

Sotsiaalne interaktsioon

SOTSIAALNE INTERAKTSIOON ÕPPES KOOLITAJATE KOGEMUSTES

KAI AUGER

Koolituskontekstis on peamiseks sotsiaalse interaktsiooni vormiks verbaalne suhtlus ja kuigi koolitajad on pidevas suhtluses õppijatega, ei pruugi nad alati olla suutlikud looma dialoogi ja omavahelist vastasmõju. Artikli olulisus ja uudsus seisneb tõdemuses, et sotsiaalset interaktsiooni võib pidada koolituse üheks põhitalaks ja seni pole uuritud seda koolitajate kogemustas. Töö eesmärgiks on analüüsiv ülevaade sotsiaalsest interaktsioonist õppes koolitajate kogemustes. Valimi moodustas neli 2-6 aastase kogemusega koolitajat, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Tulemustest järeldus, et õppes on koolitajate sotsiaalse interaktsiooni kogemused üsanagi sarnased ja sotsiaalses interaktsioonis lähtutakse põhimõtetest, mis on igal koolitajal kogemuste käigu kujunenud. Uurimuse tulemused on väärtuslikud nii praegustele kui tulevastele koolitajatele, mõistmaks kuidas positiivne sotsiaalne interaktsioon toetab koolitusprotsessi.

Võtmesõnad: sotsiaalne interaktsioon, kaasamine, dialoog, sotsiaalne kompetentsus

Sissejuhatus

Tänapäeval seatakse täiskasvanukoolitajatele kõrgeid nõudmisi, et nad oleksid teadlikud enda suhtlemisoskusest ning oskaksid erinevates situatsioonides hakkama saada ja sealjuures ka koolitusprotsessi juhtida. Ei nõuta üksnes kutsealast kvalifikatsiooni, vaid mitmeid erinevaid pädevusi ja sealjuures ka sotsiaalset kompetentsust. Oluline on õppijate ja koolitajate sotsiaalse vastasmõju tähtsuse mõistmine. Koolitajatel on kergem saavutada õppijate teadmiste, oskuste kasvu ja positiivset tulemust koolitavas valdkonnas kui koolitajad on teadlikud sotsiaalse interaktsiooni mõjuteguritest.

Paljud autorid (Luhmann, 2004; Argyle, 1962; Green, 1964; Wagner, 1997) räägivad õppijate omavahelisest sotsiaalsest interaktsioonist ja sotsiaalse interaktsiooni mõjust mina-pildile ja enese-kontseptsioonile. Kuid teadaolevalt pole varem sotsiaalset interaktsiooni uuritud koolituskontekstis ja koolitaja kogemuste kaudu. Uurimustöö uudsus seisneb uue vaatenurga avamisel just lähtuvalt koolitajate õppe kontekstis toimuva sotsiaalse interaktsiooni kogemustest.

Uurimustest on selgunud, et kuigi koolitajate sotsiaalse interaktsiooni kvaliteet ja tulemuslikkus on paranenud ja aina enam suudetakse luua sotsiaalseid sidemeid, on siiski teadmata konkreetset viisiid ja meetodid, millest koolitajad sotsiaalse interaktsiooni võimaluse loomisel lähtuvad ja kuidas need mõjutavad õpirotsessi (Kallmeyer, 2009). Tihtipeale ebaõnnestuvad koolitajad positiivse sotsiaalse vastasmõjuni jõudmises, kuna nad ei suuda jõuda õppijaini, võttes teda kui kliendina või õppija eelnevad kogemused, mis tulenevad keskkonnast, kus on harjunud kuulama ja käske täitma, koolitaja enda vähene teadvustatus jms, saavad takistuseks (Kallmeyer, 2009).

Tänane põhiprobleem lähtub tõsiasjast, et koolitamise eesmärk ei ole enam ainult edastada teadmisi ja oskusi eesmärgiga jõuda kindla lõpptulemuseni, vaid tagades õppijale mõjusad dialoogilised meetodid ja vahendid kannustamaks indiviidi kasutama oma võimekust (Vansieleghem & Masschelein 2012). Täiskasvanud õppijad tulevad enamasti õpperuumi aga kindlate eelarvamustega õppimisest, millest neil on raske lahti lasta. Lisaks sellele, ka koolitajad ise satuvad sellesse kategooriasse. (Chlup, Dominique, Collins & Tracy, 2010.)

Artikli aluseks oleva uurimustöös on probleem püstitatud küsimusena: milline on sotsiaalne interaktsioon õppes koolitajate kogemustes? Sellest tulenevalt on artikli eesmärgiks on analüüsiv ülevaade sotsiaalsest interaktsioonist õppes koolitajate kogemustes.

Teoreetiliste lähtematerjalide osas on peamiselt toetutud M. Argyle (1964) sotsiaalse interaktsiooni teooriale, kuna ta on välja toonud väga konkreetset lähenemist antud teooria kasutamiseks.

Samas on kasutatud ka allikaid, mis käsitlevad sotsiaalse interaktsiooni erinevaid rakendusviise ja mõjusust õppes.

Eesmärgist tulenevalt käsitletakse artikli esimeses osas sotsiaalse interaktsiooni mõistet laiemalt ning avatakse teema ka õppe kontekstis. Empiirilises osas analüüsitakse intervjuu käigus saadud andmeid koolitajate arusaamu ja kogemusi eelnevate sotsiaalse interaktsiooni kogemuste põhjal.

Käesoleva tööga soovitakse kaasa aidata algajate koolitajate tulemuslikumale sotsiaalsele interaktsioonile, mis on rohkem õppijat kaasav ja selle paremale teadvustamisele ja märkamisele. Autor usub, et antud uurimuse tulemused võiksid samuti aidata koolitajatel leida motivatsiooni enda sotsiaalse kompetentsi pidevaks arendamiseks.

1. Sotsiaalne interaktsioon õppes

Õppimise kontekstis on uute teemade ja kontseptsioonide ilmumise valguses määrava tähtsusega sotsiaalne interaktsioon ehk ka sotsiaalne vastasmõju. Hoolimata iga koolitaja isiklikest õpetusstrateegiatest vajab tulemuslik koolitamine selget ja tähendusrikast eesmärki, mis austab õppijaid (Collins, 2010). Interaktsioonisuhetes on mõlemad, koolitaja ja õppija, nii vastuvõtja kui ka edastaja rollis. See tähendab seda, et õppija ja koolitaja vastastikune teineteise mõjutamine sõltub isikute individuaalsetest ja samas ka ühistest eesmärkidest. On oluline, et suhtlus toimuks teadlikul tasandil. Koolitajal on vajalik kontrollida seda, mida ta teeb ning anda õppijale mõista, millises suunas soovib ta antud protsessi mõjutada. See kõik peaks toimuma ka koolitaja suutlikkusega toimida vastavalt õppija tagasidele ja käitumisele. Seega teema kajastamisest olulisem on sõnumi edastamine selgelt ja arusaadavalt ning õppijaga seostatult, eesmärgiga tõsta õpitava sisu tähenduslikkust. (Urva, 2006; Mellard, Scanlon, 2006.)

