

Õpibarjäärid

Täiskasvanud õppija õpibarjäärid õppemängudes

ANETE RÄTSEP

2011. aastal USAs läbi viidud uuringus tulevikus vajaminevate oskuste kohta on välja toodud, et täiskasvanutelt oodatakse kohanemisvõimet, emotsioonide analüüsimisoskust ja sotsiaalsete oskuste arengut (Davies & Fidler & Gorbis, 2011). Need oskused on õpitavad koolituses, kus nende arengut toetatakse. Üks võimalikest õppemeetoditest sellises koolituses, on õppemäng. Õppemänge seostatakse tihti lõbususega ning arvatakse, et mängimine sobib vaid lastele. Ometi on õppemängud populaarsed meetodid, mis on sobilikud täiskasvanutele ning mis aitavad emotsioonide abil kinnistada olulisi teadmisi, arendada oskuseid ning hoiakuid. Õppemäng on meetod, millel ei ole pikk ajalugu, seepärast võib see oma uudsuse tõttu käivitada õpibarjäärid. Artiklis uuritakse täiskasvanute vastuseisu põhjuseid seoses õppemängudes osalemisega. Selgitamaks välja, mil määral õpibarjääre esineb ja mis on nende tekkimise põhjused, viidi läbi intervjuud koolitajatega, kes oma töös õppemänge kasutavad.

Võtmesõnad: õpibarjäär, õppemäng, õppimise dimensioonid, koolitajad.

Sissejuhatus

Inimese elu saadab pidev õppimine, nii lapse- kui täiskasvanueas, nii argitasandil kui professionaalses plaanis. Inimesi käivitab uudishimu, teadmistejanu, soov areneda. Välisteguriks on ühiskond, mis paneb ootusi inimeste tööalase professionalsusele ja mitmekülgsele.

Kaasaegse ühiskonna motoks on elukestev õpe. Õppimise hõlbustamiseks on kasutusel üha kasvav rida erinevaid õppemeetodeid. Üheks neist on õppemäng. Artiklis tutvustatakse täiskasvanutes avalduvaid õpibarjääre õppemängudes osalemisel. Õppemängude kasutamise

positiivse küljena on välja selgitatud see, et tänu mängu emotsionaalsusele ja kaasahaaravusele tekib süvaõppimine – omandatud oskused kinnistuvad (Ramsden 2003, viidanud Kolb & Kolb 2010, viidanud Biggs & Tang 2007, viidanud Sproedt & Bogers 2012). Kuid osadele inimestele mängimine õppekeskkonnas siiski ei sobi/ei meeldi. Artikli eesmärk on luua ülevaade täiskasvanud õppija õpibarjääridest õppemängus osaledes, küsitledes koolitajaid, kes praktiseerivad õppemänge.

Õppimine ja õpibarjäärid

Õppimine on protsess, milles elavatel organismidel tekivad püsivad kompetensti muutused ja mis ei ole tingitud suguküpsusest või vananemisest (Illeris 2009, viidanud Illeris, 2007). See on mõjutatud keskkonna ja indiviidi (õppija) vahelisest seosest, õppimise sisust ning stiimulist. Põhinedes nendele teadmistele on õppimises kognitiivne, emotsionaalne ja sotsiaalne dimensioon (Illeris, 2009): **kognitiivses** väljendub õppijate tähenduste loomises ja oskustes toime tulla väljakutsetega, **emotsionaalses** kindlustakse õppija vaimne tasakaalukus ning **sotsiaalses dimensioonis** integreeritakse õppijat kogukonda, ühiskonda ning arendatakse õppija sotsiaalsust (Illeris, 2002).

