

Refleksiooni ja ruminatsiooni esinemine ülikooli õpingutes andragoogika eriala üliõpilaste näitel

Marje Mölder

Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Refleksioon on sügavamõtteline protsess (Jarvis, 2012), mis aitab inimesel areneda ja õppida läbi tähenduse loomise (Marin ja Rotondo, 2017). Refleksioon on suunatud tulevikule ja arengule, kuid reflekteerimisest võib välja areneda rumineerimine, kui jäädakse kinni minevikku või probleeme ei proovita lahendada süvitsi ning välditakse ebemeeldivaid tulemusi (Nolen-Hoeksema jt, 2008). Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada refleksiooni ja ruminatsiooni esinemine ülikooli õpingute ajal andragoogika üliõpilaste näitel. Selleks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud kahe esimese ja kahe kolmanda kursuse andragoogika bakalaureuse õppekaval õppiva üliõpilasega. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Selgus, et andragoogika eriala üliõpilane on enne ülikooli õpinguid kokku puutunud reflekteerimisega, kuid see ei olnud alati teadlik. Refleksiooniprotsessis peeti oluliseks analüüsimist ning tulemuseni jõudmist. Andragoogika üliõpilase refleksioonides esines rumineerimise ilmingud, kuid tänu teadlikule refleksioonioskusele, mis ülikooli õpingute jooksul areneb sügavamaks ning analüütilisemaks, osati rumineerimist vältida ning oma refleksioonidega lõpuni jõuda.

Võtmemõisted: täiskasvanud õppija, refleksioon, ruminatsioon

Sissejuhatus

Täiskasvanud inimesed seisavad järjest enam silmitsi reflekteerimise protsessiga ning teadliku reflekteerimisega, kui ühe võimaliku õppimist ja arengu protsessi toetava elemendiga. Reflekteerimine on positiivne protsess, mille käigus inimene aktiivselt tegeleb enese analüüsimisega ning lahenduste välja mõtlemisega, et seeläbi areneda ning tulevikus toimida paremini/efektiivsemalt, kui seda varasemalt on tehtud (Eikey jt, 2021). Reflekteerimine on edukas, kui inimene teab, kuidas seda teha ja mis peaks olema lõpptulemus (Eikey jt, 2021). Reflekteerimisega on väga tihedalt seotud rumineerimine, mida täiskasvanud õppija kontekstis võib defineerida kui reflekteerimise protsessi, mis jääb

poolikuks ning mille käigus ei jõuta edasiviivate lahendusteni, vaid jäädakse negatiivsete emotsioonide ja mõttemustrite küüsi (Eikey jt, 2021).

Uuringu huvi tekkis, kuna puutusin ise teadliku reflekteerimisega kokku alles andragoogika õpinguid alustades ning kogesin ka ise, et mõnikord situatsiooni reflekteerima asudes ei osanud iseseisvalt lahenduseni jõuda ning seetõttu jäi reflekteerimise protsess poolikuks. Puudus teadlikkus, kuidas seda situatsiooni lahendada ning mida ette võtta. Lengelle jt (2016) toovad välja, et tänapäevases maailmas muutub üha tähtsamaks iseenda tundma õppimine läbi refleksiooni, kuid stressirohked situatsioonid vähendavad inimese võimekust ratsionaalselt mõelda ning pinge all võidakse murduda. Refleksioon võib esile tõsta küsimusi, millega indiviidil on keeruline toime tulla ning lahendusi leida (Lengelle jt, 2016). Situatsioonis ei suudeta õppida ja edasi areneda. Mitmetes psühholoogia alamvaldkondes tehtud uuringud näitavad, et refleksioonile keskendumine võib seada inimesed rumineerimise ohtu koos sellega seotud sümptomitega (nt mure, ärevus, depressioon) (Lengelle jt, 2016). Antud uurimistöo uurimisprobleem keskendub reflekteerimise kitsaskohtadele, kuidas nendega tegeleda ning annab üldise ülevaate sellest, mil määral esineb ruminatsioon täiskasvanud õppijate seas. Seminaritöö eesmärk on välja selgitada reflekteerimise ja rumineerimise esinemine täiskasvanud õppijate seas andragoogika üliõpilaste näitel. Eesmärgist tulenevalt keskendus uurimistöo järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on andragoogika üliõpilase, kui täiskasvanud õppija varasem reflekteerimise kogemus?
2. Kuidas avaldub refleksioon ja ruminatsioon täiskasvanud õppijas?
3. Milliseid emotsioone on kogetud reflekteerimise käigus ning kuidas need on mõjutanud reflekteerimise protsessi?

Refleksioon ja ruminatsioon

Tähenduse loomine aitab indiviidil areneda ja õppida (Marin ja Rotondo, 2017). Inimese psühholoogiliselt positiivsele funktsioneerimisele aitavad kaasa positiivsed tähenduse loomised, sidusad narratiivid, refleksioon, sõnade kognitiivne töötlemine, muutused toonis, selgitused (Marin ja Rotondo, 2017). Täheenduse loomine aitab mõtestada kogetut, sellest õppida ning seeläbi areneda (Marin ja Rotondo, 2017). Enesearengu protsessi saab toetada näiteks luues selleks õpiprotsessis võimalusi kogemuse reflekteerimiseks.

