
[Home](#) / Olulised õpikogemused vabatahtlikus tegevuses osalejate elukäikudes

Olulised õpikogemused vabatahtlikus tegevuses osalejate elukäikudes

DIANA MEIBAUM

Uuringu eesmärk on mõista, milliseid tähendusi annavad vabatahtlikus tegevuses osalejad oma olulistele õpikogemustele ja kuidas neid kogemusi oma elukäigus mõtestavad. Uuringus on kasutatud kvalitatiivset eluajaloolist uurimismeetodid, mis võimaldab vaadelda õpikogemusi inimese isiklikust tähenduse omistamisest lähtuvalt. Analüüsimise tulemustest nähtub, et olulised õpikogemused esinevad erinevates eluetappides ja keskkondades ning on oma sisult varieeruvad. Esile tuli toetavate suhete osakaal olulistes õpikogemustes, kus tähenduslike teiste inimeste olemasolu toimis ressursina, mis suunas positiivselt elusündmuste käiku ning väljendus kogemuse elamuslikus või võimestavas iseloomus. Uuringust selgub ka, et olulised õpikogemused võivad olla seotud kohanemisega, mille käigus oli vaja muuta mõtteviisi.

Võtmesõnad: olulised õpikogemused, elukäik, eluajalugu

SISSEJUHATUS

Antikainen jt (1996) märkasid inimeste hariduselulugudes olulisi õpikogemusi. See ärgitas neid küsima, milline on oluliste õpikogemuste sisu, vorm, sotsiaalne kontekst, millistes elufaasides need ilmnevad ja kust pärinevad (Antikainen, Houtsonen, Kauppila, & Huotelin, 1996). Need õpikogemused on sageli elujuhtumid, mis on seotud tulevikuümberkujundamisega, neil võib olla võimestav iseloom ja seotus teiste oluliste inimestega. Need on elu pöördepunktide ja toimetuleku lood, milles avalduvad teadmised ja oskused, mille toel on toime tulnud. (Antikainen, Rinne, & Koski, 2009). Sellised elujuhtumid võivad olla seotud nii oodatud kui ka ootamatute elukäigu sündmustega ning mis vajavad olukorraga harjumist. Inimese elukäik on ühel või teisel määral sotsiaalselt korraldatud ning see, kuidas inimene selle kulu omaks võtab või oma tegevusega muudab, väljendub ka tema õpikogemustes.

Antikainen jt (2009) leiavad, et haridust ja õppimist on loomulik vaadelda elukäiguga seotult. Sest elukäik on individuaalse käitumise mitmetahuline protsess, mis areneb indiviidide tegevuse ja kogemuste kaudu ning muudab nende elulugu (Bernardi, Huinink, & Settersten, 2019). Uurides elukäiku, uuritakse muutusi ja tegureid, mis neid muutusi esilekutsuvad ning milliseid muutusi kaasa toovad. Muutused on seotud kus, kuidas ja millal me elame, kes oleme ja kuidas sobime sotsiaalsesse struktuuri. Inimesed seavad neile muutustele tähenduse, kaasavad oma eesmärkide saavutamisse või võtavad seda kui suunanäitajat, muutudes iga üleminekuga ja uue tähenduse andmisega. (Hendricks, 2012)

Uurimistöö eesmärk on mõista, milliseid tähendusi annavad vabatahtlikus tegevuses osalejad oma olulistele õpikogemustele ja kuidas neid kogemusi oma elukäigus mõtestavad. Seetõttu püstitan uurimisküsimuse, kuidas kirjeldavad vabatahtlikus tegevuses osalejad oma olulisi õpikogemusi ja missuguse tähenduse neile kogemustele annavad. Uuringu läbiviimisel on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, mis on sobilik kogemuste uurimiseks ja nende tähenduste esile toomiseks.

Igal inimesel on taustalugu, mis kajastub tema elukäigus. Seetõttu on õpielulood andragoogidele õppimisallikateks (Dominicé, 2007), sest aitavad mõista õppimise protsessi ja kogemusi erinevates tingimustes ning õppimise rolli inimese elus tervikuna (West, Merrill, Andersen, Weber, & Salling Olesen, 2007).

Elulooline lähenemisviis võimaldab uurida õppimisele antud tähendust, ajalugu ja ühiskonda ning kaardistada minevikku. Teadmine, kuidas on tänasesse päeva jõutud, on keskseks tuleviku kujundamisel. (Antikainen et al., 2009). Olles elatud ajastu peegeldus, kujundatud poliitika, ühiskonna, struktuuri, valitsevate hoiakute ja uskumuste poolt, on inimeste lugudel oluline roll luua sotsiaalsest maailmast paremat arusaama (Harnett, 2010).

TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

Õppimine ja õpikogemused

Oma olemuselt on õppimine elukestev protsess ja väljendub inimese sotsialiseerumises kogu eluea jooksul (Jõgi & Karu, 2004). Igasugune õppimine on kogemus (Kuurme, 2004), kogemusest ei saa olla õppimist, sest õppimine saab alati alguse kogemisest (Jarvis, 1998).

Kogemus on seotud individuaalse elulooga (Jarvis, 1998), ebakõla olemasolevate ja uue kogemuse vahel algatab õppimise (Jarvis, 2004). Kogemus on alati subjektiivne, mistõttu on kogemus ainulaadne (Kuurme, 1999). Seetõttu on kõik õpikogemused erakordsed ja nende lahti mõtestamine loob uusi õppimise võimalusi, mis omakorda edendavad inimese elukulgu. Selliseid õppimise kogemusi võib pidada olulisteks õpikogemusteks.

Olulised õpikogemused varieeruvad inimeste kogemuste erisuses ja neid võib kirjeldada mitmeti. Oma ainulaadsuses on oluliste õpikogemuste kirjelduste puhul tegemist avatud loeteluga, mis oma olemuse tõttu on sulgumatu ja ajas täienev.

Õppimist võib uurida isiklike suhetena, kus kogemusi iseloomustavad õppimist toetavad sotsiaalsed suhted. Kestuselt võivad kogemused olla lühikestusega ajaliselt selgelt piiritletud nagu taipamised või meelepärasena kogetud kindlad õpisiituatsioonid, näiteks koolitused. Või ebamäärased pika kestusega kogemused nagu sündmuste käigud, näiteks eneseusalduse või oskuste kasv aja jooksul. (Antikainen et al., 2009)

Suurem osa õppimisest toimub informaaalselt midagi uut moodi tehes, teistele rääkides, midagi lugedes või teisi inimesi jälgides (Biesta, Field, Hodgkinson, Macleod, & Goodson, 2011), teisisõnu õpitakse oma igapäevases elust ning igas eas.

Kogemused erinevad ka õppimise sisu poolest ehk õpikogemus väljendub oskuste õppimises. Samuti kogetakse õppimist struktuurilises kontekstis ehk eluüleminekutes. (Antikainen et al., 2009). Nii struktureeritud üleminekud, aga ka juhusliku iseloomuga sündmused võivad käivitada õppimise inimese elus. Need võivad põhjustada ka vaikiva õppimise vorme, millest saadakse teada alles pärast sündmust. Olukord võib olla ka vastupidine, kus õppimine ise kutsub esile olulisi elumuutusi. (Biesta et al., 2011)

Elukäigu käsitlus

Alwin (2012) märkab elukäigu käsitlustes erinevaid variatsioone ja näeb selles mitmekesisuses nii probleemi kui rikastavust. Tähenduste paljusus raskendab arusaamist, samas erinev rõhuasetus rikastab elukäigu käsitlust (Alwin, 2012). Hendricks (2012) täheldab, et Alwini (2012) tuvastatud elukäigu käsitluse erinevad variatsioonid nagu elukäik aja või vanusena; elukäik eluetappidena; elukäik sündmuste, üleminekute ja trajektooridena; elukäik kui inimese eluaegne areng ja elukäik kui varase elu mõju hilisemas eas, võimaldavad kõik elu vaatlemisel võtta arvesse psühholoogiliste, sotsioloogiliste, bioloogiliste, majanduslike või demograafiliste olude erinevusi ja uurida nende rolli inimeste eludes. Olenemata vaatenurgast otsime elukäiku uurides vastust põhiküsimusele, mis on see, mis meie elukäiku kujundab (Hendricks, 2012).

Giele & Elder Jr (1998) on seisukohal, et elukäigu idee paindlikkus võimaldab uurida kultuurilisi, sotsiaalseid ja individuaalseid erinevusi. Nad vaatlevad elukäiku sotsiaalselt määratletud sündmuste ja rollide jadana inimese elus (Giele & Elder Jr, 1998). Teisisõnu trajektooridena, mis koosnevad üleminekutest, oleku või rolli muutustest (Elder Jr, Kirkpatrick Johnson, & Crosnoe, 2003).

Sotsiaalse struktuuri loodud vanuse normid kujundavad inimese elu kulgu (Perun & Bielby, 1980) ja määratlevad sobiva vanuse selliste üleminekute jaoks nagu kooli minemine, abiellumine, pensionile jäämine jne (Elder Jr et al., 2003). Inimese tegevuses väljendub see nende normide ja elusündmuste mustri omaks võtmises või eiramises. Elukäigu sündmuste ajastamisel on sotsiaalsed ja psühholoogilised tagajärjed. (Perun & Bielby, 1980), sest inimese elusündmused oodatavalt läbitakse eeldatud eluetappides.

