

TÄISKASVANUTE KOOLITAJATE ARUSAAM TURVALISEST ÕPIRUMIST JA SELLE LOOMISEST

Kristiine Eliise Kadakas

Juhendaja: Halliki Põlda, PhD

Tallinna Ülikool, haridusteaduste instituut

Andragoogika valdkond

Annotatsioon

Inimese õpivalmidus sõltub sellest, kuidas ta end õpiruumis tunneb ning seetõttu peab olema tagatud õppija füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline heaolu- ja turvatunne (Lõhmus, 2021; Perry 2006). Jõgi (2021) sõnul on turvalise õhkkonna loomine üks koolitaja olulisi ülesandeid. Sellest tulenevalt oli minu uuringu eesmärk kirjeldada täiskasvanute koolitajate arusaamu turvalisest õpiruumist ja selle loomisest. Eesmärgist lähtuvalt viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud kolme täiskasvanute koolitajaga. Kvalitatiivse sisuanalüüsi põhjal selgus, et turvaline õpiruum toetab õppimist ja grupi potentsiaali avaldumist ning selle loomisel tuleb eelkõige silmas pidada õpiruumi sotsiaalset ja vaimset tasandit, ehk millised suhted ruumis aset leiavad ning kuidas õppija end oma mõtteid ja kogemusi jagades tunneb. Ilmnes, et koolitajate arusaamades on turvaline õpiruum avatud, eksimist lubav, dialoogiline, võimalikult läbipaistev ja hinnanguvaba ning sellises õpiruumis on nii koolitaja kui õppijad teadlikud oma tegude ja sõnade mõjust grupile. Turvalist õpiruumi aitavad luua erinevad häälestusharjutused, grupikokkulepped, õppija vajaduste märkamine ja nendele reageerimine, paindlikkus ning piiride seadmine. Koolitajad näevad turvalise õpiruumi loomist enda kui õpiprotsessi juhi vastutust, küll aga ilmnes ka õppija mitteteadlik mõju õpiruumi turvalisusele ning koolitaja võime seda teadlikkust õppijate seas tõsta.

Võtmesõnad: täiskasvanute koolitajate kogemus, õpiruum, turvalise õpiruumi loomine, täiskasvanud õppija vajadused.

SISSEJUHATUS

Täiskasvanuharidus toob õpiruumi kokku väga erineva tausta, kogemuste ja väärtustega täiskasvanud õppijaid. Nii nagu muutuvad läbi aegade õppijad ise, on muutunud ka vaated sellest, mis on õppimise eesmärk ning kuidas ja millistes tingimustes õppimine saab toimuda. Täna on selge, et õppimise üheks eelduseks on õppija turvatunne – ärevuse,

ebamugavuse või hirmu seisundis ei ole inimene võimeline õppima (Perry, 2006) ning Lõhmuse (2021) sõnul peab õpikeskkond toetama õppimise toimumist, tagades inimesele füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise heaolutunde. Põlda ja Teidla-Kunitsõn (2020) tõid oma uuringu tulemusena välja, et *füüsiline ruum on õppimises sekundaarne ning et sotsiaalse ruumi kujundamisele, suhete loomisele, hoidmisele ja muutusele, samuti dialoogilisuse toetamisele tuleb pöörata märksa enam tähelepanu*. Kui seni on keskendutud pigem õpiruumi füüsilise tasandi uurimisele, ehk kuidas kujundada õppimist toetavaid füüsilisi ruume (vt Chism, 2006; Montgomery, 2008; Thomas, 2009) siis Põlda ja Teidla-Kunitsõni uuringule (2020) toetudes pean oluliseks uurida just õpiruumi kui sotsiaalset ja vaimset ruumi.

Sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsituse kohaselt on õpiruumi kujundamisel oma roll mõlemal osapoolel - nii koolitajal kui ka õppijal (Aava *et al.*, 2020). Kui Põlda ja Teidla-Kunitsõn (2020) uurisid oma töös üliõpilaste arusaamu õpiruumist ja selle loomisest, siis selle töö raames võtan fookusesse täiskasvanute koolitajad ning uurin nende arusaamu turvalisest õpiruumist ja selle loomisest. Jõgi (2021) on toonud välja, et koolitaja üheks oluliseks rolliks on luua turvaline õhkkond ja situatsioonid, mis võimaldavad arutelu, suhtlemist ja dialoogi erinevate õppe osapoolte vahel. Seetõttu on uurimistöö eesmärk kirjeldada täiskasvanute koolitajate arusaamu turvalisest õpiruumist ja selle loomisest. Oma eesmärgi saavutamiseks püstitan järgmised uurimisküsimused: (1) kuidas kirjeldavad täiskasvanute koolitajad turvalist õpiruumi; (2) millist rolli näevad täiskasvanute koolitajad erinevatel õppe osalistel turvalise õpiruumi loomisel; (3) milliseid meetodeid kasutavad täiskasvanute koolitajad turvalise õpiruumi loomiseks.

Uurimisküsimustele vastuse leidmiseks avan esmalt teoreetilist tausta, kus kirjeldan õpiruumi mõistet, õpiruumi erinevaid tasandeid ja nende olulisust õpiprotsessis ning lähemalt ka turvalise õpiruumi olemust ja olulisust. Seejärel viin läbi empiirilise uuringu, mille käigus intervjuerin täiskasvanute koolitajaid, kasutades poolstruktureeritud intervjuu vormi. Esitatud tulemused ja sellele järgnev arutelu annavad praktilise sisendi Eesti koolitajate kogukonnale, avades üht olulist õpiruumi tahku ning tutvustades aspekte, mida turvalise õpiruumi kujundamisel silmas pidada.

ÕPIRUUMI MÕISTEST

Minu töö keskendub *turvalise õpiruumi* mõistele ja selle loomise praktikatele, seetõttu selgitan esmalt sõna *õpiruum* võimalikke tähendusi ning määratlen ka mõiste tähenduse antud artikli kontekstis.

Viimastel aastatel on haridusmaastikul levinud diskursused *õpiruumi*, *õpperuumi* ning *õpikeskkonna* teemadel. Mida need mõisted endast aga täpsemalt kujutavad? Aava ja kolleegid (2020) on põhjalikult analüüsinud *õpi-* ja *õppe-* sõnatüvede tähendusi ning *õpi-* ja *õpperuumi* mõistete kasutusi tarbetekstides. Oma artiklis toovad nad välja sõna *õpiruum* viite sotsiaalsetele suhetele õpiprotsessis, kuna sõnatüvi *õpi-* hõlmab endas osalejate võrdseid rolle ja vastutust õppijatena, *õpperuum* oma sõnatüve selgituste kohaselt keskendub seevastu aga õppimisele kui ühepoolsele tegevusele. *Õpiruumile* pakuvad Aava ja teised (2020) järgneva definitsiooni: *osaliste koostöös õpitule tähenduse loomise ruum. Kogukondlik, virtuaalne õpiruum. Linnaruum, lennujaam, haridusfoorum, ülikool kui õpiruum.*

