

Õpibarjäärid

ÜLIÕPILASTE ÕPIBARJÄÄRIDE ÜLETAMISE TOETAMINE ÕPPEJÕUDUDE ARUSAAMADES

SIGRID MÕISAVALD

Õppimisel kogetakse erinevaid tõkkeid ehk õpibarjääre, nende ületamine võimaldab õppimise jätkumise. Ülikoolis kui formaalses kontekstis esinevad õpibarjäärid sagedalt ning nende teadvustamine, nii üliõpilaste kui õppejõudude poolt, võimaldab üliõpilaste õppimist paremini toetada. Artikkel kajastab uurimuse tulemusi üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamise võimalustest õppejõudude arusaamades, toetamise võimalustest väljendus ka õppejõudude teadlikkus õpibarjääride teoreetilistest käsitlemistest. Õpibarjääride käsitlemise aluseks on võetud K. Illerise (2007, 157) õpibarjääride käsitus (kaitse õppimise eest, valesti õppimine, vastupanu õppimisele). Kvalitatiivse uurimuse tulemustest selgus, et õpibarjääride ületamise võimalused on õppejõudude arusaamades spontaansed ning subjektiivsetel arusaamadel põhinevad, sest arusaamad toetamise võimalustest ei tugine teoreetilistele käsitlemistele. Artikkel on toetavaks materjaliks õppejõududele õpibarjääris olevate üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamisel, mille tarbeks on loodud süsteemne ülevaade õpibarjääridest ning koostatud nõuanded õppejõududele.

Võtmesõnad: õpibarjäärid; vastupanu õppimisele; kaitse õppimise eest; valesti õppimine; õppimise dimensioonid; toetamine, õppeprotsess; ülikool; õppejõud; üliõpilane



Sissejuhatus

Õppimisel kogetakse mitmeid õpibarjääre. Selleks, et õppimine kui protsess saaks jätkuda, on oluline õpibarjäär ületada. „Barjäär“ tähendab eesti keeles piiret, tõket (EÕS, 2006), sellest tulenevalt defineeritakse piiret, tõket õppimises õpibarjäärina (*barrier to learning*). Õpibarjäärid on üks vähem uuritud nähtusi õppeprotsessis (Illeris, 2007, 157), seetõttu on õpibarjääride kohta väga vähe kirjandust. Sellest tulenevalt võib eeldada, et õppejõud ei ole vähese informatsiooni tõttu õpibarjääridest eriti teadlikud, vaatamata sellele, et õpibarjäär ei ole uus nähtus õppeprotsessis.

Ülikoolis õppimine toimub pikemaajaliselt formaalses õppekeskkonnas (reeglid-piirangud) ning üliõpilastel tuleb toime tulla akadeemilise käitumise muutmisega, mis tähendab barjääri ületamist ülikooli õppekorralduse suhtes, mis erineb üldhariduskooli omast kahe faktori poolest. Esiteks nõuab ülikooli kontekst võrreldes keskkooliga suurema vastutuse ja isikliku kontrolli võtmist oma õppimise eest. Teiseks ei ole tihti ülikooli õppima asuvate üliõpilase ootused vastavuses reaalselt ülikoolis toimuvaga. (Dembo & Seli, 2004.) Formaalne õppekeskkond, küllaltki pikk õppeperiood ja ülikooli õppekorraldus võivad tingida õpibarjääride tekkimise üliõpilaste õppimises. Sellest tulenevalt peaks õppejõud õpibarjääre põhjustavaid faktoreid teadvustama, et toetada üliõpilase õpibarjääri ületamist ning õppimise jätkumist.

Õppejõudude arusaamu õpibarjääridest uurides on võimalik välja selgitada õppejõudude teadlikkus õpibarjääride teoreetilistest käsitlustest. Tegevus on mõjutatud teadmiste olemasolust ning oskusest teadmisi kasutada (Hayden, 2009, 3), seega saab väita, et teadmiste olemasolu õpibarjääride teoreetilistest käsitlustest ning oskus neid teadmisi kasutada loob eeldused üliõpilase

õpibarjääri ületamise toetamise võimaluste teadvustamiseks. D. Pratti (1998, 203) käsitluses on õpetamine arusaamade muutumise ja isiksusliku arengu toetamine ning seetõttu mõjutab õppejõu toetus üliõpilase õpibarjääride ületamist. Sellest tulenevalt on oluline uurida, millised on üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamise võimalused (õppejõudude arusaamades), millest uurimus annab analüüsiva ülevaate (Tallinna Ülikooli õppejõudude näitel). Õpibarjääri ületamise toetamisena käsitletakse käesolevas artiklis õpibarjääris oleva üliõpilase suunamist õpibarjääri ületamisele. Artikkel võimaldab tõsta õppejõudude teadlikkust õpibarjääridest ning loob eeldused edukamaks üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamiseks.