Elukäik kujuneb indiviidi, vahetu keskkonna ja sotsiaalse struktuuri muutvas vastasmõjus (Perun &

Bielby, 1980). Giele & Elder Jr (1998) on sõnastanud neli peamist põhimõtet, millest elukäigu uurimine lähtub. Nendeks on (1) ajalooline aeg ja koht; (2) sotsiaalne seotus teiste inimestega; (3) inimese isiklik agentsus ja (4) elu ajastus.

Nii ajalooline aeg kui ka sotsiaalne ja geograafiline koht, kus elatakse, avaldab inimese elukäigule suurt mõju (Hendricks, 2012). Aeg ja koht inimese elukäigu mõttes annab laiemal tasandil pildi oludest, kus inimene elab. Giele ja Elder Jr (1998) kohaselt viitavad aeg ja koht nii ajastule, sotsiaalsele struktuurile kui ka kultuurile.

Isiklikud ja sotsiaalsed suhted kujundavad inimese elukäiku. Suhted kultuurilisel, institutsionaalsel, sotsiaalsel tasandil toimivad vastastikku (Giele & Elder Jr, 1998). Elu seotus teiste inimestega võib toimida ressursina elukäigu kujundamisel (Hendricks, 2012) või piiranguna.

Agentsuse all mõistetakse seda, et inimesed loovad tähendusi ja kujundavad elu kulgu (Hendricks, 2012). See hõlmab enesetunnetust ja püüdlust isiklike eesmärkide poole (Giele & Elder Jr, 1998). Inimese võime kogu elukäigu jooksul oma elu suunata, ei ole midagi sellist, mis on ühtlane ja püsiv. Inimesed tegutsevad keskkonna abil ja sellel on mõju. Seeselgitab, miks ühes olukorras inimene suudab oma elu suunata ja teises mitte. (Biesta & Tedder, 2007). Hendricks (2012) märgib, et kuigi inimeste võimalused erinevad, on siiski kõigil väljavaade kujundada oma elukäiku individuaalse tahte, valiku või tegevuse kaudu. Planeerimisel ja valiku tegemisel võivad olla olulised tagajärjed inimese tulevasteleelutrajektooridele (Elder Jr et al., 2003).

Nii aeg ja koht, sotsiaalsed suhted, tegutsemisvõime ja sündmuste ajastus inimese elus on omavahelises koosmõjus, mis ühiselt mõjutab inimese elukäigu kujunemist. Landes ja Settersten Jr (2019) juhivad tähelepanu, et kuigi räägitakse inimese isiklikust võimest elu kujundada, mõjutavad tegutsemist ka teised tegurid. Inimeste vahelistel suhetel on agentsusele suur mõju, tegutsemise võime erinevates eluvaldkondades on seotud sotsiaalse keskkonnaga ning inimeste ja tavadega selles keskkonnas (Landes & Settersten Jr., 2019). Kuigi inimesed teevad oma valikuid, on nende valikuvõimalused piiratud, sest elu on sotsiaalselt korraldatud. Elukäigu sotsiaalseid trajektoore nagu haridus, töö, perekond kujundavad nii ajaloolised jõud, sotsiaalsed institutsioonid kui ka kultuur. (Elder Jr et al., 2003). Oluline on märkida, et kuidas kõiki neid elemente inimene oma elukäigus kogeb, toimub ajastuse teguri ja olukordadega kohanemise koosmõju kaudu (Giele & Elder Jr, 1998)

EMPIIRILINE UURIMUS

Uurimismeetod ja valim

Uuringu aluseks on kvalitatiivne eluajaloo uurimismeetod. Eluajalooline lähenemine õppimise uurimises võimaldab vaadelda elukäigus õppimise tähendust ja olulisust ega piira õppimise tähendust institutsionaalsete määratlustega (Tedder & Biesta, 2007). Eluajaloolises vaates võivad isiklikud teemad olla ka avalikud teemad, sest inimeste elud on põimitud sotsiaalsete suhetena, koostoimimise ja ajaloo osistena (Goodson, 2012b).

Uurimisandmed on kogutud narratiivse intervjuuga ja sellele järgneva struktureerimata vormis vestlusega, sest eluajaloo andmete kogumisel on eelistatuim meetod uuritava ja uurija omavaheline intervjuu või vestlus, kus rõhk on meenutamisel. Olles meenutamise voos, räägib intervjuueeritav loomulikult ja enda arusaamade kohaselt. (Goodson & Sikes, 2017). Oma elust jutustades põimub inimese autobiograafias personaalne ja sotsiaalne, minevik, olevik ja tulevik (Laherand, 2008). Iga inimese elu on erinev, seega on narratiivid oluliseks mõistmise otseteeks (Horsdal, 2017).

Kvalitatiivsetes uuringutes, kus uuritakse inimeste isiklikku ja sotsiaalset kogemust, kirjeldatakse ja tõlgendatakse seda pigem väiksearvulise valimi põhjal (Smith, 2006; viidanud Laherand, 2008), mis selles uuringus on moodustatud sihipärase valimina. Selle uuringu valim koosneb kahest uuringus osalejast. Eluajaloolise uuringu valim on väiksearvuline, sest suurt hulka hõlmav üldistamine pole lõppeesmärk (Goodson & Sikes, 2017).

