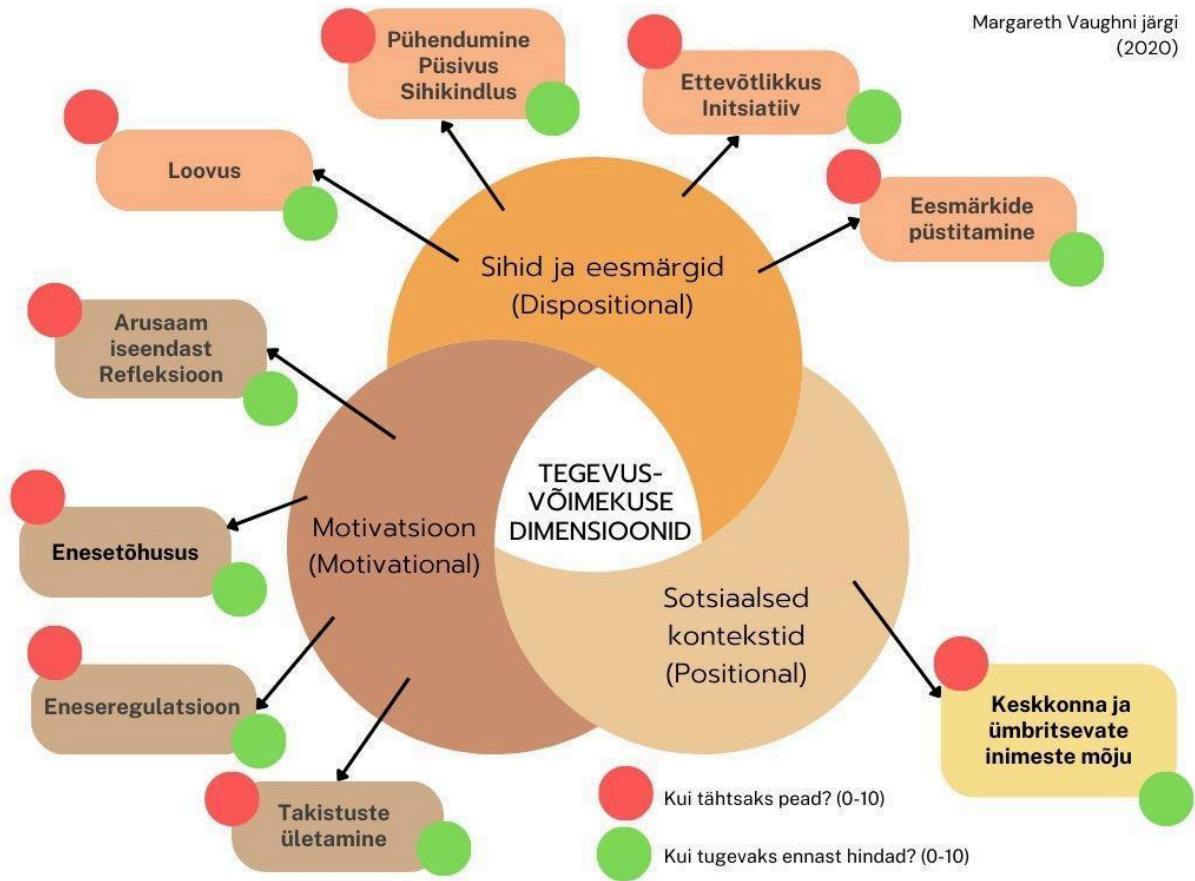
Heade soovidega

Krõõt Kiviste

Kutseõpetaja 3. aasta tudeng

# LISA 3 - Tööleht

Margareth Vaughni järgi  
(2020)



## LISA 4 - Intervjuu kava

### SISSEJUHATUS

Täna intervjueritavat, et ta oli nõus pühendama oma aega intervjuule. Selgitan tema õiguseid, uuringu eesmärgi ja konfidentsiaalsust. Kinnitan, et luba intervjuerimiseks on saadud ka tema vanematelt. Näitan intervjueritavale, kust ta saab soovi korral vett ning et tal on õigus iga hetk pausi küsida, kui see peaks olema vajalik. Täpsustan intervjuu orienteeruvat kestust.

