
[Home](#) /Metafooride kasutamine täiskasvanute õpingutes andragoogika üliõpilaste päevaraamatute näitel

Metafooride kasutamine täiskasvanute õpingutes andragoogika üliõpilaste päevaraamatute näitel

HELE-MAI MADISSON

Inimese mõtlemisprotsessid ja keel on läbinisti metafoorne, mõjutades omakorda mõtlemist ja tunnetust. See tähendab, et metafoorid on hariduslike tegevuste, sündmuste ja protsesside olemuses, kandes loovat, innovatiivset ja koostõimivat rolli õppija varasemate arusaamiste ja tundmatust teemast uute teadmiste omandamise vahel, mis viib uudse tähenduseni, kuid sellest ei olda tihti teadlikud. Artikkel annab ülevaate uurimusest, mille eesmärk oli esile tuua kuidas on metafoorid õppimisega seotud ning mil moel andragoogika üliõpilased neid enda õpingutes kasutavad. Metafoori käsitlen artiklis kui mõistelist süsteemi, läbi mille mõistetakse ja mõtestatakse oma tegusid ja kogemusi. Struktureerides ja luues tegelikkust võimaldab metafoor arusaamist (Lakoff & Johnson, 2011), võimaldades seeläbi luua uut teadmist eelnevate kogemuste ja teadmiste baasilt, mis muudab metafoori oluliseks tööriistaks nii täiskasvanu hariduses, aga ka hariduses laiemalt tegutsevate inimeste jaoks, laiendades teadlikkust õppimisest ja õpetamisest.

Märksõnad: metafoor, täiskasvanu haridus, andragoogika, õppimise mõistmine, refleksioon, õpipäevik, tähenduse loomine

SISSEJUHATUS

Üldlevinud arusaamine metafooridest on kui poetilistest keelekujunditest, mida kasutatakse peamiselt kirjanduses, luules ja kõnedes illustreerimaks oma sõnumit (Lakoff & Johnson, 2011; Sfard, 2014). Kuigi kõnekunsti osavus on omaette väärtus, on oluline pöörata tähelepanu sõnade sisulisele valikule, sest teksti tähenduses on igal sõnal kui tekstiüksuse osal tähtis roll, mistõttu on nende kasutus olulise kaaluga. Inimestena väljendame end enamasti keele ja keeles sisalduvate keeleüksuste kaudu; keel on meie peamine omavaheline suhtlusvahend. Metafoorid on juurdunud

sügavalt nii meie kultuuri kui ka laiemalt inimeseks olemisse ja on otseselt seotud meie maailma tajumisega (Lakoff & Johnson, 2011), kujundades omakorda meid ümbritsevat maailma, mida teeb ka keel laiemalt. Olles omased meie kultuurile, on metafoorid ka võimsad mõtlemise tööriistad, mistõttu väärivad täiskasvanu hariduses kasutatavad metafoorid analüüsimist elukestva õppe vaatenurgast (Frackowiak, 2017). Varasemad uuringud on käsitlenud kindlate metafooride kasulikkust hariduses ja kas ning kuidas need saaksid kaasa aidata (täiskasvanu) hariduse edendamisele (Sfard, 1998; Simons ja Ruijters, 2008; Botha, 2009; Frackowiak, 2017), kuid uurimist vajab, kuidas kasutavad üliõpilased metafoore enda õpingute reflekteerimisel ja missuguseid tähendusi nad õpitule metafooride kaudu annavad. Siinne artikkel pakub selleks võimaluse, kirjeldades uuringut, mis analüüsib kuidas üliõpilased oma õppimist reflekteerivates kirjutistes õppimise tähendust konstrueerivad ja kas ning kuidas nad kasutavad seda tehes metafoorsust.

1. Metafoorikasutus hariduses: uuringu taustast eesmärgini

Juba 1980ndatel väitsid Lakoff ja Johnson (2011), et kogu meie mõistesüsteem, mis suunab meie mõtlemist, käitumist ja tegutsemist on rajatud metafooridele. Nende sõnastatud mõistemetafoori teooria kohaselt on metafoori tähendus laiem kui vaid keelekaunistuslik troop. Keelekujunditest on saanud tähenduse väljendajad, luues huvitava raamistikku täiskasvanuhariduse praktikasse ja laiendanud teoreetilist mõistmist, muutes inimeste tegelikkuse tajumise viisi (Frackowiak, 2017) ja toimides nähtuste selgitajana, aidates neid mõista ja väljendada suhtumist reaalsusesse (Wisniewska-Kin, 2009, viidanud Frackowiak, 2017).

Metafooride kasutamine on nii tavaline, et seda ei teadvustata ega seostata inimliku kogemusega (Dix, 2016), olles tihedalt põimunud kultuuriga, mistõttu on neist abi mõistmisel, tähenduste loomisel ja seeläbi õppimisel. Kandudes märkamatu ühest valdkonnast teise, võivad metafoorid endaga kaasa tuua uskumusi ja väärtusi varasematest kogemustest kandes need üle uutele olukordadele, mõjutades seeläbi meie mõtlemist ja tegevusi (Sfard, 1998). Mitmed uuringud (Botha, 2009; Sfard, 2014; Kövecses, 2016) on näidanud, et metafoorid kui mõtlemise konstruktsioonid aitavad meil saada teadmisi millegi uue kohta moodustades seoseid olemasoleva teadmise, toetades ja soodustades seega õppimist. Ka Mezirow (1997; 2009) toob välja, et uue teadmise tähenduslikkus sõltub selle sidumisest õppija senise tõlgendusraamistikuga, mis õppeprotsessi käigus ümber kujundatakse, muutudes seeläbi oluliseks elemendiks transformatiivses õppimises. Seejuures peab Mezirow transformatiivse protsessi juures väga oluliseks asjakohaseid oletusi uurides kriitilist refleksiooni, seda nii enda kui teiste puhul (samas). Kuigi metafoorid on täiskasvanu hariduses kasutusel, on nende järjepidev rakendamine õppes veel vähene. Hoggan (2014) juhib tähelepanu, et mõistemetafoorid on eriti kasulikud olukorras, kus õppija kogeb raskuseid mingi arusaamise, enesekäsitle, uute ja väljakutsete rikaste kogemuste ja iseenesest mõistetavate teadmiste väljendamisel ja liigendamisel, mistõttu oleks

mõistemetafooride lisamine just transformatiivse õppega tegelevate haridustöötajate tegevusse eriti rikastav.

Laialdast tunnustust on leidnud mõistmine, et metafooridel on oluline roll hariduses, kuid see positiivne tõdemus ei pruugi tingimata eristada, mil moel metafoorid toimivad erinevatel hariduse astmetel (Botha, 2009) ning milline on nende mõju õppimisele, mistõttu on selgusetu metafooride kasutamine üliõpilaste õppetöös. Kuna täiskasvanute õppeprotsess toimub nende seniste kogemuste ja teadmiste baasilt, saab metafoore teadlikult nõ ära kasutada ja nendega luua eelnevate teadmiste ja kogemuste põhjal uut teadmist. Seades uurimisfookusesse üliõpilaste metafoorikasutuse oma õpingute reflekteerimisel, on uurimistöö eesmärk esile tuua üliõpilaste õppimise mõistmise kajastamine oma õpipäevikutes, laiendades seeläbi teadlikkust õppimisest ja õpetamisest. Täiskasvanute õpetajatele ehk andragoogidele (Märja et al, 2003) on sellise teadmise lisandumine täiskasvanud õppijast hea erialane täiendus, mistõttu on uuringu sihtrühmaks andragoogika üliõpilased. Eesmärgist lähtuvalt püstitan peamise uurimisküsimuse: kuidas kasutavad andragoogika üliõpilased metafoore enda õpingute reflekteerimisel? Uuringus lähtun mõistemetafoorist kui üldistusest, mida kasutatakse kindla metafoori loomisel ning selle tõlgendamisel (Pajusalu, 2009).