Uurimisandmete kogumine ja analüüs

Uurimisandmete kogumiseks viisin läbi intervjuud kahe uuringus osalejaga, kes on seotud vabatahtliku tegevusega. Mõlemad intervjuud toimusid Skype'i veebikõne kaudu ja on salvestatud uuritavate loal helifailina. Enne intervjuudega alustamist tutvustasin uuringus osalejatele nende õigusi, uurimistöö ja intervjuu läbiviimise põhimõtteid ning küsisinsuuliselt nõusoleku. Osalejate anonüümsuse tagamiseks on uuringus osalejatel antud võimalus kasutada pseudonüüme. Samuti on uurimisandmete esitamisel osaliselt välja jäetud isiklikud andmed ja jutustuse üksikasjad, mis võimaldavad intervjuueeritava isiku tuvastamist, kuid samas edastades loo nii, et säiliks kogemuse olemus (McAlpine, 2016).

Intervjuus keskendun osaleja eluloo teatud temaatilistele aspektidele (Laherand, 2008). Osalejatele esitasin narratiivse küsimuse: Palun räägi mulle enda õpikogemustest, mis on Sinu eluloos olulised. Alusta oma lugu lapsepõlvest ja jõua tänasesse välja. Narratiivse jutustuse lõppedes jätkus intervjuu vabas vormis vestlusena, mis andis osalejale võimaluse täiendavaks meenutamiseks jutustavas vormis. Goodson & Sikes (2017) märgivad, et eluajaloolises uuringus algab analüüsiprotsess juba intervjuu ajal, kasutatavad struktureerimata vormis intervjuueerimismeetodid võimaldavad uurijal kontrollida mõtteid ja teemasid vestlemise käigus.

Uurimisandmete analüüsimisel toetun Goodson (2012) analüüsimeetodile. Andmete analüüsimine koosneb neljast etapist: (1) kuulamine intervjuu ajal; (2) kuulamine transkriptsiooni ajal; (3) esilekerkivate teemade tuvastamine ja (4) narratiivi tõlgendamine (Goodson, 2012a; Sadam, Jõgi, & Goodson, 2019).

Esimeses analüüsietapis kuulasin tähelepanelikult intervjuueeritavat ja mõtlesin kaasa. Intervjuu ajal andsin visuaalselt märku aktiivsest kuulamisest, et jutustajal oleks mugav oma lugu jutustada. Analüüsi teises etapis kuulasin helifaili mõtestatult ja transkribeerisin andmed kohe intervjuu järgselt. Edasi tegin teksti lugedes ja helifaili uuesti kuulates kindlaks osaleja jutustuses

esile tõusnud teemad, mis on uurimisküsimuse seisukohalt tähenduslikud. Viimase etapina tõlgendasin narratiivi eluajaloolises võtmes, mida näitlikustasin intervjuu väljavõtetega, et võimaldada uuringus osaleja sõnadel ise kõneleda (Goodson & Sikes, 2017).

TULEMUSED

Heleni õpikogemuste lugu

Helen on neljakümne kolme aastane naine. Ta kasvas pere ainsa lapsena üles väikeses alevikus ja tema sotsiaalne tutvusringkond oli pigem väike. Olles ainsa lapsena harjunud üksi olema, ei osanud Helen sotsiaalsetest kontaktidest ka puudust tunda. Sotsiaalse lävimise õppimine on Heleni enda sõnul olulisim kogemus tema elus.

Aga siis erinevates, ütleme eluetappides ja erinevates tegevustes ma olen näinud, et selline tihedam sotsiaalne suhtlus ja teistele inimestele oma mõtete väljendamine on kasulik [naeruselt öeldud] kõikidele pooltele, ütleme nii. Et siis, kui ma pean ühe lausega kokku võtma või teistmoodi ütlema, ma ütleksin, et minu elu kõige olulisem õpikogemus on see, etsuhtlemine teiste inimestega ja oma mõtete avaldamine on oluline.

Heleni meenutused õpilaspõlvest on seotud keskkooliajaga. Ta meenutab keskkooli aega inglise keele õpetaja eeskuju kaudu, kelle tunnid olid teiste ainetundidega võrreldes erandlikud.

Meil oli väga vähe pähe tuupimist ja nagu nõõrimööda kõndimist, vaid et tema (inglise keele õpetaja) tunnid olid arutlemised. Seal me rääkisime võib-olla natuke ka isiklikumatest asjadest. Tema (õpetaja) oli kindlasti üks selline keskkooliaegne eeskuju. Ma nägin, et õpetajad ei ole, ei pea olema ranged ja et vaba mõtete väljendamine ja enda analüüsimine on täiesti normaalne tegevus ja mida võib vabalt ka teistega jagada.