Refleksioon on kompleksne ja sügavamõtteline protsess, mis sisaldab endast nii kognitiivseid kui ka afektiivseid dimensioone (Jarvis, 2012). Afektiivne dimensioon mõjutab igast potentsiaalsest kogemusest õppimise väljundeid ning säärane kogemusest õppimine on omakorda mõjutatud eelnevatest kogemustest (Jarvis, 2012). Ka kognitiivne dimensioon on sõltuvuses eelnevatest kogemustest ja nendest õppimisest ning seda läbi keelekasutuse (Jarvis, 2012). Reflekteerimise käigus meenutatakse, arutletakse ning analüüsitakse kogu protsessi (Jarvis, 2012). Oluliseks muutuvad ka eelnevad kogemused, kuidas neid on tajutud ja kuidas neid mäletatakse – eelnevatele kogemustele tuginedes saab võimalikuks käesoleva kogemuse tajumine, analüüs, süntees ja hindamine (Jarvis, 2012).

Jack Mezirow (1981) jagab reflekteerimise sügavuse seitsmele tasemele. Ta väidab, et madalamatel tasemetel reflekteerimine mõjutab vaid inimese mitte-refleksiivset õpiprotsessi, samas kui kolm kõrgemat taset tähistavad kriitilist refleksiooni (kontseptuaalne, psüühiline ja teoreetiline refleksioon) ning võimaldavad refleksiivset õppimist (Mezirow, 1981). Kõige madalamal refleksiooni tasemel saab inimene teadlikuks konkreetsest tajust, tähendusest, käitumisest või harjumusest (Mezirow, 1981). Kontseptuaalne refleksioon viib küsimuste küsimiseni – kas mõistmine kontseptsioonist on hea, halb või adekvaatne ning kas situatsiooni on mõistetud piisavalt hästi, et sellele hinnangut anda (Mezirow, 1981). Psüühilise refleksiooni tasemel tunnustatakse äkkotsuste tegemise harjumust piiratud informatsiooni põhjal – ehk mõistetakse, millal ja kuidas äkkotsuseid tehakse ning millest need tulenevad (Mezirow, 1981). Teoreetilise refleksiooni käigus saadakse teadlikuks sellest, et äkkotsuste tegemise harjumus või kontseptuaalne puudulikkus tuleneb iseenesestmõistetavaks saanud kultuursetel või psühholoogilistel eeldustel (Mezirow, 1981). Seejuures ollakse teadlikud, et mõnel muul perspektiivil võib olla paremat rahuldust pakkuv määr, mille läbi põhjendada isiklikku kogemust (Mezirow, 1981). Kriitiline refleksioon ja teiste inimestega suhtlemine aitavad inimesel muuta oma väljavaateid maailmale - toimub transformatiivne õppimine, mis on ka üks keskseteks tegevusteks täiskasvanuhariduses (Taylor, 2000, viidanud Baumgartner 2019).

Inimene saab kasu refleksioonist siis, kui ta on psühholoogiliselt terve, omab kontrolli, on enesekindel ja avatud ning seejuures ei oota refleksioonist ülemäära palju – ta ei ole liiga fokuseeritud ja keskendunud iseendale (Lengelle jt, 2016). Samas, kui inimesel on juba negatiivsed hoiakud iseenese suhtes, tekivad raskused reflekteerimisel – reflekteerimise käigus üles kerkivatele küsimustele ei leita lahendusi, inimene hakkab iseendas kahtlema ning sellest kahtlusest on raske lahti saada (Lengelle jt, 2016). Käivitub rumineerimise protsess – tekib pessimism protsessi vastu, kaotatakse spontaansus, ei suudeta

enam tegutseda eesmärgi nimel ning proovitakse pidevalt reflekteerida lõpptulemuseni jõudmata (Van Woerkom, 2010).

Ruminatsiooni iseloomustab suunatus minevikule või olevikule ning keskendumine eneseväärtuse, tähenduse ja kaotuse teemadele negatiivses võtmes (Nolen-Hoeksema jt, 2008). Inimene arvab, et keskendub süvitsi sündmuste põhjustele, tahab saada neist ülevaadet ning lahendada probleeme, kuid reaalsuses väldib vastumeelseid situatsioone ja vastutuse võtmist (Nolen-Hoeksema jt, 2008). Samas refleksioon on aktiivne ja eesmärgipärane protsess, mille käigus saame teadlikumaks ja mõistame oma kogemusi (ka negatiivseid) paremini – toimub õppimine tuleviku jaoks (Lengelle jt, 2016). Reflekterimise protsess võib olla väsitav ning vastumeelne, see võib esile tõsta kartuse, abituse ning viha tundeid, mis omakorda võib viia rumineerimiseni (Lengelle jt, 2016).

Rumineerimist soodustavad paljud erinevad faktorid. Näiteks võivad rumineerimist käivitada kartus ning neurootilisus, aga ka suutmatus väljendada enda kogemust keeleliselt või suhtlemisoskuse kahjustumise tajumine (Lengelle jt, 2016). Refleksiooni soodustavad sellised tegurid nagu iseseisvus, avatus, uudishimu, enesetõhusus, aga ka mitte liialt õnnelik olemine (Lengelle jt, 2016). Vajadus täieliku tõe teadasaamiseks, väljakutseid pakkuv elu (negatiivses aspektis), teiste süüdistamine, negatiivne enesehinnang ning inimesest väljaspool asuva kontrollpunkti olemasolu võivad sündmuse analüüsi viia rumineerimiseni, samas kui sisemine kontrollpunkt soodustab just refleksiooni (Lengelle jt, 2016). Ruminatsiooni võidakse ka ekslikult kasutada kui emotsioonide kontrollimise strateegiat (Lengelle jt, 2016). Enesekeskne perspektiiv ning düsfunktsionaalsed uskumused võivad samuti viia rumineerimiseni (Lengelle jt, 2016). Reflekterimist soodustab aga enese distantseerumine perspektiivist ning kõrge enesehinnang (Lengelle jt, 2016). Ruminatsioonini võidakse jõuda ka siis, kui reflekterimise käigus ei suudeta lahkevustele leida lahendusi ning samas ei suudeta alla anda või loobuda analüüsist (Lengelle jt, 2016).