2. Metafoori mõiste, kasutus ja seos täiskasvanu õppega

Mõistmaks metafooride rolli ja tähtsusest õppimisprotsessis, on vajalik esmalt mõista nüüdisaegset metafoorikäsitust, selle eri tahke ja aspekte. Seetõttu annan esmalt ülevaate metafoori mõistest ning näitan, kuidas see on aja jooksul muutunud. Seejärel avan metafooriteooriat, millest on saanud tänaseks omaette uurimisteema. Rääkides metafooridest õppimise tööriistadena ilmnevad nii nende kasutoovad omadused kui ka ohutegurid, mis omakorda rõhutab vajadust olla teadlik metafooridest ja nende kasutamisest õpingutes.

Metafoor on eesti keele käsiraamatu definitsiooni kohaselt “sõna või väljendi kasutus uudses sarnasuse või analoogia alusel ülekantud tähenduses, varjatud võrdlus” ning on loomuldas olemas meie kõigi mõtlemises (Erelt et al, 2007). Aristotelesest lähtuvat metafoori lihtsaimat käsitust on nimetatud metafoori sarnasusteooriaks, mille kohaselt on tegemist justkui lühendatud võrdlusega, mille sisuline tähendus on sama (Pajusalu, 2009). Tenjes (2010) täiendab, et klassikaliselt nähakse metafooris sõnade kasutamise eripära, ülekantud tähendusena laiendust väljapoole esmakasutust ja kunstilist kujundit, mis iseloomustab poetilist, mitte igapäevast keelekasutust ning sellest arusaamisest on lähtunud sajandeid. Selline käsitlus jätab kõrvale suure osa keelemuutusest ja -kasutusest, mis toimub tegelikkuses ning tänapäeval on metafoor juba omaette uurimisala, mille raames peetakse metafoori mõtlemise alusosiseks (Tenjes, 2010). Pajusalu (2009) toob välja kognitiivse käsitluse, mille järgi on metafoor viis selgitada ja aru saada millestki, mis kuulub ühte valdkonda läbi teise valdkonna nähtuse, kuuludes keele juurde kuivõrd keel peegeldab mõtlemist. Oluline on siinjuures rõhutada, et mitte keel kui märgisüsteem pole

metafoorne, vaid mõtlemine ja kujutelmad, mis on keele aluseks ning ülekanne valdkondade vahel toimub sõltumata keelest, muutes metafoorid sel kujul keeles keskseteks nähtusteks (Tenjes, 2010). Olles osa mõtlemisest võib metafoor seega väljenduda mitmel erineval moel, žesti või diagrammina ning olla täiesti mitteverbaalne (samas). Vainik (2012) on uurinud, kuidas loomulikku kõnet iseloomustavat emotsionaalsust on võimalik kindlaks teha kirjaliku teksti puhul jõudes peamiselt kahe kasutusviisini: emotsionaalsed võtmesõnad ehk emotsioonide otsesed nimetused nagu viha, rõõm, hirm või leksikaalne külgetõmbavus, mis sõnadel on emotsioonide suhtes, tuues näidetena vähk või majanduskriis. Seega kaasneb osana keelelisest ja suhtluskompetentsist lisaks tavapärasele tähenduste edasiandmise funktsioonile ka tundetoonide edastamise otstarve (samas), mida kannavad edasi ka metafoorid.

Mõistemetafoori teooria rajajad Lakoff ja Johnson (2011) väidavad, et inimese mõtlemisprotsessid on metafoorsed ning definitsiooni kohaselt kujutab metafoor ise endast ennekõike viisi, kuidas me mõistame üht tüüpi kogemust teise seisukohalt, olles mõisteinstrument, mis struktureerib ja ka loob tegelikkust ning tema peamine otstarve on võimaldada arusaamist. Sellise käsitlemise kohaselt on metafoori näol tegemist nii kognitiivse meetodiga valdkonna mõistmiseks kui ka mõistemustriga (Kövecses, 2016). Pajusalu (2009) täiendab, et selle teosega pandi alus mõistemetafoori teooriale (i. k. conceptual theory of metaphor) kui veendumusele, et metafoor on olulisim kognitiivne mehhanism, mille abil inimene mõistab ühte kogemuslikku valdkonda teise abil ning erinevus varasema arusaamisega metafooridest kui võrdluse varjatud vormist seisneb selles, et nüüd nähakse neis kategoriseerimisvahendeid. Tenjes (2010) peab neid ülekanneteks ühe mõisteala struktuurilt teisele, mille raames korjatakse ühe mõisteala väljendeid ja rakendatakse neid teisel alal teatud moel, kusjuures üle saab kanda mitte ainult sõnu ja väljendeid, vaid ka liigenduse, üle kantakse mõistestruktuur. Ülekandeks pole siinjuures olulised ühe elemendi iseärasused, vastupidi, elemente võib ka mõlemas alas üle jääda ning alad ise võivad olla teineteisest erinevad, süsteemsuse ülekandumise mõistelise projektsiooni toimumiseks on oluline vastavuste vajalik kogus (samas). Vastavus (i. k. mapping) tähendab antud kontekstis vastavust kahe valdkonna vahel ning see on mõistemetafoori teoorias üks põhitermineid (Pajusalu, 2009).

Valdkonnad, millest mõistemetafooride puhul räägitakse, jagunevad allikvaldkondadeks, mis annab mõistetuse aluse ja keelelise vahendi ning sihtvaldkonnaks ehk selleks, millest soovitakse aru saada ja millele viidatakse ning need kokku moodustavad kogemuse kaudu saadud terviku mõtlemises ja keeles (Pajusalu, 2009). Reeglina toimub ülekanne suunaga konkreetsetelt abstraktsele, st allikalasid ehk -valdkondi seostatakse tihtilugu füüsilise, ruumilise mõõtmega ning need algavad inimese kehast, olles sügavalt kajastunud keeles ja teadmistes ning säilitavad metafoorsete ülekannete ajal enda kognitiivsed omadused (Tenjes, 2010), kuid samas ei saa ülekanded minna konflikti sihtvaldkonna struktuuriga, mistõttu ei pruugi nad olla kõigis osades alati teostatavad (Pajusalu, 2009). Lisaks toob Pajusalu välja valdkondade vahelise ebasümmeetria,

märkides, et allikvaldkond aitab küll mõtestada sihtvaldkonda, kuid sama ei kehti vastupidiselt, st sihtvaldkond allikvaldkonda ei mõjuta (samas).