Õpiruumi olemust ja selle keelelist konstrueerimist on uurinud oma 2020. aasta artiklis ka Põlda ja Teidla-Kunitsõn, seda just üliõpilaste arusaamades. Nii Aava ja teised (2020) kui Põlda ja Teidla-Kunitsõn (2020) juhivad oma artiklites tähelepanu ruumi erinevatele tasanditele, seda eelkõige *õppe-* ja *õpiruumi* ning *õpikeskkonna* kontekstis. Aava ja teiste (2020) sõnul viitab *õpperuum* peamiselt ruumi füüsilisele tasandile, *õpi-* ja *õppekeskkonnad* aga viitavad õppimist mõjutavate vahendite ja tingimuste kooslusele. Põlda ja Teidla-Kunitsõn (2020) juhivad tähelepanu, et kuigi *õpiruumi* ja *õpikeskkonna* mõistet kasutatakse Eestis sünonüümidenä, siis mujal maailmas lähenetakse nendele mõistetele erinevalt. Mitme autori seisukohti koondades toovad Põlda ja Teidla-Kunitsõn (2020) välja *õpikeskkonna* seose pigem füüsilise või digitaalse ruumiga, *õpiruumi* tähendust avavad nad aga kui *õppija arengut toetav füüsiline, vaimne, sotsiaalne ja digitaalne keskkond, mis muudab õppimise tähendust.* Seega kirjeldavad mõlemad eelmainitud artiklid *õpiruumi* läbi selle erinevate tasandite, mis õppijat ja õpiprotsessi omal moel mõjutavad. *Õpikeskkonnast* kirjutab ka Merle Lõhmus raamatus *Andragoogika. Raamat Täiskasvanute Õppimisest Ja Õpetamisest* (2021), kirjeldades *õpikeskkonda* läbi mitmete autorite definitsioonide ning tuues samuti välja *õpikeskkonna* füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise tasandi, pöörates enim tähelepanu neist kahele viimasele. Kuigi Lõhmus (2021) ei kasuta oma töös *õpiruumi* mõistet, toetun siiski oma uurimuses ka tema *õpikeskkonna* käsitlusele, kuna Lõhmus läheneb sellele samuti läbi õppijat ja õpiprotsessi mõjutavate sotsiaalsete ja psüühiliste tegurite, mis mängivad turvalise *õpiruumi* käsitluses olulist rolli.

Miks olen aga otsustanud uurida eelkõige *turvalist õpiruumi*, mitte *õpperuumi* või *õpikeskkonda*? Vastus peitub Aava ja kolleegide (2020) selgituses *õpiruumist* kui mõistest, mis on enim vastavuses tänapäeval ühe aktuaalseima õpikäsitlusega – sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine õppimisele. Selles õpikäsitluses on rõhk suhtlusel, koostöisel tähenduste loomisel ja tegutsemisel ning seeläbi on õppija ja õpetaja rollid

paindlikumad, vastutus jagatud ning kõik protsessi osapooled on õppija rollis (Aava *et al.*, 2020). Lisaks lähtutakse andragoogilises lähenemises eelkõige osaliste dialoogilisusest ja jagatud vastutusest (Knowles, 1980), mis kajastub enim just *õpiruumi* mõistes. Eelnevaid allikaid sünteesides on antud uurimuse kontekstis *õpiruum füüsiline, digitaalne, sotsiaalne ja psüühiline ruum, kus toimub kõigi osapoolte arengut toetav õppimine*. Oma töös keskendun eelkõige õpiruumi sotsiaalsele ja psüühilisele tasandile.

ÕPIRUUMI TASANDID JA NENDE OLULISUS ÕPIPROTSESSIS

Õppimise protsess on kompleksne ning sõltub paljudest teineteist mõjutavatest teguritest, mida võib liigitada õppija suhtes sisemisteks ja välisteks. Sisemised tegurid on näiteks õppija isiksuse omadused, hoiakud ja subjektiivne tajumise õpiolukorrast. Välised mõjutajad hõlmavad endas laiemaid aspekte nagu ühiskondlikud ja kultuurilised tegurid, aga ka vahetut objektiivset õpiolukorda ja õpiruumi. (Illeris, 2018; Jõgi, 2021) Õpiruum kui füüsiline, sotsiaalne ja vaimne ruum, mõjutab indiviidi õppimist läbi oma erinevate tasandite.

Füüsilise ruumi mõju õppimisprotsessile on varasemalt juba küllaltki palju uuritud ning seda viimastel aastakümnetel samuti eelkõige sotsiaalkonstruktivistlikku õpikäsitlust silmas pidades. Näiteks on aina enam räägitud traditsioonilise klassiruumi pärssivast mõjust õppijate kaasatusele ja omavahelisele suhtlusele (Thomas, 2009) ning erinevate õppeasutuste puhul vajadusest luua informaalset ja sotsiaalse õppimise seisukohast õppimist soodustavaid õpiruume ka klassiruumidest väljaspool (Chism, 2006). Tänapäevaks on aga tekkinud hariduses olukord, kus füüsiliste ruumilahenduste väljatöötamise kõrval on jäänud varju õpiruumi laiem tähendus, st kuidas õppimine ja õpetamine õpiruumis aset leiab ning kuidas mõjutavad õppimist ruumi sotsiaalne ja vaimne tasand. Samuti näitab Tallinna Ülikooli foorumteatri kursuse üliõpilaste seas läbiviidud uuring, et sealsete õppijate jaoks on füüsiline ruum õppimises sekundaarne ning et olulisem oleks pöörata tähelepanu sotsiaalse ruumi kujundamisele. (Põlta & Teidla-Kunitsõn, 2020)

See, mida täiskasvanud õpivad ja kuidas nad ennast õppimise osas tunnevad on mõjutatud nende suhetest teiste inimestega (Athanasou, 2008), mis väljendub õpiruumi sotsiaalses mõõtmes. Veelgi enam, sotsiaalkonstruktivistliku lähenemise kohaselt õppimine ise kui tähenduse loomine toimub läbi sotsiaalse interaktsiooni ja tähendab muutust mitte vaid indiviidis endas, vaid kogu ühiskondlikus praktikas (Krull, 2013; Adams, 2006). Seega mängib sotsiaalne aspekt õpiprotsessis määravat rolli. Lõhmuse (2021) kohaselt toetab õppimist eelkõige koostegevusele orienteeritud ja posttiivsete suhetega sotsiaalne

õpikeskkond. Põlta ja Teidla-Kunitsõni uuring (2020) tõi esile ka sotsiaalse ja vaimse õpiruumi vahelise seose, mille kohaselt *sotsiaalne ruum toetab või takistab õppija vaimse õpiruumi kujunemist*. Järgnevalt mõtestame lahti ka vaimse õpiruumi olemust.

Õpiruumi vaimne ehk psüühiline tasand on individuaalne ning hõlmab õppija meeleolu, tundmusi ja emotsioone. Vaimse õpiruumiga seotud afektiivsetel protsessidel on õppimisele oluline ja jälgitav mõju ning kui varasemalt peeti emotsioone pigem õppimist häirivaks teguriks, siis nüüd on kindlaks tehtud emotsioonide ja mõtlemise omavahelised seosed ning emotsioonide oluline roll terviklikul mõtlemisel, mälu funktsioonidel ja loovusel. (Jõgi, 2021; Lõhmus 2021).

Näeme, et õpiruumi erinevad tasandid on omavahel tihedalt seotud ning avaldavad õpiprotsessile olulist mõju. Mitmes eelnevalt käsitletud allikas jäi õppimist toetava õpiruumi kujundamisel kõlama ka turvalisuse temaatika. Järgnevalt uurimegi turvalise õpiruumi olemust ja vajalikkust täiskasvanuõppes.

TURVALINE ÕPIRUUM TÄISKASVANUÕPPES

Et õpiruumis toimuks kõiki osapooli arendav õppimine ja õpetamine, peab õpiprotsess olema toetatud. Seetõttu pole täiskasvanuhariduses oluliseks küsimuseks ainult *kuidas õpetada*, vaid ka *kuidas luua õppimiseks soodsaid tingimusi ning toetada õppimist* (Jõgi, 2021). Millised on aga toetava õpiruumi tunnused? Inimese õpivalmidus sõltub sellest, kuidas ta end õpiruumis tunneb ning seetõttu peab olema tagatud õppija füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline heaolutunne. Nimelt pärsivad kõrge stressitase ja ohutunne kognitiivseid protsesse ja takistavad seeläbi õppimist. (Lõhmus, 2021; Perry 2006)

Optimaalse õpiprotsessi puhul mängivad olulist rolli uudishimu, avastus, katsetamine ja ka eduelamused - Perry (2006) kohaselt kasvatab neid märksõnu sisaldav õpiprotsess inimeses soovi elukestvalt õppida. Hirmu-, ärevuse- ja ohutunne aga pärsib õppija uudishimu ja avastamissoovi (Perry, 2006). Eelnev ei tähenda, et arenguteekonnal õppija ei tohiks iialgi tunda hirmu või ärevust, vaid pigem põhjendab vajalikkust püüelda õppijat ja õppimist toetava õpiruumi loomise poole. Jõgi (2021) kirjeldab täiskasvanute õppimist kui eneserealiseerimis- ja eneseloomise protsessi, mis hõlmab endas sageli suuri elulisi muutusi ja uute rollide katsetamist. Seetõttu on oluline luua õpiruum, mis julgustab oma kogemusi avama ja jagama, eesmärke püstitama ning mis pakub õppijatele mõistmist, tuge ja suunamist (Jõgi, 2021). Turvaline õhkkond võimaldab suhtlemist ja dialoogi, mis on õppimise kui sotsiaalse ja interaktiivse protsessi oluline osa.