Sotsiaalne interaktsioon on tegevused ja käitumisviis kahe või enama inimese vahel, mis on vastastikku suunatud eeldusega mõjutada ja arvestada üksteise subjektiivseid kogemusi ja kavatsusi (Argyle, 1962). Sotsiaalne interaktsioon võib olla nii verbaalne kui mitteverbaalne. Käesolevas töös käsitletakse sotsiaalset interaktsiooni kui verbaalseid indiviidide vahelisi vastastikusi mõjutusi eesmärgiga püüda lahendada probleeme, algatada initsiatiivi ja sihini jõuda (Green, 1964), ja kui õpetusviise, mis on juhendavad strateegiad, mida koolitajad kasutavad lihtsustamaks õppijapõhist koostööd. (Chlup, Dominique, Collins, Tracy, 2010.)

Hariduses ilmnevas interaktsioonis oleneb selle protsessi käik sellest, kas koolitaja ja õppija on omavahel suhtes ning kas nendevaheline suhtlemine toimub vaid monoloogina või dialoogina. (Luhmann; viidanud Seidl (2004.). Üks põhilisi oletusi on see, et täiskasvanuõppes on parim

tulemus saavutatav eelkõige dialoogi kaudu. See põhineb täiskasvanuõppe printsiipidel, mis märgivad, et täiskasvanul on piisavalt elukogemust olemaks dialoogis ükskõik mis koolitajaga ükskõik mis teemal ja ta on valmis õppima uusi teadmisi, suhtumist ja oskusi, mis kõige paremini toetavad tema elukogemust. (Knowles, 1970; viidanud Vella, 2002.)

Dialoog algab esmase kontakti loomisest. Koolitaja suutlikus luua positiivne kontakt on aluseks ka edaspidisele suhtlusele. Samuti nagu ka esmamulje mõjutab edasist suhtumist tavakeskkonnas, nii mõjutab ka esmase kontakti kvaliteet ja tunnetus koolitaja ja õppija vahelist koostööd. Samuti loob hea kontakt ka eeldused edukaks hilisemaks õppijate aktiivseks kaasamiseks.

Tavapärased sotsiaalse interaktsiooni tüübid, mis esinevad dialoogilises suhtluses on arutelud, jagamine, tagasiside, grupidööd, juhendamine, suunamine, ülesannete jagamine, kaasamine aruteludesse, küsimine. Sealjuures saavad tegevused lähtuda sellistest käitumismudelitest nagu vahetus, koostöö, võistlus või konflikt. (Argyle, 1962.)

Järgnevalt on toonud välja Wagner'i (1997) 12 kindlat juhust, mida saab sotsiaalse interaktsiooni kaudu saavutada. Teoreetikud, kes usuvad, et sotsiaalne interaktsioon on õppimiseks kriitiliselt oluline peavad koolitustel nende tulemusteni jõudmist õppes väga oluliseks. (Kline, Barker, 2012).

- 1) Parandada väljakoolitust ja püsivust
- 2) Toetada õppija eneseregulatsiooni ja –kontrolli
- 3) Tõsta motivatsiooni
- 4) Käsitleda aruelusid ja arusaamist
- 5) Edendada meeskonnatööd
- 6) Avastada
- 7) Uurida
- 8) Mõistmist selgemaks muuta
- 9) Lõpetada läbirääkimisi
- 10) Suurendada osalust
- 11) Arendada suhtlust
- 12) Saamaks tagasisidet

Kui Knowles'i (1970) loodud täiskasvanute õppimise mudel eeldab mitmeid tingimusi, mis seostuvad õppijate sooviga osaleda ja õppida, siis teavad paljud koolitajad, et reaalsuses ei pruugi selliseid eeltingimusi alati olla. Näiteks saadavad paljud tööandjad oma töötajaid koolitustele vaid selleks, et tõestada oma töötajate treenitust ja arengut, kuid tegelikult ei tee nad eeltööd, kas koolitus on üldse sobiv ja huvipakkuv. Sellest tulenevalt ilmnevad vastuolud eesmärkides ka juhtudel, kus koolitajad suhtuvad täiskasvanud õppijatesse kui klientidesse finantsilise kasu

eesmärgil. Sealjuures on koolitajatel jäänud teadvustamata täiskasvanute õpetamismeetod, mis võimaldab küll suhtuda neisse kui klientidesse, aga sealjuures unustamata neid kui subjekte ja õppijaid. (McGath, 2009.) Lähtudes Knowles'i täiskasvanuõppe teooriast peaks koolituskontekstis koolitaja-õppija suhtes lähtumine terminites subjekt-subjekt, aga mitte kui subjekt-objekt. Ja kuna täiskasvanute õpetamise ja õppimise senise kogemuse analüüs Eestis võimaldab väita, et meie täiskasvanu kui õppija orientatsioon enesearengule ja subjektsus õppimises on madal (viidatud Indre & Karu 1997; Jõgi 1997, Karu 2001, Kuurme 1999, Köster 2001, Trell 1999, Sarv 2000; Jõgi, Karu 2007), peaks sellest tulenevalt koolitaja eesmärgiks olema õppija suunamine ja juhendamine isiklikule arengule ja mõistmisele.

Subjekt-subjekt õpiprotsessis, mis seab eesmärgiks, et õppija ja koolitaja on võrdsed lähtutakse transformatiivsest õppimisest (Knowles, 1970; viidanud Vella, 2002; Mezirow, 1997). Transformatiivse õppe kontekstis on interaktsioonil eesmärgid, mis lähtuvad sellest, et see peaks muutma õppijaid ja lükkama neid aktiivse eesmärgi täitmise suunas (Wagner, 1997). Neid eesmärke aitab saavutada see, kui õppijates toimub transformatiivne õppimine, mida võib kirjeldada kui tähenduslikku sügavat õppimist, mis emotsioonide ja muutuste kaudu viib tõlgendusraamini. (Cranton, 2002, 2003; Mezirow, 1997). See protsess omakorda võib esile tuua olukordi, millega enamik koolitajatest on silmitsi seisnud: tõrk 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. (Karm, 2007; Illeris, 2002). Igal juhul kogetakse õppimise käigus ka vastupanu, mis võib takistada õppimist kui sellele ei läheneta teadlikult. Illeris (2007) selgitab vastupanu õppimisele hirmudega, mis tulenevad õppimisega kaasnevatest muutustest ja mida teadvustatakse olukordades, mida õppija ise peab vastuvõetamatuks. Ja nagu eelnevalt mainitud, et vastupanu on sageli transformatiivse õppimise tõukejõuks siis seetõttu tuleks koolitajaid ette valmistada vastupanuga toime tulema või isegi esile kutsuma. (Collins, 2010; Santamaria, 2012; Karm, 2007; Illeris 2007). Otsene juhendamine ja selged juhtnöörid koolitaja poolt sotsiaalse interaktsiooni käigus saavad aidata õppijaid, kellel esinevad õpibarjäärid ja vastupanu (Gregson, 2007).