Haridus on tihedalt seotud kultuuriga ja kuidas me kultuuriliselt mõistame reaalsust (Frąckowiak, 2017), mistõttu tuleb üle keele- ja kultuuriipiiride suheldes võtta arvesse ka keele emotsioone mõjutav mõõde (Vainik, 2012). Kuigi tähendusprotsessid on kultuurispetsiifilised võivad siiski üldised mustrid nende protsesside raames olla mitmekülgsed (Pajusalu, 2009) ja seega meie kultuuris sügavalt kinnistunud väärtused olla samuti kooskõlas metafooride süsteemiga (Lakoff & Johnson, 2011). Õppimine on seega tihedalt seotud kultuuriga, nagu metafooridki, mistõttu saame neist abi uue mõistmisel, tähenduste loomisel ja seeläbi õppimisel. Kadajas (2005) on õpikäsituse ühe põhiseisukohana märkinud, et õppimine on igapäevaeluga seotud, kontekstuaalne, pidades silmas teadmiste loomist ja käsitlemist algupärases kontekstis. Me otsime metafoore seoste loomiseks, mis aitavad anda vanale kogemusele uue tähenduse, sidumaks oma kogemusi nii teiste inimestega mõistmise suurendamiseks kui ka iseendast ja oma elust paremaks arusaamiseks (Lakoff & Johnson, 2011).

Võttes arvesse Malcolm Knowles'i andragoogika üht aluspõhimõtet, et täiskasvanud toovad õppeprotsessi kaasa oma kogemused ja eelnevad teadmised (Märja et al, 2003) on metafooride märkamisel, äratundmisel ja kasutamisel oluline roll täiskasvanuhariduses. Sfard nimetab metafoore ülekanneteks ühest diskursusest teise (Sfard, 2014), kinnitades seega, et kirjeldades midagi, mille kohta meil veel pole teadmist läbi millegi, mis on juba tuttav loome nende vahel seose, mis aitab meil jõuda uue teadmiseni, soodustades seeläbi õppimist. Diskursus on Cameroni (2003) järgi keelekasutus, sh metafoor, mis toimub alati kontekstis, kus see luuakse ja seotakse teatud mõttega kindlate inimeste poolt. Sfard (2014) toob välja, et metafoorid, olles ülekanded tihti peale abstraktse ja materiaalse vahel, muutuvad ise uueks diskursuseks, uueks viisiks, kuidas millestki räägitakse, andes seeläbi ka uue lähenemise ja vaatenurga. Sidudes sel moel meie olemasolevad kogemused ja teadmised, muutub senitundmatu mitte ainult mõistetavaks, vaid võib kaasa tuua ka uudse lähenemise. Seega pole metafoor ainult diskursuse loomise tööriist, vaid ka sisu looja (Mouraz et al, 2013), sest olles loomulik osa meie mõtlemisest aitavad nad mitte ainult abstraktset mõista, vaid nende abil saab luua uut teadmist tuginedes varasemale kogemusele. Metafoorid ehitavad täiskasvanu hariduse praktikasse huvitava raamistiku, rikastades selle teemalist arutelu, võimaldades teistsuguseid tõlgendusi ja innustades järgmiseid uurijaid (Frąckowiak, 2017).

Soovides rääkida ühemõtteliselt ja täpselt õppimisest, võib igapäevane keelekasutus jääda ebapiisavaks, kuna kasutusel on samad sõnad erinevas tähenduses ja erinevad sõnad samas tähenduses (Simons & Ruijters, 2008). Nii on metafoorid võimalus, kuidas keelekasutajad saavad õppimise tähendust luua. George Lakoff ja Mark Johnson (2011) näevad metafoore kui mõistelisi tööriistu, mis mitte ainult ei aita liigendada, vaid ka luua reaalsust ning mille abil on lihtsam muidu

raskelt mõistetavaid abstraktseid asju või kogemusi teha arusaadavaks, väljendades neid millegi konkreetse ja juba tuttava kaudu. Täiskasvanu hariduse seisukoht on, et täiskasvanud õppijad toovad õppeprotsessi kaasa mitte ainult oma kogemused, vaid ka mõttesüsteemid ning õppimissituatsioonid seotakse tihedalt täiskasvanu muude rollide ja tegevustega (Märja et al, 2003), mis teeb metafooridest selles valdkonnas head abivahendid.

Metafoorid on hariduslike tegevuste, sündmuste ja protsesside olemuses, kandes loovat, innovatiivset ja koostõimivat rolli õppija varasemate arusaamiste ja tundmatust teemast uute teadmiste omandamise vahel, mis viib uudse tähenduseni (Botha, 2009). Kui rääkida tähendustest, siis need on seotud inimese tunnetustegevusega, nende muutumise ja arenemise protsessi aluseks on kindel mehhanism ja üks selle toimimise alustala on metafoorsus, mille raames arenevad tähendused ülekande teel liikudes suunaga konkreetsest järjest enam abstraktsema poole (Tenjes, 2010). Ka tähendusülekannete juures on oluline osa kogemustel juba ainuüksi füüsilise tunnetuse raames, mida keelelised tähendused fikseerivad (samas).

See, kuidas mõtestatakse õppimist ja õpetamist mõjutab ka seda, kuidas õpitakse ja õpetatakse. Sfard (1998) on välja pakkunud kaks metafoori, mida kasutada õppimisviiside kohta, mis aitaksid nii õppijaid, õpetajaid kui uurijaid: OMANDAMINE (ingl ACQUISITION) ja OSALEMINE (ingl PARTICIPATION). Simons ja Ruijters (2008) täiendasid neid omalt poolt kolmega: AVASTAMINE (ingl DISCOVERY), TAJUMINE (ingl APPERCEPTION) ja HARJUTAMINE (ingl EXERCISING). Sfard (1998) ning Simons ja Ruijters (2008) on esimest kahte iseloomustanud järgmiselt:

- OMANDAMINE: oluline on objektiivsete teadmiste saamine eksperdi vahendusel, teadmine omandatakse struktureeritud õppetöö teel.
- OSALEMINE: koos tegutsemise käigus jagatakse õppimiskogemusi osaledes kogukondlikus tegevuses, objektiivsest tõest ja teadmisest olulisem on dialoog ja koostöö.

Lisatud kolme metafoori on Simons ja Ruijters (2008) kirjeldanud järgmiselt:

- AVASTAMINE: tähtsad on küsimused ja nende esitamine, luues seeläbi uut teadmist, oluline on tähendus ja selle loomine, uued ideed, riskide võtmine, uute võimaluste ja lahenduste leidmine, rõhk on sügaval arusaamisel.
- TAJUMINE: teadvustamatult ja planeerimatult toimuv õppimine eeskujudelt läbilugude jutustamise ja vaatluse, sotsiaalne õppimine, toimib hästi keeruliste jaraskete ülesannete, läbikukkumistest ja vigadest õppimise korral.
- HARJUTAMINE: tahtlik praktiseerimine, keskendub õppija võimele olla ise aktiivne ning teadlik enda õppimisest, keskendub oskustele, hoiakutele ja nende arendamisele, vajab

turvalist keskkonda, juhendamist ja koostööd teistega.

