

Õpigrupi sotsiaalse toetuse ja akadeemilise motivatsiooni seosed ülikooliõpingutes andragoogika üliõpilaste kogemustes

Keio Kaarlõp

Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Grupis õppimisel on sotsiaalse toetuse ja akadeemilise motivatsiooni vahel seosed. Grupi liikmed ei pruugi seda enese jaoks teadvustada ega ka märgata, kuid igal otsusel, ütlusel ja teol on oma mõju. Grupis tekkival sotsiaalsel ressursil võib olla nii positiivne kui negatiivne mõju akadeemilise motivatsiooni kujunemisel. Head grupisisesed suhted ning ühine turvatunne võimestavad akadeemilist motivatsiooni samas kui grupi ebakõlad pigem seda langetavad. Grupi sotsiaalse tugevuse hoidmiseks on oluline, et omavaheline läbisaamine oleks hea ning tekkinud positiivne sotsiaalne ressurss ei oleks kõigutatav. Uurimuse eesmärgiks on selgitada, kuidas kirjeldavad andragoogika üliõpilased grupi sotsiaalse rolli seost akadeemilise motivatsiooniga. Selleks olen uurinud kuidas kirjeldavad üliõpilased enda tiimisemestri grupilugude refleksioonides grupiliikmete vaheliste suhete ja akadeemilise motivatsiooni seost. Valimiks on kolm andragoogika erinevate kursuste tiimisemestri lugu, mis sisaldavad nii individuaalseid refleksioone kui ka grupi ühist lugu koostöisest õppimisest. Andmete analüüsimisel kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgub, et sotsiaalse toe ja akadeemilise motivatsiooni vahelised seosed on grupilugudes selgelt välja joonistunud ning grupi sotsiaalne tugi on grupis õppides tugevas seoses akadeemilise motivatsiooni kujunemisega.

Võtmesõnad: sotsiaalne tugi, õpigrupp, akadeemiline motivatsioon, enesemääratlusteooria

Sissejuhatus

Oleme ilmselt enese õppimiseski tundnud, et õpigrupil on mängida oma roll akadeemilise motivatsiooni kujunemisel. Olles ise üliõpilane olen samuti kogenud akadeemilise motivatsiooni arenguteel grupikaaslaste sotsiaalset toetust. Lisaks individuaalsele õppimisele kasutatakse õppes ka grupis õppimist. Grupis õppimine võib toimuda nii pika aja vältel kui ka lühikest aega. Ka on gruppidel erinevad kooslustasemed, nii näiteks võib

grupp koosneda ühest õpigrupist, tervest kursusest, kui ka mitme kursuse kombinatsioonist - võimalusi on palju.

Minu enda õpinguil on akadeemilist motivatsiooni toetanud grupikaaslaste sotsiaalse toe olemasolu, mida tuuakse välja ka Ryan & Deci (2000) uuringute tulemusel välja kasvanud enesemääratlemise teoorias. Eelnevalt on küll uuritud nii akadeemilist motivatsiooni (Smidt, 2014) õpingutes, kui ka osutatud, et täiskasvanuõppes on sotsiaalne dimensioon oluline (Cohen & Wills, 1985), kuid paraku pole palju uuringuid, mis neid kahte seoks (Ramos & Magallanes, 2021).

Sotsiaalse õpikeskkonna konteksti on “Andragoogika: raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest” raamatus käsitlenud ka Merle Lõhmus. Konkreetsem peatükis keskendub Lõhmus (2020, 131-176) pigem üldisele sotsiaalse õpikeskkonna toetamisele koolitaja vaates. Samuti on Beljajev ja Vanari (2005) kirjeldanud sotsiaalset õpikeskkonda pigem grupidünaamika vaatest, kirjeldades grupi kujunemist ning sealseid rolle. Minu uurimisküsimused aitavad koolitajal mõista seoseid sotsiaalse toe ja akadeemilise motivatsiooni vahel, mis leiavad aset õpigruppides, ning seeläbi toetada nii grupis õppimist, akadeemilise motivatsiooni hoidmist, kui ühtlasi ka üliõpilast.

Tiimisemestri näol on tegemist andragoogika BA teise kursuse neljandal semestril toimuva koosõppimisega. Tiimisemestri eesmärgiks on kogeda koosõppimise mõju individuaalsele õppimisele. See on kombinatsioon aktiivsest ja sotsiaalsest õppimisest. (Põlda et al., 2022) Tiimisemestri käigus tekivad grupid, kes terve semestri jooksul erinevate ainekursuste raames lahendavad ülesandeid koostöiselt. Seega on tegemist semestriga, kus grupitöö ning koos töötamine on üks suurimaid ülesandeid ning õpikohtasid. Ainekursus, mille raames läbitakse tiimisemestrit, seab eesmärkideks sotsiaalse õppimise mõistmise ja rakendamise mille tulemusel toetatakse grupivõimaluste mõju individuaalsele õppimisele (Põlda et al., 2022).