Refleksiooni ja ruminatsiooni erinevused

Kuigi ruminatsioon ja refleksioon on seotud omavahel nii kontseptuaalselt kui ka praktiliselt (Eikey jt, 2021), saab välja tuua mõningad erinevused nende vahel. Inimesed võivad samaaegselt nii reflekteerida kui ka rumineerida ning tihtipeale just refleksioonist areneb välja ruminatsioon (Eikey jt, 2021). Rumineerimine ohustab rohkem haavatavamaid inimesi, nt kroonilise haigusega, vaimse tervise muredega või sümptomitega inimesi, aga ka inimesi, kelle puhul eeldatakse, et nad peaksid olema võimelised millekski konkreetseks (nt

ühiskonna survele naised peaksid saama lapsi, kuid seisavad silmitsi viljakuse probleemidega) (Eikey jt, 2021). Sugu on ka üks oluline faktor ning rumineerimine ohustab rohkem naisi - nemad langevad tihedamini ka depressiooni (Nolen-Hoeksema, jt, 2008; Lengelle jt, 2016).

Eikey jt (2021) toovad välja mõningad aspektid, mille abil võrrelda ruminatsiooni ja refleksiooni omavahel (vt. Tabel 1). Tabelist 1 joonistub välja, et ruminatsiooniga seonduvad iseloomustused, mida kujutame negatiivsetena näiteks hirm, ebaõiglus, ülekoormatus, heidutatus, ebaõnnestumine. Samas refleksiooni iseloomustavad positiivsed iseloomustused, näiteks uudishimu, huvi, aktsepteerimine, edasiviiv jõud ja areng. Nii ruminatsioon kui ka refleksioon on seotud negatiivsete emotsioonidega, samas ruminatsiooni puhul need emotsioonid on püsiva iseloomuga ning negatiivset mõju välditakse (Eikey jt, 2021). Refleksiooni puhul aga negatiivsed emotsioonid on ajutised ning negatiivset mõju aktsepteeritakse ning selle puhul nähakse võimalust areneda või õppida (Eikey jt, 2021).

Tabel 1. Ruminatsiooni ja refleksiooni omavahelised erinevused (Eikey jt, 2021)

	RUMINATSIOON	REFLEKSIOON
Motivatsioon	Hirm, kaotus, ähvardused, ebaõiglus	Huvi, uudishimu, mõistmine
Emotsioonid	Püsivalt negatiivsed emotsioonid või emotsionaalsed seisundid; negatiivsete emotsioonide tsüklid; negatiivse mõju vältimine	Ajutised negatiivsed emotsioonid; negatiivse mõju aktsepteerimine
Teadlikkus ebakõladest	Ollakse ülekoormatud või heidutatud soovitud ja tegeliku seisundi vahel eksisteerivatest lahknevustest.	Soovitud ja tegeliku seisundi vaheline lahknevus motiveerib tegutsema
Omistused	Omistatakse iseendale ebaõnnestumine ja negatiivne eneseväärtus (nt enesesüüdistamine)	Kalduvus ennast mitte süüdistada; ebaõnnestumist ei seota enesehinnanguga; seal, kus sobilik, omistatakse ebaõnnestumine välistele teguritele
Mõttemuster	Korduv ja püsiv mõtlemine; ollakse keskendunud probleemidele ja tunnetele, mis on seotud nende probleemidega	Sügav mõtlemine, mis võib viia edasiviiva jõu ja arenguni; sisaldab endas tegutsemist, probleemide lahendamist ning enesearengut

Metoodika

Uurimuse eesmärk on välja selgitada reflekteerimise ja rumineerimise esinemine täiskasvanud õppijate seas andragoogika üliõpilaste näitel. Valimi moodustamisel oli oluliseks kriteeriumiks uuringus osalejate teadlikkus eesmärgipärasest reflekteerimisest, varasemad kogemused reflekteerimisest ning valmisolek analüüsida enda refleksioone. Tallinna Ülikooli andragoogika üliõpilaste seas on nii inimesi, kes on varasemalt teadliku reflekteerimisega kokku puutunud kui ka inimesi, kes puutuvad kokku alles õpinguid alustades. Lisaks sellele on neil olemas algteadmised reflekteerimisest ning nad on õpingute käigus teadlikult pidanud reflekteerima kasutades reflekteerimiseks välja töötatud mudeleid. Valim moodustus sihipärase valimi loomise põhimõttel. Sihipärane valim annab uurijale võimaluse uurimisel uuritavad ise välja valida, seejuures püüdes leida kõige tüüpilisemad ja/või ideaalsemad esindajad (Õunapuu, 2014). Intervjueeritava leidmiseks saatsin üleskutse kõigile esimese ja kolmanda bakalaureuse tasemeõppe üliõpilastele ning lõplik valim moodustus üleskutsule reageerinud üliõpilaste seast. Uuringus osales 2 esimese kursuse ning 2 kolmanda kursuse andragoogika üliõpilast. Tabelis 2 on välja toodud intervjueeritavate tähised ning intervjuu hetkeks õpingute kestus ümardatud täisaastani.