Mida aga võime täpsemalt mõista turvalise õpiruumi all? Põlda ja Teidla-Kunitsõni (2020) läbi viidud uuringus kirjeldasid Tallinna Ülikooli foorumteatri õppeaine üliõpilased turvalist õpiruumi enamasti läbi sotsiaalse ja emotsionaalse turvatunde: osapoolte vaheline koostöö, usaldus ja austus, eksimisvõimaluse olemasolu ja õppija emotsioonide aktsepteerimine ja väärtustamine. Callan (2016) kasutab ühe võimaliku turvalise õpiruumi kriteeriumina mõistet *dignity safety* (väarikuse turvalisus), mille kohaselt ei tohiks olla inimesel sotsiaalses olukorras põhjust tunda ärevust, et teised teda neist madalama staatusega kohtleksid. Wanless (2016) kirjutab oma töös *psühholoogilisest turvalisusest*, mis võimaldab inimesel võtta sotsiaalses olukorras riske, sh väljendada oma seisukohti, ilma ohutundeta oma identiteedile või enesetundele. Kui inimest valdav hirm häbitunde või hukkamõistu ees on suurem kui tema tahe kaasa rääkida, võib see tema osalust vähendada (Wanless, 2016). Lõhmus (2021) toob välja õppija psühholoogilised vajadused nagu iseseisvus, võimekus ja head suhted grupiga ning *psüühilise keskkonna* mõiste, mis kujutab endas indiviidi keskkonnataju ja sellele vastavaid reageeringuid.

Psüühiline keskkond hõlmab endas kultuurispetsiifilisi arusaamu käitumisnormidest kindlas olukorras, täiskasvanuõppe kontekstis võivad õppijatel olla tulenevalt oma taustast näiteks väga erinevad ootused õpiprotsessile ja osapoolte rollidele selles (kas nende jaoks on ootuspärane pigem õppija- või õpetajakeskne lähenemine). Lisaks sisaldab psüühiline keskkond indiviidi isiklikku taju, mis mõjutab tema käitumist teatud olude või olukorra raames. (Vooglaid, 2019; Lõhmus, 2021) Õppija isikliku taju teadvustamine on aga suur väljakutse (Lõhmus, 2021) ning antud teooriast lähtudes võib ka kõigi osaliste arusaam ja tunnetus turvalisest õpiruumist ning rollidest selle kujundamisel olla erinev.

Põlda ja Teidla-Kunitsõni (2020) uuringus nägid üliõpilased õpiruumi kujundamisel peamist rolli küll õppejõul, kuid tajusid peale foorumteatri kursust ka enda agentsust ja võimalust panustada toetava õpiruumi loomisesse, nii peakski autorite kohaselt sotsiaalse ruumi loomine haakuma alati kahepoolse õpetamis- ja õppimispraktikaga. Selline lähenemine haakub varasemalt välja toodud sotsiaalkonstruktiivliku õpiruumi käsitusega, kus on rõhk koostöisel tähenduste loomisel ja jagatud vastutusel. Siiski võib näha koolitajat kui esialgset õpitingimuste loojat, kes kaasab õppijad, loob turvalise õhkkonna ja situatioone, mis võimaldavad arutelu, suhtlemist ja dialoogi (Jõgi, 2021).

Eelnevate autorite seisukohtadele toetudes toon välja olulisemad *turvalise õpiruumi* mõiste tunnused: turvaline õpiruum kui füüsiline, digitaalne, sotsiaalne ja vaimne keskkond, kus on kõigi osapoolte arengut toetava õppimise soodustamiseks tagatud nende füüsiline, sotsiaalne ja vaimne heaolutunne. Turvaline õpiruum võimaldab eneserealiseerimist, dialoogi

ja osapoolte vahelist koostööd ning julgustab kogemusi jagama, eesmärke püstitama ja katsetama. Selline õpiruum pakub õppijale tuge, suunamist ja iseseisvust. Lisaks iseloomustab turvalist õpiruumi usaldus, austus, eksimisvõimaluse olemasolu ning õppija emotsioonide ja ideede aktsepteerimine ning väärtustamine.

Järgnevas uurimuse empiirilises osas uurin täiskasvanute koolitajate arusaama turvalisest õpiruumist, selle loomise praktikatest ja rollidest. Esmalt aga kirjeldan uuringu läbiviimiseks kasutatud metoodikat.

METOODIKA

Töö eesmärgist lähtudes kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit, mis võimaldab koguda mitmekülgset materjali ja detailset kirjeldust inimese kogemusest ning tuua analüüsi kaudu välja sellest olulisim (Lagerspetz, 2017; Marvasti, 2004). Valimi moodustamisel lähtusin lumepallivalimi põhimõtetest (Rämmer, 2014) ehk esmalt kontakteerusin kahe endale tuttava täiskasvanute koolitajaga ning nende soovitel leidsin ka järgmised kontaktid.

Andmete kogumiseks viisin kolme erineva täiskasvanute koolitajaga läbi individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud, mille käigus vastasid intervjueeritavad minu ettevalmistatud küsimustele, samas sain vajaduse korral uurijana ka küsimuste järjekorda muuta või lisaküsimusi esitada (Lagerspetz, 2017). Uurimisinstrumenti sobivuse kinnitamiseks viisin läbi prooviintervjuu, mis andis minu uurimisküsimustele põhjalikud vastused ning pärast intervjueeritavaga kooskõlastamist sai osaks valimist. Intervjueeritavate eelistusi arvesse võttes viisin kolmest intervjuust kaks läbi videokeskkondade *Zoom* ja *Google Meets* vahendusel ning ühe telefoniteel, salvestades intervjuud vastavalt kas rakenduse enda kaudu või diktofoni kasutades. Andmete analüüsimiseks kogunes kokku 2 tundi helimaterjali, mille sõna-sõnalisel transkribeerimisel kasutasin TalTech-i kõnetuvastuse teenust *Tekstiks.ee*. Intervjueeritavate anonüümseks muutmiseks andsin intervjuu läbiviimise järjekorrast tulenevalt intervjueeritavatele koodid.

Andmete analüüsimisel kasutasin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit, kuna see keskendub teksti sisule ja kontekstilisele tähendusele ning võimaldab uurida nähtust, mille kohta ei ole veel suurel määral teooriaid või uurimisandmeid (Laherand, 2008). Peale tekstimaterjalide korduvat läbilugemist ning uurimisküsimustel põhinevat esmast avatud kodeerimist kujunesid välja viis põhikategooriat. Seejärel jaotusid märgitud koodid kategooriates kokku 14 alakategooriaks.

TULEMUSED

Uurimistulemused esitan vastavalt uurimisküsimustele põhikategooriate ning alakategooriate kaudu. Iga uurimisküsimus moodustab eraldi alapeatüki. Põhikategooriateks on turvalise õpiruumi mõiste tunnused, turvalise õpiruumi olulisus, rollid turvalise õpiruumi kujundamisel, koolitaja tegevused turvalise õpiruumi loomisel ning turvalise õpiruumi kujundamise mõjutegurid. Tulemusi illustreerin näidetega intervjuudest, mis on välja toodud kaldkirjas ja millele järgneb intervjuueeritava kood. Lühend TK tähendab täiskasvanute koolitajat ning sellele lisatud number näitab intervjuueerimise järjekorda (TK 1 = täiskasvanute koolitaja 1). Tsitaadist eemaldatud sõnu või fraase tähistan mõttepunktidega (/.../). Intervjuueeritavate öeldu mõistmise lihtsustamiseks olen tekstilõike vähesel määral toimetanud, kuid seda ilma intervjuueeritava mõtet muutmata.