Seminaritöö eesmärgiks on kirjeldada akadeemilise motivatsiooni ja sotsiaalse toe vahelist seost, mille jaoks on seatud kaks uurimusküsimust.

Kuidas on seotud grupis õppimine ja akadeemiline motivatsioon?

Kuidas kirjeldavad üliõpilased sotsiaalset toetust enda grupilugudes?

Akadeemiline motivatsioon

Akadeemiline motivatsioon on oluline eeldus akadeemiliste ülesannete edukaks täitmiseks (Günaydın, 2022). Akadeemilise motivatsiooniga seotud käitumine väljendub pingutust nõudvate ülesannete valimises, intensiivses töös uute asjade õppimisel ning raskete ülesannete täitmises (Günaydın, 2022). Motivatsioon on üks alustaladest olemaks akadeemiliselt edukas kuid samas on tänapäeva üks suurimaid akadeemilisi probleeme ka akadeemilise motivatsiooni leidmine ja säilitamine (Legault ja teised, 2006, viidanud Ramos & Magallanes, 2021; Tucker, 2019, viidanud Ramos & Magallanes, 2021).

Enesemääratlusteooria autorid Ryan ja Deci (2000), liigitavad motivatsiooni sisemiseks, välimiseks ja amotivatsiooniks. Amotivatsioon leiab aset siis, kui inimesel puudub nii väline- kui sisemine motivatsioon midagi teha. Kui inimene on amotiveeritud, siis ta kas ei soorita tegevust üldse või teeb selle lihtsalt ära püüdlemata millegi poole (Ryan & Deci, 2000). Amotivatsiooni tulemina inimene kas ei usu enda võimekusse midagi teha, ta ei näe selle tegemise taga eesmärki või ei hinda ta seda protsessi (Seligman, 1975; Bandura, 1986; Ryan, 1995 viidanud Ryan & Deci, 2000).

Sisemise motivatsiooni all mõistetakse enamasti inimese kognitiivsest tajust tulenevaid stiimuleid, millel on määrav ning oluline jõud millegi korda saatmisele (Ryan & Deci, 2000). Sisemine motivatsioon on tihti tingitud asjaoludest, mis pakuvad inimesele vaimset rahuldust ja rõõmu ning katavad ära eelkõige nende sisemised psühholoogilised vajadused (Ryan & Deci, 2000). Sageli on näha sisemise motivatsiooni ilminguid just laste peal, kes ei tee asju mitte väliste stiimulite baasil vaid lähtuvalt enda huvist ja vajadustest. Samuti võib siin näitena tuua välja tervisesportlased, kes ei eelda spordi tegemisega mingit kaasnevat kasu vaid teevad seda oma mõnutunde ja rahulduse nimel. Ka Knowles ja teised (2005) on välja toonud ühe täiskasvanud õppija ühe põhiprintsiibina sisemise motivatsiooni, kuna eduelamus, mida mõistetakse sisemise motivaatorina, paneb täiskasvanuid rohkem püüdlema, kui mõni väline tasu.

Väline motivatsioon aga vastupidiselt sisemisele on seotud väliste stiimulitega (Ryan & Deci, 2000). See tähendab, et inimene ei soorita tegevusi mitte eduelamuse ja rahuldustunde pärast vaid eesmärgiga selle tegevusega midagi saavutada. Ryan ja Deci

(2000) on jaotanud enesemääratlusteooriast tuleneva mudeli põhjal välise motivatsiooni veel neljaks detailsemaks regulatsiooniks:

Välised korraldused - inimene teeb midagi, kuna väliselt mõjutavad tegurid nõuavad seda. Seda peetakse kõige väiksema autonoomiaga regulatsiooniks. Tihti on selle ajendiks erinevate väliste stiimulite rahuldamine. (Ryan & Deci, 2000)

Sisendatud korraldused - inimene sooritab midagi, et mitte jääda häbisse, vältida süütunnet ja ängi. Eneseväärikuse säilitamine ning ennast mitte halvast küljest näitamine on siin kaaluka rolliga. Kuigi võib tunduda, et siin on tegemist sisemise motivatsiooniga, on siiski tegemist väliselt mõjutavate teguritega. (Ryan & Deci, 2000)

Samastumine (Smidt, 2014) - välised mõjutajad võetakse omistatakse suurema kasu nimel. Siin nähakse juba tunduvalt suuremat autonoomiat. (Ryan & Deci, 2000) Näiteks tunnetab inimene, et kui ta mingi erialase hariduse omandab, on tal tulevikus paremad väljavaated tööturul.

