

ÕPITU ÜLEKANNE TÄISKASVANUTE KOOLITAJATE PRAKTIKAS

Mariliis Randmer

ANNOTATSIOON

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada täiskasvanute koolitaja teadlikkus õpitu ülekandest ning analüüsida, millised õpitu ülekannet toetavad aspektid kajastuvad nende õppeprotsesside planeerimisel ja läbiviimisel. Uuringu käigus koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuudega neljalt täiskasvanute koolitajatelt. Tulemustest selgus, et koolitajate teadlikkus õpitu ülekandest on madal, kuid analüüsi tulemusel selgus ka, et õppeprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel rakendavad koolitajaid enamuse õpitu ülekannet toetavaid tegevusi, mis käesoleva töö teoreetilises osas kirjeldatud. See võib olla tingitud uuringus osalenud koolitajate pikaajalisest kogemusest täiskasvanute koolitamisel.

VÕTMESÕNAD: õpitu ülekanne, täiskasvanute koolitaja, õppeprotsess

SISSEJUHATUS

Õpitu ülekandel on mitmeid definitsioone, kuid enamuse neist on kitsatähenduslikud ja ei arvesta õpetamise kontekstist paljusust (Merriam & Leahy, 2005). Enamuse meie teadmisi õpitu ülekandest täiskasvanuhariduses tuleb töökohapõhise õppe kirjandusest (Foley & Kaiser, 2013), kus õpitu ülekannet defineeritakse, kui uute teadmiste ja oskuste rakendamist tööl mingi kindla aja jooksul (Baldwin & Ford, 1988; Kirwan, 2009c). Arvestades, et õppimine võib toimuda erinevates kontekstides, saab õpitu ülekannet mõista, kui õppijate jätkusuutliku ja efektiivset õppeprotsessis omandatud uute teadmiste ja oskuste rakendamist tööl või teistes isiklike, organisatsiooniliste või kogukondlike kohustuste täitmisel (Broad, 1997, viidanud Foley & Kaiser, 2013). Seega on õpitu ülekanne õppija teadvustatud tegevus, et lõimida uued teadmised ja oskused oma igapäevaelu (Roumell, 2019).

Õpitu ülekanne on täiskasvanuhariduses oluline teema, sest erinevad osapooled ootavad, et uued õpitud teadmised ja oskused oleksid rakendatavad, praktilised ja nende abil oleks võimalik muutusi ellu viia. See on ka mõistetav, sest organisatsioonide konkurentsivõime tagab tänapäeval kõrge kvalifikatsiooniga tööjõud, millest tulenevalt on õpitu ülekanne suure tähelepanu all (Newstrom, 1992; Broad, 2005, viidanud Caffarella, Daffron, & Daffron, 2013). Lisaks sellele on läbi erinevate haridusprogrammide võimalik parendada ühiskonnas heaolu. Kuid enne, kui muutusi ellu viia organisatsiooni või

ühiskonna tasandil, peab iga inimene oskama muutusi ellu viia enda elus. Paljud inimesed vajavad selles abi ehk mõista, kuidas õpitud oma igapäevaellu üle kanda (Caffarella et al., 2013).

Täiskasvanuhariduse valdkonnas on vähe kirjandust õpitu ülekande teemal, olgugi, et tegemist on olulise komponendiga täiskasvanu õppimise praktilises kui ka teoreetilises vaates. Seetõttu võib eeldada, et praktikutel on vähene teadmine antud teemal ja ka sellest, mis soodustab või takistab õpitu ülekannet (Merriam & Leahy, 2005). Ilmselt on see ka üks põhjuseid, miks osa täiskasvanuhariduses asetleidvatest õppeprotsessidest on ebaefektiivsed, sest nende planeerimisel ei arvestata piisavalt õpitu ülekandega (Weber, 2014, viidanud Roumell, 2019) või eeldatakse, et täiskasvanud õppija omab teadmisi ja oskusi õpitu ülekandmiseks (Roumell, 2019) ning seetõttu peaks vastutama ise selle toimumise eest (Lightner, Benander, & Kramer, 2008, viidanud Foley & Kaiser, 2013).

Tallinna Ülikooli andragoogika õppe bakalaureuse astmel on varasemalt õpitu ülekannet uuritud täiskasvanud õppija vaatest (Gertsik, 2018), kuid käesoleva töö fookuses on täiskasvanute koolitaja. Eelpool mainitud eeldusest, et õppeprotsesside ebaefektiivsus võib tingitud olla täiskasvanuhariduse praktikute vähesest teadlikkusest õpitu ülekandest, on oluline seda väidet kontrollida. Sellest tulenevalt oli selle töö raames tehtud uurimuse eesmärgiks teada saada, kuidas täiskasvanute koolitajad mõistavad õpitu ülekannet. Lisaks sellele analüüsida uuringus osalenud koolitajate õppeprotsessi ettevalmistamise ja läbiviimise kirjeldusi, et leida sealt tegevusi, mis soodustavad õpitu ülekannet. Eelneva põhjal püstitasin kaks uurimisküsimust: 1) Kuidas mõistavad täiskasvanud koolitajad õpitu ülekannet?; 2) Millised õpitu ülekannet toetavad tegevused ilmnevad uuritavate õppeprotsessides?

TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

Caffarella jt (2013) toovad välja, et õpitu ülekannet mõjutavad õppeprotsessis järgmised tegurid: osalejad; õppeprotsessi disain ja läbiviimine; õppe sisu; muutused, mis on vajalikud, et õpitud rakendada; organisatsiooni kontekst; kogukond ja sotsiaalsed tegurid. Käesolevas töös lähtun Baldwini ja Fordi (1988, viidanud Merriam & Leahy, 2005) mudelist, mis jagab õpitu ülekannet mõjutavad tegurid kolme kategooriasse – õppijast lähtuvad tegurid; õppeprotsessi sisust ja disainist lähtuvad tegurid; tegurid, mis on seotud organisatsiooniga, kus õpitu peaks rakenduma.