Oma erialavalikus oli Helen kindel juba kooliajal. Valdkonnatruuks jäi Helen kõigis kolmes kõrghariduse astmes. Nelja-aastasele bakalaureuseõppele järgnes magistriõpe ning pärast mitmeaastast pausi doktoriõpingud. Kuid tänaseks on Helen teinud karjääripöörde ja õpitud erialal ei tööta. Oma pöördelisest kogemusest Helen valuliselt ei jutusta, sest piisav etteteadmise aeg andis võimaluse kohanemiseks ning tänaseks on ta mitmeid aastaid uuel erialal töötanud.

Ma tegin doktorikraadi. Ja doktorikraad võib oli kusagil poolepeal, kaks-kolm aastat peale alustamist, hakkas rahastus olukord halvenema. Mu juhendaja oli väga aus ja ütles, et tõenäoliselt, kui ma saan oma kraadi kätte, ei ole piisavalt raha, et ülikooli palgale võtta. Ta ütles suhteliselt varakult mulle ette, et ma saaksin valmistuda selleks, et otsida endaletöökoht väljaspool teadust. Et selles mõttes, ei tulnud see väga ootamatult mulle. Kui ma nüüd niimoodi mõtlen, siis /.../ järjest rohkem olen ma kaugenenud oma erialast.

Samuti kõlab Heleni jutust, et doktoritöö juhendaja toetus tasandas üleminekut ja andis suunava mõistmise, et kunagi õpitu on ülekantav teistesse valdkondadesse.

Minu juhendaja oli selles mõttes, ütleme nii, väga asjalik. Ta seletas kenasti, et kui ma doktorantuuri ajal omandasin kõiksugu muud kasulikud omadused, et mitte ainult

teadmised /.../ [nimetab eriala] ja neid muid kasulikke omadusi võib, kus iganes mujal rakendada /.../. Selles mõttes, võib-olla ma olengi näinud või õppinud, et see, mida ma doktorantuuri jooksul omandasin, et see on nagu rakendatav paljudes muudes valdkondades.

Magistri- ja doktoriõpingute vahepealsel ajal sündis Helenil laps. Lapse sünni peab Helen loomulikuks eluüleminekuks, sest lapsesaamise vanus oli tema arvates *üsna keskmine*. Ja uuele eluetapile eelnes üliõpilaselu, mida Helen kirjeldab perioodina, kus *sai reisida, elu nautida ja ainult iseenda eest vastutada*. Küll aga möönab Helen, et lapsevanemaks olemine on teda muutnud.

Ma arvan et, et lapsesaamine on muutnud mind tolerantsemaks. Et varem ma olin pigem natukene must-valgem. Et kui ei olnud nii, siis ei sobinud. Et peab olema kindlasti naa. Aga lapse kasvatamine ja üldse lapse olemasolu ma arvan, näitab, et sa võid olla nii ja naa ja ikkagi on hästi.

Vabatahtlikus tegevuses on Helen osalenud palju aastaid. Valdkond, millega ta tegeleb on talle isiklikult meelepärane ning pakub igapäevatööst erinevaid väljakutseid. Helenil on väljakujunenud ka vabatahtlikest koosnev sotsiaalne võrgustik, mis teda vabatahtliku tegevusega veelgi liidab.

Ma arvan, et ma valin selliseid üritusi või selliseid kohti, kus olla vabatahtlik, mille tulemus mulle endale korda läheb. /.../ Mulle meeldib see, et ma saan teha eri, erinevaid tegevusi ja olukorrad on erinevad. /.../ Ma ei oska ikkagi teistmoodi seletada, kui niimoodi, et mulle on olulised inimsuhted. Ja tänu sellele vabatahtlikkusele on mul väga palju häid tuttavaid, sõpru ja kui inimesed lähevad ühele samale üritusele, siis neil on juba paratamatult midagi ühist, leiavad ühise keele ja neil on omavahel nagu kerge suhelda.

Sotsiaalsete suhete väärtustamine väljendub Heleni mitmes olulises õpikogemuses, seda nii oma vabas mõtete väljendamises kui ka sotsiaalses võrgustikus tema ümber. Samuti on mitmed olulised õpikogemused aset leidnud kooliõppe keskkonnas, kuid mis on oma loomult erinenud. Need on olnud nii võimestavad, ootamatute olukordadega kohanemist vajavad, aga ka arusaamisele jõudvad õpikogemused, mis on kõik seotud toetavate inimsuhetega. Heleni loost nähtub ka, et oodatud eluüleminek lapsevanemaks saamise näol kulges loomulikult. Heleni väljendusest võib mõista, et sotsiaalse rolli muutus toimus vanuselise normi kohaselt, kuid olulise õpikogemusena oli identiteeti muutev.