Integreeritud korraldused - kõige autonoomsem vorm, mida iseloomustab kõikide eelnevate korralduste kombineerimine. Inimene analüüsib kõigi korralduste tahkusi ning paneb endale neist kokku ühe kasuliku paketi, et motivatsioonisooritus oleks parim. Tugevalt tajutavast autonoomiast tingituna võrreldakse seda tihti sisemise motivatsiooniga, kuid kuna sinne tuleb teenib väliste tegurite kasu, siis sisemiseks motivatsiooniks seda siiski ei peeta. Üldiselt avaldub see

Vaadeldes eelnevaid sisemise- ja välise motivatsiooni tegureid saab järeldada, et ka akadeemilist motivatsiooni liigitatakse kahte rühma: sisemiseks ja väliseks. Sisemise akadeemilise motivatsiooni puhul üliõpilane tunneb rahulolu õpinguprotsessist ning teeb seda lähtudes enda sisemistest arenguvajadustest. Välise akadeemilise motivatsiooni puhul aga pingutab üliõpilane õpingutes väliste stiimulite nimel, nagu näiteks parem töökoht, edukam karjäär, vanemate/sõprade heakskiit, teistest paremad teadmised jne.

Sotsiaalne tugi

Mitmed autorid (Lõhmus, 2020; Kindermann, 2016, viidanud Ramos & Magallanes, 2021) viitavad sotsiaalsele toele, kui ühele õpikeskkonna mõjutegurile. Enamasti

mõeldakse sotsiaalse õpikeskkonna all inimfaktorilisi mõjutajaid, nagu näiteks kaasõppurid, õppejõud, õpetajad, mentorid (Lõhmus, 2020). Sotsiaalne õpikeskkond on sellisel juhul kõik, mis toimub üliõpilase ümber sotsiaalses mõttes.

Sotsiaalse toena eristavad Cohen & Wills (1985) nelja peamist ressursi. Nendeks on emotsionaalne tugi, informatsiooniline tugi, kuuluvustunne ning instrumentaalne tugi (Cohen & Wills, 1985). Kahe tajutava ressursi, milleks on instrumentaalne ja informatsiooniline tugi, sisu seisneb materjaalsel, rahalisel või reaalsel verbaalsel, infot jagaval toetusel (Cohen & Wills 1985). Esimesel juhul (instrumentaalne) on tegu konkreetse, tihti ka käega katustava toetusega, milleks võib olla näiteks finantsabi, toiduabi jm materiaalne abi (Cohen & Wills 1985). Teisel juhul on tegu näiteks mõne koolitöö sooritamiseks info jagamisega või nõu andmisega. Instrumentaalse ja informatsioonilise toe puhul on tegemist kõige selgemalt tajutava sotsiaalse toega samas kui emotsionaalne tugi ja kuuluvustunne keskenduvad pigem inimese sisemaailmale ning kognitiivsele heaolule. Emotsionaalne tugi väljendub lugupidamises ning aktsepteerimises mis tähendab ka inimese aktsepteerimist mõistmaks tema kogemusi, enese väärtustamist vaatamata raskustele või tema ebatäiusustele (Cohen & Wills, 1985). Kuuluvustunne võtab enda alla inimese vajaduse tunda end millegi osana ning tunnetada, et ta on oluline. Kui individ tunneb end olulise või kuskile kuuluvana on ka tema meelestatus elu suhtes positiivsem (Cohen & Wills, 1985).

Uuringutest selgub, et inimesed, kel on parem sotsiaalne tugi, on vähem mõjutatavad stressirohketest olukordadest (Hobfoll, 2001, viidanud Ramos & Magallanes, 2021). Sellisel juhul, inimene kel on hea sotsiaalne tugi, tuleb paremini toime erinevate stressirohkete olukordadega ka akadeemilises kontekstis.

Sotsiaalne õpikeskkond on korrelatsioonis akadeemilise motivatsiooniga, mis tähendab, et edukas sotsiaälvõrgustik võimestab akadeemilist motivatsiooni ja aitab kaasa hakkamasaamisele, samas kui kehv sotsiaälvõrgustik võib akadeemilist motivatsiooni ning hakkamasaamist aga viia hoopis madalseisu (Lõhmus, 2021; Ramos & Magallanes, 2021). Olulisena saab välja tuua kaasõpilaste ehk rühmaliikmete rolli akadeemilise motivatsiooni mõjutamise võtmetegurina. Rühmas on kõigil liikmetel oma roll kuna sotsiaalne mõju on enamasti vastastikune ning läbi suhtluse ja sidemete loomise üksteisega

saab indiviid areneda ning arendada enese heaolu (Lõhmus, 2021; Ramos & Magallanes, 2021).