Tabel 2. Üliõpilaste õpingute kestus ja intervjuu tähised

Intervjueeritav	1	2	3	4
Intervjuu tähis	I.1	I.2	I.3	I.4
Õpingute kestus	1 aasta	1 aasta	3 aastat	3 aastat

Seminaritöö käigus on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivse uurimisviisi eesmärk on uurida, kirjeldada, mõista või selgitada mingit fenomeni ning oluline seejuures ei ole kontrollida mõnda hüpoteesi või ennustada tulemusi (Lichtman, 2014). Antud seminaritöö eesmärgiks on mõista inimese varasemaid kogemusi ja emotsioone ning tuginedes eelnevale leian, et kvalitatiivne uurimisviis on selleks sobiv viis.

Andmete kogumise teostasin poolstruktureeritud intervjuude abil. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab uurijal intervjuud läbi viia vastavalt varasemalt ettevalmistatud küsimustele, seejuures küsimuste järjekorda on võimalik muuta ning esitada lisaküsimusi sügavamate ja sisukamate vastuste saamiseks (Lagerspetz, 2017). Poolstruktureeritud intervjuu läbi viimist iseloomustab ka see, et uurija teab piisavalt antud temast ning teab teema piiranguid, kuid ei tea küsimustele vastuseid ega oska neid ka ette aimata (Morse, 2012). Intervjuud viisin läbi zoomi-keskkonnas, intervjuud salvestasin ning

transkribeerimiseks kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud veebipõhise kõnetuvastuse programmi. Kõikidelt intervjuueeritavatelt küsisin informeeritud nõusoleku.

Uurimistulemuste analüüsimisel kasutasin kodeerimist ning viisin läbi kvalitatiivse sisuanalüüsi. Kvalitatiivne sisuanalüüs keskendub teksti sisu või konteksti tähendusele ning tekstiandmed saadakse näiteks intervjuudest (Laherand, 2008). Uurimistulemusi analüüsisin kasutades induktiivset lähenemist – see võimaldab andmeid koguda nii, et eelnevalt kategooriad ei ole määratud ning need ei lähtu teoreetilistest lähtekohtadest (Laherand, 2008). Intervjuudest transkribeeritud tekstiandmetega tutvusin põhjalikult ning korrastasin kuulates intervjuusid. Teksti korduval lugemisel ning märkmete tegemisel tekkisid koodid, mis omakorda koondusid kategooriateks. Tulemused esitasin kategooriate kaupa.

Tulemused

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada reflekteerimise ja rumineerimise esinemine ülikooli õpingute ajal ning selleks intervjuueerisin nelja andragoogika bakalaauruseastme üliõpilast (2 esimeselt kursuselt ning 2 kolmandalt kursuselt.). Analüüsi tulemusel eristusid järgnevad kategooriad: õppija reflekteerimise kogemus, õppija reflekteerimise protsess, rumineerimise ilmingud ning reflekteerimise käigus kogetud emotsioonid. Alljärgnevalt esitan uurimuse peamised tulemused kategooriate kaupa.

Õppija reflekteerimise kogemus

Kõik intervjuueeritavad täheldasid reflekteerimise ilminguid enne ülikooli õpinguid. Reflekteerimisega enne ülikooli on kokku puutunud tööl (1), koolitusel (1), gümnaasiumis (2) ning noorte programmides (3). Lisaks osati välja tuua, et reflekteerimisega on tegeletud varasemalt, kuid ei ole seda mõtestatud nii nagu ülikoolis seda tehakse ning reflekteerimisega ei ole tegeletud teadlikult (4). Selle põhjal saab järeldada, et eneseanalüüsiga puututakse igapäevaelus kokku, kuid seda ei defineerita kui refleksiooni ning teadlikumaks saab refleksioon siis, kui seda tehakse mõtestatult. Ülikooli õpingud seejuures aitavad reflekteerimise protsessi mõtestada.

(1) „Eks töö juures, seal pead ka ju reflekteerima /.../ et siukest, refleksiooni natukene juba olnud küll. /.../ Ma käisin ennem ülikooli veel päris paljudel

koolitustel ja refleksiooni mudeliga ma puutusin mingil määral kokku tugiisiku baaskoolitusel“ I.1

(2) „Riigigümnaasiumis ei olnud klassijuhatajaid, vaid olid mentorid /.../ Ta nagu suunas mingite olukordade üle juurdlema ja siis iseendaga nagu tegelema ja analüüsima. /.../ Need olid refleksiooni siis sugemed, et päris refleksioon ei olnud“ I.2

(3) „Teadlikum kokkupuude refleksiooniga tuli mul osaledes Erasmus pluss noorteprogrammides kunagi /.../ ja seal nagu rõhutati ka koheselt, et see on osa sellisest informaalset ja mitteformaalset õppimisest, kus siis õppijad, õppimiskogemuse teadvustajad, oleme me ise. Pidime projekti lõpus täitma Youth Passi, kus siis noor saabki reflekteerida ja mõtestada oma õpikogemust.“ I.4

(4) „Tänu ülikooliõpingutele ma sain aru, et ma olen seda tegelikult päris palju teinud oma elus, aga ma ei ole seda teinud sellisel kujul, nagu me seda ülikoolis enda jaoks avasime.“ I.3

Intervjuude käigus tõid intervjuueeritavad välja, et tänu ülikooli õpingutele on nende refleksioon võrreldes varasemaga teadlikum (5), julgem (5), ausam (5), konkreetsemate etappidega (6) ning sügavam (6). Sellest võib järeldada, et reflekteerimise oskus on õpingute jooksul arendatav.

