

## Kaitse õppimise vastu - piiravad uskumused ja õpibarjäärid.

Õppimine on protsess, mis on mõjutatud keskkonna ja õppija vahelisest seosest, õppimise sisust ning stiimulist. Varasemad õppimise kogemused, mis võivad olla nii negatiivsed kui positiivsed, mõjutavad täiskasvanu õpiprotsesse.

Peter Jarvis (2006) on öelnud, et kogemusest õppimine avab "uued piirid", tekivad uued seosed ja teadmised, kuid seejuures mainib ta, et kogemused võivad mõnikord mõjuda meile negatiivses suunas- kogetu võib põhjustada eelduste ja eelarvamuste teket. Seepärast peamegi oma kogemusi teadvustama ja suunama neid õiges ja kasulikus suunas (Ankipova, 2015).

Jack Mezirowi õppimise teooria keskmes on määravaks see, et inimene peab mõistma oma kogemuste tähendusi. Õppima selleks, et luua ise enda tõlgendusi, mitte tegutsema teiste eesmärkide, uskumuste, otsuste ja tunnete järgi (Mezirow, 1997).

### 1. Mitteõppimine ja õpibarjäärid.

Mitteõppimise põhjuseks peetakse tavaliselt kas puudujääke õppijas, ebaadekvaatset kommunikatsioonis või mõlemaid. Olukorra lahenduseks peetakse õppenõustamist ja õppijale sobivaimat õppemeetodite valimist. Süvenedes aga sügavamale probleemi sisusse võib leida, et õpiraskustes mängivad olulist rolli mitte niivõrd õppija intellektuaalsed, vaid pigem isiksuslikud, mentaalsed ning motivatsioonilised probleemid (Illeris, 2006).

#### 1.1. Mitte-õppimine.

P. Jarvis (1998) jõudis järeldusele, et kogemusele võib järgneda üheksa õppimise viisi, mille ta kategoriseeris veel omakorda kolmeks: mitte-õppimine, mitte-refleksiivne õppimine ja refleksiivne õppimine. Jarvis ütleb, et mitte-õppimise korral inimene ei õpi oma kogemusest ja ta valib reageerimiseks neist ühe- enesekindluse, mitteamvestamise või tagasilükkamise.

1. **Enesekindlus** on üks tüüpilisemaid reageeringuid tuttavale olukorrale, õppija tunneb, et tema teadmiste hulk on piisav ning ta usaldab maailma sellisena nagu ta on harjunud kogema (Jarvis, 1998).
2. **Mitteamvestamine** väga erinevatel põhjustel ei reageeri inimesed kogemusele, millest võiks õppida. Tavaliselt võib olla põhjuseks kas ajapuudus või tagajärgede kartmine ja seega on mitteamvestamine üsna levinud reageerimise viis potentsiaalsest õppimisest loobumiseks (Jarvis, 1998).
3. **Tagasilükkamise** korral inimene lükkab tagasi võimaluse kogemusest õppida. Näiteks võib inimene lihtsalt öelda, et ei mõista maailma keerukust ja leppida selle seisukohaga. Selline õppija ei lase oma arvamusi ja hoiakuid kujundada kogemusel (Jarvis, 1998).

## 1.2. Õpibarjäärid

Vaatamata sellele, et õpibarjääre on vähe uuritud, on siiski erinevaid õpibarjäärade liigitusi. K. Illerise liigitused õpibarjääridest on kõige laiapõhjalisemad ja detailsemad.

Õppejõud teadvustavad, et nad avaldavad üliõpilastele kolme tüüpi õpibarjääride teket soodustavat mõju: isikuomaduste, käitumise ning oskustega seonduvad.

Õpibarjäärid esinevad kõigis kolmes õppimise dimensioonis (Illeris, 2007) ning seega on õpibarjäärid õppimise lahutamatuks osaks (Mõisavald, 2011).