Kõik dimensioonid on omavahel seotud õppimise osad ning praktikas nad eraldi osadena ei eksisteeri – see tähendab, et vaid ühte dimensiooni õppijas arendada ei saa (Illeris, 2002). Knud Illeris on sidunud kolm õppimise dimensiooni õpibarjääridega. Järgnevalt on artiklis tutvustatud õpibarjääre, mis õppimist takistada võivad. *Õpibarjäärid ehk see, mis juhtub siis, kui planeeritud õppimisest ei ole aru saadud või on aru saadud puudulikult või moonutatult* (Illeris, 2015, 30). Illeris on välja toonud kolm õpibarjääride liiki: valesti õppimine, kaitse õppimise eest ja vastupanu õppimisele. **Valesti õppimine** toimub siis, kui tekivad arusaamatused, puuduvad eeltingimused, on asju, mis õppijat häirivad või tal on keskendumisraskused. Valesti õppimist võib tekitada ka halvasti õpetamine. Tavaliselt on seda võimalik parandada uue õppimisega. **Kaitse õppimise eest** on seotud emotsioonidega ning seda võib käsitleda kui moonutatud õppimist. Õppijal võib keelduda teatud informatsioonist, seda moonutada vastavalt sellele, mida ta juba teab või arvab või valida informatsiooni kogust ja sisu. Freudi mõistes käivituvad sellises õpibarjääris kaitsemehhanismid. (Illeris, 2015) **Vastupanu õppimisele** on seotud sotsiaalsusega. See on õppimine, mis on vastutahtmist või vastuolus õppija väärtuste, eelistuste ja arusaamadega. (samas) Mingis teatud situatsioonis inimene tahab õppida ja samas ka ei taha õppida. Vastupanu on väga sageli esinev õpibarjäär. (Illeris, 2009)

Illerise õpibarjääride liigitus seostub tema määratletud õppimise kolme dimensiooniga (kognitiivne, emotsionaalne ja sotsiaalne).

Täiskasvanud õppijat eristab lapsest kogemuste hulk, mille ta on oma elu jooksul omandanud. Täiskasvanud õppija on eneseteadlikum ning tal on välja kujunenud õppimisega seotud harjumused ja uskumused. Varasemad õppimise kogemused, mis võivad olla nii negatiivsed kui positiivsed, mõjutavad samuti täiskasvanu õpiprotsesse.

Täiskasvanud inimestel on tekkinud kaitsemehhanismid, et saada tänapäeva ühiskonnas hakkama. Thomas Leithäuser kasutab mõistet *argiteadvus*, mis tähendab suurt süsteemi, mille inimesed endale loovad, et vältida mõjutatavust uutest välistest impulssidest. Ilma argiteadvuseta toimuks üleküllus ja inimene ei suudaks eluga toime tulla. (Illeris, 2002) Argiteadvuse tõttu on täiskasvanutel õppimise potentsiaal vähem paindlikum, kui seda on lastel või teismelistel, kellel ei ole tekkinud veel nii keerukaid kaitseid (Illeris, 2004).

Eelnevast saab järeldada, et kuigi kaitsemehhanismidel võib olla negatiivne või positiivne mõju, siis ilma nendeta oleks inimese toimetulek elus keeruline. Argiteadvus kaitseb inimest info ülekülluse eest, kuid samas võib ka takistada õpitava omandamist – käivituvad kaitsemehhanismid – ning tekivad õpibarjäärid.

Õppemäng

Õppemängu abil saame arendada kohanemisvõimet ja sotsiaalseid oskuseid. Need on oskused, mida tulevikus töötajatelt oodatakse vastavalt Phoenixi ülikoolis loodud raportile. (Davies & Fidler & Gorbis, 2011)

Phoenixi ülikoolis loodud raport „Future work skills 2020“, mis analüüsib põhilisi muutusi tuleviku tööturul, toob välja kümme oskust tuleviku tööjõule ehk töötajatele aastal 2020. Üks oskustest rõhutab töötaja võimet kohaneda ning leida lahendusi ootamatutele situatsioonidele. Autorid toovad välja, et arenev tehnoloogia ja loodavad süsteemid (rutiinsed tööülesanded asendatakse masinatega) ning globaalselt ühendatud maailm (tööjõu mitmekesisus ja ränne) suurendavad nimetatud oskuste vajadust. Lisaks kohanemisele on oluline siinkohal ära märkida emotsioonide ja tunnete analüüsimisoskuse vajalikkus, mis on alati olnud töötajate üks põhioskusi, kuid kerkib veelgi enam esile, sest toimub koostöö suuremates inimrühmades erinevates keskkondades. (samas) Üheks õppemeetodiks, mis arendab vajalikke kohenemis- ja suhtlemisoskuseid, on õppemäng.