(5) „Tänu sellele refleksiooni mõiste avamisele on ta ka nüüd näiteks palju teadlikum, kui ta oli viis aastat tagasi näiteks, enne ülikooliõpinguid. /.../ Refleksioon on nüüd ka julgem, sest sa muutud iseenda vastu ausamaks, sa hakkad aru saama sellest, et iseendale ju ei ole mõtet neid ilusaid sõnu öelda, sellepärast et nad on ilusad, et nii on õige.“ I.3

(6) „Suurim erinevus võib olla on see, et ma näen seda refleksiooniprotsessi nüüd veel enam konkreetsete etappide ja sammudena. /.../ Kindlasti ma lähen nüüd palju sügavamale.“ I.4

Õppija reflekteerimise protsess

Reflekteerimisel keskendutakse teema olulisusele antud hetkel (10) ning teemad on mitmekesised. Reflekteerimise teemad jagunevad intervjuueeritavatel eraelulisteks (11), ühiskonnas toimuvaga seonduvateks (10) ning koolitajana reflekteerimiseks (12). Reflekteerimisega tegeletakse ka õppetöö raames (11), mis võib olla kohustuslik osa ainekursuse läbimiseks või õppija enda sisemine motivatsioon reflekteerida.

(10) „Pigem on mingid elulisemad asjad, võib-olla isegi mitte väga lähedal olevad, võib-olla mingi ühiskonnas toimuvad asjad, mis mõjutavad ka minu õppimist.“ I.1

(11) „Vahepeal ma olen ka niimoodi reflekteerinud, et see ei ole nüüd see, et õppejõud nõuab ja ma pean selle kuskile saatma, vaid see ongi puhtalt enda jaoks tehtud. /.../ Mina reflekteerisin ka mitte ainult selles refleksiooni aines vaid ka foorumteatris“ I.2

(12) „Kui ma mõtlen, kuidas reflekteerin end koolitajana siis on küll see näiteks pärast igat koolitust, ma võtan selle hetke siis, et analüüsida ja reflekteerida.“ I.4

Reflekteerimise all mõistavad intervjuueeritavat situatsiooni, mil inimene saab oma küsimustele mingisuguse vastuse (7), mingi tulemuse, mille pealt edasi minna (8), aga ka peegeldavat-mõtestavat vestlust kaaslasega olles seejuures enese vastu aus (9). Seega reflekteerimist mõistetakse avaralt ning ei piirdata vaid kirjaliku reflekteerimisega. Reflekteeritakse juba toimunud kogemusest (10), läbi mille on võimalik mõtestada sündmust ning mis aitab indiviidil areneda ja õppida (Marin ja Rotondo, 2017). Reflekteerimise juures peetakse oluliseks tulemiseni jõudmist (7, 8, 9).

(7) „Kus inimene saab oma küsimustele mingisugusegi lahenduse või vastuse kus ta sellel momendil ja hetkel on rahul sellega ja see aitab tal nagu siis selles ajamomendis nii-öelda edasi minna.“ I.1

(8) „Refleksioon põhineb sellel, et sa vaatad mingile olukorrale justkui tagasi /.../ Viimane asi minu jaoks ongi see, et mis see mulle nüüd siis andis, mille pealt edasi minna.“ I.2

(9) „Näiteks saad oma kursusekaaslastega kokku, on meeldiv niisugune istumine, filosoofia õhtu. Et see tegelikult see on ka omamoodi üks osa sellest on ka refleksioon. Kus sa peegeldad, sa mõtestad, sa mõtled kaasa teistega, et minu jaoks on ka nagu üks vorm sellest. /.../ Reflekteerimise mõte on üldse see, et sa oled ka aus iseenda vastu selle kaudu saadki üldse mingi vastuseni jõuda.“

I.3

Refleksiooni protsessi iseloomustab intervjuueeritavate puhul nii vabas vormis mõtlemine (14), kirjutamine (14), aga ka refleksiooni toetavate mudelite kasutamine (14). Lisaks toodi välja, et igas olukorras iga refleksiooni toetav mudel ei tööta (14). Reflekteerimise käigus luuakse endale võimalus vaadata olukorrale peale teise nurga alt (14) ning peetakse oluliseks jõuda mingi lahenduseni - olukorrani, mil on jõutud arusaamani, et õppimine on toimunud (16). Lisaks leiti, et iga refleksiooniprotsessi lõpust on võimalik leida uus situatsioon, mille üle reflekteerida (13) ja refleksiooniring on mõneti lõpmatu ning teadmised võetakse kaasa järgmisesse situatsiooni (15). Refleksiooniprotsessi eelistatakse läbi teha katkematult (13).

(13) „Ma ei taha kunagi enam ära lõpetada, kui mul asi ikka tehtud on. Et ütleme, et üks ta on üks voolav ühtne protsess, ma ei saa tulla selle juurde pärast tagasi sellisel kujul. /.../ Ma arvan, et inimene, kes palju mõtleb ja kes on suuteline hästi reflekteerida, suudab refleksiooni lõpust leida uue alguse.“ I.1

(14) „Aga tihtipeale ma olen selliseid refleksioone teinud ka lihtsalt enda peas mõeldes mitte nüüd välja kirjutades /.../ Et kui need mõtted saavad siis mingil viisil minust välja, kas siis kirjutades või rääkides, siis mul tekib see võimalus vaadata seda olukorda teise nurga alt ja sellisel kujul siis jõuda nii öelda selle tulemuseni. /.../ Refleksioonimudeli kasutamine tulenes tihtipeale olukorrast endast, et kõikides ei saanud sama mudelit kasutada“ I.2