Koolitajad otsivad tihti strateegilisi juhendeid, mis on aitaksid luua sideme, aidata õppijal kohaneda ja luua turvalise keskkonna õppimiseks, kus kõigil on mugav osaleda (Chlup, Dominique, Collins, Tracy, 2010). Mõningatel juhtudel osalevad koolitustel õppijad, kes on haridustee varakult lõpetanud, isegi enne keskkooli, ja seda põhjusel, et nad pole kohanenud õpetamisstiiliga, mis oli omane nende õpetajatele. Ja kui sellise kogemusega õppijad tulevad osalema täiskasvanuõppe koolitusprogrammidesse, siis on nad tihti üllatunud, kui neil on lubatud osaleda erinevaid teemasid puudutavates aruteludes. (McGrath, 2009). Konfliktid on olulised ka koolituskontekstis. Need aitavad õppijaid viia järgmisele tasemele. (Chlup, Dominique, Collins, Tracy, 2010.)

Koolitaja ja õppija vastastikkuse suhte soovitud tulemuseks on ühiste eesmärkide nimel koos

töötamine. Selle aluseks peetakse koolitaja ja õppija ühiseid huve ja arusaama, et positiivsete tulemuste saavutamiseks tuleb teineteisele vastu tulla. Samuti on oluline koolitaja ja õppiva omavaheline vastasmõju ehk interaktsioon, sotsiaalsete rollide kindlad määratlused ja sellest lähtuvalt ka ülesanded. Koos töötamist võivad pärssida nii erinevad huvid ja eesmärgid, mis tõenäoliselt võivad ka lausa vastuolus olla.

2. Koolitaja sotsiaalne kompetentsus ja professionaalsus

Uurimustöö keskendub täiskasvanuõppe kontekstile, kus õppes on tegev koolitaja. Selle rolli täitmise eelduseks on teatud professionaalsus oma töös. Professionaalsuse mõistet käsitletakse antud töö kontekstis kompetentsuse ja kvalifikatsiooni mõistetega. (Urva, 2007). Kompetentsust peetakse ka üheks olulisemaks professionaalsuse väljenduseks. Avatud ja positiivse interaktsioonisuhte eelduseks on koolitaja sotsiaalne kompetentsus. Professionaalsuse all vaadatakse sotsiaalset kategooriat, mida iseloomustab inimese erialase kompetentsuse tunnetamine teiste inimeste poolt. (Urva, 2007.) Kompetentsust saab vaadelda ka sellest aspektist, kuidas koolitaja tajub oma rolli. Koolitajal tuleb valida, vahetada ja kombineerida oma praktikas küllaldasi rolle ja seda vastavalt õpituatsioonile ja õppijatele (Märja, 2003). Koolitajat, kes mõistab, mida talt oodatakse, balansseerib oma käitumist rollis ja suudab kohandada oma suhet õppijaga, võib Argyle (1962) sõnul sotsiaalselt kompetentseks pidada.

On teada, et koolitajad on teadlikud suhtlemisoskuste vajalikkusest. Eelkõige selletõttu, et need võimaldavad neil vabalt informatsiooni vahetada, tulla edukalt toime interaktsioonis ning lahendada esile kerkivaid probleeme. Sotsiaalseid oskuseid (suhtlemisoskused) kirjeldatakse kui oskuseid, mis võimaldavad situatsiooni adekvaatselt tõlgendada vastavalt sellele verbaalse ja mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid kasutada. (Maasing, 2009.)

Uurimused on näidanud, et sotsiaalne interaktsioon mõjutab olulisi õpikomponente nagu kriitiline mõtlemine, õpiharjumused ja akadeemiline motivatsioon (Kallmeyer, 2009). Urva (2007) magistritööst selgus, et ka õppijate rolliootustes koolitajate osas oli kõige olulisem just koolitaja suhtlemisomadused ja koolitaja sotsiaalne kompetentsus. Kuna täiskasvanukoolituses on olulisel kohal suhtlemine õppijatega, keskendutakse eelkõige sotsiaalsele kompetentsusele.

Kui koolitaja arendab oma sotsiaalset kompetentsust, siis avaneb ta võimalus paremini mõista oma suhteid õppijatega ning ennast selgemini õpetamisprotsessis väljendada. (Maasing, 2009.) Selleks, et arendada sotsiaalset kompetentsust on vajalik õppimine suhtlemissituatsioonide kaudu, jälgida oma suhtlusoskuse kasutamist ning oma kehakeelt ja väljendusviisi kontrollida (Maasing, 2009). Nende oskuste arendamisel on äärmiselt oluline ka tagasiside õppijalt, kes osalevad koolitusprotsessis, mis omakorda eeldab suutlikkust võtta vastu tagasidet. (Bahrami, Olsen, Bang,

Roepstorff, Ree, & Frith, 2012). „Lisaks erialastele- ja valdkonnateadmistele oodatakse koolitajalt oskusi teadmisi vahendada, koolitussituatsiooni ja grupiprotsesse juhtida, avatust ja emotsionaalsust, suhtlemisvõimet ja isiklikku sära, adekvaatset rollikäitumist ja ka lihtsalt inimeseks olemist“ (Märja, 2003, viidanud Maasing, 2009). Sotsiaalse kompetentsuse pädevusse kuulub ka õppija transformatiivse õppimise protsessi äratundmine ja selle edukas juhtimine. (Urva, 2007; Karm, 2007).

Kuna koolitajate üheks oluliseks ülesandeks on luua võimalused ja tingimused õppijate eneseteadvuse ja metakognitiivsete oskuste kujunemiseks ning täiustamiseks (Jõgi, Karu, 2007), on omavaheline positiivne suhtlus koolitaja ja õppija vahel eriti oluline olukorras, kus õppija pole veel jõudnud tasemele, kus õppija pole veel piisavalt ennastjuhtiv ja ennastmotiveeriv või pole samal tasemel teiste õppijatega (Slusarski; viidanud Terry 2009).