Organisatsioon ja õpitu ülekanne

Selleks, et õppija saaks rakendada uusi teadmisi ja oskusi sõltub sellest, kas organisatsioonis on selleks loodud vastavad tingimused (Merriam & Leahy, 2005), mis sõltub organisatsioonikultuurist ning organisatsiooni avatusest uutele ideedele ning kuivõrd on juhid ja teised organisatsiooni liikmed toetavad uute teadmiste ja oskuste rakendamise suhtes (Kirwan, 2009b; Merriam & Leahy, 2005). Oluline on ka, kas õppija saab juhtidelt või teistelt kolleegidelt tagasisidet õpitu rakendamise kohta (Kirwan, 2009b). Organisatsiooni poolset tuge õpitu ülekandele annab ka organisatsiooni ja õppe eesmärkide sarnasus (Merriam & Leahy, 2005) ning kui õppeprogramm ja organisatsiooni strateegilised eesmärgid on omavahel seotud (Merriam & Leahy, 2005; Montesino, 1995, viidanud Merriam & Leahy, 2005; Burke & Hutchins, 2007, viidanud MacRae & Skinner, 2011).

Õppija ja õpitu ülekanne

Õppijast sõltuvatest teguritest on üheks olulisemaks õpimotivatsioon, sest mida positiivsemalt on õppijad õppimise suhtes meelestatud seda suurema tõenäosusega nad õpitud ka rakendavad (Merriam & Leahy, 2005). Seda toetab, kui õppija näeb õppimist endale kasulikuna ehk mõistab, kuidas õpitu toetab näiteks tema karjääri või muud eluvaldkonda (Burke & Hutchins, 2007, viidanud MacRae & Skinner, 2011; Kirwan, 2009b). Oluline on õppija enesetõhusus ehk uskumus, et ta suudab uut informatsiooni ja oskust rakendada (Ford and Weissbein, 1997; Hirschfeld, 1990, viidanud Merriam & Leahy, 2005; Kirwan, 2009b). Lisaks on väljatoodud, et õpitu ülekannet mõjutab õppija kognitiivne võimekus õppes osalemiseks (Burke & Hutchins 2007, viidanud MacRae & Skinner, 2011), õppija kaasatus õppeprotsessiga seotud otsustesse (Baldwin, Magjuka, and Loher, 1991; Clark, Dobbins, and Ladd, 1993, viidanud Merriam & Leahy, 2005) ja taju, et organisatsioon on pühendunud töötajate enesetäiendamisele (Burke & Hutchins 2007, viidanud MacRae & Skinner, 2011).

Õppeprotsess ja õpitu ülekanne

Õpitu ülekanne õppeprotsessis ei sõltu niivõrd õppesisust ja sellest, kuidas see esitatud on, vaid kui palju toetust saab õppija õppeprotsessis, et sisuga suhestuda ning mõista, kuidas kõige paremini õpitud rakendada ehk omandada õpitu ülekandeks vajalikke oskusi (Roumell, 2019). Õpitu ülekandega arvestamine on üks osa õppeprotsessi disainimiselt, et vältida tegevusi, mis õpitu ülekannet takistaksid – näiteks, õppeprotsessi

läbiviija ei kohalda praktikaid vastavalt konkreetsele õppesituatsioonile; ei tunnusta ega julgusta õppeprotsessis õppijaid; ei anna õppeprotsessis võimalust väljendada või rakendada juba õpitu ülekannet; eeldab, et õppija ise vastutab õpitu ülekande eest. (Lightner, Benander, & Kramer, 2008, viidanud Foley & Kaiser, 2013). Järgnevalt toon välja õpitu ülekannet soodustavad tegurid õppeprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel.

Koolitaja professionaalsus. Usaldusväärne koolitaja oskab õppeprotsessis arvestada keskkonnaga, kus hiljem õppijad peavad õpitud rakendama ning lähtub täiskasvanuõppe põhimõtetest (Kirwan, 2009a). Knowles'i järgi on täiskasvanud õppija ennastjuhtiv ja sisemiselt motiveeritud, kes toob õppeprotsessi kaasa oma kogemused ning õpib, kui selleks on konkreetne vajadus ja soovib õppida eelkõige läbi eluliste probleemide lahendamise (Knowles, 1980, viidanud Märja, Jõgi, & Lõhmus, 2021). Andragoogilise protsessi järgi on oluline luua õppimist toetav ja soodustav keskkond ning õppijate kaasamine planeerimisse, õpivajaduste kaardistamisesse, õpieesmärkide sõnastamisesse, õppijate endi õppeplaanide tegemisse ja elluviimisesse ning õppe hindamisse (samas).

Õpivajaduste väljaselgitamine. Õpivajaduste väljaselgitamine annab arusaama, millised on õppijate praegused teadmised ja oskused ning milliseid on tarvis, et parendada sooritust tööl või mõnes muus õppija jaoks olulises kontekstis. See teadmine on õppeprotsessis osalemise argumendiks nii õppijatele kui ka teistele osapooltele, mis aitab õppimisele positiivselt häälestuda (Kaminski, Foley, & Kaiser, 2013). Selleks, et kogutud informatsioon õpivajaduste kohta oleks täpne ja usaldusväärne, tasuks andmeid koguda mitmel viisil. Võimalikud viisid on küsitlused, intervjuud erinevate osapooltega, tööülesannete analüüs, õppeprotsessi pilotiseerimine jpm. Viimane on väärtuslik, kuna pilootprogrammi tulemuste hindamine annab arusaama, milline õppesisu oleks kõige asjakohasem (Kirwan, 2009a).