**1. Identiteedi kaitse** puhul osutab õppija õpitava suhtes vaimset vastupanu siis, kui ta tajub õpitavat oma isiksust ohustava või piiravana või mentaalset tasakaalu kõigutavana.

**2. Ambivalentsus** on seotud õppija üksteisele vastukäivate impulssidega, nagu vajadus valida suure hulga õppimisvõimaluste vahel, surve teha õige valik ja see edukalt realiseerida.

**3. Kaitse domineerimise vastu** tekib sagedamini traditsioonilistest ühiskondadest pärit inimestega, kes võivad tihti tunda, et nad on asetatud tingimustesse, kus nad ei ole enda õppimisvajaduse suhtes kontroll-positsioonil (Illeris, 2006).

Inimpsüühika põhifunktsiooniks on organismi parem kohanemine oma elukeskkonnas ja selle saavutamiseks on kasutusel mitmesugused kaitse iseloomuga kognitiivsed skeemid ja käitumisstrateegiad, millel on ühine ülesanne- kaitsta subjekti enesehinnangut ja positiivset minakäsitlust neid ohustava info vastuvõtmise eest (Kidron, 2003, 74).

Illerise (2006) sõnul on kaitse ja õppimisele vastupanu vahel sügav ja põhimõtteline erinevus. Vahe erinevus seisneb selles, et kaitse ehk hoiak õppimise vastu on midagi, mis on üles ehitatud enne selle väljendamise olukorda, samas kui vastupanu on miski, mis mobiliseeritakse teatud olukordades, kus üksikisik seisab silmitsi millegagi, mida ta kas ei soovi või ei saa aktsepteerida (Illeris, 2006).

## 2. Vastupanu

Paljudel täiskasvanud õppijatel esineb taolist negatiivset suhtumist haridusse, mis on kujunenud eelneva koolitee jooksul. Et täiskasvanu saaks üldse tulemuslikult õppida, tuleb tal sellisest suhtumisest üle saada. Õppimissituatsioonides osutatakse vastupanu konkreetse õppeaine või teemaga, konkreetse õpetaja või sotsiaalse olukorraga klassis või meeskonnas.

Illeris (2006) rõhutab, et vastupanu õppimisele tuleb vaadelda siiski laiemas kontekstis- just vastupanuvõime avaldumine on inimese isiksusliku arengu ning demokraatliku ühiskonna keskne element (Illeris, 2006).

Täiskasvanud õppija puhul on aktiivne vastupanu õppimissituatsioonis küllalt ebaharilik, pigem on levinud erinevates vormides väljenduv passiivne vastupanu. Psühholoogid Peter Berliner ja Jens Berthelsen on seda nähtust nimetanud „passiivseks agressiooniks” - õppija protest ja „millegi-muu-tahtmine” võib koolitusolukorras avalduda üsna häriival ja kohatul viisil (samam).

Illerise (2006) järgi sisaldab ka passiivse vastupanu seisund õppimise potentsiaali ja sellest situatsioonist saab väärtuslik lähtepunkt õppimisele kui koolitajal õnnestub õppija vastupanu avada (samas).

## 2.1. Mitteõppimine, kaitse ning vastupanu õppimisele

Illerise (2003) sõnul tuleb valesi õppimist ette tänu ebaõnnestunud arusaamisele või kommunikatsioonile. Tänapäeval tuleb aga meie keerulises moodsas ühiskonnas ette palju valesi õpet või mitteõppimist tänu kaitsemehhanismidele (mis põhineb Freudi teooriale), mida me kasutame, et toime tulla meie ühiskonna tohutu infovooga.

Seetõttu on inimestes välja arenenud teatud automaatne sorteerimissüsteem, mida Saksa psühholoog Leithauser on nimetanud „igapäevaelu teadlikkuseks” (everyday conciousness). See funktsioon toimib viisil, et erinevates teemavaldkondades on inimesel arendatud välja teatud eel- arusaamised (pre- understandings) selle teema kohta ning kui uus info ei sobitu olemasolevasse mustrisse, siis see lükatakse tagasi või moonutatakse viisil, et see sobituks. Mõlemal juhul ei teki uut teadmist vaid pigem tsementeeritakse juba olemasolevat arusaama.