1. Sissejuhatavad küsimused, häälestus, näiteks:
  - a. Kuidas Sa end tunned täna?
  - b. Milline päev on selja taga või ees ootamas?
2. Taustinfo:
  - a. Kui kaua Sa oled tantsimisega tegelenud?
  - b. Kui vana Sa oled?

### PÕHIOSA

Me räägime täna tegevusvõimekusest. Sisuliselt on see Sinu aktiivsus ja valmisolek eesmärkide poole liikudes raskusi ületada ja ise muutusi endas ja enda ümber luua. Ja see koosneb mitmest komponendist.

Hinda ole hea selle töölehe põhjal, kui tähtsad need elemendid Sinu jaoks on ja kui tugevana Sa iseennast hetkel iga elemendi osas hindad (0-10 skaala, töölehel). Küsi julgelt täpsustusi, kui vajad.

Kokku on intervjuul on kaks alateemat ja kummaski kolm plokki, alustame kohe esimesega.

### I UURIMISKÜSIMUS

#### **Kuidas kirjeldavad tantsuhuvihariduses osalevad noored oma tegevusvõimekust?**

1. Alustame EESMÄRKIDE püstitamisest. Kui tihti Sa endale tavaliselt konkreetsemaid eesmärgi sead?
  - a. Millised need eesmärgid on?
  - b. Kui oluline on üldse Sinu jaoks seada konkreetseid eesmärgi? (Miks?)
  - c. Meenuta viimast korda, kus seadsid endale teadlikult eesmärgi ja tegid tegevusplaani, kuidas sinna jõuda!
2. Eesmärkidega on seotud ka ETTEVÕTLIKKUS ja INITSIIATIIV. Kui ettevõtlikuks Sa ennast pead?
  - a. Kirjelda, millal Sa viimati tundsid initsiatiivikust, otsustasid midagi eest vedada või meeskonnas mingi osa eest vastutust võtta?
3. Räägime nüüd SIHIKINDLUSEST ja PÜSIVUSEST. Kui tugev Sa selles osas oled?
  - a. Millal ja millega tegeledes Sa üldse mõtled sihikindluse või püsivusele?
  - b. Millistel hetkedel Sa tunned, et oled püsiv ja sihikindel ja millal, et üldse mitte?
  - c. Kirjelda ole hea ühte juhtumit, mis arendas Sinu hinnagul Sinu sihikindlust ja püsivust!
4. Üks põnev tegevusvõimekuse komponent on veel LOOVUS. Mida see Sinu jaoks tähendab?
  - a. Kus Sa seda kasutad?
  - b. Kirjelda ole hea mõnda enda tegevust või olukorda, kus tundsid, et arendad oma loovust!
  - c. Miks on loovus tähtis/ei ole tähtis Sinu jaoks?

Oleme jõudnud esimese ploki lõpuni. Kas on midagi, kui Sa vaatad nüüd töölehele ja selle ülemisele osale, mida sooviksid lisada?

Teises plokis räägime me nüüd natuke **motivatsioonist** ja sellest, mis juhtub, kui Su teele tuleb **takistus**. Täpsemalt keskendumise refleksioonile, enesetõhususele, eneseregulatsioonile ja takistuste ületamisele.

1. Tegevusvõimekus tähendab ka seda, et analüüsid ennast, REFLEKTEERID selle üle, mida Sa oled teinud ja kuidas oma kogemusi edasise osas ära kasutada. Kui tihti Sa võtad aega, et mõtiskleda enda üle?
  - a. Kuidas Sa seda teed?
  - b. Kas ja kuidas see on aastatega muutunud?
2. Kui tähtis on Sinu jaoks ennast analüüsida ja endast paremini aru saada? (Miks?) Kui ENESETÕHUSAKS inimeseks Sa end pead?
  - a. Mida tähendab üldse Sinu jaoks, et Sa toimetad enesetõhusalt ja produktiivselt?
  - b. Kui suur on Sinu usk endasse, et saad hakkama planeeritud tegevuste või eesmärkide saavutamiseks? (Millest see oleneb?)
3. Järgmine punkt puudutab ENESEREGULATSIOONI. Sinna alla käib oma aja ja energia juhtimine. Kui osav Sa selles oled?
  - a. Millised olukorrad tõstavad Sinu eneseregulatsiooni võimet ja millised vähendavad?
  - b. Millest või kellest see veel sõltub?
4. Ja viimasena selles plokis räägime TAKISTUSTE ÜLETAMISEST. Elus tuleb ikka ette probleeme ja takistusi, kui kiire heituja Sa selles osas oled?
  - a. Kas oled pigem inimene, kellel takistused viivad pingutamise tuju üldse ära või tahad just takistuste kiuste edasi minna, nõ trotsides kõike? (Miks Sa nii arvad?)
  - b. Too mõned näited, kuidas oled toimunud, kui tekivad ootamatud takistused Sinu plaanidesse.