Selged õpieesmärgid ja -väljundid. Õpitu ülekannet toetavad selgelt sõnastatud õpiväljundid, sest need annavad õppijale teada, mida ta peab õppeprotsessi lõppedes oskama (Kaminski et al., 2013) ja selgelt sõnastatud õpieesmärk ütleb, millistes tingimustes õpitud saab rakendada (Kirwan, 2009a). Õppeprotsessi koostaja poolt sõnastatud õpieesmärkide ja -väljundite kõrval on oluline ka, et õppijad sõnastaksid oma õpieesmärgid või õpiplaani. Keel on peamine vahend, mida me kasutame mõtlemiseks ja õppimiseks, mille abil me saame tuvastada oma motivatsiooni, eesmärgid ja võimalikud viisid, kuidas uusi teadmisi või oskusi rakendada. Sellisel viisil alustab õppija juba teadlikku õppimist ning eneserefleksiooni (Roumell, 2019).

Õppekohtumiste arv. Kui eesmärgiks on uue oskuse õppimine ja rakendamine, siis on mõistlik, et õppimine on hajutatud pikema ajaperioodi peale, mis võimaldaks õppijal õpitud praktiseerida (Kirwan, 2009a). Jätkukohtumised võimaldavad õppijatel jagada kogemusi õpitu ülekandmisel enda kontekstidesse ning koos lahendusi leida kasutades selleks õpitud. Sellistel puhkudel võtab õppija vastutuse enda õpiplaani täitmise eest ning vastutuse ka õpitu ülekande eest (Roumell, 2019). Õpitu ülekande toetamiseks on võimalik õppijatele anda ülesandeid, mida nad peavad kohtumiste vahepeal tegema (Kirwan, 2009a).

Õppija või õppegruppi tundma õppimine. Oma õppijate tundma õppimine tagab, et koolitaja mõistab selgelt õpivajadusi ning valib lähenemised ja ressursid, mis toetavad õppijat ning seeläbi loob positiivse õpikeskkonna (Kaminski et al., 2013). Võimalikud viisid, kuidas õppijat tundma õppida on erinevad küsimustikud õppija kompetentside, isiksuse või näiteks õpistiilide kohta (Kirwan, 2009a).

Teooria ja praktika tasakaal. Uuringud on näidanud, et lisaks praktilistele oskuste õpetamisele on oluline õpetada ka teoreetilisi printsiipe, millele need oskused tuginevad (McGehee & Thayer, 1961, viidanud Baldwin & Ford, 1988; Smith & Ragan, 1993, Schunk, 1996, viidanud Kirwan, 2009a) ehk lisaks sellele, kuidas midagi tegema peaks peab õppija mõistma, miks nii tegema peab (Kirwan, 2009a).

Juhtumianalüüsid ja lai meetodite valik. Õpitu ülekannet toetab, kui õppesisu sarnaneb osalejate tööülesannetega (Krijger & Pol, 1995, viidanud Merriam & Leahy, 2005; Kirwan, 2009a). Juhtumeid, mida analüüsida võiksid õppijad tuua oma varasemast kogemusest ning analüüsida, mis juhtuks, kui samas situatsioonis rakendada uut teadmist või oskust. See toetab õpitu meelde jätmist ning uues kontekstis rakendamist (Roumell, 2019). Koolitusjärgse tagasilanguse ennetamiseks (*post-training relapse prevention*) ja õpitu ülekande toetamiseks peaksid õppijad ka ette kujutama võimalikke olukordi, kus uusi teadmisi või oskusi saaks rakendada ning mida teha juhtudel, kui tekib soov käituda nendes olukordades vanaviisi (Merriam & Leahy, 2005). Analoogiate kasutamine muudab õpitu õppija jaoks väärtuslikumaks, sest ta mõistab selle rakendamise võimalust palju rohkemates situatsioonides (Kirwan, 2009a). Lisaks juhtumianalüüsidele peaks koolitaja kasutama ka muid erinavad meetodeid oma õppeprotsessis, mis aitaks õppijal õpitud üldistada (Merriam & Leahy, 2005) ning lähtuks erinevatest õpistiilidest (Kirwan, 2009a).

Õppija tegevuskava õpitu rakendamiseks. Õppeprotsessi peab sisse arvestama piisaval hulgal aega, et õppijad saaksid endale koostada tegevuskava õpitu rakendamiseks. Tegevused peavad olema konkreetseid ja üheks võimaluseks on kasutada eesmärkide

seadmisel SMART-meetodit. Tegevuskava koostamist toetab ka, kui õppeprotsessi vältel paluda õppijatel kirjutada uue teadmise või oskuse kohta kokkuvõtteid nii kaua kuni need veel värskelt meeles on. Õppeprotsessi käigus ülestähendatu aitab hiljem ka õpitud meenutada, mis omakorda soodustab õpitu ülekannet (Kirwan, 2009a).

Hindamine. Hindamise eesmärk on anda tagasisidet mil määral on õppijad uusi teadmisi või oskusi omandanud. Õpitu ülekannet mõjutab positiivselt, kui hindamine toimub ka õppeprotsessi jooksul, mis tähendab, et praktilistele tegevustele õppeprotsessis, kus peab uusi teadmisi või oskusi rakendama, järgneb ka hindamine kuivõrd õpitu ülekanne toimus (Kaminski et al., 2013).

METOODIKA

Valim ja andmete kogumine

Uurimistöös kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit. Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Selle formaadi puhul on küsimused esitatud küll kindlas järjekorras, kuid intervjuueeritaval on võimalus vastata neile vabalt (Lagerspetz, 2017). Intervjuu võimaldab arutleda intervjuueeritava maailmataju üle ning mõista tema vaateid seoses uuritava teemaga (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Intervjuueeritavad valisin sihipäraselt leides enda uurimistöö jaoks kõige ideaalsemad intervjuueeritavad (Rämmer, 2014). Uurimistöö jaoks viisin läbi neli intervjuud ajavahemikus 12.05 – 29.05.2020 Skype'i videokõne vahendusel. Videokõned salvestasin ning seejärel transkribeerisin. Intervjuueeritavad tähistan tulemuste kajastamisel tähekombinatsiooni INT ja numbriga.