Mängu võib kokkuvõtlikult nimetada vabaks tegutsemiseks, mis seisab väljaspool tavalist elu, aga võib ometi mängija täiesti oma võimusesse võtta. Mäng leiab aset kindlaks määratud ajas ja ruumis ning toimub korrakohaselt ja kindlate reeglite järgi. (Huizinga, 1985) Artiklis mõistetakse

õppemängu kui võimalust arendada oskuseid ja kompetentse, mis on eriti seotud õppimise eesmärkidega ja kursuse, seminari või õppetegevuse sisuga (El-Shamy, 2001). Talvi Märja on defineerinud õppemängu järgnevalt: *Õppemäng on kindla eesmärgi ja struktuuriga õppetegevus, kus simuleeritud ülesande abil toimub kogemuslik ja avastuslik õppimine* (Märja, 2011, 121).

Mängijad saavad mängus projekteerida oma käitumist ja hoiakuid reaalsest elust kujuteldavasse mängu maailma. Selline projektsioon pakub olulisi õppimisvõimalusi: inimestel on võimalik vaadata kõrvalt oma harjumusi, rutiine ja kalduvusi; sellele, kuidas nad mõtlevad, tunnevad ja käituvad teatud olukordades. (Susan El-Shamy, 2001) Mängimine võib olla allikaks kujutlusvõimele ja lõbule, kuid mängud võivad kaasa aidata ka süvaõppimisele (Ramsden 2003, viidanud Kolb & Kolb 2010, viidanud Biggs & Tang 2007, viidanud Sproedt & Bogers 2012). Seetõttu on õppemängud väga oluliseks meetodiks täiskasvanute jaoks.

Nii õppijad kui koolitaja peavad õppekeskkonnas tundma end kindlalt. Kindlustunne on oluline, et eksida ja uuesti proovida. Mängud loovad mängulise keskkonna, et arendada sotsiaalseid kompetentse ning seeläbi tulla toime ebakindlate sotsiaalsete olukordadega. (Sproedt & Bogers 2012) Õppemäng on seotud emotsioonidega, täpsemalt emotsioonide tekkimisega. Õppemängu kasutades tuleb arvestada, et oleks piisavalt aega emotsioonide analüüsimiseks, nende mahalaadimiseks ja aruteluks. Oluline on, et osalejad saavad oma tundeid reflekteerida, teha tähelepanekuid ning tuua välja õpikogemused. (Märja, 2011)

1960-1970ndatel aastatel hakati töötajate arendamisel kasutama õppemängu, loodi erinevaid simulatsioone ja eksperimentaalseid harjutusi/tegevusi. Kuna õppemängude ajalugu ei ole olnud pikk, pole paljud inimesed nendega harjunud, sest nende hariduses kasutati neid vähemal määral ning neile võivad õppemängud tunduda harjumatud ja tekitada vastuseisu. (Susan El-Shamy, 2001)

Knud Illerise õppimise kolmes dimensioonis on oluline osa emotsioonidel, ka õppemängudes on tähtis koht emotsioonidel, sest need aitavad informatsiooni kinnistada. Siit saab järeldada, et õppemängud on hea meetod täiskasvanutele õppimiseks, mis pakuvad nii vaheldus, emotsioone kui ka sotsialiseerumist.