Täiskasvanute koolitajate turvalise õpiruumi kirjeldused

Turvalist õpiruumi kirjeldati kahe põhikategooria kaudu, mis on välja toodud Tabelis 1.

Tabel 1. Esimese uurimisküsimuse tulemuskategooriad

| | | | | |
|------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------|
| Põhikategooria 1 | Turvalise õpiruumi mõiste tunnused | | | |
| Alakategooriad | Ruumitasandid | Väärtused | Turvalisuse näitajad | Ebaturvaline õpiruum |
| Põhikategooria 2 | Turvalise õpiruumi olulisus | | | |
| Alakategooriad | Toetab õppimist | Avab õppijate potentsiaali | Kujundab kogemust õppimisest | |

Põhikategooria 1: Turvalise õpiruumi mõiste tunnused

Uuringus osalenud koolitajate *turvalise õpiruumi* mõiste kirjeldused avaldusid läbi nelja alakategooria: 1) ruumitasandid, 2) väärtused, 3) turvalisuse näitajad ning 4) ebaturvaline õpiruum. Turvalist õpiruumi kirjeldati kui sotsiaalse turvalise õhkkonna loomist, usaldust ja kontakti osaliste vahel ning kohta, kus päriselt saab õppida.

Ruumitasandite alakategoorias avaldusid neli ruumitasandit: füüsiline ruum, digitaalne ruum, sotsiaalne ruum ning vaimne ruum. Kõige ülekaalukamalt seostus turvaline õpiruum koolitajatele just ruumi sotsiaalse ja vaimse tasandiga (näide 1 ja 2) ehk et kui turvaliselt tunneb end õppes osaleja oma mõtteid, tundeid ja küsimusi grupis väljendades. See näitab, et määravat rolli mängib ruumis toimuv suhtlus osapoolte vahel.

(1) *Selgitada läbi selle prisma, et me kõik tegelikult inimlikul tasandil vajame tunda ennast emotsionaalselt turvaliselt ja samal ajal koolitajana tehes valikuid, mis aitaks siis seda sama emotsionaalset turvatunnet tekitada selles konkreetsetes gruppis, kus neist teemadest räägitakse.* (TK1)

(2) */.../ grupiformaadis ma arvan ongi see sotsiaalse usaldusliku, läbipaistva ja sellise turvalise õhkkonna loomine.* (TK1)

Lisaks ilmnes erinevate ruumitasandite vastastikune mõju ehk kuidas näiteks õppijate paigutus füüsilises ruumis või koolituse salvestamine digitaalses ruumis (näide 3) võib mõjutada turvatunde tekkimist sotsiaalsel ja vaimsel tasandil.

(3) */.../ teinekord palutakse või tahetakse, et kas me saaksime koolitust salvestada, kui tegemist on virtuaalse koolitusega /.../ see mõjutabki näiteks seda, kuivõrd turvaliselt inimesed tunnevad ennast siis küsimusi esitades või mingit lugu rääkides või näidet tuues.* (TK3)

Väärtuste alakategoorias ilmnes, et turvaline õpiruum kannab endas väärtusi nagu usalduslikkus ja läbipaistvus (näide 4), empaatilisus, avatus, ligipääsetavus, hinnanguvabadus, võrdsed positsioonid, paindlikkus, inimlikkus, eksimisvõimalus, konfidentsiaalsus, vägivaldatu suhtlus ja ausus.

(4) */.../ ma arvan, et selle turvalise ruumi eelduseks on selline läbipaistvus ja usalduslikkus, mis võiks tekkida.* (TK1)

Turvalist õpiruumi kirjeldavate oluliste märksõnadena toodi välja ka õppija vajadustega arvestamine ja dialoogilisus (näide 5).

(5) */.../ mida selle turvalise ruumi jaoks vaja on, see tuleb ikkagi välja kahepoolsest suhtlemisest. Ehk et ma hästi palju küsin ka koolitavate käest, et millised need vajadused neil on /.../* (TK2)

Kõiki eelnimetatud väärtuseid kirjeldati mitmel korral ka kui eeldusi turvatunde tekkimiseks ruumis. Ehk just need on märksõnad, millele koolitaja peaks õpiruumi ja seal asetleidvaid tegevusi planeerides tähelepanu pöörama.

Turvalisuse näitajate alakategoorias ilmneb, milliste näitajate põhjal hindavad vastanud koolitajad õpiruumi turvalisust. Turvalise õpiruumi teket ilmestab enim avatud ja aktiivne grupp (näide 6 ja 7) ja õppija essentsi avaldumine, ehk kuivõrd autentselt julgevad õppijad jagada grupis oma mõtteid, kogemusi ja küsimusi.

(6) *Näiteks minu jaoks turvalisuse näitaja ongi see, et inimesed võtavad sõna. /.../ et nad lihtsalt ei kuula passiivselt, vaid nad ütlevad vahele, toovad näiteid, küsivad.* (TK3)

(7) *Ma näen, et see õnnestus läbi selle kvaliteedi, missuguseid lugusid inimesed olid valmis selles üsna suures grupis jagama.* (TK1)

Õpiruumi turvalisust näitab ka osaliste teadlikkus oma sõnade mõjust grupile (näide 8). Lisaks tunneb turvalises õpiruumis õppija, et ta on kuulnud ja nähtud ning õpiruumi oodatud.

(8) *Et siis nad juba on oma sõnade mõjust teistele inimestele teadlikud ja see võib-olla mõjutab seda, kuidas nad selles grupis ennast välja toovad.* (TK1)

Turvalise õpiruumi mõiste tunnused avaldusid ka **ebaturvalise õpiruumi** alakategoorias, kus intervjueritavad kirjeldasid ebaturvalist õpiruumi ja seal asetleidvat. Korduvalt toodi näitajatena välja õppija hirm teha viga ja saada karistada, mille tulemusel muutub õppija passiivseks (näide 9).

(9) */.../ kus siis tekib hirm sellel õppijal ja inimene muutub passiivseks. Et siis on hirm teha viga, sest selle tulemusena ma saan karistada.* (TK3)

Samuti avaldusid ebaturvalise õpiruumi tunnustena negatiivsed hinnangud ruumis (näide 10 ja 11), usaldamatus grupi suhtes (näide 11) ning ülevalt alla suhtlus.

(10) */.../ ma kujutan ette, et mitteturvalises õpiruumis toimub intensiivne hindamine - koguaeg antakse hinnanguid.* (TK2)

(11) *See, kus ma ei saa väljendada oma mõtteid ja ideid ilma hirmuta, et tuleb mingi nõiajaht või ilma hirmuta, et seda minu vastu ära kasutatakse või et keegi arvab, et need küsimused või mõtted on rumalad.* (TK1)

Lisaks märgiti ära, et ebaturvalises õpiruumis ei kehasta koolitaja ise seatud grupikokkuleppeid, surub peale oma meetodeid ja kiirustab.

Põhikategooria 2: Turvalise õpiruumi olulisus

Teises põhikategoorias avan täiskasvanute koolitajate arusaamu turvalise õpiruumi vajalikkusest ja olulisusest. Nimelt toetab ja võimaldab intervjueritavate kirjeldustes turvaline õpiruum õppimist, avab õppija potentsiaali ning kujundab õppija kogemust õppimisest. Kirjeldan neid kolme alakategooriat ka lähemalt.

Turvaline õpiruum toetab õppimist alakategoorias selgus, et koolitajate arusaamades maandab turvatunne õppijates stressi ja ärevust ning on kognitiivse võimekuse eelduseks (näide 12 ja 13). Lisaks võimaldab turvaline õpiruum tänu dialoogilisusele olla ka koolitajal õppija rollis.