Õpibarjäärid ja õpibarjääridega toimetuleku toetamine

Järgnevalt antakse ülevaade õpibarjääride teoreetilistest käsitlustest, õpibarjääride liikidest, õpibarjääride esinemisest õppimise dimensioonides ning õpibarjääridega toimetulemise toetamise võimalustest. Põhjusel, et õpibarjääris olevate üliõpilaste toetamise võimalusi ei ole varem eraldiseisvalt käsitletud, koosnevad toetamisvõimalusi puudutavad alapeatükid suures osas minu edasiarendustest erinevate autorite poolt esitatust.

Vaatamata sellele, et õpibarjääre on vähe uuritud, on siiski **õpibarjääride liigitused erinevad**. K. P. Cross (1981, 15) liigitab õpibarjäärid institutsionaalseteks (tegevustest ja protsessidest tingitud), situatsioonilisteks (olukordadest ja keskkonnast tingitud) ja dispositsioonilisteks (hoiakutest tingitud). J. Michael (2007) käsitleb õpibarjääre õppija iseloomule/omadustele põhinevate, juhendaja omadustele/probleemidele põhinevate ning pedagoogilistele mõjudele põhinevatena. K. Illeris (2007, 158) liigitab õpibarjäärid valesti õppimiseks, kaitseks õppimise eest ning vastupanuks õppimisele. Põhjusel, et ühtegi toodud käsitlustest ei ole erinevate autorite poolt edasi arendatud, on käesoleva artikli aluseks võetud K. Illerise (samas, 158) liigitus, mis on õpibarjääride liigitustest kõige laiapõhjalisem ja detailsem.

K. Illeris (2002, 19) käsitleb **õpibarjääre õppimise kolmest dimensioonist lähtuvalt**. Õppimise dimensioonid jagunevad sotsiaalseks (esineb vastupanu õppimisele), kognitiivseks (esineb valesti õppimine) ja sotsiaalseks (esineb kaitse õppimise eest) (samas, 19; Illeris, 2007, 158). Õpibarjääride liigitusele ning õppimise dimensioonidele tuginedes käsitletakse õpibarjääre artiklis sotsiaalsete, emotsionaalsete ja kognitiivsetena. Õpibarjäärid võivad ilmnedas kõigis kolmes K. Illerise käsitletud õppimise dimensioonis. Sageli on õpibarjäärid seotud kahe või isegi kõigi kolme dimensiooniga (Illeris, 2007, 157). Vaatamata sellele, et õpibarjäärid võivad esineda mitmes õppimise dimensioonis või kõigis kolmes dimensioonis korraga, on loodud selgemini eristatavate õpibarjääride liikide, olemuse, põhjuste, avaldumise ning üliõpilaste toetamise võimaluste kohta

õpibarjääris ülevaatlik tabel, mis toetab õppejõude üliõpilaste õpibarjääride äratundmisel ning võimaldab läbi üliõpilase toetamise võimaluste õpibarjääris valida vastav toetamisviis (Tabel 2).



Joonis 1. Õpibarjääride seos õppimise dimensioonidega [K. Illerise (2002, 2007) käsitluste põhjal].

Õpibarjääride liigid

Emotsionaalsest aspektist hõlmab õppimine õppija õpimotivatsiooni, emotsioone, tundeid ja tahet, millede peamine eesmärk on kindlustada õppija vaimne tasakaalukus (Illeris, 2009, 10). Emotsionaalseks õpibarjääriks on enamasti kaitse õppimise eest. **Kaitse õppimise eest** (*defence against learning*) on alateadlik mehhanism, mis kaitseb õppijat õppimise eest põhjustel (vaimne valu/konflikt), mis ähvardavad, limiteerivad või mõnel teisel viisil rikuvad vaimse tasakaalu hoidmist. (Hughes & Riordan, 2006, 61; Illeris, 2007, 157, 160.) Eriline vorm kaitsest on vastuolulisus. Vastuolulisus (*ambivalence*) tähendab, et õppija samal ajal tahab ja ei taha midagi õppida, õppijas valitsevad „segased tunded“. (Illeris, 2007, 157, 160.) Artiklis tuuakse välja K. Illerise (2007, 161) poolt esitatud tänapäevases ühiskonnas aktuaalseks muutunud kaitseid.