Sfard (1998) jõudis järeldusele, et tema tulemused välja toodud kahe baasmetafoori kasutamisel õppimise kohta on üsna segadusseajavad, sest lihtsustatult öeldes “ei saa nendega koos ega ka ilma nendeta elada”, järeldades, et kasutama peaks mõlemaid sel lihtsal põhjusel, et need täiendavad teineteist, üks pakub seda, mida teine ei suuda anda. Simons ja Ruijters (2008) jõuavad sarnasele järeldusele, tuues välja, et oluline on teada saada ja teadvustada õppijate personaalseid eelistusi, kuidas nad õpivad ning kohandada võimalusel õppimine nende jaoks parimal moel, kasutades selleks vastavaid õpimetafoore kui keelt, millega õppimist kommunikeerida. Seega, kasutades teatud, kindlaid metafoore õppimisviisidest rääkides on võimalik ja lihtsam välja selgitada, kuidas iga inimene õpib, mis tüüpi õppija ta on, millised meetodid on sobivaimad konkreetse õppija jaoks. Siinkohal tuleb aga silmas pidada, et metafooride ja õpiviiside osas on kattuvusi, st üldjuhul ei ole tulemus ainult ühe kindla õpiviisi kasuks, ning neid tuleb arvesse võtta ja lisaks esitada küsimus, kas eelistatud viis on ka parim õppija jaoks (Simons & Ruijters, 2008). Botha (2009) toob välja, et teooria ja praktika on esil nii üldisel kui kitsamal õppimise tasandil ning silmas peab pidama ka seda, mida õpetatakse, õpitava sisu, sest paradigma muutused toovad endaga kaasa ka muudatuse domineerivate teooriate tunnetuslikus käsitluses, mis avalduvad õpetamise meetodites, st õpiviiside metafooridel on tagajärjed õpetamise praktikatele.

Tänapäeva kommunikatsiooniajastul mängib metafoor väga olulist rolli võimaldades ja soodustades õpitu ülekannet (Mouraz et al, 2013). Õpitu ülekanne on võime rakendada ühes olukorras saadud teadmisi ja oskusi mõnes teises, olles õppeprotsessis peamine nurgakivi õpikogemuse edukusele (Thomas, 2007). Seega on mõistemetafoorid kasulikud olukorras, kus õppijal on raskusi oma arusaamise sõnastamisel (Hoggan, 2014) ja ta saab tugineda millelegi tema jaoks turvalisele ja tuttavale. Seetõttu on eriti võrdlusel põhinevad arutlused ja metafoorid õppimisel abiks, toimides õppimise infokandjatena, kui neid kasutatakse spetsiifilisel moel, omades seeläbi pedagoogilist tähtsust (Mouraz et al, 2013) võimaldades kasutada neid õpitu ülekandeks. Metafoorsete väljendite kasutamine tundmatus kontekstis annab meile eelteadmise selle kohta, mida me vaatleme, uurime, muutes nad võimsaks tööriistaks (Sfard, 2014). Dix (2016) toob välja, et meie igapäevane metafooride kasutus ja nendega kaasnev sügav inimlik kogemus on muutunud nii tavaliseks, et me ei teadvusta neid enam, kuid ometi tungivad nad mitte ainult meie mõtetesse, mõistusesse ja kogemustesse, vaid ka meie identiteedi loomise protsessidesse ning sügava enesemõistmise transformatsiooni. Nad tõlgivad ja aitavad mõista nähtuseid, väljendades inimese arusaamist maailmast, samas võimaldades muuta reaalsuse tajumist (Wisniewska-Kin, 2009, viidanud Frackowiak, 2017). Transformatiivse õppimise ühe peamise teoreetiku Jack Mezirow (1997) sõnul on transformatiivne õppimine tihedalt seotud sellega, kuidas inimesed omavahel suhtlevad ning selleks, et uus teave muutuks tähenduslikuks tuleb see ühildada õppija

olemasoleva ja väljakujunenud tõlgendusraamistikuga. Kahe peamise elemendina transformatiivse õppimise juures toob Mezirow (2009) välja kriitilise refleksiooni oletustele ehk harjumuste allikatele, iseloomule ja tagajärgedele ning osalemise arutlusel põhineval diskursusel, mis sisaldab endas tähendusraamistike kehtestamist ja ümberkujundamist, kasutades selleks instrumentaalset ja kommunikatiivset arutlust. Olles aluseks meie võimele uurida senitundmatut ja luua uut teadmist vormivad metafoorid meie mõtlemist ning seeläbi avalduvad ka meie tegudes (Sfard, 2014). Nad sisaldavad tihtilugu tugevat emotsionaalset komponenti (Shutova et al, 2016), luues isikliku seose teadmisega, kannavad selle üle meie kogemustesse, muutes sel moel teadmised meie omaks ja osaks meist, soodustades sel moel tähenduslike õpikogemuste saamist.

Mitmed autorid (Sfard, 2014; Hoggan, 2014; Kövecses, 2016; Frąckowiak, 2017) on välja toonud metafooride positiivse rolli õppimise ja mõistmise soodustajatena, andes meile eelteadmisi millegi kohta vaadeldes seda tundmatus kontekstis, sõnastada enda arusaamisi väljendusraskuste korral, olles kognitiivne meetod valdkonna mõistmiseks kui ka tähenduse väljendajad. Kuid metafooride kasutamist tasub teadvustada ka võimalike takistuste ja lõksudena. Ümbritsedes meid kõikjal ja kõiges ei pruugi me ise tähele panna, kuidas midagi kirjeldame, andes sellega tahtmatult mõjutusi nii arusaamistele kui tegudele. Sfard (2014) juhhib tähelepanu, et metafoorid, toetudes meie senistele kogemustele ja teadaolevatele mõistetele võivad hooletu kasutamise korral viia järjepidevuse puudumise, segadust tekitava kasutuse ja mõistetamatu käsituseni meie toimimise protsessidest.

Rakendades metafoore hariduses ja õppimises on oht kalduda ekstreemsusesse, püüdes rakendada või valida üks metafoor õppimise üldistamiseks, arvestamata asjaoluga, et nii nagu õpetajatel on ka õppijatel erinevad eelistused ja vajadused (Sfard, 1998) ning ainult ühel viisil, ühe metafoori abil millestki rääkides võib jääda info edastamine ja mõistmine puudulikuks. Sama rõhutab ka Botha (2009), et puudub üks kõigeks sobiv metafoor, mis suudab parimal moel hõlmata ja mille kaudu saab kirjeldada mingi haridusliku nähtuse mitmekülgset olemust ning efektiivselt on võimalik neid mõista ainult läbi mitmete metafooride kasutamise. Veelgi enam, rääkides erinevatest õppimisviisidest ja nende eelistamisest võivad õppijad anda vastuseid selle järgi, mida nad peavad enda kultuurikeskkonnas sobivateks õppimise kontekstis ja mitte lähtuda sellest, mis on parim nende jaoks (Simons ja Ruijters, 2008). Kasutades suhtluses metafoore kaasneb eeldus suhtluspartneri teadmiste kohta, et ta mõistab öeldut nii, nagu ütleja mõtles ja saab sellest õigesti aru (Pajusalu, 2009). Seega on metafooride kasutamise märkamine, teadvustamine ja nendega oskuslik ümberkäimine oluline nii selleks, et nendega soodustada õppimist kui ka märkamaks nende võimalikku takistavat mõju.