Merikese õpikogemuste lugu

Merike on neljakümne kuue aastane naine. Vabatahtlikusse tegevusse sattus ta töökaaslase kutsel ning on alles algaja.

Väike uudishimu oli ka kõige vastu, mida ma ei ole varem kogenud. Minu enda jaoks, ma olen teada saanud enda kohta uusi asju. Ja saanud jällegi targemaks selle kohta, kuidas maailmas asjad käivad.

Merike kasvas üles pere noorima lapsena ühes Lõuna-Eesti linnas. Kooliaega meenutab Merike positiivselt ja peatub pikemalt keskkooliõpingute kogemusel. Seda perioodi iseloomustab aktiivne suhtlus eakaaslastega ja Eesti Vabariigi taasiseseisvumine.

/.../ ja ma olin üle keskmise hea õpilane ja mul olid üle keskmise toredad sõbrad, kellega ma suhtlen siamaani. /.../ Keskkoolis olid meil üliägedad õpetajad. /.../ ühesõnaga tohutu suur lävimine ja sinna (keskkooli) aega jäi ka Eesti taasiseseisvumine, millest me siis osa võtsime, kuna /.../ [ütleb iseseisvumisliikumise eestvedaja nime] oli kellegi lastest sugulane või tuttav.

Merikesel oli matemaatikaga eriline suhe. Ja seda keskkooli viimases klassis kohatud inimese tõttu.

See kuidas matemaatika muutus selgeks, lihtsaks ja huvitavaks, täpselt selle poisi teene. /.../ Ja tulemuseks oli see, et ma sain matemaatika eksami maksimum punktid. /.../ Tänu temale ma võitsin ära kõik need, kellele ma varem olin olümpiaadidel alla jäänud ja see oli absoluutselt kõige lihtsam eksam kõigist.

Pärast keskkooli alustas Merike ülikooliõpinguid. Merikese jutust on mõista, et üleminek keskkoolist ülikooli ei kulgenud sujuvalt. Kuigi Merike oli olnud kooliajal edukas õppiija, selgus, et vanaviisi õppimine ülikoolis ei toiminud.

Ülikooli, sinna ma läksin oma vanema venna eeskujul ja keskkooli teadmiste pealt, et kui ma olen tubli laps ja teen kõik, mis kästakse, siis on kõik väga hästi. Aga ülikoolis selgus, et ei ole nii. Et asi peab ikka huvitama ka. Selleks, et olla tubli nagu ma olin harjunud, tuli teha rohkem, kui öeldakse ja tõesti asja vastu huvi tunda. /.../ Mistõttu jäigi ülikool pooleli ja ma läksin tööle ja olen lakkamatult töötanud siamaani.

Aastaid hiljem täiskasvanueas asus Merike ülikoolis samal erialal uuesti õppima. Neid õpinguid kirjeldab Merike toreda kogemusena. Õpingud langesid majanduskriisi aega, mistõttu vähenenud töökoormus võimaldas õppimisele pühenduda. Merike viitab ka olulisele teisele inimesele, kes andis õppimisele uue mõtte.

Ja ma üle hulga aja kohtusin inimesega, kes käis kohal selleks, et mind targemaks teha, et mind õpetada, et minuga jutustada ja mängida ja ma nautisin seda täiega. /.../ Hästi palju jällegi maailmapilt avardus kohtades, kus ma poleks seda oodanudki.

Õpitud erialal Merike ei tööta. Oma ameti õppis ta selgeks töökäigus. Tema kogemus kirjeldab tolaeagseid olusid, kus uusi ameteid ei olnudki võimalik teisiti õppida.

Selles mõttes, et nüüdseks on /.../ [nimetab eriala] kahtlemata mu eriala, sest ma olen töötanud sel alal kakskümmend viis aastat. Ja toona, kui ma alustasin, ei olnud seda võimalik õppida muul viisil, kui meister-õpipoisi meetodil. See oli nii uus ala, et siis oli eelduseks ja aluseks ainult arvuti tundmine, milles mind oli aidanud kõvasti üle keskmisele tasemele seesama poiss-sõber, kes matemaatika õpetas. /.../ Korraldatud õpe minu erialal tekkis kümmekond aastat pärast seda, kui ma tööle hakkasin.

Oma töö kaudu sattus Merike vabatahtlikule tööle. Tema jutust kõlab nagu oleks vabatahtlik tegevus kogemusena teda proovile pannud. Ühest küljest on ta silmaring avardunud, samas teisest küljest on ta pidanud selles tegevuses kohanema. Kuid see ei ole pannud Merikest

kahtlema soovis vabatahtlikuna jätkata, ta on võtnud hoiaku ma lihtsalt korrigeeriks oma ootusi.