Teine plokk ongi läbi. Vaata korra veel töölehte ja täienda, kui on midagi selles valdkonnas olulist veel, millest me ei rääkinud.

Ja nüüd kolmas, viimane plokk. See puudutab KESKKONDI, kus viibid ja inimesi, kes on Su ümber.

1. Räägi, kuidas Sind mõjutavad keskkonnad (kool, kodu, huvikool jm) seda, kuidas Sa seal end tunned ja kuidas käitud.
  - a. Kuidas mõjutavad inimesed Su ümber seda, kui aktiivne ja tegutsemistahet täis Sa oled?
  - b. Millised inimesed Sind innustavad ja millised tõmbavad hoogu alla? Too näiteid!

Kogu esimene teema ehk pool intervjuust on nüüd läbi. Vaata korra töölehte ja lisa julgelt, kui on midagi, mis veel on oluline antud teemal Sinu jaoks.

## II UURIMISKÜSIMUS

**Millist rolli näevad noored tantsuhviharidusel oma tegevusvõimekuse kujunemisel?**

Nüüd me räägime sellest, kas ja kuidas on tantsuhvihariduses osalemine mõjutanud Sinu tegevusvõimekust ehk kõike seda, mida eelmise teema all rääkisime.

1. Kui Sa mõtled oma õpingute peale tantsukoolis, kuidas on see kujundanud Sinu EESMÄRKIDE seadmise oskust?
  - a. Too näiteid, kuidas see on toimunud või just ei ole toimunud

- b. Kas ja kuidas Sa oled õppinud eesmärgi paremini seadma tantsukoolis?
2. Mil määral on seotud Sinu õpingud Tantsukoolis ja Sinu ETTEVÕTLIKKUS ja INITSIAATIV?
  - a. Too näiteid!
3. Aga kui Sa mõtled oma SIHIKINDLUSELE ja PÜSIVUSELE, kas ja kuidas on Tantsukoolis kogetu seda mõjutanud?
  - a. Too näiteid!
4. Rääkisime ka LOOVUSEST. Kas ja kuidas see on Sinu tantsuharidusega seotud?
  - a. Kui tunned, et oled seda saanud Tantsukoolis arendada, siis kuidas? Too näiteid!
5. Aga Sinu eneseanallüüsi ja REFLEKSIOONIOSKUS ning tantsukooli õpingud - kuidas need on seotud või ei ole seotud?
  - a. Too näiteid oma kogemustest refleksiooniga tantsuhariduses!
6. Mäletad, rääkisime ka ENESETÕHUSUSEST, mis tähendas, et Sa päriselt usud, et saad hakkama sellega, mis Sa planeerinud oled. Milline seos on sellel ja tantsuharidusel?
  - a. Too näiteid!
7. Järgmisena läksime esimeses ploki edasi ENESEREGULATSIOONI juurde, kus tuli jutuks oma aja ja energia juhtimine. Kas ja kuidas on selles Sind tantsimisega tegelemine aidanud?
  - a. Too näiteid!
8. Ja selle ploki lõpus rääkisime TAKISTUSTE ÜLETAMISEST. Milliste takistustega oled tantsuhariduse teekonnal kokku puutunud ja kuidas oled neid ületanud?
  - a. Too näiteid!
9. Ja nüüd lõpetuseks laiemalt keskkondadest ja inimestest ning nende mõjust Sulle. Kas ja mil määral Sa käitud erinevalt, olenevalt sellest, kas oled Tantsukoolis või tavakoolis või kodus?
  - a. Milline on Sind Tantsukoolis ümbritsevate inimeste mõju Sulle? (grupikaaslased? õpetajad?)
  - b. Millist osa Sinu tegevusvõimekusest nad kõige rohkem mõjutavad? (võimalus vaadata töölehele uuesti)
  - c. Kas ja kuidas ka Tantsukooli füüsiline keskkond mõjutab seda, kuidas ennast tunned ja kuidas käitud?
  - d. Too näiteid!
10. Lõpetuseks lisaküsimus - püüa mõelda, kui sa jätad välja kõik füüsilise, mida tantsuharidus sulle on õpetanud, koreograafia, keha valdamise kunsti, koordinatsiooni jne, siis mida on tantsuharidus sulle õpetanud?