Andmeanalüüs

Kogutud andmete analüüsimisel kasutasin kvalitatiivse sisuanalüüsi suunatud sisuanalüüsi vormi, mille eesmärk on kinnitada või edasi arendada mingit teoreetilist raamistikku või teooriat, sest olemasolevad teooriad või tehtud uurimised hõlbustavad uurimisküsimuse fokuseerimist, mis aitavad teha oletusi huvipakkuvate muutujate ja nendevaheliste suhete kohta. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul koondatakse sarnase tähendusega tekstiosad vastavate kategooriate alla (Laherand, 2008).

Kategooriate loomisel lähtusin käesoleva töö uurimisküsimustest ja teoreetilises ülevaates käsitletust, mille tulemusel tekkis kolm kategooriat, mida alljärgnevad tulemused kirjeldavad. Iga kategooria selgituste juurde tõin näiteid kursiivkirjas väljavõtetena intervjuudest.

TULEMUSED

Teadlikkus õpitu ülekandest

Kõik uuringus osalejad seostavad õpitu ülekannet teadmiste rakendamisega praktikas (näited 1,2,3). Intervjueeritavatest kaks olid varasemalt mõistega tuttavad ning nendest üks on ka õpitu ülekande kohta uurinud ja lugenud kirjandust, kuid ei mõtle sellele enda õppetööd planeerides (näide 4).

- (1) [...] *selle mis ma õppinud olen, selle nii-öelda, siis ülekandmine sellesse, mis ma teen. Ehk siis seda, mida ma teada sain, kuidas ma seda kasutan ja kas ma kasutan oma noh, siis igapäevatoos tõenäoliselt ... no mitte ainult, elus ka.* (INT1)
- (2) *Mina tõlgendan seda enda jaoks nii, et ma olen õppinud midagi ja ma panen selle praktikasse.* (INT2)
- (3) [...] *kui lähtuda sõnade tähendusest, siis ilmselt peaks olema midagi sellist, et kui ma midagi õpin, kuidas ma seda siis praktikas nii-öelda rakendama hakkam või kui noh, minu jaoks siis, kuidas see võimalikult kasulik minu jaoks on.* (INT3)
- (4) *Ma jah, ma kindlasti olen sellel teemal lugenud, aga igapäevaselt ma nüüd ei mõtle selle peale, kui ma oma õppetööd planeerida, et mismoodi sinna, noh, ainekavasse või päevakavasse panna õppe õpitu ülekannet.* (INT4)

Koolitaja roll ja vastutus õpitu ülekande eest

Koolitajal nähakse õpikeskkonna looja rolli (näide 5) ja ka vajalike teadmise ning oskuste edasiandja rolli (näide 6), kuid suurema vastutuse õppimise eest ning hiljem ka rakendamise eest seavad kõik uuringus osalenud koolitajad koolitusel osalejale (näide 7 ja 8).

- (5) [...] *mina loon selle võimaluse talle ja selle ruumi selleks, et ta saaks valida seda, et ise hakkab tegema seda ja põhjendan talle selle, miks ta peaks valima seda, et ta võtaks selle vastutuse oma arengu eest või õppimise eest [...] Aga ma ei saa lõputult mõjutada, sest seal on ka välistegurid, ehk siis võib-olla tal on elusituatsioon selline, et isegi kui ta tahab, siis lihtsalt tal ei ole võimalik praegu.* (INT2)
- (6) [...] *kui sa õpetajana nagu lapsi õpetad, et täpselt samamoodi täiskasvanukoolituse puhul, et see, et ta lõpuks hakkaks kümme pluss kümme liitma, on ikkagi ju tema enda vastutus või, et ta hakkab lugema, see on nagu mina saan anda tööriistad, mina ei saa seda tööd nagu kellegi eest ära teha.* (INT3)
- (7) *No täiskasvanuõppes üleüldiselt on ju õppimine ikkagi koolitusel õppija enda vastutus. Ja ma, ma usun, et jämedates joontes kehtib see 80:20 Pareto põhimõte, et 80% sõltub õpilasest ja 20% õpetajast. [...] suuremalt jaolt ikkagi täiskasvanu puhul sõltub tema enda hoiakutest, motivatsioonid, õpioskustest.* (INT4)
- (8) [...] *kui mina lähen mitte koolitama, vaid koolituma siis, noh, mina ütleks nagu sedapidi, et mina ei lähe, mina teen eelnevalt nii palju ise eeltööd, et ma ei lähe sinna [...] oma aega raiskama sinna, kus ma nagu eeldatavasti ei saa midagi või kust midagi võtta. Ja samamoodi ei eelda ma kuskilt, et ma nagu sada protsenti saan kõik nagu omale üle kanda, et ma ikkagi lasen selle nagu oma end endast läbi kõik. No seetõttu ma noh, ei saa ka võta omale ka koolitajana sellist vastutust, et see, mis minu juurde tulles kaasa saadakse, et siis see, kui palju keegi sellega midagi tegema hakkab on nagu kuidagi minu vastutus, et ma ütleks ikkagi, et see on nagu pigem õppija.* (INT1)

Õpitu ülekannet toetavad tegevused õppeprotsessis

Õpivajaduste väljaselgitamine. Õpivajaduse väljaselgitamisele lähenevad koolitajad erinevalt. Võetakse ühendust koolituse tellijaga, et mõista vajadusi ning selle põhjal ka otsustada, kas ollakse pädevad koolituse tegemiseks (näide 9) või kaardistatakse õppijate vajadusi eelteadmiste küsimustikuga, mis annab sisendi ka koolituse sisule (näide 10).