Esiteks argiteadvuse (*everyday consciousness*) kaitse ehk kaitse õppeimpulsside vastu, millega puutume kokku igapäevaselt, seda põhjusel, et me oleme igapäevaselt ümbritsetud mõjutajatest, läbi mille võib toimuda õppimine (Illeris, 2007, 160). Argiteadvusliku kaitse alla kuuluvad alahindamine (uskumus, et juba teatakse midagi, mis on tegelikult uus ja teadmatu), harmoniseerimine (rõhutatakse ebaolulise üldiseid tunnuseid konfliktsetes olukordades), väljatõrjumine (uskumus, et teema ei puuduta õppija eriala) ja patuoina mehhanism (otsitakse keegi, kelle süüks probleemid õppimises ajada) (Leithäuser, 1977, viidanud Illeris, 2007, 160). Kaitse võib põhjustada väliste impulsside moonutusi või tagasilükkamist, kui reaalsus ei lange

kokku õppija varasemate kogemuste ja teadmistega. Mõlemal juhul ei toimu uut õppimist, vaid vanade arusaamade tugevnemine. (Illeris, 2009, 19.) Seega võib väita, et argiteadvusekaitse on oluliseks mehhanismiks õppija toimetulekul infomüraga, kuid teisest küljest pärsib see ka õppimist.

Teiseks argiteadvuse kaitse liigiks on sügavam ja keerulisem identiteedi kaitse (*identity defence*), mis tähendab kaitset tähtsate ja tahtmatute muutuste eest õppija identiteedis. Identiteedi kaitse on tingitud võrdlustest, ümber õppimisest ja personaalsest arengust, mis põhjustavaid muutusi identiteedis. (Illeris, 2007, 165.) Muutused identiteedis nõuavad inimeselt teatud pingutust, sest see häirib stabiilsustunnet ning keskkonnas orienteerumise võimet, mis võib kaasa tuua kurbust, meeleheidet ja madalat enesehinnangut (Sullivan, Guntzelman, 1991; Atherton, 1999; Campanario, 2002, viidanud Kreis, 2007). Mida tugevam on õppija identiteet, seda tugevam on kaitse (Kreis, 2007). Seega võib väita, et õppimisel on oluline mõju identiteedile ning õppeprotsessis toimetulemiseks tuleb õppijal hakkama saada muutustega identiteedis.

Kolmandaks argiteadvuse kaitse liigiks on jõuetusevastane kaitse (*defence against powerlessness*), see on suunatud autoriteetide vastu, kelle käitumist või olekut peetakse põhjendamatuks (Illeris, 2007, 175). Jõuetuse vastane kaitse on tingitud spetsiifilistest olukordadest, kus õppija tunneb ennast abitult situatsiooni mõjudes. Jõuetuse vastane kaitse avaldub õppija vastuastuvas käitumises autoriteetidele, mis on tingitud põhjendamatust, tundetust, diktaatorlikust, mittedemokraatlikust ning ebameeldivast käitumisest juhendaja poolt. (samas, 166-167.) Seega võib väita, et õppija soovib, et tal oleks võimalus otsustada ning et temaga arvestataks.

Kognitiivne aspekt õppimises on seotud teadmiste, oskuste, arvamuste, taipamiste, tähenduste, hoiakute, väärtuste, käitumisviiside, meetodite ja strateegiatega, millede eesmärk on toetada õppija tähendusi ja oskusi elus ette tulevate väljakutsetega toimetulekul (Illeris, 2009, 10). Kognitiivseks õpibarjääriks on enamasti valesti õppimine. **Valesti õppimine** (*mislearning*) on õppimine, mis ei vasta sellele, mida juhendaja soovis õppijani viia, teadmine ei jõua õppijani või õppija tõlgendab infot erinevalt sellest, kuidas juhendaja seda edasi püüdis anda. (Illeris, 2007, 158.)

Valesti õppimine on sageli esinev nähtus õppeprotsessis, sest uus teadmine seostub juba olemasolevate teadmistega. Põhjusel, et iga õppija varasemad teadmised on erinevad, omistatakse ka erinevaid tähendusi õpitule. (Illeris, 2007, 159.) Sellest tulenevalt mõistetakse tihti õpetatavat erinevalt sellest, kuidas juhendaja seda edasi püüdis anda. Valesti õppimine on lisaks tingitud ka mitteamusaamisest, vähesest keskendumisvõimest, lünkadest eelnevas õppimises ning

ebameeldivusest (Illeris, 2009, 15). Eelnimetatu põhjustajateks võib olla teadmatus, mis on õige ja mis on vale, õppija üksi ja toetuseta jätmine õppeprotsessis ning õppematerjalid ja juhendaja poolt esitatu, kus on liiga palju erinevaid tõlgendusi (Illeris, 2007, 158-159; Peter & Fairweather, 1998, 308.). Valesti õppimist on lihtsam ära tunda sfäärides, kui saab selgelt öelda, mis on õige ja mis vale (Illeris, 2007, 158). Tulenevalt sellest, et valesti õppimist on juhendajal keeruline märgata, tuleb olulist tähelepanu pöörata juhendamiseviisidele.