(12) */.../ üks eeldus tegelikult, et me saaksime õppida ja et meie aju oleks optimaalses õppimise voos, ongi see, et meil on turvaline olla ehk siis et mingisugune oht meid kas siis emotsionaalselt, psühholoogiliselt või ka füüsiliselt ei kimbuta, seeläbi meie stressireaktsiooni kuidagi ei käivitu.* (TK1)

(13) */.../ kui emotsioonid ja ärevus on üleval seal kuskil talamuse juures, siis on sul ajukoor ju plokis, /.../ siis eriti ei tööta see mõtlemine.* (TK2)

Avab õppija potentsiaali alakategoorias selgus, et turvaline õpiruum võimaldab õppijal end avada ning seeläbi grupi potentsiaali maksimeerida (näide 14).

(14) */.../ see teadmine, et oluline on soojendada ja avada grupi potentsiaali, selleks, et seda maksimeerida, on olnud mul juba pikalt /.../* (TK1)

Lisaks tõi koolitaja number üks välja, et õppija jagatud kogemused võivad tuua olulist sisendit ja lisaväärtust kogu grupile (näide 15).

(15) /.../ *kui on turvalisus saavutatud, inimesed julgevad oma mõtteid jagada, võib see olla efektiivsem, ehk siis jagatakse võibolla mingeid asju, mida koolitaja ise ei oska välja tuua. /.../ mis justkui võib-olla kas vastanduvad koolitajale, lisavad temale /.../ et mis antud juhul tegelikult ju on kasulik kogu grupile. (TK1)*

Kolmanda alakategooriana ilmnes, et **turvaline õpiruum võib kujundada ka õppija kogemust õppimisest**. Koolitaja number üks tõi välja, et turvaline õpiruum võib olla tervendavaks kogemuseks õppijale, kellel on varasemates õpiolukordades olnud keeruline end avada (näide 16).

(16) *Kui me koolitajad, protsessi juhtidena suudame grupis tekitada nii suure turvalisuse, et need inimesed, kes võib-olla mujal ei ole saanud ennast avada, tunnevad, et see on teretunud ja et nende jaoks on ruumi, nende mõtted on olulised ja et neid on väärt jagada, siis see võib olla ka väga-väga tervendav kogemus, kui inimene on ennast pidanud eluaeg kuidagi tagasi hoidma või kartnud oma häält avada. (TK1)*

Samuti lisas koolitaja number kaks, et turvaline õpiruum võimaldab õppijale positiivset kogemust õppimisest (näide 17).

(17) *Eelkõige on see muidugi siis õppijale oluline, et esiteks tuleks positiivne kogemus sellest õppimisest /.../ (TK3)*

Selgub, et turvalise õpiruumi loomisele rõhku pannes võib õpiprotsess muutuda efektiivsemaks, väärtuslikumaks ning pakkuda õppijale positiivset kogemust õppimisest.

Õppe osaliste rollid turvalise õpiruumi loomisel täiskasvanute koolitajate arusaamades

Teisele uurimisküsimusele leiame vastused kolmandas põhikategoorias (Tabel 2).

Tabel 2. Teise uurimisküsimuse tulemuskategooria.

| | | |
|------------------|--|---------------------------|
| Põhikategooria 3 | Rollid turvalise õpiruumi kujundamisel | |
| Alakategooriad | Koolitaja kui protsessi teadlik juht | Õppija mitteteadlik panus |

Põhikategooria 3: Rollid turvalise õpiruumi kujundamisel

Kõik kolm intervjuudes osalenud koolitajat nägid turvalise õpiruumi kujundamisel peamist vastutust endal kui koolitajal. **Koolitaja kui protsessi teadlik juht** alakategoorias ilmnemise koolitaja erinevad rollid turvalise õpiruumi kujundamisel: koolitaja kui vastutaja (näide 18), kui õppe toetaja, eeskuju, julgustaja, koolitaja kui õppija (näide 19).

(18) /.../ *põhimõtteliselt koolitajana minu ülesanne, ma arvan, on tagada turvalisus just koolituse jooksul. Siis see, kuidas mina.. neid piire sean. (TK 3)*

(19) /.../ *ma võtan vabalt selle eksperdi mütsi ära ja tegelikult ma panen lihtsalt*

kõrvad hästi tööle ja kuulan, mis teil on öelda, sellepärast, et mina õpin ka läbi selle /.../ (TK1)

Olulise märkamisena töid koolitajad välja, et läbi oma rollide on neil võimalik tõsta ka õppijate teadlikkust oma mõjust turvalise õpiruumi kujunemisele (näide 20).

(20) /.../ tegelikult saab ju teadlikult seda kokkulepete faasis mõjutada, leppides kokku, et sõbrad, me kõik siin kujundame ühiselt seda ruumi, oleme teadlikud oma sõnade, oma tegude mõjust teistele selleks, et kõik tunneksid ennast turvaliselt, jagamaks oma mõtteid, ideid, aga ka emotsioone ja tundeid. Ehk siis käsitledes seda psühholoogilist ja emotsionaalset turvalisust läbi selle, et kutsuda üles olema teadlik selle osas, et me kõik seda kujundame. (TK 1)

Õppijate panust turvalise õpiruumi kujundamisele nähti pigem mitte teadliku ega eesmärgistatuna. **Õppija mitteteadlik panus** alakategoorias toodi välja, et õppija enamasti ei teadvusta oma mõju õpiruumi turvalisusele (näide 21), kuid kujundab siiski ebateadlikult ruumi läbi eneseväljenduse ja hoiakute (näide 22).

(21) /.../ õppijana ma ei pruugi panna sinna ühendust sellele, kuidas see võib mõjutada turvalist õpiruumi antud kontekstis. Ma võin märgata seda, mida sa teeb minuga või mis teeb grupiga, aga ma arvan, et see ei ole teadlik, kuna see ei ole eesmärk. (TK 1)

(22) /.../ mitteteadlikult kujundavad kõik grupiliikmed, ehk siis see suhtlusdünaamika mis on, see kui avatud ollakse ise või kui valmis avanema. (TK 1)

Selgub, et koolitajate arusaamades on kõigil õppe osalistel turvalise õpiruumi kujundamisel küll oma roll, kuid eelkõige on koolitaja töö seda teadlikult kujundada ning õppijate seas teadlikkust tõsta.

Täiskasvanute koolitajate kasutatavad meetodid turvalise õpiruumi loomisel

Kolmanda uurimisküsimuse vastused ilmnesis neljandas ja viiendas põhikategoorias, millele viitab Tabel 3.

Tabel 3. Kolmanda uurimisküsimuse tulemuskategooriad.

| | | | |
|------------------|--|--------------------|-------------------------------|
| Põhikategooria 4 | Meetodid turvalise õpiruumi loomisel | | |
| Alakategooria | Koolitaja eeltöö | Grupi häälestamine | Grupi vajadustega arvestamine |
| Põhikategooria 5 | Turvalise õpiruumi kujundamise mõjutegurid | | |
| Alakategooria | Osaliste eelnevad kogemused | | Õppe formaat ja sisu |

Põhikategooria 4: meetodid turvalise õpiruumi loomisel

Kuigi turvalise õpiruumi loomist kirjeldati kui protsessi, mis algab juba enne koolitust ning kandub osaliselt edasi ka koolitusejärgsesse aega, nägid intervjueeritavad suuremat rõhku

turvalise õpiruumi loomisel enne koolituse algust ja läbivalt koolituse jooksul, kusjuures eriti suure kaaluga on just koolituse esimene osa ehk kuidas gruppi õppetegevusteks häälestatakse. Seega jagunevad meetodid turvalise õpiruumi loomisel peamiselt kolme alakategooriasse: koolitaja eeltöö, grupi häälestamine ja grupi vajadustega arvestamine.

Koolitaja eeltöö alakategoorias pidasid intervjueeritavad oluliseks läbirääkimisi koolituse korraldaja või tellijaga koolituse tingimuste osas ning end sihtgrupi reaalsusega kurssi viia (näide 23).