(9) *No kõigepealt ma tahan teada saada, mida minult tahetakse, eks. Mida minult oodatakse? Siis ma tean, kas ma ... kas minu teadmised ja oskused suudavad neid ootusi täita, eks.* (INT1)

(10) *[...] eelteadmiseid uuriva küsitluse ja lisaks eelteadmistele, seal on ka need ootused, mida oodatakse. Jah, mida juba teatakse, mida juba kasutatakse, millised probleemid on tekkinud ja sealt ma juba saan teada ka, et mis võiksid need küsimused olla [...] ja mis teemasid siis põhjalikumalt käsitleda.* (INT4)

Selged õpieesmärgid ja -väljundid. Õpieesmärkide ja -väljundite sõnastamisel nähakse kasu nii õppijale (näide 11), kui ka koolitajale õppeprotsessi planeerimisel, et koolituse eesmärk saaks täidetud (näide 12). Koolituse eesmärkidest ja väljunditest lähtuvalt saavad ka õppijad sõnastada oma õpieesmärgid, mis neid õppimisel suunaksid (näide 13 ja 14). Eesmärkide kõrval mainiti ka ootuste kaardistamist õppeprotsessi alguses, et vajadusel veel õppetegevusi muuta (näide 15), kuid üks vastajatest märkis, et ei pea seda tõhusaks meetodiks, kui koolitus on juba valmis disainitud (näide 16).

(11) *[...] alati on ära sõnastatud ka koolitatava jaoks need õpiväljundid, et mida ta siis saab, kui sellel koolitusel ära käidud, mis see eesmärk on ja mida ta siis pärast suudab ja oskab teha. Et ta teaks ka, kas see koolitus on nii-öelda tema jaoks.* (INT3)

(12) *Aga üldiselt, kui ma hakkam midagi täiesti uut planeerima, siis ma tegelikult alustan ikkagi sealt tagant, ehk siis sellest lõpptulemusest, kuhu ma tahan jõuda. Ja siis hakkam välja mõtlema neid tegevusi, mis aitavad mul sinna välja jõuda, et see lõppeesmärk oleks nagu tagatud. [...] Et sa pead selle õpitudemuse ikkagi enda jaoks sõnastama.* (INT3)

(13) *Aga me jah, koolituspäeva alguses püstitame endale ise eesmärgi, et lähtuvalt nendest õpiväljunditest teemadest, et millise teadmise võrra rikkamana ma tahan täna lahkuda ja siis nad mõtlevad ise selle läbi. Ja kui sobib, kui vaja, siis saab ju ka neid vaheesmärgid püstitada ja kui on pool koolituspäeva läbi, et siis vaadata, et kuidas nende vaheesmärkideni olen jõudnud. Võib-olla püstitada kõrgemad eesmärgid hoopis, et kui olen noh, hõlpsasti kätte saanud, et see ennetab seda ka ja paneb selle vastutuse inimesele endale, et mida ma sellest päevast tahan saada.* (INT4)

(14) *[...] nad sõnastaksid ära enda jaoks mille järgi nad on tulnud, ehk siis ongi see, mida sa soovid. Sest mina usun seda, et kui nad panevad enda tähelepanu sellele, mida nad soovivad, nad hakkavad seda kuulma.* (INT2)

(15) *Aga mul on alati nagu need varuplaanid. Ehk siis, kui ma teen seda avarangi, et mis on teie ootused koolitusele ja kui kõlama jäi mingi hoopis teistsugune märksõna, mida nemad tahavad kogeda selles koolitusest, siis tegelikult mina hakkam oma plaani*

üle vaatama, kas mul tegelikult on seda harjutust või mingi tegevuses sees, et nad päriselt seda koolitust saaksid. (INT2)

(16) Vaata, see on tingitud ka sellest, et kui sul on, kui sa lähed valmis koolitusega ja sinul on oma koolituse lõppeesmärgid, õpitulemused, siis vaatamata sellele, mida see inimene ootab sellel koolitusel, sa väga palju ümber ei saa teha. (INT3)

Õppekohtumiste arv. Kahel uuringus osalenud koolitajal on koolitused mitmepäevased, kus õppekohtumiste vahele jääb periood, kus õppijad saavad õpitu praktiseerida. Mõlemad koolitajad tõid välja, et lisaks õpitu praktiseerimisele annab see võimaluse teisel kohtumisel täita õpilünkasid esimesest korrast, sest õppijatel tekivad praktiseerimise käigus tihti küsimusi (näide 17).

(17) [...] koolitustega tegelikult me käisime ju ühes koolis kolm korda nagu võimalus ka kõik, võib-olla need lüngad, mis jäid, või need küsimused, millele vastust ei saanud, järgmistel kordadel ära vastata. (INT3)

Õppija või õppegruppi tundma õppimine. Kõik intervjueeritavad uurivad ka eelnevalt koolitusele tulijate tausta. Selle tegevuse eesmärkideks on peamiselt välja selgitada koolitusel osalejate eelteadmised ja kogemused, valmistada ette sihtrühma jaoks aktuaalseid ja teemakohaseid näiteid, luua toetavaid ülesandeid (näited 18 ja 19) või arvestada näiteks osalejate ealiste iseärasustega meetodite valikul (näide 20). Üks koolitaja leiab, et ka koolitusel osalejad peavad üksteist tundma õppima, sest nii tekib koolitusele usaldusväärne õhkkond ning see toetab ka õppimist (näide 21).