### III Kokkuvõtte, täiendavate mõtete avaldamise võimalus

1. Ka teine teema on nüüd meil kenasti läbitud. Mis on see, millest me ei rääkinud, aga on oluline selles kontekstis või mida sooviksid lihtsalt veel täiendada? või: Mida ma jätsin küsimata? või: Kui Sa saaksid siia küsimuste ritta lisada ühe küsimuse veel, siis mis see oleks?
2. Mis oli meie vestluses see, mis oli Sinu jaoks kõige tähenduslikum?

Täna vastajat aja ja meeldiva vestluse eest. Selgitan veelkord, mis on tema õigused ning millal ta soovi korral tulemustega saab tutvuda. Urin, kas tal on huvi lugeda transkriptsiooni.

## LISA 5 - Näide koodilehest

| UK 1: Kuidas kirjeldavad tantsuhvihariduses osalevad noored tegevusvõimekuse elemente oma kogemuste põhjal? |                              |                                      |   |
|---|------------------------------|--------------------------------------|---|
| 1. SIHID ja EESMÄRGID   | EESMÄRKIDE PÜSTITAMINE       | 1                                    | Kasvavad eesmärgid, ambitsioonikus            |
|   |                              | 2                                    | Pikaajalised eesmärgid                        |
|   |                              | 3                                    | Emotsioonide ja mõtteviisiga seotud eesmärgid |
|   |                              | 4                                    | Lühiajalised ja konkreetsed eesmärgid         |
|   |                              | 5                                    | Hirm ja ebamugavus eesmärkide ees             |
|   |                              | 6                                    | Eesmärgistamine vs protsess                   |
|   |                              | 7                                    | Spontaansus ja põnevus                        |
|   | ETTEVÕTLIKKUS ja INITSIAATIV | 1                                    | Harjumuspärane aktiivsus ja ettevõtlikkus     |
|   |                              | 2                                    | Rahulolu ettevõtlikkusest                     |
|   |                              | 3                                    | Plussid ja boonused                           |
|   |                              | 4                                    | Hirm vastutuse ees                            |
|   |                              | 5                                    | Mugavustsoonist välja astumine                |
|   |                              | 6                                    | Ettevõtlikkus, distsipliin ja vastutus        |
|   | SIHIKINDLUS                  | 1                                    | Sihikindlus kui elustiili osa                 |
|   |                              | 2                                    | Distsipliini olulisus                         |
|   |                              | 3                                    | Sihikindluse treenimine, teadlikkus           |
|   |                              | 4                                    | Mitte alla andmine, pühendumine               |
|   |                              | 5                                    | Sisemine motivatsioon                         |
|   |                              | 6                                    | Rahulolu sihikindluse säilitamisest           |
|   |                              | 7                                    | Vähene sihikindlus asjade osas, mis ei meeldi |
|   |                              | 8                                    | Sihikindlus aitab madalseisust välja saada    |
|   | LOOVUS                       | 1                                    | Eristumine ja välja paistmine                 |
|   |                              | 2                                    | Julgus olla loov ja eristuda                  |
|   |                              | 3                                    | Avatus kõigele                                |
|   |                              | 4                                    | Uuenduslikkus, fantaasia                      |
|   |                              | 5                                    | Lahenduste leidmine                           |
|   |                              | 6                                    | Erinevad loovuse väljendusviisid              |
|   |                              | 7                                    | Loovus ja improvisatsioon                     |
|   |                              | 8                                    | Loovus koreograafia loomisel                  |
|   |                              | 9                                    | Ilmneb hooti                                  |
|   |                              | 10                                   | Teiste arvamuse negatiivne mõju loovusele     |
| 11  |                              | Mentori vajadus loovuse arendamiseks |   |

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

Mina, Krõõt Kiviste,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Noorte arvamus tantsuhuviharidusliku õppe rollist nende tegevusvõimekuse kujundamisel”, mille juhendaja on Diana Eller, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Krõõt Kiviste*

**22.05.2024**