Õpigrupp

Õpigrupiks nimetatakse ühiste eesmärkide nimel töötavat püsiva koosseisuga inimeste rühma (Lõhmus, 2021). Ühises grupis õppivad inimesed mõjutavad erinevate protsesside ja arenguetappide käigus üksteist vähesel või rohkemal määral (Lõhmus, 2021). Iga inimene võtab rühma kaasa oma kogemused, uskumused, tõekspidamised jne (Lõhmus, 2021) mis tähendab seda, et just äsja kokku saanud rühm ei ole esialgu ühtne vaid iga indiviid, kes rühma panustab, toob sinna midagi kaasa. Tulenevalt õpigrupi küpsusest ja arengust on Ameerika psühholoogiaprofessor Tuckman oma uurimustöö käigus välja andnud väikeste gruppide arenguetappide mudeli (Lõhmus, 2021).

Etapid koosnevad: 1) grupi moodustumine, 2) konfliktietapp, 3) kohanemine, 4) koostöö, 5) eraldumine. Moodustumise etapis tuleb grupp kokku ning esmajoonel on siin juhtroll koolitajal. Teises ehk konfliktietapis põrkuvad indiviidide vaated ja juhtrollid ning suunda tuleb hoida eesmärkidel tehes selleks vajadusel kompromisse. Kohanemise etapis tekib liikmete vahel üks meel ja hakkavad kehtima kokkulepped - tekib grupi ühtsus ja sidusus. Koostöö faasis töötab rühm üksteisega konsensuslikult ning eesmärkide täitmine on prioriteet - grupp toimetab iseseisvalt. Viimaseks etapiks lisas Tuckman 1975. aastal eraldumise etapi, mis võtab enda alla grupi lahkumineku peale eesmärkide saavutamist - mõnele grupiliikmele on lahkuminek raskem, kui teisele. (Lõhmus, 2021)

Tiimisemestri käigus moodustatakse juhuvaliku alusel tervest kursusest ühe ainekursuse raames mitu erinevat väiksemat (enamasti 3-6 inimest) rühma. Uurimustöö kontekstis vaatlen õpigruppi kui juhuvaliku alusel moodustatud rühma inimesi, kes semestri vältel koostöiselt integreeritud ainekursuste ülesandeid lahendavad. Üliõpilaste näol on tegemist sessioonõppe üliõpilastega.

Meetod

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt kasutasin andmete esitamiseks ning uurimuse läbiviimiseks kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivne meetod aitab uurimuse temaatikat eluliselt analüüsida, märgata olulisi detaile ning seetõttu osalejate naturaalsesse olustikku sisse

elada (Creswell, 2003, viidanud Laherand, 2010). Meetodit kasutatakse isiklike ja sotsiaalsete nähtuste mõistmiseks, kirjeldamiseks ja mõtestamiseks (Laherand, 2010).

Valimi moodustamisel lähtusin otstarbekuse alusel moodustatud ehk strateegilisest valimist, kuna see annab võimaluse kaasata spetsiifilised inimgrupid kes uurimisteemaga kokku puutuvad (Lagerspetz, 2017). Uurimuse teemast ning uurimisküsimustest lähtudes kuulub valimisse kolmel erineval aastal ning erinevate kursuste andragoogika BA teise aasta sessioonõppe üliõpilaste poolt tiimiseimestril loodud refleksioonipäevikut.

Esimeses päevikus (P1) oli 8047 sõna ning 61 407 tähemärki, teises päevikus (P2) oli 2128 sõna ning 17101 tähemärki ja kolmandas päevikus (P3) oli 1895 sõna ning 15134 tähemärki. Seega oli andmetikes kokku 12 070 sõna ning 93 642 tähemärki. [KK1]

Tiimiseimestri refleksioonipäevikud valisin teadmises, et refleksiiivne kirjutamine aitab inimestel olla toimunud sündmuste üle iseendaga dialoogis ning seeläbi sügavalt analüüsida ja mõtestada enda kogemusi (Smith, 1999 viidanud Jasper, 2005). Phelps (2005, viidanud Bashan & Holsblat, 2017) on arvamisel, et refleksioonide kaudu saab ligi andmetele, mis teiste meetoditega esile ei kerkiks. Erinevatel aastatel koostatud refleksioonipäevikud aga annavad laialdasema ülevaate eri inimeste ja kursuste poolt kogetu baasil. Sellisel juhul on kättesaadava info kontsentratsioon võrreldes intervjuuga kõrgem ning sellega minimeeritakse tulemuste mõjutatavust intervjuu läbiviija poolt (Tartu Ülikooli Ühiskonnateaduste Instituut, 2014).