Sotsiaalne aspekt õppimises on seotud tegevustega, suhtlemisega ja koostööga, mille eesmärgiks on integreerida õppijat kogukonda ning ühiskonda, arendades õppija sotsiaalsust (Illeris, 2009, 10). Sotsiaalseks õpibarbääriks on enamasti vastupanu õppimisele. **Vastupanu õppimisele** (*resistance to learning*) on hirm õppimisest tingitud muutuste ees, mida teadvustatakse tavaliselt olukordades, mida õppija peab aktsepteerimatuks. (Brookfield, 2009, 126; Illeris, 2002, 19; Illeris, 2007, 157, 172.)

Õppimisele vastupanu võib olla õppija poolt teadvustatud või teadvustamata. Enamikel juhtudel on vastupanu õppimisele teadvustamata. (Illeris, 2002, 102-103; Illeris, 2007, 157.) Vastupanu tekkimise põhjuseks võib olla indiviidi enesetäienduse tagasihoitus, piiratus, survestatus, soovimatud kursused, ebameeldiv õppeaine/ juhendaja/ sotsiaalne situatsioon/ õppegrupp ning varasemate negatiivsete kogemuste mõju (Brookfield, 2009, 132; Illeris, 2002, 101-102; Illeris, 2007, 157, 172). Teisest küljest põhjustab vastupanu ka uute ideede avastamine, uute oskuste omandamine ning uute arusaamade arendamine (Brookfield, 2009, 138). Samal ajal, kui õppija hakkab konstrueerima uusi arusaamu, tuleb tal loobuda mõningatest vanadest, sellest tulenevalt väheneb keskkonnas orienteerumise võime, stabiilsustunne väheneb, väheneb ka toimetulekuvõime ja arusaamine, mis tekitab segadust ja frustratsiooni (Atherton, 2003, viidanud Rumvold, 2004). Vastupanu avaldub aktiivsel (viha, raev, agressioon, vastupanu juhendajaga koostööle) ja passiivsel (soovitakse midagi muud) moel. (Olsen & Koppe, 1981, viidanud Illeris, 2007, 170; Illeris, 2007, 174). Iga inimene arendab endas vastupanu potentsiaali, mis võib aktiveeruda olukordades, millega ei suudeta leppida. Põhjusel, et õppija püüab taastada oma sisemist tasakaalu, võib vastupanu õppimisele olla oluline õppimist motiveeriv jõud. (Illeris, 2007, 175.) Sellest tulenevalt võib väita, et vastuseis õppimisele on üks osa õppimisest, mis raskendab küll õppimist, kuid võib suunata uute teadmiste kujunemise ning õppija arenguni.

Õpibarbääride teoreetiliste käsitlustega kursis olemine on oluline nii õppijale kui juhendajale. Õpibarbääre puudutava teooria tundmine võimaldab õpibarbääris õppijat õppeprotsessis lihtsamini ära tunda. Tundes õpibarbääride teoreetilisi käsitlusi, on võimalik määratleda õpibarbääri

avalbumise põhjal õpibarjääri liik, mõista õpibarjääride olemust ning teadvustada õpibarjääride põhjustajaid (Tabel 2).

Õpibarjäärid ülikoolis ja õppejõudude võimalused üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamisel

Ülikoolis on õpibarjäärid küllaltki pika õppeperioodi, formaalse keskkonna ning akadeemilise käitumise muutmise vajaduse poolest väga sageli esinevad. Seetõttu on oluline, et **õppejõud oskaks toetada üliõpilaste õpibarjääride ületamist**. Küll aga võib juhtuda, et õppejõu toetusest pole kasu ning üliõpilased ise ei ole nõus midagi muutma, näiteks oma akadeemilist käitumist. Seetõttu peaks üliõpilane ja õppejõud õppeprotsessis tegema koostööd (Wilson & Hayes, 2000, 236). Õppejõud saavad parimal viisil toetada üliõpilasi, õpetades neile eneseregulatsioonioskusi nagu enesejuhtimine (Dembo & Seli, 2004). Eneseregulatsioon on protsess, kus üliõpilane kontrollib enda käitumist, tundeid ja mõtteid, et saavutada akadeemilisi eesmärke (Wlodkowski, 2008, 254). Selleks, et tõsta üliõpilase eneseregulatsiooni, tuleks õppejõul arendada efektiivsemaid õppimisstrateegiaid nagu planeerimine, kontrollimine ja õppija suunamine eneseanalüüsile oma tööst (Bandura, 1982, viidanud Dembo & Seli, 2004). See tähendab, et üliõpilane peab mõistma, et vastutus õpibarjääriga toimetulemisel on temal ning õppejõud on vaid tema toetaja õpibarjääri ületamise protsessis.