H. Murry (viidanud Urva, 2007) personoloogia järgi määrab inimese käitumist nii isiklikud vajadused kui ka keskkond, mis siis vajaduste rahuldamist soodustab või takistab. Seega võib pidada väga tähtsaks seda, kui suutlik on koolitaja loomaks õhkkonda ja märkamaks õppijate vajadusi, mis toetab õppimist ja interaktsiooni. Koolitajal tuleb arvestada, nagu ütleb ka Koolitaja käsiraamat (2011), inimeste soo, vanuse, rahvuse ja suhtumisega koolitusse, ning arvestamata ei saa jätta ka iga osaleja isiksuseomadusi ja suhtlemisstiili. Koolitaja kutsestandard seab ette, et üldjoontes võtab üks professionaale koolitaja arvesse õppijate individuaalseid erivajadusi, väärtustab eelteadmiste ja –oskuste taset ning oskuslikult kasutab varasemaid kogemusi ühise ressursina. Oluline on ka juba eelnevalt välja toodud suhtumine isikutesse kui subjektidesse. Sellise arusaamaga lähenemise tulemuseks on üksteise toetamine ja vastastikune arendav mõju. Keskkonna mõjutuste alla võib tuua ka koolitaja vajalikud tähelepanud ka ruumi füüsilisele poolele ning kohandada seda vastavalt õppele ja õppijatele optimaalseks. Piiratud ressursside puhul saab oluliseks koolitaja loovus ja orientatsioon lahendustele.

Parim viis loomaks tulemuslikku sotsiaalse interaktsiooni kogemust on esmalt oluline teadvustada selle eesmärgid. Sellest lähtuvalt on võimalik koolitajal valida vastavalt oma kompetentsile spetsiifilised meetodid ja lähenemised astumaks õppijatega dialoogilisse suhtlusesse. Sellisel moel, kus õppeprotsess peaks toetama transformatiivset õppimist ning, kus õppijate ja koolitaja omavaheline positiivne vastasmõju on oluline eesmärgi saavutamisel, võimaldab professionaalne sotsiaalne interaktsioon teemakohast, hästi kujundatud ja kõrge arengupotentsiaaliga juhendamist ja treeningut.

Meetod ja valim

Uurimuse lähenemisviis on kvalitatiivne ja seetõttu on eesmärgiks analüüsiv ülevaade sotsiaalset interaktsioonist õppes koolitajate kogemuses. Sellest lähtuvalt on tegemist kirjeldava, analüüsiva

uurimusega. Antud töös on lähenetud sotsiaalsele interaktsioonile kui fenomenile ja sellest uurimusmeetodist lähtuvalt aitab see selgitada ja mõista sotsiaalse interaktsiooni olukordi, mida koolitajad oma koolitustel läbi elavad ning seda nende subjektist vaatenurgast (Laherand, 2008). Fenomenoloogiline uurimus võimaldab ka lugejatel tunda, et nad mõistavad terviklikumalt kindla kogemuse kontseptsiooni (McMillan, Schumacher, 2001). Üks võimalik andmekogumisviis fenomenoloogias võib olla poolstruktureeritud intervjuu, mille eelisteks on võimalik vastaja subjektiivne vaatenurk ja samuti annab see võimaluse küsida täpsustavaid küsimusi (Laherand). Viimane on oluline just kogemuste mõistmisel.

Valimi moodustasid neli 2-6 aastase kogemusega praegusel hetkel aktiivselt tegutsevad täiskasvanute koolitajad. Valimist kolm oli naised- analüüsis tähistatuna „A“, „B“ ja „C“ – ning üks mees – analüüsis tähistatuna „D“. Valimi valikul oli üheks kriteeriumiteks vähemalt kahe aastane ning alla kümne aastane aktiivne ja pidev koolitamiskogemus, kuna neil on olnud piisavalt palju erinevaid sotsiaalse interaktsiooni kogemusi ja on suurem tõenäosus, et nad on enda jaoks loonud ilmingu suhtes teatud käitumismudeli. Muus osas moodustus valim juhuslikult. Intervjueeritud koolitajad B ja C töötavad mõlemad koolituskeskuses ja omavad ka andragoogilist haridust. Intervjueeritud koolitajad A ja D tegutsevad vabakutselisena ja omavad loodusteaduste bakalaureusekraadi. Valimist lähtudes võib eeldada teemakohaseid erinevusi vastavalt erialase haridusega koolitajate kogemustes ja teema mõistmises.

Uurimuses andmekogumismeetodina kasutatud poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi perioodil 01.02.2013-17.03.2013. Andmed transkribeeriti ja kodeeriti võimaldamaks edasist kvalitatiivset analüüsi. Kodeerimisel kombineeriti deduktiivset kodeerimist, mis lihtsustas tulemuste avamist teoreetilises osas loodud teemade kaupa, ja induktiivset kodeerimist, mis võimaldas esile tuua intervjuudest analüüsiks olulised teemad.

Tulemused

Järgnevalt on toodud välja 3 peakategooriat ja 8 alamkategooriat, mille alusel uurimuse tulemused on esitatud. Kategooriaid illustreeritakse intervjueeritavate tekstiga, mis on esile toodud *kursiivkirjas*.

Koolitaja roll sotsiaalses interaktsioonis

Koolitajad määratlevad oma rolli koolitajana erinevalt, kuid kõik märgivad, et oluline on teadvustada oma roll selles protsessis. Mõni koolitaja peab vajalikuks sekkuda õppija arusaamadesse ning neid mõjutada, arvamusega, et just tema lähenemine on õige (D). Teine koolitaja peab oluliseks aga just oma vastutuse vähendamist ja toob esile õppijate enda ressursi kasutamise olulisuse (B). Koolitaja (C) lähtub võrdsusprintsipiist.

Ja mingis mõttes on minu ülesandeks kujundada nende arvamust ja veenda neid ümber (D)

Ma ise tunnengi, et ma ise ei ole selline ühepoolne, teooria edastaja. See mulle absoluutselt ei sobi./.../ ma tunnengi, et kohe alguses enda rolli nägemine, et ma olen see võimaluste looja, mitte ma ei ole keegi./.../ selline jumal, kes räägib ainult õiget tõde /.../Ma näengi, et tarkus on õppijates endas, et /.../see on vaja neil endal selle protsessi käigus nagu välja tuua, lihtsalt mitte mul ei ole vaja seda jagada, vaid, vaid neilt peab see välja tulema./.../ just see et ma ei lähe sinna ennast tõestama, vaid ma lähen sinna mingit väärtust looma. (B)

Ma ise lähtun sellest, et /.../kui olla ise võimalikult osa sellest grupist, mitte ollagi kui koolitaja rolli, siis on võrdsus. Kasvõi seegi, et eelistan ringis istumist, et see on ka osa sellest. Sa julgustad jagamisele. Ringis on jagatud juhtimine. (C)

Eelarvamused õppijate suhtes

Koolitajad on teadlikud, et neil on õppes osalejate suhtes eelarvamused. Mõni koolitaja näeb seda probleemina (D), koolitaja (A) jällegi arvab, et huvi teema vastu on eelduseks koolitusel osalemiseks.