Käesolevas uuringus kasutan andmetena andragoogika BA teise aasta sessioonõppe üliõpilaste poolt rühmatööna koostatud refleksioonipäevikuid. Refleksioonipäevikute eesmärgiks oli mõtestada, reflekteerida ja leida tähendusi tiimiseimestril ainekursuse „Õppimine sotsiaalses perspektiivis ja grupi kontekstis“ raames läbitud sotsiaalse ja koostöise grupis õppimise kogemust. Tiimiseimester on andragoogika bakalaureuseõppe teise aasta kevadseimestril aset leidev koosõppimise semester, kus ühe ainekursuse raames luuakse juhuslikkuse alusel grupid, kellega läbitakse grupis õppimine terve semestri vältel. Kuigi tiimiseimestril grupis õppimise ülesanne on vaid ühe ainekursuse raames, on sellesse integreeritud ka teised ainekursused. Andmetena kasutatavad refleksioonipäevikud on pärit

kolmelt erinevalt aastalt, et andmete spekter oleks võimalikult lai, kuid eetilistel kaalutlustel jätan konkreetsed andmete aluseks olevad aastad avatama.

Andmete analüüsil kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivne sisuanalüüs ehk dokumendianalüüs on üks kvalitatiivse uurimuse andmekogumisviise, mis aitab mõtestada ja kirjeldada teksti sisulist tähendust (Laherand, 2010). Kvalitatiivne sisuanalüüs aitab tõlgendada lisaks kirjapandule ka nõ peidetud sisu ning selle tulemusel avalduvad ka olulised tähendused (Tartu Ülikooli Ühiskonnateaduste Instituut, 2014). Andmete kodeerimisel lähtusin induktiivsest lähenemisest. Induktiivne lähenemine annab võimaluse saada infot otse andmetest ilma, et peaks juhinduma teoreetilistest lähtekohtadest (Laherand, 2010). Kogutud refleksioonid lugesin läbi korduvalt ning seejärel tuletasin selle sisust koodid, millest moodustasin kategooriad.

Tulemused

Kodeerimise tulemusena kujunes välja kaks peakategooriat: sotsiaalse toetuse kirjeldamine tunnete väljendamise kaudu ja sotsiaalse toetuse kirjeldamine grupiks kujunemise kaudu. Sotsiaalse toetuse kirjeldamine tunnete väljendamise kaudu peakategooriast tekkis kaks alamkategooriat, millest üks väljendab sotsiaalse toetuse kirjeldamist indiviidi tunnete kaudu ning teine sotsiaalse toetuse kirjeldamist grupi ühtsustunde kaudu. Samuti moodustus sotsiaalse toetuse kirjeldamine grupiks kujunemise kaudu peakategooriast kaks alamkategooriat, üks alamkategooria keskendub rollijaotusele ning teine koostöö kujunemisele. Tulemused esitan eristunud peakategooriate kaupa.

Sotsiaalse toetuse kirjeldamine tunnete väljendamise kaudu

Sotsiaalse toe ja akadeemilise motivatsiooni seosed tulevad antud andmestikus selgesti välja läbi tunnete. Tunnetena saab vaadelda nii indiviidi tundeid grupis kui ka grupi ühtsustunnet. Tegemist oli tunnete spektriga kus avaldusid indiviidide murettekitavad ja positiivsed tunded (näide 1). Samuti tuleb välja ka mõningaid kahtlusi ja pingutust, mis tekitas inimestes ebamugavustunnet (näide 2), kuid enamasti need pöördusid andmestike lõpu osades positiivseteks ning õpetlikeks (näide 3).

(1) *Pean tunnistama, et olin grupisemestrist kuuldes veidi murelik, sest eelnevad grupitöö kogemused ei ole alati positiivsed olnud. Nüüd võin öelda, et minu kartused olid asjatud: kogesin meie grupi koostööd konstruktiivse ja ladusana, kõik grupi liikmed on grupitöö suhtes võtnud vastutuse ja grupi õhkkond on olnud tõine ja toetav.* (P3)

(2) *X tundis eelnevalt väikest pingutust sundsuhtlemise osas, kõhedust vajaduse üle kohtumine visuaalis jäädvustada ning väsimust töövahetusest, millest ta saabus.* (P1)

(3) *Meie /.../ grupitöö sujus meeskonnana hästi, sest meie gruppi saab usaldada iga nurga alt.* (P2)

Grupi ühtsustunde tugipunktid on samuti määrava tähtsusega. Nimelt on välja toodud, et spontaansus ja asjade orgaaniline vool lähendab gruppi ning tekitab selle liikmetes rahulolutunde ühises kulgemises (näide 4). Toodi välja, et aktiivselt enda sotsiaalsed ressursi kasutavad grupiliikmed toovad kasu grupi ühtsustundele kuna liidavad grupitöösse ka passiivsed liikmed (näide 5) ning neid erinevates rollides kaasavad. Grupi tunnetus oli oluliseks ajendiks kõigi vaadeldavate andmete kontekstis. Oli oluline mõista ja tunnetada, kellega koostööd tehakse, mille kõrval võrdne panustamine oli olulise tähtsusega iga grupiliikme jaoks, kuid ei olnud sunnitud seisus (näide 6) ning ülesannete jaotamine toimus naturaalselt. Eelnevad teoreetilised teadmised aga aitasid gruppidel sujuvamalt sotsiaalselt eksisteerida ning seetõttu ka akadeemiliselt efektiivsemad olla (näide 7). Andmestikku uurides võis tunnetada gruppide ühtsustunnet nii rõõmu kui kurbuse osas. Gruppidel oli oma lugu (näide 8) ning selles avaldus nii rõõmu, õpimomente, kurbust (näide 9), kuid kõige rohkemal määral siiski õnnestumisi (näide 10).