Selleks, et õppejõud oskaks õppeprotsessis õpetamise kõrval olla ka üliõpilase õpibarjääri ületamise toetaja, on oluline **õppejõudude professionaalne ettevalmistus ülikoolis õpetamiseks sh üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamiseks**. Õppejõudude võimalustest üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamisel annab ülevaate uurimuse raames koostatud tabel (Tabel 2), kus kajastuvad ka õpibarjääride liigid, olemus, põhjused ning avaldumine, mis loob eeldused õppejõudude professionaalseks arenguks õpibarjääride teemal. Enamus õppejõude ei omista tähendust edasisele professionaalsele arengule ja ei pea eriti vajalikuks enesetäiendamist (Mohamed, 2008). Sellest tulenevalt on paljudel õppejõududel enesetäiendust mitteväärtustav hoiak, mis võib kanduda edasi ka üliõpilastele ning põhjustada nende õppimises õpibarjääre. Õpetamise kvaliteedi tõstmiseks tuleks toetada õppejõudude täiendkoolitust, lisaks peaks õppejõud õpetamisest rääkima oma kolleegidega, reflekteerima oma tegevust, tutvuma kirjandusega õpetamisest, olema kursis avastustega oma teadusharus, jagama enda kogemusi ja vaateid, avaldades neid avatud kirjandusena (Michael, 2007; Mohamed, 2008). Selliselt on võimalik parendada õppejõudude juhendamise kvaliteeti ning põhjusel, et õppejõud ei ole häiritud juhendamist puudutavatest faktoritest ning ei pea keskendumas sellele, kuidas ise õppeprotsess toime tulla, on võimalik rohkem toetada üliõpilaste õpibarjääride ületamist.

Emotsionaalsete õpibarjääride ületamise toetamine on seotud peamiselt kaitse ületamisega. K. Illerise (2009, 10) seisukohtadele tuginedes on emotsionaalsete õpibarjääride ületamise võimalused seotud motiveerimise, tahte arendamisega ning positiivsete emotsioonide pakkumisega. Motivatsiooni hoidmise võimalused on: võimaldamine õppijatel väljendada seda, mille üle uhkust tuntakse; raskuste ületamise toetamine ja järk-järguliste muutuste tegemine. Tahte arendamise võimalused on: ülesannete seostamine praktikaga; passiivsuse ületamise ning enda üle kontrolli võtmise toetamine. Positiivsete emotsioonide pakkumise võimalused: õiglaselt suhtumine; kaasamine otsustusprotsessi; komplimentide tegemine; väljaspool kooli suhtlemine; süüdistamisest hoidumine; vastutulemine ja mõistmine emotsionaalsetes situatsioonides ning hirmude ületamise toetamine. (Brown, Paulsen, Higgins, 2003; Illeris, 2007, 160-166; Illerise, 2009, 10; Kreis, 2007; Wilen-Daugenti, 2008.)

Kognitiivsete õpibarjääride ületamise toetamine on peamiselt seotud valesti õppimise ületamisega. Kuna valesti õppimine on sügavalt üliõpilase sisemine protsess, on õppejõul seda väga keeruline ära tunda ning selles barjääris õppijat toetada. (Illeris, 2007, 160.) Valesti õppimise ületamise toetamise võimalused on eelkõige seotud lünkade tekkimise vältimisega (teadmistes) ning arusaamise, keskendumise ja meeldivuse toetamisega (Illeris, 2009, 15). Arusaamise toetamise võimalused on: õppejõu selge ja üheselt mõistetav eneseväljendus, liigsete tõlgenduste vältimine õppematerjalis/jutus, liiga kiirelt liiga rohke informatsiooni edasi andmise vältimine ning teatavaks tegemine, mis on õige ja mis on vale. Keskendumise toetamise võimalused on: kaasamisvõtete kasutamine; keskendumist soodustavate tehnikate kasutamine; toetamine väljakutsetega toimetulekul; üliõpilastele enda ootuste teatavaks tegemine ning õpitava tähenduslikkuse ja vajalikkuse selgitamine. Meeldivuse toetamise võimalused on: õppimist väärtustava hoiaku väljendamine; õppematerjali meeldivaks tegemine; toetuse ja mõistmise väljendamine. Teadmistes lünkade tekkimise vältimise võimalused: üliõpilase suunamine märkama oma arengukohti; õppejõu käest küsima julgustamine ja õppimise aluseks olevate varasemate teadmiste meelde tuleamine. (Brown, Paulsen, Higgins, 2003; Illeris, 2007, 158-159; Kreis, 2007.)