(18) No eks ma natukene teen alati taustauuringut, isegi kui koolitus on valmis selles mõttes, et ma lähen nagu sama koolitusega juba mitmendat korda. Aga ma uurin tavaliselt seda sihtgruppi natukene, et milliselt tasandilt me nii-öelda alustame, et mis on nende eelnev kogemus, et mis võib osutada nende jaoks kõige kasulikumaks. Siis ma saan selle koolituse panna nagu nende näidete konteksti, mis on olemas konkreetseti siis nende koolil. (INT3)

(19) [...] siis ma saadan umbes neli päeva enne koolitusele tulijatele ka sellise eelteadmiste, lähtuvalt selle koolituspäeva õpiväljunditest tuleneva eelteadmisteid uuriva küsitluse. Ja lisaks eelteadmiste seal on ka need ootused, mida oodatakse ja mida juba teatakse, mida kasutatakse, millised on tekkinud probleemid ja sealt ma juba saan teada, ka, et mis võiksid need küsimused olla [...] mis teemasid siis põhjalikumalt käsitleda.“ (INT4)

(20) Kui ma saan koolitustellimuse, siis ma palun umbes nädala aega enne koolitusele tulijate nimekirja, et esiteks näha, palju on mehi-naisi, noh, enamjaolt on naised, siis on seal isikukoodid ka, et mis on vanuserühmad on [...] vastavalt sellele ka siis ülesandeid ja üles ehitada ja disainida. (INT4)

(21) [...] need inimesed, kes korruga seal on, et nende vahel tekkis usaldustunne. Ehk siis [...] kui on tekkinud usaldustunne, siis sa lähed rohkem süvitsi oma õppimisega. (INT2)

Teooria ja praktika tasakaal. Kolm intervjuueeritavad tõid välja, et käsitlevad oma koolitustel ka teemaga seotuid teooriad, mida rakendavad ka kohe praktiliste ülesannetega (näited 22 ja 23). Teooriate kasutamisel mainiti, et tõendus põhisisus tekitab õppijates õppesisu vastu usaldust (näide 23).

(22) *On natukene loomulikult sellist teoreetilist tausta erinevate küsimuste juurde, millest seda teoreetilist tausta on võimalik anda. Aga see teooria siis kohe ka läbi mingi praktilise ülesande ära rakendada. Et kus nad nagu näevad ... ja need praktilised ülesanded tavaliselt on sellised, mis nagu samm-sammult liiguvad nagu iseseisvunud rakendamise poole.* (INT3)

(23) *[...] kombineerid mingisse loosse, kui sa räägid mingi lugu, kuidas mingid asjad on toimunud, sa räägid neile selle teooria juurde ja noh nagu, et tõestab ära, et see on teaduspõhine või et kus on tulnud ja siis nad teevadki praktiliselt selle enda jaoks selle mingisuguse asja ära.* (INT2)

Näited ja lai meetodite valik. Kõik intervjuueeritavad tõid välja, et kasutavad oma koolitustes praktilisi näiteid rääkides neid läbi isiklike lugude (näited 24 ja 25). Isiklike lugude kasutamisel toodi argumendiks autentsuse olulisuse, et tekitada usaldust koolitajate kompetentsi osas (näide 26).

(24) *[...] ma räägin hästi palju läbi näidete, kas iseenda näidete või kolleegide näidete või siis, et kujutage ette, et teil on selline õpilane, ja tavaliselt igal pool on üks selline õpilane, kellelgi ikka on. Et noh, et läbi näidete rääkida, siis kutsuda neid jagama.* (INT3)

(25) *[...] kus keegi mida on kasutanud, miks ta seda teeb ja kuidas see töötab. Noh, kas siis lihtsalt minu lugude kaudu, et mul on midagi näidata siis kas pildis või liikuvast või seisvas pildis. Et sellel oleks nagu palju sellist tõestust, et see, mis ma räägin, noh, on võimalik, et see on kuskil niimoodi tööle läinud, see, et ma olen ise niimoodi teinud, see töötab. See lisaks nagu veenvust.* (INT1)

(26) *Noh, ma arvan, et kõige esimene asi on see, et see peab mingis mingil määral mingisuguse usaldatavuse tekitama, et sa et sa teada, et tõepoolest tead, millest sa räägid.* (INT3)

Näidete kasutamisel on ka oluline, et need sarnaneksid selle kontekstiga, kus hiljem õppijad uusi teadmisi ja oskusi rakendama hakkavad (näited 27 ja 28).

(27) *No kui on ametikeele koolitus, siis ongi sellised praktilised harjutused, oma näidete toomine või oma seoses vastavalt, kuidas mina oma töösituatsioonis seda suurt algustähte või koma kasutan korrektse e-kirja kirjutamisel.* (INT4)

(28) *Kui mul sihtrühm näiteks sotsiaaltöötajatest praktikajuhendajad, et [...] viimaseid ajakirju sotsiaaltööst või kui on lasteaiatöötajad, et siis õpetajate lehest loen alushariduse rubriike viimased [...] et osata tuua värskeid näiteid. [...]* (INT4)

Koolituse läbiviimisel mainiti ka erinevate meetodite kasutamist (näited 29 ja 30).

(29) *[...] näiteks, et mul on tehtud sinna üks ülesanne, mis ühtlasi õpetab kasutama ühte digikeskkonda, aga samal ajal ma lihtsalt ei tutvusta seda digikeskkonda, vaid ma võtan*

tagasisidet eelmise ülesande kohta, et kuidas neile meeldis ülesanne, et noh, et kas see oli kasulik, kas see aitas mõista teooriat ja nii edasi. (INT3)

(30) Aga mul on alati nagu need varuplaanid. Ehk siis, kui ma teen seda avaringi, et mis on teie ootused koolitusele ja kui kõlama jäi mingi hoopis teistsugune märksõna, mida nemad tahavad kogeda selles koolitusest, siis tegelikult mina hakkam oma plaani üle vaatama, kas mul tegelikult on seda harjutust või mingi tegevuses sees, et nad päriselt seda koolitust saaksid. Ehk siis ma mõnikord võib-olla vahetan harjutuse ära, nii et nad saaks seda rohkem, mida nad, mille järgi nad on tulnud. (INT2)

Koolitusmaterjalide loomist, sh slaidiesitlusi, mainis kolm vastanut, kuid nende kasulikkuse ja eesmärgi suhtes olid erinevatel seisukohtadel (näited 31 ja 32).