(23) /.../ kui sa tead seda grupi reaalsust ja seda kust nad tulevad, siis on lihtsam seda turvalisust hoida ka siis, kui julgelt ja ausalt välja öelda asju. (TK 1)

Samuti kujundab turvalist õpiruumi koolitusele eelnev soe ja läbimõeldud kommunikatsioon osalejatega (näide 24) ning toetava füüsilise ruumi ettevalmistamine.

(24) /.../ hästi palju see sünnib juba enne seda kui koolitus algab. Ehk et kuidas ma juba enne nende inimestega suhtlen. (TK 2)

Grupi häälestamise alakategoorias pidasid koolitajad ühelt poolt oluliseks õppijate õppetegevuse teemale n-õ üles soojendamist ehk teadlikku sissejuhatust ja õppe eesmärgistamist, kuid kõige olulisemaks õpigrupi vahelise turvatunde loomist ehk grupi omavahelist tutvumist ja üksteisele n-õ soojenemist (näide 25).

(25) /.../ ma pean seal samas üsna alguses saama inimesed soojaks mitte ainult teemal, et kui ma räägin sellest, mida me täna teeme ja mis meie eesmärk on, vaid ka grupile, ehk kellega me siin oleme. Et mul on nende inimestega hea. (TK 2)

Meetodina toodi enim välja just grupi kokkulepete sõnastamist ülejäänud õpitegevuseks, ehk et millised on selles grupis suhtlemise ja toimimise normid ja tavad (näide 26).

(26) /.../ ühiste eesmärkide ja kokkulepete sõnastamises on ka selline jõud, et see aitab luua selgust, aitab luua läbipaistvust, aitab grupi norme kujundada teadlikult. Aitab sellele hiljem juba viidata, kui mingist normist või kokkuleppest üle astuti /.../ (TK1)

Häälestamise võimalustena nähti veel sotsiomeetrilisi harjutusi ning arutelusid näiteks metaafoorikaartidele või erinevatele õppijat avavatele küsimustele toetudes. Lisaks tõi üks koolitajatest välja, et õppija turvatunnet aitab koolituse alguses suurendada ka võimalus kaaslastega aruteludes jagada muuhulgas oma hirme või kahtlusi seoses eesootavaga.

Intervjuudes ilmes, et koolituse vältel turvalise õpiruumi loomiseks ja hoidmiseks on oluline koolitajapoolne **grupi vajadustega arvestamine**. Siin mängivad koolitajate sõnul olulist rolli õppijate aktiivne kuulamine, nende vajaduste märkamine ja uurimine ning kindlasti mingil viisil nendele vajadustele reageerimine, kasvõi märku andes, et koolitaja on õppija vajadusest teadlik ja annab endast parima, et sellega arvestada. Vajadustele reageerimisel pidas koolitaja number üks oluliseks meetodilist paindlikkust, alternatiivsete

lahenduste pakkumist ning vajadusel oma algse plaani kohandamist õppija vajadustest lähtudes (näide 27).

(27) /.../ *selle turvatunde, mis päriselt õppimist optimaalselt toetab, selle eelduseks on see, et ma lasen lahti oma plaanist ja jälgin seda, mis on tegelikult vajadus grupis ja reageerin, et see tunne saaks tekkida, et ma olen kuulnud, ma olen nähtud.* (TK 1)

Nii koolitaja number üks kui koolitaja number kolm töid olulise turvalise õpiruumi loomise viisina välja ka koolitajapoolset piiride seadmist teatud olukordades (näide 28).

(28) /.../ *mõnikord on mul vaja ka koolitajana siis sekkuda, kui inimesed hakkavad üksteise avaldusi või lugusid näiteks kommenteerima või paika panema inimesi. Seda ei juhtu tihti, aga noh, põhimõtteliselt koolitajana minu ülesanne, ma arvan, on tagada turvalisus just koolituse jooksul. Siis see, kuidas mina neid piire sean.* (TK 3)

Lisaks aitavad turvalist õpiruumi luua individuaalse toe pakkumine õppijale, täiendav pinge maandamine ja vastasseisude mahendamine keerulistel hetkedel ning õppijatelt jooksvat tagasiside küsimine. Intervjueeritavate kirjeldustest selgus, et turvalise õpiruumi loomine ja hoidmine on miski, mida koolitajad peaksid silmas pidama paralleelselt õppe sisule kogu koolituse vältel.

Põhikategooria 5: turvalise õpiruumi kujundamise mõjutegurid

Intervjuudes ilmsid mitmed tegurid, mis avaldavad mõju sellele, kas ja kuidas õppes osalejad turvalist õpiruumi loovad või tajuvad. Seda mõjutavad peamiselt õppes osalejate, nii koolitaja kui grupi varasemad kogemused ja arusaamad õppimisest ning õppe formaat ja sisu.

Osaliste eelnevate kogemuste alakategoorias toodi ühe olulise mõjutegurina välja koolitaja eelnev kogemus ja tööstaaž (näide 29) ning koolitaja arusaam õppimisest. See mõjutab nii seda, kuidas suur võimekus on koolitajal olla koolituse sisu ning vormi osas paindlik ja arvestada õppija vajadustega, kui ka seda, kui oluliseks koolitaja üldse peab turvalise õpiruumi loomist ning mil viisidel ta seda teeb.

(29) *Aga sellele siis praktikas reageerimine on täienenud ajas, või kuidagi rafineerunud ajas.* (TK 1)

Teise olulise mõjutegurina osaliste kogemustes toodi välja õppija eelnevad kogemused (näide 30), õppija arusaam õppimisest ja sellest tulenevad ootused õppeprotsessile ning õppija valmidus enda jagamiseks ja õppes aktiivselt osalemiseks.

(30) /.../ *mingi teema võib nii puudutada, kui sa inimeste ja suhtlemise teemat võtad, et see teeb äkki mingi asja lahti. Et pisarad voolavad, mingid asjad tulevad meelde.* (TK 2)

Lisaks mõjutab turvalise õpiruumi kujunemist õppes osaleva grupi eelnev omavaheline kokkupuude ja dünaamikad - kas tegemist on omavahel võõraste inimeste, töökollektiivi

(näide 31) või näiteks erinevate omavahel kokkupuutuvate organisatsioonide esindajatega.

(31) Et näiteks kui organisatsioonis see teema on väga tabu, siis inimene tunneb, et kui ma sellel teemal sõna võtan, toon mõne näite või midagi, siis võidakse seda minu vastu kasutada /.../ (TK 3)

Eelnevate kogemuste alakategoorias toodi välja ka sihtgrupi eripärast tulenevad varasemad kogemused, mis võivad mõjutada grupi teadlikkust oma käitumise ja sõnade mõjust ülejäänud grupile (näide 32).

(32) Et kui sa oledki grupi terapeutidega, siis ilmselt ei pea siin grupis isegi mainima seda, et meie sõnad mõjutavad seda, mis siin grupis toimuma hakkab, et siis juba see vastutus on eos jagatud ja see teadlikkus grupis on juba eelnevalt niivõrd suur, et selle peale saab ehitada. (TK 1)

Õppe sisu ja formaadi alakategoorias töid koolitajad välja erinevaid õppe sisu ja formaadiga seonduvaid mõjutegureid turvalise õpiruumi kujunemisel. Kahe koolitaja kogemustes ilmnas, et emotsionaalselt keerukamad ja delikaatsed teemad ning rohkem kogemusvahetust sisaldavad formaadid eeldavad suuremat fookust õppijate turvatunde tekitamisele (näide 33).

(33) /.../ see ei lähegi nii mingite emotsionaalselt võib-olla keerukamate teemadeni või väljakutsuvate asjadeni, mis eeldaks suuremat turvalisust. (TK1)

Koolitaja number üks nentis, et koolitaja ressursid ja aeg mõjutavad võimet grupi vajadustele reageerida, mis tihti on tingitud ka õpitegevuse formaadist (näide 34).