Uurimuse metoodika ja valim

Uuring on kvalitatiivne uuring, milles on kasutatud poolstruktureeritud intervjuud. Autori poolt viidi läbi kvalitatiivne uuring, kus uurija küsib laiaulatuslikke küsimusi, kogub sõnadest või tekstist koosnevaid andmeid (Creswell, 2005, 56). Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi,

induktiivset lähenemist, kus uurija ei rahuldu sõnade pelga loendamisega, vaid uurib keelt intensiivselt. Kvalitatiivne sisuanalüüs on tundlik ja täpne, nähtuseid ei lihtsustata ega moonutata ning järeldused tehakse üksikult üldisele (Kalmus & Masso & Linno, 2015). Uuringu tulemustes koondatakse sarnase tähendusega tekstiosad vastavate kategooriate alla. Need kategooriad võivad esindada nii selgelt välja öeldud kui ka mõista antud sõnumeid (Laherand 2008, 290). Intervjuu küsimused olid avatud ja nendele lisandusid täiendavad küsimused intervjuu vastuste põhjal.

Uuringu raames viidi läbi intervjuud koolitajatega, kes praktiseerivad oma koolitustes õppemänge. Pilootintervjuu viidi läbi õppemängus osalejaga. Intervjuu tulemusi analüüsides selgus, et keskmine õppemängus osaleja ei oska välja tuua neid aspekte, mida saab siduda õpibarjääriga, kuid koolitaja, kes kasutab õppemänge on kogenud ja teadlik erinevatest barjääridest ja takistustest. Valimi gruppi kuulusid kolm täiskasvanukoolitajat, kes aktiivselt õppemänge koolitustel kasutavad. Küsitleti koolitajaid, sest uurija eeldas, et nad oskavad märgata koolitusel õppijate reaktsioone õppemängus osaledes ning koolitajatel on ülevaade erinevate õppjate kogemustest.

Viidi läbi kolm poolstruktureeritud intervjuud, millest kaks telefoni teel ja üks suuliselt. Kõik intervjuud salvestati diktofonile ning siis transkribeeriti. Intervjuudes küsiti järgnevaid küsimusi, millele lisandusid täpsustavad küsimused vastavalt koolitaja vastustele:

- Miks ja milleks kasutate õppemänge?
- Milliseid õppemänge olete kasutanud?
- Milliseid tähelepanekuid olete teinud kasutades õppemänge?
- Kas õppemänge kasutades on tekkinud probleeme? Kui jah, siis milliseid?
- Kui kaua olete kasutanud õppemänge ja kas on selle aja jooksul mida muutunud?

Poolstruktureeritud intervjuude transkriptsioone analüüsiti ning sarnased tulemused koondati viide kategooriasse: õppija, kes ei soovi osaleda õppemängus; õppemängu eesmärgistatuse olulisus; õppemängudes osalemist võib takistada; inimeste osalemine õppemängus; õppemängudes osalemise tulevik.

Tulemused

Intervjuude tulemused esitatakse kategooriatena ning tuuakse illustreerivad näited intervjuudest.

Õppija, kes ei soovi osaleda õppemängus

Tulemuste analüüsist selgus, et koolitajad on koolituses märganud õppiajaid, kes ei soovi osaleda õppemängus. Koolitajad on arvamusel, et see võib olla tingitud õppijate ebakindlusest ja arusaamatusest, miks nad peavad sellises harjutuses osalema.

A: Kõhklus teha harjumatu asju. /.../ Ma olen väärikas inimene. Hirm näida pentsik.

C: Mis juhtub inimesega, kui nad kardavad/.../, siis tekib arusaam, et ma olen üldse nõrk inimene, mina olen nüüd halb inimene.

Õppemängu eesmärgistatuse olulisus

Koolitajad rõhutasid õppemängu eesmärgistatuse olulisust ja õppijate teadlikkust mängu õpetlikkusest, sest tänu nendele õppijad on valmis õppemängus osalema. Toodi välja ka reflekteerimise ja analüüsimise võimaluse tähtsust.

A: Kui nad ei saa aru, miks nad peavad püsti tõusma, siis nad ei tee seda. Ilma milleta need mängulised võtted ei tööta, /.../ siis kui see harjutus on läbi, siis peab tagasisaade olema. Kiire analüüs – mida me tegime, mis juhtus, mida õppisid, milliseid paralleele päriseluga saate luua. Kui seda pole, siis ei saada aru, miks nad peavad tegema imelikke asju.