3. METOODIKA, UURIMISMATERJAL JA UURING

Uurimistöö teemast ja peamisest uurimisküsimusest tulenevalt on uurimuse strateegiaks kvalitatiivne uuring, lähtudes konstruktivistlikust lähenemisviisist. Kvalitatiivses uuringus püütakse

leida ja esile tuua tõsiasju, uurides objekti võimalikult tervikuna ja lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine (Hirsijärvi et al, 2005). Konstruktivistliku lähenemise kohaselt on tegelikkus sotsiaalselt üles ehitatud ja selle raames uuritakse mil moel inimesed mõtestavad maailma ja selle sotsiaalselt loodud tegelikkuse tähendusi omaks võtavad (Berger & Luckmann, 2018).

Kvalitatiivsetes uuringutes eelistatakse andmete kogumise meetodeid, millega säilib uuritava keelekasutuse eripära andes ilmingutest mitmekülgse pildi (Laherand, 2008). Käesolevas uuringus kasutasin andmete kogumise meetodina narratiivintervjuud andragoogika eriala üliõpilaste teise semestri päevaraamatute põhjal, tuvastamaks metafooride kasutamist õppimise reflekteerimisel. Selleks analüüsisin kahe üliõpilase semestri vältel peetud päevikuid ühe õppeaine raames: päevik 1 (P1), milles on 13 ja päevik 2 (P2), milles on 9 sissekannet, kokku 22 sissekannet, kokku 55 306 tähemärki.

Valimigrupi moodustamisel lähtusin teoreetilisest või otstarbekuse alusel moodustatud ehk strateegilisest valimist (ingl theoretical sample) (Lagerspetz, 2017). Teoreetilist valimit rakendatakse juhtudel, kui uuritakse spetsiifilist teemat, mille raames saab kindlaks teha inimesed või inimgrupid, kes antud teemaga eriomaselt kokku puutuvad (samas). Tulenevalt uurimistöö fookusest ja uurimisküsimusest moodustasin valimi kahe Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi andragoogika eriala üliõpilasest. Anonüümsuse tagamiseks jätan lisamata täpsema valimi kirjelduse. Mõlema üliõpilase käest on küsitud ja saadud kirjalik nõusolek päevikute sissekannete kasutamiseks selle uuringu raames. Andmestiku moodustasid nende üliõpilaste teise semestri vältel peetud päevikute sissekanded (kokku 22 sissekannet). Vastavalt õppekavale olid üliõpilased esimesel semestril läbinud refleksiooni aine ning omasid esmast kogemust ja oskust õpingute reflekteerimisest ja õpipäeviku pidamisest. Teise semestri õpingukava ülesehitus toetas õppimise ja õpetamise temaatikat ja selle analüüsi, mis teeb nende üliõpilaste päevaraamatute sissekanded sobivaks antud teema uurimisel.

Andmete analüüsimiseks kasutasin diskursuseanalüüsi. Terminit diskursus on lühikese definitsiooni kohaselt väljendatud kui "teksti kontekstis" (van Dijk, 2005) ning see võimaldab uurida kuidas keelt kasutatakse reaalsuse kujutamisel ja arusaamade loomisel maailmast keskendudes selle sotsiaalsetele ja kultuurilistele funktsioonidele (Kalmus, 2015), võimaldades teha sõnade konstrueeritud olemus nähtavaks (Laherand, 2008).

Esimeses etapis andmeid analüüsid märkisin kõik tekstis esinevad metafoorid, korrastades ja valmistades sel moel andmestiku ette järgmiseks etapiks. Järgnevalt lugesin päevikute tekste uuesti, mille põhjal sai paika esialgne kodeerimisplaan, mis hõlmas kõikide metafooride esinemist tekstides. Tekstide korduva lugemise eesmärgiks oli tuvastada andmetest koodid ja koondada need vastavatesse kategooriatesse. Edasises etapis täpsustasin kodeerimisraamistikku ja kategooriaid, mille aluseks sai uurimistöös püstitatud uurimisküsimus, et hoida fookuses uurimistöö eesmärki: esile tuua üliõpilaste õppimise mõistmise kajastamine oma õpipäevikutes. Seejuures

pidasin silmas konteksti, milles metafoorid esinesid, sest eesmärgiks oli vastavalt diskursuse uurimisele hoida teksti terviklikkust, sh säilitada esinevad lugudena esitamise aspektid (Laherand, 2008). Kodeerimise tulemusena selekteerisin esile kerkinud koodid konkreetsemate kategooriate alla, mis võimaldas vastavalt diskursusanalüüsile keskenduda sellele, kuidas indiviidide keelekasutus antud sotsiaalse praktika raames väljendub ja milliseid tähendussüsteeme selle raames luuakse (Laherand, 2008).

Kokku koondasin empiirilisest materjalist 129 koodi, millest järgnevas analüüsis olen välja toonud 33 koodi, väljendades nii sissekannete erisusi kui sarnaseid jooni. Esile kerkis kolm kategooriat: emotsioonid, õppeprotsess ja erialane ehedus.

Õppeprotsessi kategooria jagunes omakorda kolmeks alakategooriaks: õppija enesekirjeldus, õppija roll ja tegevused ning õppematerjalid ja -keskkond. Kuna tegemist oli õpipäevikutega, siis kerkisid ilmselgelt nende alla koondatud koodid esile empiirilisest materjalist esinedes üliõpilaste päevikute sissekannetes, milles kirjeldati oma õpikogemusi.

3.1. Emotsioonid

Selles kategoorias olevate koodide kaudu avalduvad mitmesugused õppimisega kaasnevad tunded. Tekstis on tuvastatavad mitmed emotsionaalsed võtmesõnad, millega on väljendatud õppimisega kaasnevaid tundeid nagu hirm (näited 1, 2), pidetus ja raskused enda õppimise ohjamisel (näited 3, 4) ja kirk (näited 5, 6). Metafoorid nagu „sügavus“ ja „kukkumine“ näitavad kogetud raskuseid käsitledes enda tundeid, „voolavus“ arusaamise keerukust, „põlemine“ väljakutset seniste arusaamiste konfronteerimisel. Tunnete esile kerkimine näitab, et õppijad pole ükskõiksed oma õpingute suhtes, vaid ilmutavad hoolimist ja püüavad toime tulla muutunud oludega, kasutades metafoore enda sees toimuva kirjeldamiseks, mis on kasulikud just sellistes keerukates, transformatiivse õppe olukordades (Mezirow, 2009).

- (1) [...] sügavamale minemise ees on mingisugune seletamatu hirm [...] (P1)
- (2) [...] tegu on hirmuga läbikukkumise ees [...] (P1)
- (3) [...] tunnen, et teatud teemad voolavad läbi mu sõrmede nagu vesi. (P2)
- (4) Mida pikemaks venib sessioonide vahe, seda raskem on enda rajal hoidmine. (P1)
- (5) [...] suutis minus üles äratada miski, mille unesolekut ma polnud märganud. See fooniks tõusis tuhande sama kiiresti kui mu vererõhk ja seda ainult ühe lause peale. (P2)
- (6) Ma jäin vait ja põlesin omaette [...] (P2)

Koodides on väljendatud kahtluseid enda õpingutega seotud valikute, sh eriala osas, kasutades selleks metafoore „suunda paika panema“ ja „küsimused hinge kripeldamas“ (näited 7, 8), ka enda hakkamasaamises („välistada põrumine“, näide 9).