/.../ [Kirjeldab olukorda] oli sedaviisi eneseületus, mulle väga ei meeldi seista nähtava koha peal ja suhelda võõraste inimestega. /.../ Mulle meeldib vahetult aidata inimesi, et võimalikult täpselt tema hetke probleemi sihtide, mitte kuidagi viisi olles osaline mingist suuremast süsteemist. /.../ Et kuidagi üksühele on parem ja kindlam ja kiirem ja tõhusam. Aga ma saan aru, et niimoodi ei saa riigi tasemel või omaavalitsuse tasemel toimida ega mitte mingisugusel organisatsiooni tasemel.

Merikese võimestav õpikogemus pärineb lähiaastatest, kui ta pärast varasemaid mitmekordseid kaitseid õppis täiskasvanuna ujuma. Ta kirjeldab seda elumuutva kogemusena. Ka selles õpikogemuses on märgata teise inimese olulist rolli.

Õpikogemus oli ujuma õppimine, kui ma olin rohkem, kui nelikümmend aastat vana. Vot see oli täiesti elumuutev, täiesti konkreetset elumuutev kogemus. Mina, kes ma kartsin enne vett, mida oli rohkem, kui kohvitassi mahub, oskan nüüd ujuda üle keskmise hästi ja mulle meeldib ujuda. Juhtumisi minu spordiklubis, jällegi minu elus kõik õpikogemused on tulnud juhtumisi ja suure õnne abil, oli absoluutselt kõige parem ujumistreener, keda võib endale ette kujutada /.../.

Merikese igast olulisest õpikogemusest on märgata toetavate sotsiaalsete suhete mõju. Olulised teised inimesed tema elus on nii õpetajad, kaasõppijad kui ka töökaaslased ja neil on võimestav roll ning nad on mõjutanud Merikese elukäigu positiivselt. Mitu Merikese olulist õpikogemust on toimunud väljaspool tavapärasest vanusepiiri. Neil on Merikese jaoks võimestav tähendus ja tema väljenduses iseloomustab neid õpikogemusi teiste inimeste panus, kuid neis on näha ka Merikese enda tegutsemisvõimet. Samuti on olulised õpikogemused seotud olnud kohanemise vajadusega ning uue seisukoha võtmisega.

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Elukestva õppe mõtteviisi kontekstis on inimeste õppimine tähelepanu keskmes olev teema. Selles uurimistöös on vaadeldud õpikogemusi elukäiguga seotult. Otsisin vastust uurimisküsimusele, kuidas kirjeldavad vabatahtlikus tegevuses osalejad oma olulisi õpikogemusi ja missuguse tähenduse neile kogemustele annavad.

Kogemused saavad mõistetavaks neile antud tähenduse kaudu, mis toob esile kogetu olemuse. Ning paigutatuna eluajaloolisse vaatesse saab aimu olustikust, kui mõjurist, milles kogemus vormus. Heleni ja Merikese jutustatud lood annavad tunnistust oluliste õpikogemuste mitmetahulisusest.

Uuringust ilmneb, et õpikogemus on kompleksne nähtus, mille sisu loovad mitmed asjaolud. Asjaolude varieeruvus ja võrgustik väljendabki õpikogemuste mitmekülgset ning muudab iga iseseisva õpikogemuse unikaalseks. Heleni ja Merikese lood annavad kinnitust, et õppimist kogetakse erinevates eluetappides ja keskkondades, kuid need ei ole ainsad tegurid, mis õpikogemuste sisu kujundavad. Mitmelgi juhul on intervjuueeritavate õpikogemused seotud eneseületusega või kohanemisega, mis nõuab inimese enda suhtumise viisi ja tegevuse

toimivasse olekusse viimist. Kuid mitte alati ei tähenda, et selline tegutsemine on pingutustvabaj, näiteks kohanemine uue sotsiaalse rolliga, mis toimub eeldatud eluetapis või piisav ettevalmistusaeg eluüleminekuks võib olla tagasiulatuvalt tajutud neutraalsena.

Ühiskondlikud vanuse normid eeldavad teatud sündmuste toimumist konkreetsetes eluetappides. Uuring toob välja, et uue õppimine hilisemas vanuseetapis, kui sellele kogemusele tavapärane, võib olla isiklikult tunnetatud võimestava õpikogemusena. Siinkohal tuleb arvesse võtta, et uuringus iseloomustab selliseid olukordi sunduse otsene puudumine ning õppimine on toimunud enda jaoks.

Samuti tõusis esile toetavate sotsiaalsete suhete märkimisväärne osakaal olulistes õpikogemustes. Võib märgata, et tähenduslike teiste inimeste laialdane roll olulistes õpikogemuses väljendub kogemuse elamuslikus või võimestavas iseloomus; ootamatute elupöördepunktide toetavas ja tasandava mõjus ning elukaigu positiivses suunamises.