Seega on igapäeva teadlikkus see, läbi mille me kontrollime oma õppimist ja mitteõppimist viisil, mis küll ei kaasa tavaliselt otsest positsioneerimist, kuid toob kaasa tohutu kaitse oma olemasolevatele arusaamadele ja identiteedile. On ka muidugi välju ja situatioone, kus otsustame rohkem teadlikult ning paindlikult (Illeris, 2003, 403).

Need kaitsemehhanismid põhjustavadki suurema osa sellest, et õppimist ei toimu. Teine psühholoogiline mehhanism, mis blokeerib või moonutab õppimist, on mentaalne vastupanu. See pole iseenesest väga ajaspetsiifiline, vaid pigem situatsioonipõhine (samas, 404).

Vahel võib olla keeruline vahet teha kaitsest ja vastupanust tingitud mitteõppimisel, kuid neil on tegelikult suur vahe: kaitsemehhanismid funktsioneerivad situatsioonile eelnevalt, aga vastupanu tekib samas õppimise situatsioonis aktiivse vastureaktsioonina.

Vastupanu sisaldab tegelikult tugevat potentsiaali kohanevaks ja isegi transformatiivseks õppimiseks. Tihti tekib just siis võimalus millegi täiesti uue õppimiseks, kui õppija algselt uut infot ei aktsepteeri. Illerise sõnul on tänapäeval vajadus, et õpetajad tuleksid õppija mentaalse vastupanuga toime ning isegi ergutaksid seda, et arendada õppija iseseisvust, vastutust ja loovust (samas, 404).

Kui õppija on kõrgelt motiveeritud, usaldab õpetajat ja teab, et uus õppematerjal võib tema töökohal toimimist parandada, siis laseb ta oma kognitiivses struktuuris tõenäoliselt arvestatavaid muudatusi läbi viia. (Moon, 2004, 19).

Moon rõhutab, et mõnikord võib aga õppija emotsionaalse seisundi ja õppematerjali enda dramaatilise iseloomu või õppija oleku ja õppematerjali erinevuse tõttu olla õppimine märkimisväärne väljakutse. Näiteks võib tuua juhtumi, kus uus õppematerjal seab tugevalt kahtluse alla isiklikud veendumused või enesekontseptsioonid, mis on kinnistunud isiklikus maailmapildis.

Hoiaku ja käitumise järjepidevuse säilitamiseks peaksid muutuma ka erinevad isikliku käitumise valdkonnad. Üksikisiku jaoks võib see tähendada seotust mõne teise sotsiaalse rühmaga jne. Iga muudatusega võib tulla uus õppimine, mis omakorda mõjutab kognitiivse struktuuri seisundit, seades võib-olla taas väljakutse esialgsele suurele muutusele. Mõistet „kognitiivne dissonants” on kasutatud - sageli ebamugavate olukordade - kirjeldamiseks, kus uus õppematerjal on vastuolus õppija kognitiivse struktuuriga. Võib esineda periood, kus õppija mõistab konflikti olemasolu ja testib uue õppematerjali usaldusväarsust ning oma olemasoleva kognitiivse struktuuri kehtivust (samas, 19).

Piiravaid või negatiivseid uskumusi enda võimete kohta aitavad ümber lükata õppimise analüüsimine ja mentori toetav tagasiside koos nõuannetega olukorra parandamiseks (Korelskaja- Novikova, 2018).

### 3. Koolitaja roll

Koolitaja peab teadvustama, mis on õppija eesmärk ja kuidas aidata õppijal seda saavutada selliselt, et ta tegutseks iseseisvama ja sotsiaalselt vastutustundlikuma mõtlejana. Iseseisev mõtlemine on täiskasvanute õppimise puhul väga olulisel kohal ning transformatiivne õppimine toetab selle kujunemist.