C: /.../ Need asjad täiskasvanutele väga ei meeldi, sest see on liikumine liikumise pärast, siis nad ei lähe väga palju kaasa minu meelest. Aga kui sa selgitad, et sellel tegevusel on selge õpetlik eesmärk, et läbi selle mängu me kontrollime, kuidas te saite aru sellest, siis kõik teavad.

Õppemängudes osalemist võib takistada...

Peale mängu eesmärgi olulisuse tõid koolitajad välja, et õppijale on olulised varasemad kogemused, tagasiside, keskkond, õppegrupp ja grupi liikmed. Ka need mõjutavad õppijate osalust õppemängus.

B: Eks see sõltub tegelikult ka sellest meeskonnast ja meeskonna vaimust ja grupist, et kuidas see grupp kokku on saadud.

C: Kui õpetaja koolis öeldakse valesti-valesti-valesti, siis tekibki see hirm. Sul tekibki hirm, siis sul tekibki arusaam, et kui sa ütled midagi valesti, siis nad solvuvad või nad ei saanud sinust aru. /.../ Kui õppur ütleb endale, et see on väga raske, siis ta teeb omale selle bloki, siis tal tekib see hirm. /.../ Vahepeal võib tunduda, et õige atmosfäär on juba olemas, et inimesed tunnevad end juba

turvaliselt, siis järskult keegi loobub rääkimisest, järelikut tema jaoks ei ole keskkond piisavalt turvaline. Ta vajab rohkem aega, panustamist.

Inimeste osalemine õppemängus

Intervjuude analüüsist selgus, et koolitajad on oma koolituskogemustes märganud, et inimesed tulevad õppemänguga meeleldi kaasa ning mitteosalemine on pigem harv nähtus.

A: Ma ei ole näinud, et üldse ei tulda kaasa. Üksikud inimesed ainult kaasa ei tule.

B: Aga siiski valdavale enamusele pigem meeldib. Et pigem ikkagi tahetakse tulla, et on huvitav ja tõenäoliselt saab nalja ka. Et konkreetselt probleeme ma küll ei oska välja tuua, pigem on need elevust tekitanud, et nagu tore on.

Õppemängudes osalemise tulevik

Koolitajad näevad, et õppijate ootused seoses õppemeetoditega on muutunud ning oodatakse interaktiivset õppimist. Intervjuudes toodi välja, et peale õppemängus osalemist oodatakse sama interaktiivset meetodit ka järgnevalt koolituselt.

A: Inimesed on harjunud saama rohkem interaktiivseid koolitusi.

B: Et õppijate ootused lähevad aina kõrgemaks ja kõrgemaks, et kui iga kord tehakse mingisugust fun'i, siis oodatakse järgmiselt korralt veel midagi ägedamat. Ei ole enam sellist klassikalist tõrget koolitusele tuleku vastu, et tullakse hea meelega, et meie puudumiste protsent on vähenenud.

C: Viimasel ajal räägitakse, et õppimine võiks olla mängulisem. Mängulised meetodid muutuvad populaarsemaks. Kui alguses mulle tundus, et need inimesed on sama hullud nagu mina – mõnes mõttes nagu fanaatikud -, aga praegu, viimasel ajal, mänglised meetodid muutuvad populaarsemaks, sest see põlvkond, /.../ see on hästi interaktiivne.

Arutelu ja kokkuvõte

Täiskasvanutelt oodatakse kohanemisvõimet, emotsioonide analüüsimisoskust ja sotsiaalsete oskuste arengut (Davies & Fidler & Gorbis, 2011). Illeris on loonud teooria, milles selgitab, et õppimises on kolm osa – kognitiivne, sotsiaalne ja emotsionaalne dimensioon (Illeris 2002). Õppemäng aitab vajalikke oskuseid arendada ning lisaks toetab õppemänge ka Illerise teooria, sest nendes on seotud kognitiivne, emotsionaalne ja sotsiaalne dimensioon. Lähtuvalt Illerise

õppimise kolmest dimensioonist, on õpibarjäärid liigitatud kolmeks alaliikideks, milleks on valesti õppimine, kaitse õppimise eest ja vastupanu õppimisele (Illeris, 2009). Täiskasvanud õppija eripära on kogemuste pagas, mis sisaldab endas nii positiivseid kui negatiivseid kogemusi. Oma elu jooksul puutub inimene kokku erinevate õpibarjääridega.