Vahel on peamiseks probleemiks see, et inimesed tulevad erinevate ootustega ja selletõttu on erinevatel arusaamistasanditel (D)

Sinna tulevad ju ikkagi need, kes tahavad millegi kohta midagi teada. Et nad ei tule sinna sunniviisiliselt. (A)

Keskkonna loomine

Hea õppekeskkonna loomisel toodi välja nii füüsilise ruumi omaduste tähtsus kui ka tähtsustati vaimse turvatunde ja usalduse loomist. Saab öelda, et koolitajad peavad keskkonda oluliseks ja märkavad selle mõju õppijatele. Üks intervjuueeritavatest tõi välja ka võimaliku vanusega seotud teguri, mis võib koolitusõhkkonda mõjutada (D) ja kahel korral toodi esile koolitatava grupi suuruse olulisus – mida väiksem grupp, seda parem (A, D).

Ma valin hoolega koolitusruume ja neid kohti, kus neid koolitusi läbi viin. Hästi oluline on minu jaoks just see melu. Et näiteks kui kohale tuled on mingisugune muusika. Ja just need ruumid. Ei tohi olla kõledad./.../ Ja kohaneda aitab see melu, mida ma püüan luua. Ja see meeleolu loomlikult. Tuleb ise olla värske ja avatud meelega. (A)

Peabki just selline vaba õhkkond olema loodud (B)

Ja muuta see ruum loomulikuks. Ja see ongi see, mida püüan teha. /.../ See, mida sa teed ruumiga, kui palju sa saad seal laudade toolidega ruumi kujundada. Loovad lahendused... kohvi, padjad, küünlad. Kasvõi see lihtne, et tervitad inimesi, et rõõm näha. Kui me suudame luua selle keskkonna, kus me julgeme olla need, kes me oleme ja ma julgeme oma nõrkusi näidata, ja olla haprad. Need on need hetked, kus mina olen kõige rohkem õppinud ja kogenud. Ja kui see ruum on turvaline ja avatud, siis tead, seal võib juhtuda mida iganes... (C)

Tavalisel on piisavalt väike grupp /.../ Ja tavaliselt on kohe alguses olnud selline hea õhkkond. Ja eks see tuleb ka sellest, et ma olen ise piisavalt noor, inimesed ei tunneta tohutut erinevust ega autoriteedihirmu. (D)

Ma ei võta üle 20 inimese. See on selline maksimaalne arv, kus saab kõigile tähelepanu osutada, igale inimesele keskenduda ja saab maksimaalselt rühmatöid ja saab panna kõiki rääkima. Mida väiksem grupp, seda parem (A)

Kontakti loomine

Kontakti loomisel rõhutati, et selle juures on oluline kiirus. Andmetest võib järeldada ka, et kontakti loomisel märgatakse erinevate kontaktiloomisviiside praktiseerimise erinevaid tulemusi ja teadvustatakse viise, mis toimib ja mis mitte. Teadvustatakse nii õppija kui ka koolitaja enda võimalikke hirme ja eripärasid ning eelhäälestust. Samuti peetakse kontakti loomisel oluliseks mõjutajaks huumori kasutamist. Andmetes selgus, et kontakti loomine võib mõnel koolitajal põhineda oma eelneval koolikogemusel ehk sellel, kuidas mõni õpetaja klassiruumikontekstis kontakti lõi.

Ma mõtlen sissejuhatuskõne peale. Tean küsimusi, mida soovin küsida. Ja olen ettevalmistavalt kuulanud mõningaid teisi teadureid. Jälgin teatud stiili... et kuidas on võimalik inimesi suunata. Liiga palju ka ette mõelda ei saa, tavaliselt kujuneb see ka vestluse käigus /.../Inimestel peab olema motivatsioon seda asja teha. Motivatsioonile rõhudes on inimesega parem ja kiirem ka kontakti luua, ja suunata teda. (D)

Ilmselt tuleb lihtsalt vabalt suhelda ja natuke nalja teha, siis nad soojenevad üles. Ei ole sellist külma õhkkonda. Hästi ruttu tuleks luua pingevaba olukord. Et kõik tunneks ennast vabalt sest siis nad julgevad ja oskavad ka välja öelda, mis nad arvavad ja mis neid huvitab. (A)

Ma olen tähele pannud kuidagi eriti et alguses selline noh nagu jää sulatamine, kui ongi selline võõras grupp, siis hästi vabastav ja aitav on mingi loov ülesanne /.../panna algusesse. /.../ Et kui ise minna sellise vabama olekuga, siis üldiselt nagu ei ole seal sellist jäämäge vahel või see sulab ruttu. (B)

Pigem ongi see, et /.../ lõhkuda ära mis iganes barjäärid./.../ Mida lihtsamini me suudame jää murda või kontakti luua, seda parem tegelikult. /.../Ma arvan, et huumor ja lihtsad lood/.../ mõjuvad. (C)

Eks ta oli selle baasil, mida ma ise olen koolis näinud. Nii nagu õpetaja rakendab/.../ Iseseisvalt lasin teha teemakohaseid ja sisulisi arutelusid. Seal oli lihtsate vahenditega tegemine. (D)

Kaasamine

Kõige enam kasutavad intervjuueeritud koolitajad õppijate kaasamiseks erinevaid grupitöid ja rühma arutelusid. Koolitajate kogemusest saab tõlgendada, et nende tõdemuses on aspektid, mis peamiselt mõjutavad õppijate kaasatust üsnagi erinevad. Näiteks võib kaasamine olla koolitaja poolt aktiivselt küsimuste küsimine, õppijate eelhäälestus, teema köitvus või loovus. Üks koolitajatest pidas kaasamise juures oluliseks arvestamist, et alati ei pea kõiki kaasama ning selle protsessi juures on oluline märkamine ja kannatlikkus (D).