(4) *Igati toimis, õppis ja interakteerus teistega omaenda tunnetuse põhisel.* (P2)

(5) */.../ koos tegutsemisest tekkiv jõud ja energia ning saadavad sotsiaalsed kogemused võivad olla vägagi võimsad käivitajad ning passiivsusest äratajad.* (P1)

(6) *Leidsime, et see on hea viis võrdseks panustamiseks ja samas 2+2 võrdub alati 5.* (P2)

- (7) *Konflikti olemuse mõistmine ja analüüsi harjutamine, muutis meie koosõppimise grupis sujuvamaks. (P2)*
- (8) *Grupis on oma lugu, toetus ja õppimine. (P2)*
- (9) *Saime tunda ka kurbust, kuna üks meie tiimi liige, X, lahkus koolist. Andsime endale aega kohanemiseks ja vestlemiseks ning olukorraga leppimiseks. (P3)*
- (10) *Rõõmu tegi tiimi liikmete üksteise usaldamine, ergutamine, emotsionaalne tugi ja soov koos ühise eesmärgi poole liikuda. (P3)*

Sotsiaalse toetuse kirjeldamine grupiks kujunemise kaudu

Rollide kontekstis võib välja tuua, et grupiliikmete rollid muutusid pidevalt ning ükski grupiliige ei kandnud vaid üht rolli terve semestri vältel (näide 11). Rollide jagamisega gruppides erilist vaeva ei nähtud, kuna rollid jaotusid orgaaniliselt vastavalt ülesandele ja intuiitsele tunnetusele grupiliikmete oskuste osas (näide 12). Samuti oli rolli määravaks oluliseks tugipunktiks erinevate rollide kandmise ressursi olemasolu (näide 13 ja 14). Esile toodi ka erinevate rollide esiletõusu ja rotatsiooni (näide 15) ning sedagi, et rollid kujunesid tihti ka grupiliikmete omaduste eelduste baasil (näide 16). Ka toodi välja, et grupi liikmed täitsid mitmeid erinevaid rolle korraga (näide 17). Vastukaaluks arvati aga, et rollide jagamine grupitöö eeltegevusena oleks olnud vajalik (näide 18) kuigi andmestikust selle realiseerimist ei avaldunud.

- (11) *Grupitöö on pakkunud võimalust võtta erinevaid rolle ja ülesandeid ning välja jõudsid kujuneda ka iga grupiliikme „erialad“, millega rühmatöösse panustati. (P3)*
- (12) *Jagamine kulges loomulikult, sest juba esimesel kohtumisel hakkas igas aines grupi liidri roll, kõige enam paelunud temaatika osas, intuiitsest välja kujunema. (P2)*
- (13) *Samas on selge, et keegi veab/dikteerib grupi tempot ja loomulikult saavad selleks need inimesed, kellel on (hetkel?) rohkem ressursi panustamiseks. (P1)*

- (14) *Suhete säilimine ning väljakujunenud õhkkonna säilitamine on oluline ning need, kel on hetkel rohkem ressursi, võtavad eesmärgist tulenevad ja harmooniat säilitavad suhterollid enda kanda. (P1)*
- (15) *Tegevuskesksed rollid on eri situatsioonides vististi kõige selgemini eristuvad (nendega samastumine valutum), kuid siingi tunduvad rühma liikmed kõiki erinevaid läbi proovivat. (P1)*
- (16) *Kui X-l ikka ei ole silmnähtavaid juhiomadusi, siis ei ole mõtet teda ka juhtima sundida, sest mõnes teises rollis võib temast hoopis rohkem kasu olla. (P1)*
- (17) *Tundub, et meie grupis ei tekkinud esimestel kohtumistel kindlaid rolle, vaid need jaotusid ühtlaselt ning iga liige täitis samal ajal mitut rolli. (P1)*
- (18) *Kindlasti oleks kergem, kui grupitöö alguses määratakse selgemad ülesanded ja jagatakse (võetakse) rollid. (P1)*