(34) /.../ mõnikord ma saan sellega rohkem arvestada, mõnikord mul on piiratud aeg, piiratud ressursid ja vajadus mingid teemad läbi käia ja alati ei ole seda ruumi anda. Siis ma üritan ka seda väljendada selliselt, et on piisav läbipaistvus selle osas, kuidas me peame liikuma, mis tempos ja miks mingid asjad ei saa võib-olla piisavalt sügavat käsitlust. (TK1)

Kolmandast intervjuust selgus, et virtuaalse koolitusformaadi puhul võib olla raskem õppijatega kontakti luua (näide 35). Lisaks võib veebikoolituse salvestamine vähendada osalejate julgust enda mõtteid ja küsimusi jagada.

(35) /.../ tegemist oli virtuaalse koolitusega. Ehk et seal mul on nagu see kontakt loomulikult inimestega palju kaugem /.../ (TK3)

Selgub, et turvalise õpiruumi loomisel pööravad täiskasvanute koolitajad enim tähelepanu õppijate enesetundele ning grupi turvatunde loomisele. Samas on uuringus osalenud koolitajad teadlikud nii enda kui õppijate varasemate kogemuste mõjust ning tõdevad, et teatud formaatide ja teemade puhul on turvalise õpiruumi loomisele kas siis veelgi enam vajalik või võimalik tähelepanu pöörata. Järgnevas peatükis toon välja seosed intervjuudes ilmnunud koolitajate arusaamade ning juba olemasolevate teooriate ning lähtekohtade vahel.

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Seminaritöö käigus uurisin, milline on täiskasvanute koolitajate arusaam turvalisest õpiruumist ja selle loomisest. Täpsemalt soovisin saada vastust küsimustele, kuidas kirjeldavad täiskasvanute koolitajad turvalist õpiruumi, millist rolli näevad koolitajad erinevatel õppe osalistel turvalise õpiruumi loomisel ning milliseid meetodeid koolitajad turvalise õpiruumi loomiseks kasutavad. Eesmärgi saavutamiseks viisin läbi intervjuud kolme täiskasvanute koolitajaga.

Andmeid analüüsid selgus, et koolitajad kirjeldavad turvalist õpiruumi eelkõige seal asetleidva teadliku suhtluse ja väärtuste kaudu nagu usaldus, läbipaistvus, avatus, empaatilisus, paindlikkus. Selliseid väärtusi võib ühtlasi näha kui eeldusi turvalise õpiruumi kujunemiseks. Koolitajate arusaamades iseloomustab turvalist õpiruumi õppija vajadustega arvestamine, eksimise lubamine, dialoogilisus, avatud ja aktiivselt õppes osalev grupp ning õppe osaliste teadlikkus oma sõnade mõjust grupile. Turvalises õpiruumis on õppija kuulnud ja nähtud ning tunneb, et ta on ruumi oodatud. Põlda ja Teidla-Kunitsõni (2020) uuringus pidasid üliõpilased turvalises õpiruumis oluliseks osapoolte vahelist koostööd, usaldust ja austust, eksimisvõimaluse olemasolu ja õppija emotsioonide aktsepteerimist ja väärtustamist, milles nii mõnigi märksõna kajastus kas otsesel või ülekantaval kujul ka koolitajate arusaamades. Seega võib nende kahe uuringu puhul märgata ühtivust koolitajate ja üliõpilaste arusaamades turvalisest õpiruumist, mis loob potentsiaalika pinnase turvalise õpiruumi loomiseks.

Selgus, et koolitajad mõistavad *õpiruumi* all rohkem, kui vaid füüsilist ruumi, kus õppimine aset leiab ning tõid oma kirjeldustes esile ka sotsiaalset, vaimset ning digitaalset tasandit ja nende vastastikkust mõju. Põlda ja Teidla-Kunitsõni kohaselt (2020) on õppimises aina enam vaja tähelepanu pöörata sotsiaalse ruumi kujundamisele, suhete loomisele, hoidmisele ja muutusele, samuti dialoogilisuse toetamisele. Kuigi täiskasvanute koolitajad tõid intervjuudes välja ka füüsilise ruumi mõju õppimisele, ruumis tekkivatele suhetele ja õppija enesetundele, kajastus nende kirjeldustes enim just ruumi sotsiaalne ja vaimne tasand ning nende mõju õppija turvatundele ja seeläbi ka õppe efektiivsusele.

Wanless (2016) on toonud välja psühholoogilise turvalisuse mõju õppija osalusele õpiolukorras, kus õppija eneseväljendust ja seisukoha võtmist võib piirata liialt suur hirm häbitunde või hukkamõistu ees. Ka koolitajate kirjeldustest avaldusid ebaturvalise õpiruumi tunnusetena õppija hirm teha viga või saada karistada, pidevad negatiivsed hinnangud ja õppija usaldamatus grupi suhtes. Siin avaldub turvalise õpiruumi olulisus õppimise

toetamisel. Lisaks turvatunde mõjule õppijate osaluse aktiivsusele aruteludes ja õppes, töid koolitajad välja, et õppija turvatunne maandab stressi ja on seeläbi kognitiivse võimekuse aluseks. Seda kinnitavad ka Lõhmus (2021) ja Perry (2006) väites, et inimese õpivalmidus sõltub tema enesetundest õpiruumis - kõrge stressitase ja ohutunne pärsivad kognitiivseid protsesse ja takistavad õppimist, seetõttu peab olema tagatud õppija füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline heaolutunne.

Turvalise õpiruumi kujundamisel nägid koolitajad endal teadliku protsessi juhi rolli, kes saab ise luua eeldused turvalise õpiruumi kujunemiseks. See lähenemine haakub ka Põlde ja Teidla-Kunitsõni (2020) uuringus välja tulnud üliõpilaste arusaamaga õppejõust kui peamisest õpiruumi kujundajast. Küll aga nägid koolitajad enda võimekust tõsta õppijate teadlikkust oma mõjust õpiruumi turvalisusele. Nimelt mõjutavad õppijad koolitajate arusaamades oma sõnade, tegude ja hoiakutega õpiruumi enamasti mitte teadlikult, kuniks sellele ei ole kokkulepete faasis eraldi tähelepanu pööratud. Kuigi turvalise õpiruumi diskursus ei ole koolitajate ega eelmainitud uuringu kohaselt üliõpilaste kirjeldustes veel täielikus vastavuses koostööl ja jagatud vastutusel põhineva sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsitusega, siis tegelevad koolitajad siiski õppijate teadlikkuse tõstmisega jagatud vastutusest ka turvalise õpiruumi loomisel, samuti tajusid üliõpilased Põlde ja Teidla-Kunitsõni (2020) uuringus peale toimunud õppekohtumisi enda agentsust ja võimalust panustada toetava õpiruumi loomisesse. Täna aga näevad koolitajad sarnaselt Jõgile (2021) enda rolli kui esialgset õpitingimuste loojat, kes kaasab õppijad, loob turvalise õhkkonna ja situatsioone, mis võimaldavad arutelu, suhtlemist ja dialoogi.

Turvalise õpiruumi loomine seostus koolitajatel osaliselt eelnevate ettevalmistustega, kus on oluline end koolitajana sihtgrupi eripäradega kurssi viia, pidada läbirääkimisi koolituse tingimuste osas teiste korraldusega seotud osapooltega ning panna rõhku soojale ja selgele eelnevale kommunikatsioonile koolitusel või õpitegevusel osalejatega, mis juba seab tooni omavahelisele suhtlusele. Enim toodi aga välja turvalise sotsiaalse ja vaimse keskkonna loomist õpiruumis kohapeal, läbi grupi häälestamise ning nende vajaduste märkamise ja vastavalt võimalusele nendega arvestamise kogu koolituse vältel. Väga oluline on anda osalistele võimalus kaasõppijaid tundma õppida ning eesootavatele tegevustele ühiselt häälestuda. Sotsiaalse turvalise ruumi loomisel mängivad võtmerolli koolituse alguses seatud grupikokkulepped ja nendest kinnipidamine koolituse vältel, mis võib vajada ka koolitajapoolset suunamist ja toetust. Athanasou (2008) on öelnud, et täiskasvanute õppimine ning kuidas nad ennast õppimise osas tunnevad on mõjutatud nende suhetest teiste inimestega ning Lõhmuse (2021) kohaselt toetab õppimist eelkõige koostegevusele orienteeritud ja

positiivsete suhetega sotsiaalne õpikeskkond. Sotsiaalse turvalise ruumi loomine aitab luua ja hoida positiivseid suhteid grupis ning võimaldab tunda ka vaimset turvatunnet, mis on õppimise ja arengu seisukohalt igati vajalik.