- (7) Nüüd aga kardan, et nüüd, kus on [...] edasine suund erialaselt paika pandud, olen teinud vale valiku [...] (P1)

(8) [...] suutis nii mõnegi küsimuse mu hinge kripeldama jätta. (P2)

(9) Alateadlik katse ennast kahtlema panna, et välistada põrumine [...] (P1)

Lisaks väljendatakse äraootavat järelemõtlemist ja vajalike valikute langetamist metafooridega „katsun varbaga merd“, „õhus olevad küsimused“, „läbi suruda“ ja „läbi pureda“ (näited 10, 11) ning olukorra selginemist metafooridega „udu on saanud selgemad raamid“, „kukkumine aeglustus... langevari tuli välja...pehmendas maandumist“ (näited 12, 13).

(10) [...] tunnen, et katsun vaid varbaga andragoogika merd ja hetkel õhus olevad küsimused saavad oma vastuse hilisemates õpingutes. (P1)

(11) [...] seisangi selle ees, kas suruda end läbi lootuses kevadel saabuva motivatsiooni lootuses või puren läbi sellest, mis iganes mind vaevab. (P1)

(12) [...] seekord on vähemalt laialivaguv üldine udu saanud väheke selgemad raamid, mille sees oma analüüsiga orienteeruda. (P2)

(13) [...] kukkumine aeglustus ning mingi versioon mitte just nii täiuslikust langevarjust tuli välja. See ei teinud maandumist ideaalseks, aga pehmendas piisavalt. (P2)

Eriala valiku üle järelemõtlemine ning enda soovide ja sobivuse analüüsimine kasutades selleks metafoore ilmestab, kuidas õppijad kogevad endaga toimuvat, väljendades enda käsil olevaid kogemusi teise seisukohalt, sel moel struktureerides ja luues tegelikkust ning võimaldades arusaamist (Lakoff & Johnson, 2011).

Õppimisega kaasneb lisaks raskustele ka positiivseid emotsioone, mis väljenduvad metafoorides „motivatsioon on laes“, „teadmiste ammutamine“, (näide 14) ja enda võrdlus „jõule ootava lapsega“ ning õppimisega kaasnevat „kergemat sorti ilmutuse ja motivatsioonilaenguga“ (15, 16). Antud juhul kasutatakse metafoore eleva ootusärevuse ja motivatsiooni väljendamiseks.

(14) [...] motivatsioon on laes ja tekib švammi tunne teadmisi sisse ammutades. (P1)

(15) [...] ootas seda [...] vist nagu väikesed lapsed ootavad jõule. (P2)

(16) [...] see oleks nagu kergemat sorti ilmutus, motivatsioonilaeng. (P2)

Õppimisega kaasnevaid positiivseid ja negatiivseid emotsioone, nii hirmu kui elevust, on kirjeldatud aitamaks orienteeruda enda praeguses seisus ning nende väljendamisel on andragoogika üliõpilased kasutanud rohkelt metafoore. Emotsioonide väljendamise alakategooriast joonistub välja õppimise emotsionaalne tasand, kus metafoorsete väljendite kasutamine annab õppijale võimaluse orienteeruda tundmatus kontekstis ning metafoorid aitavad mõista ja väljendada õppijaga toimuvat ja seeläbi soodustada enesemõistmise transformatsiooni (Sfard, 2014; Dix, 2016).

3.2. Õppeprotsess

Õppeprotsessi kategooria koondab endas erinevaid lähenemisi, mistõttu jaotusid need kolmeks alakategooriaks: õppija enesekirjeldus, õppija roll ja tegevused ning õppematerjalid ja -keskkond.

3.2.1. Õppija enesekirjeldus

Selles alakategoorias esinesid koodid, kus on kirjeldatud end kui õppijat, kes alustab õpinguid tavapärasest hiljem läbi metafoori „hiline õitseja“ (näide 17), toodud välja enda tugevused nimetades neid „trumpideks“ (näide 18), läbikukkumist „korvi saamiseks“, nähes selles samas võimalust end arendada, „lihvida“ paremaks (näide 19) ja arenguvajadusi väljendatud läbi „sügavuse“ ja „mustrite leidmise“ metafooride (näide 20).

(17) Olen alati olnud „hiline õitseja“. (P1)

(18) Ma suudan lihtsalt selgitada keerulisi asju, ma väljendan ennast hästi nii kõnes kui kirjas. See on trumbiks muutusteks ja trumbiks ka põhjendamaks oma katsetusi. (P2)

(19) Sain korvi (koos tagasisidega) – julgus eksida ja õppida. Kuid nüüd saan oma tugevusi lihvida ning mingi hetk proovida uuesti. (P2)

(20) Olen püüdnud oma peas toimivas refleksioonis jõuda sügavamale [...]. Püüan leida mustreid endas, et luua oma isiklike õppimise teooriaid või vähemalt praktikaid, mis minu jaoks toimivad. (P2)

Enda kirjeldamisel õppijana on märgata, et metafoore ei kasutata ainult võrdlevate sõnade ja väljenditena ühe mõisteala struktuurilt teisele, vaid üle kantakse ka liigendus, näha võib süsteemsuse ülekandumist. Valitud metafoorid viitavad, mil moel toimub õppija sees enesest arusaamine ja kuidas see moodustab kogemuse ja keele põhjal mõtlemise terviku (Pajusalu, 2009).

3.2.2. Õppija roll ja tegevused

Teise alakategooria raames kerkisid esile metafoorsed kirjeldused endast kui vaatlejast „öökullina oksal“ (näide 21), arusaamisest enda kohustusest „näha end suuremas pildis osana“ (näide 22) ja kuidas jõuda soovitud ehk „raamidest väljuda“ (näide 23).

(21) Nende pooluste vahel seiklemine viis mind grupist kaugemale ning ma olin enamus ajast pigem vaatleja rollis. Ootasin õiget momenti nagu öökull oksal, et tabada ära see hetk, millal on tugev grupp, et koosõppimine oleks maksimaalne või leida see moment, kus jätta grupp maha ning keskenduda vaid iseenda õppimisele. (P2)

(22) [...] näha end suuremas pildis osana, mitte vaid enda pisikeses mullis elades. Tuleb olla pidevas pürgimises ideaalse mina poole, kuid siiski omades arusaama, et see on punkt, milleni tegelikult kunagi ei jõuta [...]. (P1)

(23) [...] mul on nii hea meel, et me leidsime grupiga julguse raamidest väljuda. (P2)

Enda uue rolli nägemisel ja mõistmisel õppeprotsessis aitavad valitud metafoorid väljendada, mis on tähenduslik ja väärtuslik, enda ja oma tegevuste seost teadmiste loomisel ja käsitlemisel, andes sel moel oma kogemustele uue tähenduse (Lakoff & Johnson, 2011).