(15) „Aga samas sa saad ju sellesama nagu teadmise ju kaasa võtta ja kuskile üle kanda, et minu noh, sellepärast ma ütlen, et ta ei ole minu jaoks niukene, nagu

paneme nüüd punkti siia või kui mõni olukord lahenes, sa jõudsid selgusele, sa jõudsid lahendusteni“ I.3

(16) „Kui lõpuks analüüsiotsessis jõuan sinnamaani kus kirgastub, põrkab mingi mõtte ahaa, okei, aga kui oleksin uuesti sellises situatsioonis, mida ma siis järgmine kord teisiti teeksin. Et siis ma tunnen, et okei, järelikult on see mingi õppimine on toimunud, siis on piisav“ I.4

Üks intervjuueritav tõi välja, et tema hinnangul ei ole ta veel päris mõistnud refleksiooni olemust ning tunneb, et mingid teadmised on tal selle koha pealt puudu (17).

(17) „Ma vist ei ole ikka päris seda olemust mõistnud. Ma arvan, et seal on mingisugune nüansse, minu teadmistest puudu. Et kuidas minna veel spetsiifilisemaks ja veel sissepoole. Ma arvan, et mul on mingi puudujääk.“ I.1

Rumineerimise ilmingud

Intervjuueritavate kogemuste käigus ilmnis ruminatsiooni ilminguid, mis väljendusid forsseeritud kirjutamises (18), keelekasutuse pärast muretsemises (19), fookuse kadumises (19), ummikseisu sattumises (20) ning suurte küsimuste küüsi jäämises (21). Üks intervjuueritav tõi välja, et identiteedikriise aeg-ajalt ikka tekib (21). Kohustusliku (õppetöö raames) reflekteerimise puhul tuleb välja forsseeritud kirjutamine – etteantud mudeli lõppu peab jõudma ning linnukese kirja saama (18). Lisaks võib reflekteerides takistuseks saada keeleoskus, kui refleksiooniülesanne tuleb lahendada etteantud keeles (19). Rumineerimist soodustavaid faktoreid on palju ning nende hulka kuulub suutmatuse enda kogemust keeleliselt väljendada ning inimesest väljaspool asuva kontrollpunkti olemasolu (Lengelle jt, 2016).

(18) „Isegi, võib-olla kui enda jaoks hakkas teema juba enne mingil määral nagu ammendanud läbi saanud, siis tegelikult panin midagi juurde. Et siis linnuke kirjas oleks või siis see mudeli lõpp käes oleks /.../ Selle järgi ma proovisin mingi mudeli ikkagi võtta ja siis kuidagi, mis see lõpp võiks olla ja kuidas sinnamaani jõuda. Et see pigem oli mingil määral ikka ka tehisklik

jõudmine sinna teatud mudeli lõppu. /.../ Et seda oli jah paberi peale võib-olla ka keeruline panna“ I.1

(19) „Ma mäletan, ma tegin esimest refleksiooni kolm päeva. Ja üks põhjus nendest oli see, et see oli inglise keeles. Ja see oli üle pika-pika-pika aja minu esimene töö, mis ma pidin tegema inglise keeles ja ma tohutult pablasin, sellepärast ja mul olid kõik mingid sõnad sassis ja kõike muud ka, et siis ma siis mul tekkis olukord, et ma ei mõtle niivõrd enam mitte selle refleksiooni endale, vaid ma hakkasin mõtlema sõnade ehitust tähendab lauseehitust, noh, kõike seda keelelist poolt /.../ Aga mul kadus ära see nagu fookus, et mis ma sellest olukorrast siis nagu päriselt kaasa võtan.“ I.2

(20) „No eelkõige sa ummiku seisust saad aru siis, kui see näiteks jõuab mõne mõttega samasse punkti juba kolmandat-neljandat korda /.../ ja mingi aja tagant üritad jälle enda jaoks mingit asja kas mõtestada, aru saada sellest ja sa saad aru, et sa jõuad nagu kogu aeg ühe sama mõtteni ja tegelikult see mõte ei sobi sulle.“ I.3

(21) „Hakkasin iseendas rohkem neid küsimusi küsima, mis viis ka vahepeal jah, ka nii-öelda auku kust ei olnud, kui ei olnud kedagi inimest, kes aitaks sealt võib-olla suurte küsimuste küüsisist välja aidata koha peal, et kui mõni küsimus liiga suureks osutub“ „Eks neid identiteedikriise tekib siin ikka aeg-ajalt“ I.4

Intervjueeritavad, kes mainisid intervjuu käigus refleksiooni fookuse kadumist, samasse punkti jõudmist juba kolmandat-neljandat korda ja „auku“ sattumist, oskasid ka oma reflekteerimiste käigus toime tulla nende takistustega. Sobilike lahendustena toodi välja rääkimist (22, 23), kirja panemist (23) aga ka refleksiooni enda reflekteerimist (24). Sellest võib järeldada, et intervjueeritavatel on oht sattuda rumineerimise protsessi, kuid nad oskavad seda vältida tänu reflekteerimise teadlikkusele.