Koostöö kujunes gruppides erinevalt ning iga grupiliige nägi seda oma perspektiivist, kuid üldiselt oli see tunnetus kõigil sarnane. Leiti, et sarnasused ja erinevused rikastavad gruppi ning ei lase koostöisel muutuda igavaks ja üksluiseks (näide 19). Rohkelt toodi esile esimese kohtumise õnnestumise olulisust ning selle mõju edasisele grupis valitsevale õhkkonnale (näide 20). Kuna tegemist oli sidusate gruppidega siis ühtselt läbiv joon oli, et koostöölepeid ja grupitöö norme ei sõnastatud vaid need tekkisid iseeneslikult (näide 21), kuid kui grupiga liitusid uued inimesed tekkis ühtsustunde säilitamiseks ja samalaadse koostöisusega edasiminemiseks vajadus need sõnastada (näide 22). Ühena tiimisemestri õnnestumise põhjustest toodi välja omavahelist koostööd ning läbisaamist (näide 23) ning samuti on mainimist väärt, et grupi areng oli seotud paljuski koostöisusega ning sellest tekkinud sümbioos (näide 24) pakkus rahulolu. Sümbioosi tekkeks oli vajalik erinevate kogemuste, vaadete ja elulaadide kokku sulandumine mida andmestikus ka mainiti (näide 25). Just siin avaldub selgelt üksteise toetav suhtumine grupi koostöisuses. Gruppides kogeti ka piirilähedasi olukordi, kui näiteks märgati gruppi liikuvat konfliktifaasi (näide 26) mis aga kõigi andmestike põhjal jäi olemata või märgiti seda kui märkamatuks möödunud nähtust. Tihti teadvustati konfliktifaasi gruppides enesele negatiivse osana mille

tõttu õpiti seda eelnevate kogemuste ja teadmiste baasil vältima (näide 27), et säiluks tasakaal ja usaldus grupisiselt. Terve semestri väldanud grupitööd kirjeldati ka kui pidevat kohanemist korralduslike ning koostöiste oludega (näide 28).

- (19) *Selgus, et meil on palju ühist, vahel täiesti ootamatutes teemades, kuid oleme siiski ka piisavalt erinevad, et meie ühise eesmärgini jõudmine pakuks põnevat avastamisrõõmu. (P1)*
- (20) *Tagantjärele mõeldes tekitaski see esimene päev grupiga edaspidiseks koostööks pisut üle-meelelise vaibi. (P1)*
- (21) *X arvates grupis me norme ei sõnastanud, vaid need kujunesid tänu usaldusele ja sidususele meie koostööprotsessis ise. (P1)*
- (22) *Seega normide sõnastamise vajadus tekkis uue liikme lisandumisel, kellega koostöökogemus meil puudus. (P1)*
- (23) *Kuna meie koostöö ja omavaheline suhtlus oli väga tihe ja inimesed täitsid oma ülesanded vastavalt kokkulepitule, siis oli tiimisemestri meeskonnatöö edukas. (P3)*
- (24) *Tekkis huvitav sümbioos ja grupi areng toimus läbitavate teemadega korrelatsioonis. (P2)*
- (25) *Tõime kogukonda kaasa oma senised kogemused, oskused, teadmised, lubasime panustada oma tugevustega ning õppida (üksteiselt) midagi uut, et ka seeläbi uut väärtust ja ühtset ajalugu luua. (P1)*
- (26) *See mõjutas emotsionaalset tasakaalu grupis, kuid elukogemus ning teadlikkus enese ressurssidest hoidis taaskord konflikti ära. (P1)*
- (27) *Omandasime individuaalse ja grupikonflikti ületamise oskuse. (P2)*
- (28) *Kogu korralduse võib kokku võtta ühe sõnaga- kohanemine. (P2)*

Arutelu ja kokkuvõte

Uurimustöö eesmärgiks oli leida seosed akadeemilise motivatsiooni ja sotsiaalse toetuse vahel grupitööde kontekstis. Neid seoseid saab edaspidi arvesse võtta kavandades tiimiseemestrit kui ka muid kööstöiseid õpiülesandeid. samuti saavad üliõpilased ilmnenuu tulemuste baasil teha edaspidiseid järeldusi enese sotsiaalse toe andmise ning vastuvõtmise osas ning seetõttu arendada akadeemilist võimekust, üleval hoida akadeemilist motivatsiooni.

Tulemustest nähtusid selgelt kõigi osaliste sotsiaalse toetuse ja akadeemilise motivatsiooni vahelised seosed grupitöodes, kuigi nad ise seda ei pruukinud otse tunnetada. Enamasti avaldus toetus andmestikes peidetud kujul kuid oli ka otsesid teadvustamisi grupi sotsiaalsest toest akadeemilise motivatsiooni tõusule. Hirmud mis grupitöödega kaasnesid, olgu selleks siis sundsuhtlemine või uute liikmete gruppi lisandumine said tihti kööstöisuse ja üksteise toetamisega elimineeritud.