3.2.3. Õppematerjalid ja -keskkond

Kolmandas alakategoorias on esindatud kirjeldused õppematerjali ja -ainete ning õpikeskkonna kohta. Võrreldes näites 24 toodud keerulist õppematerjali „kooliõpiku tekstidega“ ja loetud artikleid

„tagasivaate eneseabiõpikuga“ seotakse metafooride abil olemasolevad teadmised ja kogemused senitundmatuga, muutes need arusaadavamaks. Konkreetse õppeaine väärtus tuuakse välja kui „täiendus tööriistakasti“ ja ülikool kui „katselabor“, koht, kus saab oma leiutisi turvaliselt katsetada, muutes sel moel metafoori uueks diskursuseks, uueks viisiks, kuidas õppimisest rääkida (näited 25 ja 26).

(24) [...] kõrval tunduvad kõik teised lugemismaterjalid nagu kooliõpiku tekstid. [...] praeguseks hetkeks läbi loetud artiklid [...] on justkui tagasivaate eneseabiõpik [...]. (P2)

(25) Arvatavasti kõige suurema täienduse tööriistakasti andis [...] õppeaine. (P2)

(26) Ülikool on minu katselabor – kui tahan leiutada uut meetodit ja seda katsetada, siis pole turvalisemalt kohta, kui kool [...]. (P2)

Selles kategoorias tulid esile õppeprotsessi erinevad osad: enda kui õppija peegeldamine, tegevusvõimalused, sotsiaalne keskkond ja materjalid. Siin joonistub selgelt välja metafooride ülekandefunktsioon abstraktse ja materiaalse vahel muutudes ise uueks viisiks, kuidas õppimisest räägitakse ja milliseid tähendusi sellega endale luuakse (Sfard, 2014).

3.3. Erialane ehedus

Kolmandas kategooriaks joonistus välja erialane ehedus, mille juures olid esil arusaamad sellest, mis või milline on või peaks olema andragoogika/andragoog. Selle väljendamiseks kasutati positiivsetele omadustele viitavaid metafoore nagu „lābipaistvus“ ja „puhas südametunnistus“, autentsust võrreldi millegi muutumatuna inimese juures nagu „silmavärv“ ja teisalt väljendati ka selle paindlikkust võrdluses „veega anum“, mis küll võib „oma kuju muuta“, kuid mitte olemust (näited 27, 28 ja 29). Oma erialas nähti inimesekeskset lähenemist (näide 30).

(27) Paigas olevad vārtused muudavad inimese siiraks ja ausaks, mis muudavad töös tehtavad valikud lābipaistvateks ning ametialane südametunnistus on puhas. (P1)

(28) Võttes seda kui ühte oma tunnust, nagu silmavärv, et nii on. Igas rollis on su silmad sama värvi ja ei tasu ka seetõttu oma autentsust varjata. (P2)

(29) Kui roll on anum oma eesmärgiga, siis autentsus on vesi, mis võtab anuma kuju, aga jääb siiski alati veeks. Anuma ja vee suhe võib olla ebatāiuslik, sest mõnikord on anum liiga suur või väike, veidra disainiga või pragudega ning vesi ei ole kunagi ja ei saa ka kunagi täielikult puhtaks, sest see jääb alati sisaldama osakesi ümbritsevast, isegi siis kui lasta see läbi Brita filtri. (P2)

(30) Andragoogika ülikond ei ole H&M'i masstoodang – it's custom-made! (P2)

Siin on õppijad kasutanud metafoore enda erialale tähenduse loomisel, kasutades sõnu nagu „lābipaistev“, „puhas“, mis on omistatavad võrdlusele „veega“, isegi kui see „sisaldab osakesi ümbritsevast“. Lisatud on ka püsivuse tunnus: „silmavärv“ ja „vesi anum“, mis hoolimata ümbritsevast keskkonnast jäävad oma olemuselt samaks. Langetatud metafooride valik on seotud kultuurikeskkonnaga ja kuidas me selle raames mõistame ja tõlgendame reaalsust ning loome selle põhjal tähenduslikkust (Frąckowiak, 2017).

Eraldi saab erialase eheduse juures välja tuua isikliku seose ja tunnetuse õpitava erialaga. Metafooridega on väljendatud nii otsinguid „peale pimedust saabub valgus“, „retk andragoogilise Moby Dick'i tegutsemisvete leidmiseks algas“ kui ka positiivsust, et vajalik on mingil määral juba olemas „leidsin endast esimese killu“ või saavutatav „ükspäev saan ta kätte“ (näited 31 ja 32). Enda seostamine erialaga väljendub ka piiride katsumises „saatjad teekonnal mängivad tule ja jää mängu“, mõistmises, et õppijana ei olda eraldiseisev kogukonnast ja keskkonnast, milles tegevus toimub (näide 33).

(31) Aga peale pimedust saabub alati valgus! Ma leidsin endast esimese killu andragoogi! (P1)

(32) Mis puudutab mu andragoogilist Moby Dick'i, siis mu retk tema tegutsemisvete leidmiseks algas. Ja üks päev saan ma ta ka kätte. (P2)

(33) Kui palju on meil andragoogika üliõpilastena õigust öelda, et miski pole ülikoolis andragoogiline, kui inimesed, kes meid sellel teekonnal saadavad mängivad igapäev tule ja jää mängu? (P2)

Reflekteerides enda arusaamu ja oletusi ning rolli õpitava eriala raames kujundatakse ja kehtestatakse metafooride abil mitte ainult mõtlemist, vaid ka tegevust, luues isikliku seose oma teadmiste ja kogemuste vahel, mis soodustab tähenduslike õpikogemuste saamist (Sfard, 2014; Shutova et al, 2016).

4. ANALÜÜSI KOKKUVÕTE JA ARUTELU

Uringu eesmärgiks oli tuua esile metafooride kasutamine üliõpilaste õppimise mõistmise kajastamisel oma õppetöö reflekteerimisel, kasutades andmestikuks kahe üliõpilase refleksioonipäevikute sissekandeid ühe õppesemestri vältel. Uurimisküsimuseks oli kuidas kasutavad andragoogika üliõpilased metafoore enda õpingute reflekteerimisel. Alljärgnevalt toon välja sellele tugineva andmestiku analüüsi tulemused.

Õppimist ja õpetamist kui hariduslikke tegevusi mõjutab see, kuidas me neid tegevusi mõtestame ja metafooridel on selles olemuslik roll. Uurides üliõpilaste metafoorikasutust tuli esmalt esile, et õppimisega kaasnevad keskkonna ja sisemised muutused tekitavad õppijas mitmesuguseid emotsioone. Refleksioonipäevikute sissekannete põhjal on näha, et üliõpilased kasutavad muutunud olukorraga toime tulemiseks rohkelt metafoorseid kirjeldusi mõtestamaks nendega toimuvat ja väljendamaks oma tundeid. Siinjuures on oluline märkida, et esindatud olid nii negatiivsed tunded nagu hirm kui ka positiivsed väljendades ootusärevust ja motivatsiooni. Lakoffi ja Johnsoni (2011) järgi on metafoor mõisteinsturment, struktureerides meie mõttemaailma ja seeläbi loob tegelikkust. Seega väljendavad üliõpilaste poolt valitud metafoorid toimuvat sellisena, nagu nemad seda antud ajahetkel kogevad, võimaldades neil toimuvat enda jaoks mõtestada.