(22) „Mina kasutan hästi palju rääkimist. /.../ Et siis sa nagu, kuulates iseennast, kui sa oled juba üks kord, kaks korda kellegagi seda arutanud, võib olla erinevate inimestega, siis iga ühel on oma vaade ja oma soovitus, oma mõtte, oma

lisaküsimus, mis ta su käest küsib, mis viib sind järjekordsele mõttele, et miks nii või mitte teisiti ja kuidas saaks paremini läheneda.“ I.3

(23) „Nendel hetkedel tõesti aitab see, kui mitte jääda refleksioonis ainult mõtlemise tasandile, vaid tõesti panna kirja need asjad. /.../ Ma hindan seda, kui on kaaslane, keda sa usaldad ja saad jagada, sest see hetk kui need mõtted üle huulte pääsevad või keegi tagasi peegeldab, aitab saada veel enam selgust, kas see on see, mida sa päriselt mõtled, mida sa päriselt tunned ja aitab selgust tuua.“ I.4

(24) „Ja siis, kui ma lõpuks selle valmis saanud siis ma selles refleksiooni aines reflekteerisin selle üle, kuidas me siis seda esimest refleksiooni kirjutasin. Siis ma nagu reflekteerin, et mis ma nagu siis, mis juhtus.“ I.2

Refleksiooni käigus kogetud emotsioonid

Intervjueeritavad kogeivad reflekteerides erinevaid emotsioone: segadus (25), selgus (25), üllatus (26), rõõm (26), uhkus (26), rahuolu (26), vastupanu (27). Lisaks tõi üks intervjueeritav välja, et tema jaoks tunduks imelik refleksiooniprotsess läbida vaid ühe emotsiooni pealt ning toob välja, et tihtilugu refleksiooni käivitab just negatiivne emotsioon (25).

(25) „No alguses on kindlasti selline segadus, et mul on mingisugune mõte, mida, mille üle ma tahaksin reflekteerida /.../ Ma sain nüüd selle skeemi paika aga kui ma sinna otsa vaatan, siis on nagu väga selgemaks asi läinud. /.../“ I.2

(26) „No ma usun, et kogu emotsioonikaardi pallitra käib läbi /.../ alguses ongi võib-olla siukest – üllatust /.../ Et seal võib olla palju rõõmu, uhkust, rahulolu /.../ Tihtilugu ikkagi käivitab selle refleksiooni niisugune negatiivne emotsioon /.../ Imelik, kui sa nagu teeks seal ühe emotsiooni pealt ära. Alustasin rõõmsalt, lõpetasin rõõmsalt, et seal on ju ka väga palju emotsioone.“ I.3

(27) „Alguses on kindlasti natukene sellist vastupanu, vastupanu ka õppimisele. /.../Ja üldjuhul kui refleksiooni protsess läbi tehtud, siis jah, selline

kergendustunne, selgus ja lihtsam minevikust lahti lasta ja kuidagi on julgem tuleviku poole edasi sammuda. Ja siis kokkuvõttes aitab siis lihtsalt rohkem hetkes olla.“ I.4

Intervjueeritavad ka kogevad, et reflekteerimine annab positiivset emotsiooni (28) ja on kergendustunnet pakkuv (28, 29).

(28) „Siis ma tundsin tegelikult peale viimaseid refleksioon ennast tegelikult ülihästi. Ma tundsin, et mu seest midagi välja tulnud. See oli positiivne, mul oli kergem.“ I.1

(29) „Aga kui see ots on juba lahti tehtud, siis tekib vaikselt selline kergendustunne, sest et saab kõik mõtted kirja. Kõik, mis on olnud selliseks koormaks peas ja õlgadel saab siis paberile kirja.“ I.4

Arutelu ja kokkuvõte

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada andragoogika eriala üliõpilase reflekteerimise kogemus, kuidas avaldub refleksioon ja ruminatsioon ülikooli õpingutes ning milliste emotsioonidega kirjeldatakse reflekteerimise protsessi.

Tulemustest järeldus, et kõik intervjueeritavad olid enne ülikooli õpinguid kokku puutunud refleksiooniga, kuid mitte kõik ei olnud varasemalt teinud seda mõtestatult ning teadlikult. Reflekteerimise olemuse mitte mõistmine võib refleksiooni jätta kirjeldavaks ning analüüsisatasemeni ei pruugita jõuda. Jarvis (2012) kirjeldab refleksiooni kui komplekset ja sügavamõttelist protsessi, mille käigus meenutatakse, arutletakse ning analüüsitakse kogu protsessi. Ülikooli õpingud on aidanud intervjueeritavatel reflekteerimise protsessi läbida teadlikumalt, konkreetsemate etappidega, tänu millele on ka refleksioon muutunud julgemaks, ausamaks iseenda vastu ning sügavamaks. Tänu ülikooli õpingutele on intervjueeritavad mõistnud refleksiooni olemust ning jõudnud reflekteerides kriitilise refleksioonini, mis Mezirow (1981) käsitlese järgi võimaldab refleksiivset õppimist. Reflekteerimise käigus keskendutakse küsimusele vastuse ja tulemuse leidmisele, mida saaks endaga kaasa võtta edaspidistes situatsioonidesse. Lengelle jt (2016) toovad välja, et just teadlik reflekteerimine ja kogemuste mõistmine võimaldab meil õppida tuleviku jaoks. Reflekteeritakse nii vabas vormis mõttelennuna kui ka toetavat refleksioonimudelit

järgides, kusjuures mõlemal juhul eksisteerib teataval määral struktuur ning juhitudakse põhimõttest analüüsida situatsiooni, jõuda tulemuseni ning vältida lihtsalt kirjeldamist. Reflekteeritakse elulistel teemadel ning teemad on väga mitmekesised. Reflekteerimise alguses tajutakse negatiivseid emotsioone nagu vastupanu või segadus, kuid refleksiooniprotsessi käigus muutuvad need positiivseteks – negatiivsed emotsioonid on seega ajutised ning Eikey jt (2021) käsitluse järgi ei jõuta rumineerimiseni.