Tavaliselt ma räägin põhitõed ära. Siis nagu üritan võibolla vahepeal küsida nende arvamust ja vahel enne küsida nende käest, mida nad arvavad. Ja siis rääkida teemast ja vaadata, kas nende arvamus sellest muutub. Lasta neil endal mingeid küsimusi mõelda. (D)

Tegelikult ongi , need rühmaarutelud /.../Aga noh tavaliselt tullakse üpris lihtsalt selle rongiga kaasa. Kui teema köidab, siis /.../ ikka tullakse suht kiiresti kaasa. (A)

Tegelikult algabki meie jaoks see koolitus juba ettevalmistusega./.../ Ma arvan, et sellel on hästi suur mõju tegelikult. Just viimasel koolitusel ma sain aru, et kui tähtis see suhe on. Ja eriti kui on mõned päevad varem, siis inimene hakkab häälestama. Aaa, ja nüüd see koolitus tuleb. Ma arvan, et see on hästi lihtne viis tegelikult inimesi kaasata koolitusse. (C)

Mul selles suhtes pole ka illusiooni, et kõik peavad olema kaasas/.../ kuigi tahad ja mõtled, et üks korralik koolitaja võiks kõiki kaasata. /.../ me oleme kõik väga erinevatel stardipositsioonidel. Meie valmisolek, häälestus, vastuvõtu võime ongi erinev. Selles mõttes, et kui sa märkad ja, ja mulle tundub, et tuleb aega anda. (C)

Suhtlemisele ärgitamine

Suhtlemise all on siinkohal mõeldud eelkõige verbaalset suhtlust. Parimaks viisiks on anda õppijatele suhtlemist nõudvaid ülesandeid paarides või väikestes gruppides. Oluline on tekitada olukord, mis vajab lahendamiseks dialoogi. Õppijate suhtlemisele ärgitamisel on võtmesõnadeks ka intrigeerimine (D, C) ja tagasiside küsimine (C). Tähtis on väärtustada õppijat ning seda on võimalik teha selle kaudu, et siduda suhtlust õppijaid otseselt puudutavate teemadega ja asjakohasusega.

Kõige rohkem olen kasutanud selliseid väikeseid grupitöid, sest seal lihtsalt tuleb suhelda üksteisega. Minu meelest on see kõige parem vorm, sellised 3-4sed grupid mingil teemal koos arutavad. Noh, kõige rohkem on need grupitööd aga mõningal määral ka küsimused, küsida õppijate seast, kedagi suvaliselt. Et räägi sellest näiteks. (A)

Näiteks püüan ise ka algusesse sellise mõtteharjutuse/.../ vahel piisab ka sellest kui /.../ julgustad sellist paarisdialoogi või suhtlust 3ses grupis. Et noh tähtis on see, et inimesed kuidagi lähevad lahti ja saavad aru, et suhtlemine on osa sellest. Just see et läbi heade küsimuste. Et kui laual on mingi küsimus, mis inimesi puudutab siis nad hakkavad tegutsema. Ehk siis situatsioonis on see dialoogi loomine alati... läbi silmside, läbi küsimuse, läbi peegelduse (C)

Ma üritan mingeid huvitavaid näiteid tuua, või ise mingeid suunavaid küsimusi küsida. Või vahel ka nagu veidi intrigeerida. Tavapärasest erinevaid seisukohti esitada. Siis inimesed peavad hakkama vastu vaidlema. /.../ Oluline on tagada arutelu (D)

Toolis istub täisväärtuslik inimene ja kui sellest võrdusest lähtuda, siis see ka mõjub. Sümbioos sellisest heast küsimusest, mõnest lihtsast aga mõjusast soojendusharjutusest. Tagasiside küsimisest, või üldse tagasisidest. ... et jätkuvalt on neid inimesi, kelle käest pole midegi küsitud.. Ja tõesti see, et siduda võimalikult palju seda, mis me teeme. Vajaduste või teemaga. (C)

Siis me võibolla ei julge alati neid küsimusi küsida, siis me pigem teeme ära oma asja, anname edasi, aga seda peegeldust tagasi, ei küsi midagi. Võibolla see on ka see, et algaja koolitaja ei mõtle sellele tähtsusele väga palju, aga ta kasvab ja muutub ja saab aru, et ongi nii, et õpib kõige rohkem mingit vestlusest, väikeses grupis/.../. (C)

Konfliktiga toimetulek

Uurimusest selgus, et koolitajad tegelevad erinevate võimalike sotsiaalse interaktsiooni konfliktidega vastutustundlikult ning on alati suunatud lahendustele ja arengule. Tähtsa punktina võib andmetest välja lugeda ka selle, et konfliktidega toimetuleku üheks eelduseks on võime aktsepteerida õppijate eripärasid ja oskus hoiduda liigsetest eelarvamustest. Oluliseks peetakse ka oma pädevuse või kompetentsuse puudulikkuse tunnistamist. Samuti osatakse koolitajate poolt väärtustada konstruktiivseid konflikte ja nähakse seal potentsiaali uute arusaamade tekkeks. Konflikte kogetakse enamasti ebamugavustunde ja ärevusena ning mõjutab koolitaja enesekindlust.

Vahel küsitakse selliseid küsimusi, mis ei puuduta konkreetset teemat ja siis, mis võivad huvitavad olla aga millele mina ei oska vastata. Selles mõttes on nagu tupiktee. Ja tavaliselt ma lihtsalt tunnistan, et ei oska sellele vastata. Vahel on õppijatel endil väga eriskummalised seisukohad ja siis tuleb tuua argumente ühe või teise asja kasuks. /.../Tavaliselt ma püüan ikka kõik sõbralikult lahendada. (C)

Paar korda, kui inimene on tulnud mingisugust teistsugust asja otsima. Et ta ise ei ole teadnud, mida ta tahab. /.../Ta on saanud aru teisiti sellest, millest juttu tuleb. Sellega on küll kaks juhtumist olnud. Üldisel ma suudan kõik maha rahustada.