Võttes metafoore kui mõisteala struktuuride ülekandeid, mille raames saab üle kanda lisaks üksikutele sõnadel ka liigenduse (Tenjes, 2010) ilmneb andmeanalüüsist, et valitud metafoorid mitte lihtsalt ei kirjelda õppija sees toimuvat, vaid väljendavad mil moel toimub enesest

arusaamine, sidudes oma varasemate teadmiste süsteemsuse uute kogemuste mõtestamisega. Andmetele tuginedes võib järeldada, et õppeprotsessis toimuvad õppimissituatsioonid seotakse metafooride abil nii oma varasemate kogemuste ja rollidega kui ka arusaamiste ja mõttesüsteemidega.

On ilmselge, et kuna andmed põhinevad üliõpilaste õppimist reflekteerivatel õpipäevikutel, käsitleb oluline osa andmetest mõtestamist ja tähenduste leidmist õpingute raames. Tähenduste muutumise ja arenemise mehhanismi toimimise üheks alustalaks on metafoorsus, võimaldades tähendustel areneda ülekande teel konkreetsest abstraktsema suunas (Tenjes, 2010). Õpipäevikute sissekannete põhjal kasutati metafoore enda arusaamade reflekteerimisel väljendamaks õppimisega kaasnevaid emotsioone, kirjeldati ennast ja oma tegevust õppijana ning toodi välja enda jaoks väärtuslik ja tähenduslik. Õpitava eriala käsitlemisel väljendus nii piiride katsetamine, endas kahtlemine, aga ka äratundmine ja enda jaoks isiklike seoste loomine, mis aitas teadvustada ja mõtestada eriala valikuga kaasnevat, milles väljendub enda mõtlemise ja tegevuse kujundamine.

Kokkuvõtteks võib antud uurimismaterjali raames järeldada, et andragoogika üliõpilased kasutavad enda õpingute reflekteerimisel metafoore ja seda mitmel moel ning õppeprotsessi eri etappides. Metafoore kasutati väljendamaks enda tundeid ja mõistmaks paremini endaga toimuvat, kirjeldades ennast, oma rolli ja õpikeskkonda, mõtestamaks oma eriala, enda seotust ja andragoogika tähendust enda jaoks.

Valimi suurust arvesse võttes ei saa uurimuse põhjal teha üldistavaid järeldusi.

Arvestades empiirilise materjali otsest seotust täiskasvanu hariduse valdkonnaga võimaldab teema edasi uurimist, kas ja kuidas teadvustavad andragoogika üliõpilased ise metafooride seost õppimisega ning mil moel rakendavad oma õpingute raames saadud kogemusi ja teadmisi enda edasises erialases tegevuses. Teise suunana annab uurida ja omavahel võrrelda erinevates õppeainetes peetud päevikuid ja/või erinevatel kursustel õppivate üliõpilaste päevikuid. Üldistavate järelduste tegemiseks võiks suurendada uuritavate päevikute arvu.

TÄNUSÕNAD

Täna uuringus osalenud andragoogika üliõpilasi usalduse eest, et võimaldasite ligipääsu nii tähenduslikule materjalile.

Olen siiralt tänulik uurimisseminari juhendajale MA Gertha Teidla-Kunitsõn, Sa olid päriselt toeks ja olemas siis kui seda vajasin.

Suur ja eriline tänu minu juhendajale, innustajale ja eeskujule PhD Halliki Põlda. Täna MA Triin Siinerit huvi ja nõusoleku eest uurimistööd retsenseerida.

ALLIKAD

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). Tegelikkuuse sotsiaalne ülesehitus. Tartu: Ilmamaa. Botha, E. (2009). Why Metaphors matter in Education. South African Journal of

- Education. Vol. 29:431-444. Loetud aadressil: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002009000400001&lng=en&tling=en
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London; New York: Continuum.
- van Dijk, T. A. (2005). *Ideoloogia: multidistsiplinaarne käsitus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Dix, M. (2016). The Cognitive Spectrum of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, Vol. 14(2), 139-162. Loetud aadressil: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.tlu.ee/doi/pdf/10.1177/1541344615621951>
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. (2007). *Eesti keele käsiraamat*. Eesti Keele Instituut. Loetud aadressil: https://www.eki.ee/books/ekk09/index.php?link=L_45
- Frąckowiak, A. (2017). Metaphors in Adult Education: Cultural Inspirations for Advancement of Theory and Practice. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, Vol. 6, Issue (3). Loetud aadressil: <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES/article/view/178>
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina Hoggan,
- C. (2014). Transformative Learning Through Conceptual Metaphors. *Adult Learning*, Vol. 25, Issue 4, p134-141. 8p. DOI: 10.1177/1045159514546215
- Kadajas, H.-M. (2005). *Õppima õppimine ja õppima õpetamine: komponendid ning võimalused. Metoodiline õppematerjal*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Kövecses, Z. (2016). *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. Taylor and Francis Group. DOI: 10.4324/9781315672953
- Kalmus, V. (2015). *Diskursusanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Loetud aadressil: <http://samm.ut.ee/diskursusanalyys>
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*, Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2011). *Metafoorid, mille järgi me elame*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Mezirow, J. (1997). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 74, Jossey- Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (pp. 90-105). London; New York: Routledge.
- Mouraz, A., Pereira, A. V., Monteiro, R. (2013). The Use of Metaphors in the Process of Teaching and Learning in Higher Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol. 5(1), 99-110. Loetud aadressil: http://mts.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1041.pdf
- Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Pajusalu, R. (2009). Sõna ja tähendus. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Salm, K. (2012). Kujundlikkuse käsitlemine eesti keele ja kirjanduse õppematerjalides põhikooli III astmes (magistritöö). Tartu: Tartu Ülikool.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. Educational Researcher, Vol. 27 Issue 2, 4. Loetud aadressil: https://www-jstor-org.ezproxy.tlu.ee/stable/1176193?seq=10#metadata_info_tab_contents

Sfard, A. (2014). Metaphors for Learning. Encyclopedia of Science Education, PP.1-4. Loetud: aadressil: https://www.researchgate.net/publication/304077116_Metaphors_for_Learning

Shutova, E., Sun, L., Gutierrez, E. D., Lichtenstein, P., Narayanan, S. (2017). Multilingual Metaphor Processing: Experiments with Semi-Supervised and Unsupervised Learning. Computational Linguistics, 43(1):71-123. MIT Press Journals DOI: 10.1162/COLI_a_00275

Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. (2008). Varieties of work related learning. International Journal of Educational Research, 47(4), 241-251. Loetud aadressil: https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/simons_ruijters_2008._varieties_of_work_related_learning.pdf

Tenjes, S. (2010). Semantika. Õppematerjal. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Thomas, E. (2007). Thoughtful planning fosters learning transfer. Adult Learning, 18 (3-4), 4-8.

Vainik, E. (2012). Eesti keele sõnavara afektikalduvus ja mis sellega peale hakata. Keel ja Kirjandus, 644-657. Loetud aadressil: http://kjk.eki.ee/ee/issues/2012/8-9/201_21

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