Sotsiaalsete õpibarjääride ületamise toetamine on peamiselt seotud vastupanu ületamisega. Õppejõudude võimalused üliõpilaste vastupanu ületamist toetada on eelkõige seotud suhtlemise toetamisega, piiratuse vältimisega ning varasemate negatiivsete kogemuste ületamisega. Suhtlemise toetamise võimalused on: positiivsele suhtlemisele julgustamine nii eakaaslaste kui õppejõuga; üliõpilaste käest tagasiside küsimine nende õpibarjääride põhjuste kohta ning koostöö toetamine. Piiratuse vältimise võimalused on: vabaduse andmine; eneseregulatsiooni oskuste arendamine ning survestamise vältimine. Varasemate negatiivsete kogemuste ületamise võimalused on: arusaamade muutumise toetamine; varasemate negatiivsete õpikogemustega

toimetulemise toetamine ning olemasolevate ja uute teadmiste konfliktis üliõpilaste suunamine. (Brown, Paulsen, Higgins, 2003; Illeris, 2007, 157, 169-174; Kreis, 2007; Martinson 2006, 296, viidanud Kreis, 2007.) Õppejõu rolliks on olla motiveerija, kes hoiab üleval lootust, et kogu vaev läheb asja ette (Rumvolt, 2004). J. Atherton (1999; 2003, viidanud Rumvolt, 2004) pöörab tähelepanu sellele, et kui õppija harjumuslik mõtteviis on häiritud ja ta püüab mõtestada muutust oma arusaamades, siis on ta välisele abile avatud ja nii on õppejõul võimalik olla toetaja. See tähendab, et õppejõud respektierib seda, mida õppija muutuse käigus läbi elab.

Ülikoolikoolis kui formaalses kontekstis on õppejõududel väga oluline tunda õpibarjääride ületamise võimalusi. Eriti oluline on tähelepanu pöörata üliõpilaste eneseregulatsioonioskusele, läbi mille võtab üliõpilane vastutuse õpibarjääri ületamise suhtes endale ning õppejõu rolliks on olla üliõpilase õpibarjääri ületamise toetaja. Põhjusel, et õpibarjääride ületamise toetamise võimalusi ei ole varem kirjanduses eraldiseisvalt käsitletud, anti eelnevalt ülevaade erinevate autorite käsitletele põhinedes õppejõudude võimalustest üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamisel. Toetamise võimalusi on oluline tunda, et suunata üliõpilane õpibarjääri ületamiseni, mille tulemusel saab jätkuda õppimine.

Uurimuse metoodika ja valim

Uurimuse eesmärgiks oli analüüsiv ülevaade õppejõudude võimalustest üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamisel (õppejõudude arusaamades). Uurimuse eesmärgist lähtuvalt viidi läbi kvalitatiivne uurimus, kus uurija küsib laiaulatuslikke küsimusi, kogub sõnadest/tekstist koosnevaid andmeid ning kirjeldab ja analüüsib neid sõnu kategooriatena (Creswell, 2005, 56).

Valim

Uurimuse valimiks olid õppejõud, sest õppejõud teavad ja tunnevad enda võimalusi üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamisel kõige paremini ning õppejõudude arusaamadest on võimalik välja lugeda teoreetilistest seisukohtadest teadlikkust. Valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et Kasvatusteaduste Instituudi õppejõud õpetavad tulevasi õpetamisega tegelevaid üliõpilasi, kes samuti peavad toetama õpibarjääris olevaid õppijaid. Seetõttu koosnes valim Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituudi õppejõududest. Valmi kriteeriumiks oli, et ülikool oleks õppejõudude alaline töökoht. Kokku intervjueriti nelja õppejõudu, kellest kahel oli magistri- ning kahel doktorikraad. Intervjueritavad tähistati vastavalt intervjuude toimumise järjekorrale tähtedega A, B, C, D. Intervjueritud õppejõudude keskmine vanus oli 53 aastat. Kõik intervjueritavad olid naissoost ning tööstaaž ülikoolis keskmiselt 16 aastat. Andmete kogumisel teavitati kõiki intervjueritavaid, et uuringu käigus saadud andmestik analüüsitakse ja tõlgendatakse ning

esitatakse seminaritööna. Intervjueeritavate arusaamu illustreerivad tsitaadid on tekstis toodud kaldkirjas.