Rumineerimise ilminguid oli kõigil intervjueeritavatel ning see väljendus igal ühel eri kogemustes erinevat moodi. Lengelle jt (2016) tõstavad esile, et ruminatsioonini võidakse jõuda muu hulgas siis, kui reflekteerimise käigus ei suudeta leida lahendusi ning samas ei suudeta ka analüüsist loobuda. Seda iseloomustab antud uuringus osalenud intervjueeritavate puhul kohustusliku koolitöö raames tehtud refleksioonid, mille puhul võis esineda forsseeritud kirjutamist refleksiooni toetava mudeliga lõpuni jõudmises. Lisaks kerkis esile suutmatus enda kogemust keeleliselt väljendada (intervjueeritavate puhul võõrkeeles), mis on ka üks faktoreid, mis võib viia ruminatsioonini (Lengelle jt, 2016). Kokkuvõttes saab väita, et uuringus osalenud suudavad rumineerimise algilmingutega edukalt toime tulla ning omavad lahendusi, mida erinevates situatsioonides kasutada, selleks, et refleksioonist oleks kasu ning jõutaks õppimismomendini.

Tulemustest selgust, et intervjueeritavate puhul reflekteerimise protsessi käivitab peamiselt negatiivne emotsioon ning esialgu tuntakse vastupanu ning segadust, kuid refleksiooni ennast on kogetud positiivsena ja kergendustunnet pakkuvana, mida kinnitavad ka refleksiooni käigus kogetud emotsioonid nagu selgus, rõõm, uhkus ja rahulolu. Antud tulemus kinnitab ka Lengelle jt (2016) refleksiooniprotsessi käsitlust, kus tuuakse välja, et reflekteerimise protsess võib olla vastumeelne ning esile tõsta kartuse, abituse ja viha tundeid. Tuginedes Eikey jt (2021) käsitlusele refleksioonist, saame aga väita, et meie intervjueeritavad tegelevad reflekteerimisega, kuna negatiivsed emotsioonid on vaid ajutised.

Kokkuvõtvalt saab väita, et ülikooli õpingute raames üliõpilaste reflekteerimise oskus paraneb. Õppetöö käigus õpitakse kasutama erinevaid reflekteerimismudeleid ning õppeülesanded suunavad üliõpilasi reflekteerima. Refleksioonid muutuvad sügavamaks ja analüüsivamaks, seejuures refleksiooni toetavad mudelid aitavad üliõpilasel fookust hoida. Õppetööga võib seostuda kohustus konkreetne reflekteerimise ülesanne lõpuni viia, mis soodustab rumineerimise situatsiooni. Uuringus väljendusid need forsseeritud mudeli lõpuni jõudmises, fookuse kaotamises refleksioonilt endalt ning ka teadmises, et keegi teine loeb antud refleksiooni. Viimane võib põhjustada olukorra, mil refleksiooni kirjutaja ei ole

lõplikult aus ning paneb kirja selle, mida ta arvab, et tahetakse lugeda. Samas tuli uuringus välja, et ummikseisust osatakse välja tulla ning üliõpilased on loonud endale vahendid, mis aitavad neid reflekteerimisel.

Neli intervjuud on liiga vähe, et nende põhjal teha üldistavaid järeldusi. Intervjuudes osalesid vaid need, kes ka ise olid teemast huvitatud (vabatahtlikku üleskutse alusel) ning intervjuude käigus selgus, et kõik intervjuueeritavad on teemast väga huvitatud. Sarnast uuringut läbi viies tasub edaspidi valim moodustada viisil, mis võimaldab kaasata võimalikult erinevate iseloomuomaduste ning tunnustega inimesi. Tulevastes uuringutes tasub lisaks reflekteerimise kogemusele ja rumineerimise ilmingutele uurida, kui avatud on õppijad enda refleksioone jagama ning kuidas teadmine, et keegi neid loeb, mõjutab refleksiooni kirjutamist.

Kasutatud kirjandus

- Baumgartner, L., M. (2019). Fostering Transformative in Educational Settings. *Adult Literacy Education*, 04/2019, 69-74. Doi: <http://doi.org/10.35847/LBaumgartner.1.1.69>
- Eikey, E.V., Caldeira, C.M., Figueiredo, M.C., Chen, Y., Borelli, J.L., Mazmanian, M., Zheng, K. (2021) Beyond self-reflection: introducing the concept of rumination in personal informatics. *Pers Ubiquit Comput* 25, 601–616. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00779-021-01573-w>
- Jarvis, P. (2012). *Adult Learning in the Social Context*. New York: Routledge
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: TLÜ kirjastus
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: M.-L. Laherand
- Lengelle, R., Luken, T., Meijers, F. (2016) Is self-reflection dangerous? Preventing rumination in career learning. *Australian Journal of Career Development*, 25/3, 99-109. DOI: <https://doi.org/10.1177/1038416216670675>
- Lichtman, M. (2014). Qualitative research - a reflexive stance. *Qualitative research for the social sciences*, 27-52. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781544307756>
- Marin, K., A., Rotondo, E., K. (2017). Rumination and self-reflection in stress narratives and relations to psychological functioning. *Memory*, 25:1, 44-56. DOI: 10.1080/09658211.2015.1124122

- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3-24. DOI: 10.1177/074171368103200101
- Morse, J. (2012). The implications of interview type and structure in mixed-method designs. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 193-205. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781452218403>
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400–424. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Van Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339–356. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741713609358446>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustest*. Tartu: Tartu Ülikool