Intervjuudest selgus nii õppijate kui koolitajate eelnevate kogemuste mõju turvalise õpiruumi kujunemisele ja tajumisele. Indiviidi eelneva kogemuse ja kultuuritausta mõju õpiolikorra tajumisele toob välja ka Lõhmus (2021), viidates Vooglaiu *psüühilise keskkonna mõistele* (2019), mis kujutab endas indiviidi keskkonnataju ja sellele vastavaid reageeringuid ja hõlmab endas siinkohal nii õppija kui ka koolitaja kultuurispetsiifilist tausta ja varasemaid kogemusi. See võib määrata, millised on nii õppija kui koolitaja ootused õpiruumile ja seal toimuvale. Samuti selgus, et turvalise õpiruumi loomist võivad mõjutada õpitegevuse formaadist ja sisust tingitud tegurid, nagu koolitaja aeg ja ressursid õppija vajadustega arvestamisel ja teemad, mida koolitusel käsitletakse, näiteks võib turvalise ruumi loomine vajada suuremat fookust just emotsionaalselt keerukamate ja rohkem kogemusvahetust eeldavate teemade ja formaatide puhul.

Kokkuvõtvalt tooksin uuringust lähtuvalt välja mõned olulised aspektid, mida koolitajana turvalise õpiruumi loomisel silmas pidada:

- Turvalise õpiruumi loomisele on oluline tähelepanu pöörata, kuna see võimaldab õppimist ning grupi potentsiaali avaldumist õppes. Eriti oluline on panna rõhku turvalise õpiruumi loomisele emotsionaalselt keerukamate või rohkem jagamisi eeldavate formaatide ja teemade korral.
- Turvalise õpiruumi kujundamisel tasub lisaks toetavale füüsilisele ruumile veelgi enam silmas pidada õpiruumi sotsiaalset ja vaimset tasandit, ehk millised suhted ruumis kõigi osapoolte vahel aset leiavad ning kuidas indiviid end ruumis oma mõtteid ja kogemusi jagades tunneb.
- Oluline on püüda kujundada avatud, eksimist lubav, dialoogiline, võimalikult läbipaistev ning hinnanguvaba õpiruum, et õppija julgeks oma ideid, kogemusi, tundeid ja küsimusi grupis jagada. Turvalises õpiruumis on nii koolitaja kui õppijad teadlikud oma tegude ja sõnade mõjust grupile.
- Turvalist õpiruumi aitavad luua erinevad häälestusharjutused ja grupikokkulepped. Koolitajana saame tähelepanu pöörata õppija vajadustele ning nendele vastavalt võimalusele reageerida, olla paindlik. Turvaline õpiruumi loomine ja hoidmine võib vajada ka piiride kehtestamist ja sekkumist.

Uuringu piiranguna tooksin välja miniuuringu väikese valimi, mille põhjal ei saa suuri üldistusi teha. Siiski loodan, et uuring pakub koolitajate kogukonnale väärtuslikku mõtteainet

turvalise õpiruumi loomisest ning inspireerib koolitajana sellele aspektile oma töös rohkem tähelepanu pöörama. Kuna käesolevas uuringus avaldusid mitmed koolitajate arusaamad täiskasvanud õppijate vajadustest turvalises õpiruumis, soovitan teema veelgi mitmekülsemaks mõistmiseks võtta edasise uurimisvõimalusena fookusesse täiskasvanud õppija arusaam turvalisest õpiruumist ning selle vajalikkusest.

KASUTATUD ALLIKAD

- Aava, K., Karu, K., Kaal, E., Uusküla, M. (2020). Õpi- või õpperuum? Mõistekasutus loob arusaama õppimise sisust. *Keel ja Kirjandus*, nr 8-9, 704-718.
<https://doi.org/10.54013/kk754a5>
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- Athanasou, J. A. (2008). *Adult Educational Psychology*. Sense Publishers.
- Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *The Journal of the Canadian Philosophy of Education Society*, 24(1). Loetud aadressil:
<https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/945>
- Chism, N. (2006). Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces. Oblinger, D. (toim), *Learning Spaces*.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. K. Illeris (toim.), *Contemporary Theories of Learning* (lk 1-15). Routledge.
- Jõgi, L. (2021). Täiskasvanute õppimine ja õpetamine. Märja, T., Jõgi, L. & Lõhmus, M. *Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest* (lk 63 - 131). Atlex.
- Knowles, M. S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Lk 46-55. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Krull, E. (2013). Õppimine. R. Mikser (toim.), *Haridusleksikon* (lk 270–275). Eesti Keele Sihtasutus
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Sulesepp.
- Lõhmus, M. (2021). Õpikeskkond. Märja, T., Jõgi, L. & Lõhmus, M. *Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest* (lk 131 - 177). Atlex.
- Marvasti, A. M. (2004). *Qualitative Research in Sociology*. Sage Publications.
- Montgomery, T. (2008). Space matters: Experiences of managing static formal learning spaces. *ACTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION*. 9(2), 122-138.
<https://doi.org/10.1177/1469787408090839>
- Olev, A., Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, 10 (3), 409–421.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>

- Perry, B. D. (2006). Fear and Learning: Trauma-Related Factors in the Adult Education Process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 21 - 27.
<https://doi.org/10.1002/ace.215>
- Põlda, H., & Teidla-Kunitsõn, G. (2020). Õpiruumi keeleline konstrueerimine üliõpilaste arusaamades. *Keel ja Kirjandus*, 8-9. <https://doi.org/10.54013/kk754a6>
- Rämmer, A. 2014. Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Loetud aadressil: <https://samm.ut.ee/valimid>
- Thomas, H. (2009). Learning spaces, learning environments and the dis‘placement’ of learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 502–511.
doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x
- Vooglaid, Ü. (2019). *Elanikust kodanikuks. Käsiraamat isemõtlejale*. Loetud aadressil: <https://vooglaid.org/raamatud/elanikust-kodanikuks/>
- Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 6–14. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141283>

LISA. Intervjuu kava

Intervjuu küsimused:

- 1) Räägi palun veidi lähemalt oma senisest koolitaja kogemusest ja praktikast. Milliste formaatide, teemade ja sihtgruppidega oled viimastel aastatel peamiselt tegelenud? (konteksti loomine)
- 2) Kui ma ütlen Sulle sõna *õpiruum*, siis mis Sulle sellega seostub?
- 3) Milline on Sinu jaoks turvaline õpiruum? Millega see seostub?
- 4) Milline on mitte turvaline õpiruum?
- 5) Kes või mis kujundab turvalist õpiruumi ja selle loomist?
- 6) Kellele on turvaline õpiruum oluline ja miks?
- 7) Kes selle turvatunde õpiruumis tagab ja kes peaks selle tagama?
- 8) Kas Sa oled oma senises koolitaja praktikas pööranud teadlikult tähelepanu turvalise õpiruumi loomisele?
- 9) Kirjelda palun ühte olukorda, kus kus oled edukalt loonud turvalise õpiruumi?
- 10) Kirjelda palun ühte olukorda, kus oled tundnud, et õpiruum ei ole turvaline? Kuidas sellega toime tulid?
- 11) Mida Sa veel teed, et õpiruum oleks turvaline?
- 12) Kas soovid veel turvalise õpiruumi või selle loomise kohta midagi lisada?