Palju jälgiti ka rollide olulisust ja tasakaalu inimvahelistes suhetes ja seoses töö tulemustega. Eriliseks lähtekohaks rollide kujunemisel ja akadeemilisel motivatsioonil oli sotsiaalne ressurss, mille põhjal kujunesid igal korral välja liidrid (need kel oli rohkem sotsiaalset ressurssi) ja teised, veidi tagaplaanil olevad rollid (need kel sel hetkel oli sotsiaalset ressurssi vähem). Sellise kööstöise rollijaotuse tulemusel säilus akadeemilise motivatsiooni alalhoidlikkus just neis, kes pidasid enda sotsiaalset ressurssi sel ajal vähesemaks, mistõttu järgmisel korral võisid just nemad olla need, kes veavad liidripositsiooni.

Selgelt väljendus ka Ramos & Magallanes (2021) teooriast tulenev asjaolu, et positiivne sotsiaalne võrgustik aitas kaasa akadeemilise motivatsiooni tõusule. Grupisesed tihedate ning kööstöiste suhete kaasabil räägiti palju õnnestumistest ning

Akadeemilise motivatsiooni vorme, mis liigituvad sisemiseks ja välimiseks, nagu on toonud välja ka mitmed teadlased (Ryan & Deci, 2000) võis märgata nii indiviidide tunnete väljendumises, kui ka grupi ühtsustundes. Äärmiselt olulisel kohal oli grupi ühtsustunne, kuna see tõi grupiseselt välja nii rõõmu kui kurbust, nii jõudu kui nõrkust ja ühtlasi näitas kui sotsiaalselt laetud, edasipürgiv ja teadvustav võib olla üks õpigrupp.

Kuigi andmestikud on rohke sisuga ja mõjutamata, oleks tulemuste selgemaks ning põhjalikumaks väljendamiseks edaspidi vajalik kasutada ka poolstruktureeritud intervjuude läbiviimist toetava tegevusena. Kuna mõni andmestik oli enda sisu mahult väiksem kui teine võis see mõjutada andmete kättesaadavust analüüsiks. See on oluline põhjus viia kõrvaltegevusena läbi intervjuud, et saada selgemaid ning põhjalikumaid andmeid. Antud uurimus on läbi viidud andragoogika BA üliõpilaste tiimisemestri refleksioonipäevikute baasil. Andragoogika õpe ülikoolis paneb üliõpilased enda tundeid ja kogemusi analüüsima ja mõtestama, mistõttu andragoogika üliõpilased mõtestavad tihti sotsiaalseid suhteid enda refleksioonides paremini. Sellest tulenevalt saaks uurida just sarnaste tunnuste, kuid teise eriala üliõpilaste grupis õppimist ning sealseid seoseid akadeemilise motivatsiooni ja sotsiaalse toe vahel.

Allikad

- Bashan, B., & Holsblat, R. (2017). Reflective journals as a research tool: The case of student teachers' development of teamwork. *Cogent Education*, 4(1), 1374234. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1374234>
- Beljajev, R., & Vanari, K. (2005). *Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna*. <https://digiriitl.sisekaitse.ee/bitstream/handle/123456789/858/Õppimine%20ja%20õppimisoskuste%20arendamine%20täiskasvanuna%20uus%20fail.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*.
- Günaydın, H. D. (2022). The impact of social problem skills on academic motivation by means of Covid-19 fear: A SEM Model: Social Problem Solving, Covid-19, Academic Motivation. *Current Psychology*, 41(1), 427–436. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01665-z>
- Jasper, M. A. (2005). Using reflective writing within research. *Journal of Research in Nursing*, 10(3), 247–260. <https://doi.org/10.1177/174498710501000303>

- Knowles, M. S., Holton, I. E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner : The definitive classic in adult education and human resource development*. Taylor & Francis Group. Loetud aadressil: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=232125>
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid: Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis (II)*. Sulesepp OÜ.
- Lõhmus, M. (2021). Õpikeskkond. *Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest*. (lk 131–176). Atlex OÜ.
- Põlda, H., Teidla-Kunitsõn, G., & Matrov, M. (2022). *Tiimiselestri infovoldik*. Õppimine sotsiaalses perspektiivis ja grupi kontekstis, Tallinn. <https://drive.google.com/file/d/1aUw0ZxP5XXVjOrD9yLdWJY23s2ZKEeJ0/view?usp=sharing>
- Põlda, H., Matrov, M., & Teidla-Kunitsõn, G. (2022). *Kursuseprogramm KAN6087.HR*. Tallinna Ülikool.
- Ramos, E., & Magallanes, C. I. (2021). Social Support and Academic Motivation of Students at Risk of Dropping Out. *Philippine Social Science Journal*, 4(2), 43–52. <https://doi.org/10.52006/main.v4i2.357>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Smidt, J. (2014). *Akadeemilise motivatsiooni skaala adapteerimine eesti keelde* [Seminaritöö]. Tartu Ülikool.
- Tartu Ülikooli Ühiskonnateaduste Instituut. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. samm.ut.ee