Andmete kogumine

Andmete kogumise meetodiks oli poolstruktureeritud intervjuu. Poolstruktureeritud intervjuu on süntees struktureeritud ja struktureerimata intervjuust (Sarantakos, 2005, 285-286). Poolstruktureeritud intervjuu koosnes avatud küsimustest. Avatud küsimused on küsimused, mis on koostatud uurija poolt ning millele intervjueeritav annab oma vastuse (Creswell, 2005, 215). Intervjuu on otstarbekas meetod, kui soovitakse mõista nähtuste olemust, protsesse või käitumist (McGivern, 2003, 334). Kuna uurimuse eesmärgiks oli saada ülevaade õppejõudude võimalustest üliõpilasi õpibärjääris toetada, oli meetod asjakohane.

Empiiriliste andmete kogumine toimus läbi poolstruktureeritud intervjuude vahemikus 2.03.2011 – 18.03.2011. Intervjueeritavatega võeti ühendust e-kirjade kaudu. Teemat tutvustati enne intervjuu algust ning intervjuu alguses küsiti ka luba intervjuu salvestamiseks diktofoniga. Kõik intervjueeritavad olid salvestamisega nõus. Lisaks intervjuude salvestamisele kasutati paralleelselt ka osalist transkribeerimist. Lindistused kuulati läbi korduvalt ning täiendati transkribeeritud materjali. Intervjuude sisuks olid õppejõudude õpibärjääre puudutavad arusaamad, millest väljendusid õpibärjääris üliõpilaste toetamise võimalused ning õpibärjääridest teadlikkus.

Andmete analüüsimine

Empiirilisi andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil, mis võimaldab välja selgitada arusaamad ja hankida informatsiooni väheste inimeste kaudu (Creswell, 2005, 57). Uurimuses kasutati induktiivset kodeerimist, mis seisneb tähenduskategooriate loomises andmete alusel. Selekteerimise tulemusena moodustusid õppejõudude arusaamades väljendunud üliõpilaste õpibärjääride ületamise toetamise võimalustest kaks peakategooriat: õppejõudude arusaamad üliõpilase õpibärjääride ületamise toetamisest ja õppejõudude kogemus õpibärjääridest ning neli alakategooriat (Tabel 1).

Tabel 1. Andmete analüüsi käigus moodustunud induktiivsed kategooriad.

Õppejõudude arusaamad õpibärjääridest	Õppejõudude kogemus õpibärjääridest

– Õppejõudude teadlikkus õpibarjääride teoreetilistest käsitlestest ja õpibarjääre puudutav sõnavara	– Õppejõu vastutuse tunnetamine ja tõlgendus üliõpilase toetamisel õpibarjääris.
– Õpibarjääride ära tundmine üliõpilase ja õppejõu enda õppimises.	– Võimalused üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamiseks (emotsionaalsest, kognitiivsest, sotsiaalsest aspektist lähtuvalt)

Tulemused

Õppejõudude arusaamad õpibarjääridest

Õppejõudude teadlikkust õpibarjääridest uurides selgus, et õppejõud mõistavad õpibarjääre väga erinevalt. Õppejõudude arusaamades on õpibarjäärid: üliõpilase tunne, et ta ei saa hakkama (A), isiksuslikud ja alateadlikud probleemid (B), hirm ennast väljendada (C), koolist kaasa saadud vastumeelsus õppimisele (D). Vaid õppejõud C ja D arusaam õpibarjääridest kattus osaliselt, tuues välja negatiivsed kogemused eelnevast kooliajast (C, D). Õppejõud (B) oli intervjuueeritud õppejõududest ainus, kes pakkus välja erinevaid õpibarjääride nimetusi. Kaks neljast õppejõust väitsid: *Ma ei ole õpibarjääride teoreetiliste käsitlestega kokku puutunud, sest ülikoolis nendest ei räägita ning seetõttu ei ole antud käsitlestega kursis (A, D).* Õpibarjääridest rääkides kasutatakse ühest õpibarjäärist rääkides erinevaid õpibarjääride nimetusi. Näiteks kasutati „kaitse“ kohta esitatud küsimuses sõna „vastupanu“. Õpibarjääride nimetustest kasutasid õppejõud oma sõnavaras nii vastupanu kui ka kaitset õppimise eest, sõnavaras ei esinenud valesti õppimist.