(31) [...] aga kui sul on see nagu konkreetsetel köidetud raamat, nii-öelda vihik selle koolituse kohta, paned selle kuskile sinna klassi riulisse või tuppale omale. Mingil hetkel sa leiad selle üles, et jah, võib-olla leiad selle üles kaks aastat hiljem, aga siis vaatad, et ohoh, aga tegelikult oli küll, onju, et saa tekitab selle võib-olla mingil hetkel jälle tahtmise seda uuesti sirvida ja nagu rakendama hakata. (INT3)

(32) [...] õppematerjale, kui sellised on harva. Mõnikord ma annan kaasa pärast, et kui keegi tahab mingi asjaga süüvitsi rohkem tegeleda, et siis ma annan, aga enamjaolt ei ole. Et enam-vähem see nende õppematerjal on see, et nad teevad praktilisi harjutusi, kohe kirjutavad ja võtavad märkmiku ja seal on end isiklikud teadmised. (INT2)

Õppija tegevuskava õpitu rakendamiseks. Kaks koolitajat töid välja, et paluvad õppeprotsessi lõpus koostada õppijatel tegevuskava, kuidas nad õpitud peale koolitust rakendama hakkavad (näide 33).

(33) [...] lähevad koolituselt ära mingisuguse tegevusplaaniga, et kuidas rakendada seda, mida nad täna kogesid iseenda ellu nagu. Et nad ei läheks ära sellega, et nad saavad nagu mingi motivatsioonilaksu ja siis lähevad nüüd koju, siis istuvad kolm päeva selle tunde otsas ja siis jätkavad sama asja. [...] nad peavad endale looma plaani, kuidas seda uut teadmist ellu rakendada. (INT2)

Füüsiline keskkond. Kõik uuringus osalenud koolitajad töid välja füüsilise õpikeskkonna vajadused täiskasvanud õppija õppimise toetamiseks koolituse ajal (näide 34).

(34) Ja noh, mulle meeldib eriti täiskasvanute puhul see, et kui me ei istu niimoodi nagu tüüpilise klassiruumi moodi, sest see paneb inimesed nagu rohkem õpilase moodi mõtlema. (INT1)

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli teada saada täiskasvanute koolitajate teadlikkust õpitu ülekandest ning millised õpitu ülekannet toetavad tegevused kajastuvad koolitajate õppeprotsessides. Tulemustest selgus, et ainult üks uuringus osalenud koolitajatest oli õpitu ülekande kohta käivat kirjandust lugenud, kuid teadlikult ei

arvestanud õpitu ülekandega oma õppeprotsesside planeerimisel ja läbiviimisel. Kõik uuringus osalenud koolitajad tõlgendasid õpitu ülekannet, kui õpitu rakendamist praktikas.

Uuringus osalenud koolitajad leidsid, et täiskasvanud õppija vastutab ise enda õppimise eest ja seeläbi ka õpitu ülekande eest. Taoline lähenemine on teoreetilise kirjanduse vaates õpitu ülekannet takistav asjaolu, sest see põhineb eeldusel, et täiskasvanud õppija omab teadmisi ja oskusi õpitu ülekandmiseks (Roumell, 2019), mis nii ei pruugi nii olla. Koolitajad nägid ennast pigem õppimist soodustava ja toetava keskkonna loojana, kus õppijad saaksid vastutuse võtta oma õppimise ja selle rakendamise eest, mis tähendab, et koolitajad lähtuvad täiskasvanuõppe põhimõtetest, mis soodustab õpitu ülekannet (Kirwan, 2009a).

Kuigi uuringu tulemustest selgus, et enamus koolitajad ei olnud teadlikud õpitu ülekandest ning seadsid õpitu ülekande vastutuse õppijale, lähtusid koolitajad oma õppeprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel paljudest õpitu ülekannet toetavatest aspektidest, mis olid väljatoodud teoreetilises kirjanduses. Uuringus osalenud koolitajad pidasid oluliseks oma õppijate tundma õppimist, et selgitada välja õpivajadused ning leida seeläbi õiged lähenemised õppele. Õpieesmärkide ja -väljundite sõnastamisel ei nähtud kasu vaid õppijale vaid ka koolitajale, et disainida tulemuslik õppeprotsess. Neid kasutati ka õppeprotsessis, et õppijad sõnastaksid oma isiklikud õpieesmärgid, mis on üks õpitu ülekannet toetav tegevus, sest nii teadvustavad õppijad oma õppimist (Roumell, 2019).

Uuringus osalenud koolitajate õppeprotsesside analüüsis selgus, et õpivajaduste väljaselgitamisel suheldakse koolituse tellijaga ja üks koolitaja kasutab ka eelteadmiste küsimustikku, kuid õpitu ülekande toetamiseks peaksid koolitajad kasutama erinevaid andmekogumise meetodeid, et tagada informatsiooni täpsus ja usaldusväärsus (Kirwan, 2009a). Kuid uuringus ei selgunud, mil viisil on õpivajadusi väljaselgitanud koolituste tellijad, mistõttu ei saa selle uuringu põhjal väita, et õpivajaduste väljaselgitamisel ei kasutatud erinevaid andmekogumise meetodeid. Tulemustest selgus ka, et osa koolitajaid palub koolituse alguses sõnastada õppijatel ootused õppeprotsessile, mis iseenesest toetab õpitu ülekannet, sest annab mõista, millised on õppijate vajadused (Kaminski et al., 2013). Kahe uuringus osaleja seisukohad sellele lähenemisele olid vastandlikud – üks koolitaja leidis, et selliselt on võimalik veel koolituse alguses ülesandeid ja meetodeid muuta, kuid teine koolitaja oli seisukohal, et valmis disainitud koolituse puhul ei ole väga võimalik suuri muutusi sisse viia.