Ma lähtun sellest, kuidas teha asjad võimalikult lihtsaks. Ka õppesituatsioonis. Loomulikult, kui kerkib esile midagi, siis ma tegelen sellega. Ma adresseerin selle ja me räägime sellest. (C)

Ma märkasin seda, ja siis jälle aktsepteerid seda, et okei, ei tohi lasta ennast häirida sellest, või ise sellest paanikasse sattuda. Et siis nagu keskendud tervele grupile, lased tal olla, ja aktsepteerid tema käitumist, teed omas rütmis edasi, niimoodi, vaatad teiste osalejate järgi ka eksju. Et just see enesekindlus, et ei tohi lasta ennast rajalt kõrvale viia sellisest käitumisest. (B)

Veidi võib olla selline ebamugavustunne, et miks ta siis tuli kui ta... see oli ju nagu vabatahtlik. Muidu ka veidi selline ärevus ja ebamugavustunne (A)

Alguses on raske sellest august välja ronida ja eriti alguses see, enesehinnangule ja enesekindlusele hästi suure laksu annab. Aga kui analüüsida läbi see protsess ja nähagi, et ah, seda tagasiside ja olukorra peegeldust vaadata, adekvaatsema pilguga, mitte emotsionaalselt, siis on väga väärt teejuhis, mida järgmine kord saab kohe rakendada. /.../Raske on seda õppetundi omandada. (B)

Ja keerulised arutelud on kasulikud, sealt tulevad mõtted, mis kujundavad ka üldist arusaama. (D)

Oluline on see kogemus, et sa iseennast koolitad ka seal ja et kuidas sa saad erinevates olukordades hakkama. Et saad teada, kui kiiresti sa kohaned. See kohanemisvõime tuleb nende koolitustega esile ja areneb (A)

Mulle meeldib kui inimesed julgevad välja öelda. Ja siis on see, et las ta siis väljendub. Tal peab see ruum olema, kus ennast väljendada, väiksemas ringis. Me peame suutma tervitada teistsugust arvamust. See on väga oluline. Alati me aga ei suuda seda, sest meile meeldib mõelda, et kõik mõtlevad meie moodi. Me peame selleks erinevuseks ja erinevusteks ruumi andma. Ja lasta nagu inimestel omas tempos jõuda selle tőeni, mis tal parasjagu vajalik oleks. (C)

Koostöö saavutamine

Koolitajatelt saadud andmed näitavad, et igal koolitajal võib olla oma lähenemisviis sellele, kuidas liikuda konfliktist edasi koostöö faasi. Saab tődeda, et koolitajad tunnustavad erinevaid lähenemisi vastavalt olukorrale. Koostööd kogetakse rőõmutundena ja sellega kaasnevad tugevamad suhted ja tugev emotsioon.

/.../ ma tegin ühte sellist koolitusmudelit, päris mitme erineva grupiga, siis üks grupp noh, lihtsalt tunnedki, et energia tase kõik on nii madal. No ei ole sellist sisemist sära või huvi nii palju. /.../ siis tuleb leppida ka sellega nagu, et see on ka praegusel hetkel ka parim. /.../ usaldada ikkagi seda protsessi, ja ära teha ikkagi nagu võimalikul parimal viisil. Ja siis lihtsalt/.../ panna mõned ergutavad meetodid /.../ vahele. (B)

Suuremate teadmistega õppijad soovivad ise hakata õpetama ja tahavad luua mingit süsteemi enda jaoks. Ja siis on oluline, et need vastastikku toimima panna vähemate teadmistega õppijate jaoks. Ja siis näiteks on grupitööd. Ja siis ülesandes saab see üks inimene olla juhiks, ja teisi ka juhendada. Tavaliselt ei ole suuri probleeme koostöö saavutamisel. (D)

Me eeldame seda hästi palju, et inimesed suudavad rääkida vabalt. Ja mul on olnud kogemus, kus koolituse käigus see ei olegi nagu võimalik. Vähemalt suures ringis./.../ selles hetkes tuleb kasutada erinevaid meetodeid. Kaasata teda hoopis kirjutamisega, sest ta kunagi ei ütlegi sulle seda välja, ja see on täitsa okei. Seda tuleb nagu aktsepteerida. (C)

Eriti hea on kui jõuad inimesega ühele lainele ja mõtted ühtivad. Sellest tekib selline pőörane rőõm. Hästi suur rőõmutunne. Oluline on samad väärtused. Emotsioon on mõnus... pean oluliseks väikseid gruppe, kus saab luua tugevamaid sidemeid. Siis nad tunnevad end vabamal ja kindlamalt küsida küsimusi ja abi. (A)

Kokkuvõtvalt saab öelda intervjueritud koolitajad märkavad sotsiaalse interaktsiooni eri dimensioone ning suudavad ka enda suhtumist ja lähenemist vastavalt olukorrale ümber suunata. Sotsiaalse interaktsiooni protsessis kogetakse nii ärevust, ebamugavust ebakindlatel hetkedel, kuid samas ka rõõmu ja entusiasmi kui kõik sujub. Koolitajate lähenemisviisid kontakti loomiseks, kaasamiseks, suhtluse ärgitamiseks ja keskkonna loomisel lähtuvad nii loovusest kui praktilistest eelnevatest kogemustest. Kombineeritakse enda arusaamu ja isikupära igal uuel koolitusel vastavalt õppijatele. Samuti peetakse eduka sotsiaalse interaktsiooni aluseks vastaspoole mõistmist ja aktsepteerimist.

Arutelu

Koolitajate arusaama sotsiaalse interaktsiooni mõjuteguritest saab pidada õppijate seisukohalt määrava tähtsusega, kui eesmärgiks on areng ja edasiliikumine (Argyle, 1962). Ka tulemustest ilmnes, et koolitajad teadvustavad erinevate suhtlust ärgitavate ja kaasavate tehnikate kasutamisele tulenevaid positiivseid tulemusi. Koolitajad märkavad ka, et igale õppijale ei saa läheneda ühtmoodi ning õppijatega hea vastastiku suhte saladus peitub kannatlikkuses ja õppijate eripäradega arvestamises.

Kuigi vastasmõjus toimimiseks on vajalik koolitaja poolne teadlik käitumine, mis väljendub koolitaja enesekontrollis ja ka õppija teavitamisest sellest, mida koolitaja parasjagu soovib mõjutada (Urv, 2007; Argyle 1962), ilmnes tulemustes ka arusaama, et koolitajate arvates õppijad tihtipeale ei tea ega peagi teadma koolitaja tegutsemisviisi eesmärki mõjutamises osas. Küll aga peetakse iseenesest mõistetavaks, et koolitaja ise teadvustab oma käitumist ja tema vastutusalasse kuulub nii kontroll enda käitumise üle kui ka koolitusel toimuva üle.

Õppijaga usaldusväärse kontakti loomise tähtsustamine ja erinevate tehnikate kasutamise vajalikkus koolituse sissejuhatuses ilmneb kõigi koolitajate andmetes. Tulemused tõendavad, et koolituskontekstis peab olema usaldusväärsus ja austus üksteise vastu. Meeldiv ja turvaline koolituskeskkond võimaldab aina enam omavahel kontakti looma, vabastada pingeid ja tõsta initsiatiivi dialoogi alustamiseks ja sellele leiab toetust ka teooriast, kus Chulp ja Collins (2010) toovad välja nii jäämurdjate võimalikud kasutegurid kontakti loomisel kui ka usaldusväärse atmosfääri loomisel.