Jutustatud lugude kaudu taasloovad inimesed oma minevikku ja need räägitud lood on subjektiivsed (Biesta et al., 2011). Eluajaloo uuringutes huvitatakse sellest, kuidas inimesed tegelikkuses oma lugu jutustavad, mitte sellest, kuidas nad peaksid seda tegema (Goodson, 2017). Kuna uurimisalune valim on väiksearvuline, ei saa selle põhjal üldistavaid järeldusi teha ning see ei ole ka eluajaloolise uuringu eesmärk.

TÄNUSÖNAD

Olen tänulik uuringus osalenud Helenile ja Merikesele, kes nõustusid oma lugu jagama. Samuti tänan uurimistöö juhendajat Halliki Põldat, kes oli olemas märkamise ja toetusega ning ütlen tänusõnad kaaslastele, kes kuulasid ja julgustasid.

KASUTATUD KIRJANDUS

Alwin, D. F. (2012). Integrating Varieties of Life Course Concepts. *The Journals of Gerontology: Series B*, 67B(2), 206–220. <https://doi.org/10.1093/GERONB>

Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., & Huotelin, H. (1996). *Living in a learning society : life-histories, identities, and education*. London & Washington: The Falmer Press.

Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2009). *Haridussotsioloogia*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Bernardi, L., Huinink, J., & Settersten, R. A. (2019). The life course cube: A tool for studying lives. *Advances in Life Course Research*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.11.004>

Biesta, G., Field, J., Hodgkinson, P., Macleod, F. J., & Goodson, I. (2011). Learning, identity and agency in the lifecourse. In *Improving Learning Through the Lifecourse : Learning Lives* (pp. 3–14). Retrieved from <https://search.proquest.com>

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.

<https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>

Dominicé, P. (2007). Educational biography as a reflective approach to the training of adult educators. In *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspective* (pp. 241–253). Frankfurt and Main: Lang.

Elder Jr, G. H., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3–19). <https://doi.org/10.1007/b100507>

Giele, J., & Elder Jr, G. H. (1998). Life Course Research : Development of a Field. In J. Z. Giele & G. H. Elder Jr (Eds.), *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches* (pp. 5–27). <https://doi.org/https://dx-doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.4135/9781483348919.n1>

Goodson, I. (2012a). Developing narrative portrayals. In *Developing Narrative Theory : Life Histories and Personal Representation* (pp. 40–60). Retrieved from <https://search.proquest.com>

Goodson, I. (2012b). Introduction: Studying life stories and life histories. In *Developing Narrative Theory : Life Histories and Personal Representation* (pp. 3–9). Retrieved from <https://search.proquest.com>

Goodson, I. (2017). The story of life history. In I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 23–33). New York: Routledge.

Goodson, I., & Sikes, P. (2017). Techniques for doing life history. In I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 72–88). New York: Routledge.

Harnett, P. (2010). Life history and narrative research revisited. In A.-M. Bathmaker & P. Harnett (Eds.), *Exploring learning, identity, and power through life history and narrative research* (pp. 159–170). London & New York: Routledge.

Hendricks, J. (2012). Considering Life Course Concepts. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67B(2), 226–231. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbr147>

Horsdal, M. (2017). The narrative interview – method, theory and ethics: Unfolding a life. In I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 260–269). New York: Routledge.

Jarvis, P. (1998). Täiskasvanuharidus ja pidevõpe: teooria ja praktika. Tallinn: SE&JS. Jarvis, P. (2004). Praktik-uurija: praktikast teooriani. (H. Ibrus, Ed.). Kirjastus Eesti Vabaharidusliit.

Jõgi, L., & Karu, K. (2004). Täiskasvanu õppimine kui koolituse probleem. In *Õppimine mitmest vaatenurgast* (pp. 130–139). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

Kuurme, T. (1999). Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem. Tallinn: Tallinna

Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

Kuurme, T. (2004). Õppimine kui kogemus. In Õppimine mitmest vaatenurgast (pp. 60– 71). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

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

Landes, S. D., & Settersten Jr., R. A. (2019). The inseparability of human agency and linked lives. *Advances in Life Course Research*, 42(December), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.100306>

McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 32–57. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>

Perun, P. J., & Bielby, D. D. V. (1980). Structure and dynamics of the individual life course. In K. W. Back (Ed.), *Life Course: Integrative Theories and Exemplary Populations* (pp. 97–120). <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.4324/9780429052194>

Sadam, M., Jõgi, L., & Goodson, I. (2019). Improving the Transparency of the Life History Method Data Analysis Process in Qualitative Biographical Research. *Pedagogika*, 134(2), 5–24. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.1>

Tedder, M., & Biesta, G. (2007). Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228737405_Learning_from_life_and_learning_for_life_Exploring_the_opportunities_for_biographical_learning_in_the_lives_of_adults

West, L., Merrill, B., Andersen, A. S., Weber, K., & Salling Olesen, H. (2007). Biographical and Life History Approaches: Commonalities and Differences in the Study of Adult and Life long Learning. In *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning : European perspectives* (pp. 279–294). Frankfurt and Main: Lang.

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