Õppeprotsesside analüüsimisel selgus, et koolitajad kasutavad koolitustel näiteid nii enda isiklikust kogemusest, kui ka kontekstidest, milles koolitusele tulnud õppijad

tegutsevad. Näited (või juhtumianalüüsid) kontekstidest, kus hiljem õppijad õpitu rakendama peavad, toetavad teoreetilise kirjanduse põhjal õpitu ülekannet (Krijger & Pol, 1995, viidanud Merriam & Leahy, 2005; Kirwan, 2009a). Ükski koolitaja ei maininud, et õppeprotsessis saaksid õppijad analüüsida enda näiteid või juhtumeid, mis teooria põhjal toetaks õpitu ülekannet (Roumell, 2019) või kujutaksid ette võimalikke situatsioone, kus õpitu rakendada (Merriam & Leahy, 2005).

Õpitu ülekannet toetab, kui õppeprotsessi lõpus koostavad õppijad õpitu rakendamiseks tegevuskava (Kirwan, 2009a), mille kasutamist maisid kaks koolitajat. Mitme õppekohtumisega koolitused võimaldavad õppijatel vahepeal õpitu praktiseerida (Kirwan, 2009a; Roumell, 2019). Kahe uuringus osalenud koolitaja koolitused olid mitmepäevalised ning ka nende hinnangul oli selline lähenemine kasulik, sest vahepeal oli võimalus õppijatel õpitu praktikasse rakendada.

Teoreetilises ülevaates on õpitu ülekannet toetava aspektina väljatoodud ka hindamine, mis võimaldaks anda tagasisidet, mil määral on õppijad uusi teadmisi või oskusi omandanud (Kaminski et al., 2013), kuid käesoleva uuringu tulemustes seda välja ei tulnud. Kuid uuringu tulemustes tuli välja üks tegur, mida selle uurimistöö teoreetilises kirjanduses välja ei toodud. Nimelt, kõik uuringus osalenud koolitajad tõid välja füüsilise keskkonna olulisuse. Tähelepanu pööramine ruumile aitab luua toetavat õpikeskkonda, kus õppijatel on hea õppida.

Uurijana eeldan, et põhjus, miks uuritud koolitajate praktikas kajastusid siiski enamuse õpitu ülekannet toetavad tegevused õppeprotsessi planeerimisel ja läbiviimisel, kuigi teadlikkus õpitu ülekandest on madal, on seetõttu, et uuringus osalenud koolitajatel on suur kogemus täiskasvanute koolitamisel. Arvan, et praktilise kogemuse käigus on täiskasvanud koolitajad õppinud oma koolituskogemusest ning oma lähenemisi seeläbi täiustanud. Seetõttu võiks üheks järgnevas uurimuseks olla alustavate koolitajate uurimine, et minu eeldust kontrollida. Käesolevas uurimuses kogusin andmeid koolitajaid intervjuerides, kuid kui arvestada koolitajate vähest teadlikkust õpitu ülekandest, siis võisid mainimata jääda osad õpitu ülekannet toetavad aspektid, mistõttu leian, et täpsemaid andmeid oleks võimalik koguda näiteks koolituste planeerimise ja läbiviimise vaatluste tulemusel.

TÄNUSÕNAD

Ma tänan uuringus osalejaid, et nad jagasid minuga oma kogemusi. Tänan ka juhendajat Sigrid Aruväli kannatlikkuse eest. Siiras tänu ka Gertha Teidla-Kunitsõnile toetuse ja heade nõuannete eest.

KASUTATUD ALLIKAD

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A Review And Directions For Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Caffarella, R. S., Daffron, S. R., & Daffron, S. R. (2013). Devising Transfer of Learning Plans. In *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide* (pp. 8a – 9).
 Loetud aadressil <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=1119447>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.).
 Routledge.
- Foley, J. M., & Kaiser, L. M. R. (2013). Learning Transfer and Its Intentionality in Adult and Continuing Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (137), 5–15. Loetud aadressil <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=1158350>.
- Gertsik, K. (2018). Õpitu ülekanne täiskasvanud õppija õpikogemuses uue töötaja sissejuhatava koolituse näitel. Loetud aadressil
http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=1134
- Kaminski, K., Foley, J. M., & Kaiser, L. M. R. (2013). Applying Transfer in Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (137), 83–90. Loetud aadressil
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=1158350>
- Kirwan, C. (2009a). Getting the Programme Right. In *Improving Learning Transfer : A Guide to Getting More Out of What You Put into Your Training* (pp. 21–43). Loetud aadressil <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=438764>
- Kirwan, C. (2009b). How to Improve Learning Transfer. In *Improving Learning Transfer : A Guide to Getting More Out of What You Put into Your Training* (pp. 149–173).
 Loetud aadressil <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=438764>.
- Kirwan, C. (2009c). Learning and Learning Transfer. In *Improving Learning Transfer : A*

Guide to Getting More Out of What You Put into Your Training (pp. 5–20). Loetud aadressil <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tallinn-ebooks/detail.action?docID=438764>.

Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimis meetodid: sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

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

Märja, T., Jõgi, L., & Lõhmus, M. (2021). *Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest*. Tartu: Atlex OÜ.

Merriam, S., & Leahy, B. (2005). Learning Transfer: A Review of the Research in Adult Education and Training. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, 1–24. Loetud aadressil <https://www.iup.edu/pse/grad/education-training-instructional-technology-ma/paace-journal-of-lifelong-learning/>

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Loetud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

Roumell, E. A. (2019). Priming Adult Learners for Learning Transfer: Beyond Content and Delivery. *Adult Learning*, 30(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/1045159518791281>