Õppijatega nn ühisele lainele saamine ja nende kaasamine õppesse algab enamasti vastastikkuse võrdsustundega. Kui koolitaja lähtub oma rollivalikus õppijast kui subjektist, on suurem tõenäosus positiivse sotsiaalse vastasmõju loomisele. Samuti võimaldab terviklik lähenemine ja asjakohane

huumor loomaks õppes arengule suunatud õhkkonna, mis omakorda vähendab omavahelisi võimalikke pingeid.

Vastupanu ja konfliktidega toimetulek on oluline iga koolitaja jaoks, nagu selgus tulemustest. Kuigi nendega silmitsiseismine ja tegelemine tekitab tihtipeale ebamugavust ja nõuab koolitajalt julgust, tunnustatakse selle oskuse väärtust. Soov luua õppes võimalusi transformatiivseks õppimiseks avaldus kõigi koolitajate andmetes ja sealjuures toodi välja ka sellega kaasnevad raskused. See võimaldab väita, et erinevate konfliktidega toimetulek ja muutuste läbi ka koostöö saavutamine on koolitajatel teadvustatud tegevus ning see nõuab teatud kompetentsust sotsiaalse interaktsiooni osas.

Sotsiaalse interaktsiooni sujuvuse ja koolitaja sotsiaalse kompetentsuse vahel on selge seos. Mida enam märkab koolitaja oma kompetentsusest tulenevaid mõjufaktoreid ja mida enam ta pöörab tähelepanu õppijate reageerimisele, mis saadavad koolitaja tegevusi, seda enam suudab koolitaja tuua välja õppija potentsiaali. Seda kinnitab ka teooria, kus väidetakse, et kõige praktilisemad väärtused sotsiaalse interaktsiooni puhul ilmnevad sotsiaalsete oskuste ja sotsiaalse kompetentsuse arendamisel (Argyle, 1962).

Autori arvates seisneb uurimuse praktiline väärtus just algajatele koolitajatele, kellel selle töö tulemusena oleks võimalik tähtsustada sotsiaalseid vastasmõjusid ja leida enda jaoks konstruktiivne vaatenurk erinevatele konfliktisituatsioonidele ja seeläbi vähendada teadmatuset või hirmust tulenevat pinget.

Edasisteks uurimusteks pakub autor välja võimaluse uurida koolitajate sotsiaalse interaktsiooni mitteverbaalsete suhtlusviiside kogemusi ja nende mõju õppeprotsessile või õppijatele.

Kokkuvõte

Teoreetiliste allikate põhjal võib tõdeda, et on oluline mõista, kuidas kogeb koolitaja õppes sotsiaalset interaktsiooni, kuna see võib aidata koolitajatel paremini mõista edaspidist arusaama sotsiaalsest interaktsionist ja selle tähtsust õpiprotsessis. Interaktsiooni hinnatakse enesele väärtuslikus siis, kui suhe on positiivne. Jälgides transformatiivse õppimise põhitõdesid ja kujundades oma suhtumise ja hoiaku sellele toetuvalt, on koolitajatel suuremad võimalused jõuda õppijaini ning suunata teda sügavamale isiklikule arengule. Sotsiaalse interaktsiooni tõhusust määrab suurel määral koolitaja kompetentsus ja seda eelkõige sotsiaalses aspektis. Seda aspekti omakorda aitab tugevamaks muuta pidev kogemuse reflekteerimine ja erinevates õpituatsioonides kogemuse märkamine. Koolitaja professionaalsus ja kompetentsus

sotsiaalsetes suhetes ja interaktsiooniprotsessis võimaldab lahendada õpituatsioonis ilmnevaid konflikte ning paremini kaasata õppijaid, kes teatud iseärasuste või vastuolude tõttu peavad õppimist ja osalust koolituses keeruliseks. Samuti kiirendab see jõudmist õppijatega koostööle.

Allikad

Argyle, M. (1962) *Social Interaction*. London: Methuen & Co LTD 50-55

Bahrami, B., Olsen, K., Bang, D., Roepstorff, A., Rees, G., & Frith, C. (2012). Together, slowly but surely: The role of social interaction and feedback on the build-up of benefit in collective decision-making. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(1), 3-8.

Chlup, D., Collins, T.E. (2010). Breaking the ice: using ice-breakers and re-energizers with adult learners. *Adult Learning*. 21, 3/4, 34.

Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (93), 63.

Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (98), 31.

Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras. *Koolitaja kutsestandard*. www.andras.ee

Green, A.W. (1964). *Sociology an Analysis of life in Modern Society*. Mc Graw Hill book Company, London

Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *Journal of Adult Education*, 36(1), 1-18.

Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Florida: Roskilde University Press.

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Candada: Taylor & Francis.

Jõgi, L., Karu, K. (2007). *Täiskasvanu õppimine kui koolituse probleem* [Dokument]

Kallmeyer, R. J. (2009). How social interactions impact the effectiveness of learning communities. University of Cincinnati

Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. [Doktoritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Kline, J., & Barker, T. (2012). Negotiating professional consciousness in technical communication: A community of practice approach. *Technical Communication*, 59(1), 32-48.

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

Maasing, M. (2009). *Kogemusest õppimise peegeldus täiskasvanukoolitaja õpetamislugudes* [Magistritöö]

McGrath, V. (2009). Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy. *Adult Learner*. The Irish Journal of Adult and Community Education, 99-110

McMillan, J.H., Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Longman.

Mellard, D., & Scanlon, D. (2006). Feasibility of explicit instruction in adult basic education: Instructor-learner interaction patterns. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educational Planning*, 16(1), 21-37

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12

Märja, T. (2011). *Koolitaja käsiraamat*. (Lõhmus, M., Jalak, K., Jõgi, L., Karu, K.,

Visnapuu, U., Meier, K., Mölder, A., Harjo, A., Lukka-Jegikjan, E., Abiline, S., Šved, E., Liiva, R., Märja, T. Tallinn: Kirjastus SE&JS,

Santamaria, A., (2012). An empirical study into the structure and regulation of instructional interactions in literacy practices. *Literacy Research and Instruction*, 51(1), 48-67.

Seidl, D. (2004). *Luhmann's theory of autopoietic social systems*. Saksamaa: Munich School of Management

Terry, M. (2006). The importance of interpersonal relations in adult literacy programs. *Educational Research Quarterly*, 30(2), 30-43.

Urva, T. (2007). *Õpetaja ja õppija interaktsioonisuhete uuring kutsehariduse näitel* [Magistritöö].

Vella, J. (2002). Twelve Principles for Effective Adult Learning [Dokument]
http://media.wiley.com/product_data/excerpt/77/07879596/0787959677.pdf

Wagner, E. D. (1997). Interactivity: From agents to outcomes. *New directions for teaching and learning*. (71) Jossey-Bass Publishers

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0