Kui koolitaja on õppijas tekitanud teatud kahtlused tema teadmistes ja vaadetes, siis on esimene samm transformatiivse õppimise suunas tehtud. See protsess omakorda võib esile tuua olukordi, millega enamik koolitajatest on silmitsi seisnud: tõrksa õppijaga, kes keeldub osalemast ja miski ei näi aitavat teda oma kaitsvast kapslist välja tuua. Või kui õppijal on juba eelnevalt tekkinud õppes raskusi, siis võimaldab transformatiivne õppimine õppija jaoks raskuste ületamist kergendada. Igal juhul kogetakse õppimise käigus ka vastupanu, mis võib takistada õppimist kui sellele ei läheneta teadlikult. Siin võib peituda üks põhjus, miks elukestvas õppes on mehi vähem kui naisi, sest neile ei meeldi grupis õppes oma mitteteadmisi näidata. Õpibarjäär võib tuleneda ka sellest, et on kogetud varasemat negatiivset õppekogemust või ei ole koolitaja suutnud toetada iga grupiliiget tema arengus individuaalselt.

Kuna vastupanu on sageli transformatiivse õppimise tõukejõuks, siis seetõttu tuleks koolitajaid ette valmistada vastupanuga toime tulema või isegi esile kutsuma. Kui analüüsimise ning teadvustamise kaudu tekib uus mõistmine, uus teadmine või uskumused ja mõtteviisid muutuvad, on mingi osa inimese mõttemaailmas transformeerunud (Auger, 2013). Õppejõud ei saa üliõpilast õpibarjääris toetada, kui üliõpilane pole ise valmis midagi ette võtma. Seega peaks õppejõud pöörama erilist tähelepanu eneseregulatsiooni oskuste arendamisele, kus üliõpilane kontrollib enda käitumist, tundeid ja mõtteid, et saavutada akadeemilisi eesmärke. Õppejõu kohuseks on siin olla toetajaks ja suunajaks üliõpilasele, kes õpibarjääri ületada püüab (Mõisavald, 2011).

## Kasutatud kirjandus

Ankipova, J. (2015) *Kogumik "Õppimine täiskasvanueas"*. Tallinn.

Loetud aadressil <https://oppiminetaiskasvanueas.weebly.com/kogemusest-otildeppimine.html>

Auger, K. (2013). Sotsiaalne interaktsioon koolitajate kogemustes. Loetud

aadressilt: [http://andragoogika.tlu.ee/?page\\_id=458](http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=458) (21.05.2020).

Illeris, K. (2006). *When intended learning does not occur*. Danish University of Education.

Loetud aadressil <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/155277.htm> (13.05.2020).

Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *Journal Of Lifelong Education*, vol. 22, No. 4 (July–August 2003), 396–406. Roskilde University.

Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (1998) *The Theory & Practice of Learning*. London.

Kidron, A. (2003). Nõustamiskunst. Psühholoogilise nõustamise alused. Kirjastus Mondo.

Korelskaja- Novikova, V. 2018, 4 mai. Kuidas kujuneb õpimotivatsioon, *Õpetajate Leht*.

Loetud aadressilt: <https://opleht.ee/2018/05/kuidas-kujuneb-opimotivatsioon/> (12.05.2020).

Kuurme, T. (2020). Hariduse taandamine. Loetud aadressilt:

<https://roomaklubi.com/2020/05/10/taandamine-kuurme/?fbclid=IwAR3hSiLa5HtyITrSOpV-jzfDBqOm8-wZW5mWiGlSImyEmOMnBa5bRUFQt3E> (21.05.2020)

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*.

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. Pgs. 16-30. London and New York: RoutledgeFalmer.

Mõisavald, S. (2011). *Üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamine õppejõudude arusaamades*. Loetud aadressilt: [http://andragoogika.tlu.ee/?page\\_id=142](http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=142) (21.05.20).