Uuringu tulemustest selgus, et koolitajad peavad õppemängu läbi viies oluliseks mängu eesmärgi ning selle teadvustamist õppijatele, sest see aitab õppijal aru saada, mida on võimalik õppemängust õppida. Vastasel juhul õppijad ei mõista, miks antud mängu läbi viiakse ning nad ei tule mänguga kaasa. Intervjuude analüüsist tuli välja, et koolitajad näevad, et õppijate osalust õppemängus mõjutavad lisaks eesmärgi selgusele veel reflekteerimise ja analüüsimise võimalus, varasemad kogemused, tagasiside, keskkond, õppegrupp ja grupi liikmed. Kõik tegurid on õppemängus osalemiseks õppija jaoks tähtsad ning nende puudujääk võib mõjutada tema otsust õppemängus mitteosaleda.

Koolitajad tõid välja, et õppijad tulevad õppemängudega koolituses kaasa – seda juhtub harva, kui õppija ei soovi osaleda. Üldiselt inimesed naudivad õppemänge ning arvatakse, et see on lõbus ja pakub vaheldust tavapärasele loengule. Nagu on oma raamatus välja toonud El-Shamy (2001), on õppemängude kasutamine küllaltki uus meetod õppimises. Inimestele, kes esindavad vanemat generatsiooni, võivad õppemängud seepärast tunduda võõrad. Ka koolitajad tõid oma intervjuudes välja, et põhjus, miks osa õppijatest õppemängus osalemisest keeldub, on kõhklus teha harjumatu asju. Noorem generatsioon, kes on puutunud kokku erinevate meediate ja kanalitega, ootab õppimisest rohkem kui info vahetus. Seda kinnitas ka koolitajate arvamus, et on tendents, milles õppijate ootused seoses õppemeetoditega suurenevad, sest noorem generatsioon on harjunud interaktiivsete meetoditega ning kui õppija osaleb koolitusel, kus kasutatakse õppemängu, siis ootab ta järgnevalt koolituselt vähemalt sama kaasahaaravat õppimist.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õppemängude puhul peavad koolitajad väga oluliseks mängu eesmärgistatust, selle selgust õppijatele ja võimalust reflekteerida. Kui need aspektid ei ole õppemängu läbi viies tagatud, tekivad õppijas kahtlused ja arusaamatused, mille tõttu võib ta mängus osalemisest keelduda. Õppemäng on meetod, mida täiskasvanute õpetamises on kasutatud vähe aega, võrreldes klassikaliste õppemeetoditega nagu seda on loeng ja seepärast võib õppemäng olla inimese jaoks võõrastav. Generatsioonide vahetuse tõttu esineb õpibarjääre õppemängu suhtes vähem ning pigem selliseid meetodeid õppimises oodatakse.

Allikad

Borges, M., Sproedt, H. (2012). *Playful collaboration (or not): using a game to grasp the social dynamics of open innovation in innovation and business education*. Journal of Teaching in International Business, 23 (2), 75-97

http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2061754

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.

Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011). *Future work skills 2020*. [Raport]. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute

El-Shamy, S. (2001). *Training games*. Virginia: Stylus Publishin

Huizina, J. (1985). *Mängiv inimene*. Tallinn: Varrak

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

Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge

Illeris, K. (2015). *The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning*. European Journal of Education, 50 (1)

<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.tlu.ee/doi/10.1111/ejed.12103/epdf>

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs.

[2016, mai 24]

<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis* Tallinn: Sulesepp

Märja, T. (2011). *Koolitaja käsiraamat*. Tallinn: SE&JS

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