Õppejõudude kokkupuude õpibarjääridega on olnud väga erinev. Õppejõud D ei ole õpibarjääre peaaegu üldse märganud, kui aga näiteks õppejõud B väidab, et õpibarjääre esineb väga palju ning individuaalseid. Enamik õppejõududest tõid välja, et **üliõpilaste õpibarjääre on õppeprotsessis küllaltki keeruline ära tunda**. Peamisteks õpibarjääride põhjusteks peeti: *kasvastusteaduste didaktikas ei ole õpibarjääridest juttu (A, D) ning suhtlemine on nii formaalne, et see takistab õpibarjääride märkamist (A).* Küll aga oli siiski õpibarjääre, mida õppejõud õppeprotsessis märganud olid. Sotsiaalsetest õpibarjääridest märkasid õppejõud grupiliikmete ebaühtlast taset (C, D), rahulolematust õppekorraldusega (A) ja välja kujunenud sõltuvust teisest inimesest, kellel on suuremad ressursid (B). Kognitiivsest õpibarjääridest märkasid õppejõud aja planeerimise probleeme (C), mitte mõistmist, miks õppejõu poolt pakutavat informatsiooni vaja läheb (C), raskusi kõigega toime tulla (töötavad üliõpilased) (A), võimaluste ja ressursside mitte tunnetamist (B) ning õpingute baasteadmiste puudumist (C). Emotsionaalsetest õpibarjääridest

toodi välja kaitsete kaudu ilmnevad õpibarjäärid (B), töötavate üliõpilaste tööga mitteseonduva info blokeerimine (C) ja üliõpilase ootused, mis võivad erineda sellest, mis on õppeprotsessis tegelikult (C). Kognitiivseid õpibarjääre märkasid õppejõud õppeprotsessis kõige rohkem.

Kõik neli õppejõudu märkasid õpibarjääre enda õppimises. Kognitiivsed **barjäärid õppejõudude** (B, C) **enda õppimises** olid peamiselt seotud oskamatusena aega planeerida. *Ma ei hakka kohe tegema, tegutsen alles aja surve all (B)*. Sotsiaalsed õpibarjäärid väljendusid vaid ühel õppejõul (A), mis väljendusid õppejõu poolt pakutud tegevuste mitte aktsepteerimises. *Olen tundnud vastuseisu õppimisele, esinen niigi palju, ei taha enam koolitustel seda teha (A)*. Emotsionaalsed õpibarjäärid õppejõudude (A, C ja D) õppimises väljendusid enamjaolt seotult tahte, motivatsiooni ja vajadusega. *Olen tundnud motivatsiooni puudust. Negatiivse tagasiside mõjul tõmbun mõnikord endasse ning eemaldun õppeprotsessist (C)*. Emotsionaalses dimensioonis esinevaid õpibarjääre tõid õppejõud välja kõige rohkem.

Õppejõudude kogemus õpibarjääridest

Õppejõudude **vastutust seoses üliõpilase toetamisega õpibarjääris** uurides selgus, et kolm neljast õppejõust (A, B, C) tunnevad vastutust üliõpilase toetamise suhtes õpibarjääris, eristus õppejõud D, kes arvas, et taolisi probleeme peaks lahendama tuutorid või õpinõustajad mitte aga õppejõud. *Tegu on siiski täiskasvanutega, seega on tegemist nende enda vastutusega (D)*.

Õppejõud A ja B tunnevad toetamise kõrval ka kohustust olla distantseeritud. Õppejõud A on seisukohal, et liiga aktiivne valvelolek tekitaks õppijates õpitud abitust. Kolm neljast õppejõust aktiivselt abi ei paku, vaid ootavad, kuni üliõpilane tuleb ise probleemist rääkima (A, C, D). Õppejõud B eelistab eelnevalt veidi aega olukorda vaadelda ning võtab teema üles, kui olukord on pikaajaliselt sama. Õppejõud C toob välja, et õppejõud ei peaks olema klassijuhataja käitumisega.

Õppejõudude arusaamades on toetamise kõrval oluline teadvustada õppejõu isikuomaduste, käitumise ja oskustega seonduvat mõju, mis võib õpibarjääridele soodustavat mõju avaldada. Seetõttu tuleks neid mõjusid vältida. Isikuomadustega seotud mõjutajaid: isiksusest sobimatuse avaldumine (A); monotoonsus (D); neutraalse suhtumise puudumine (A) ning üleolev suhtumine (A, C). Õppejõu käitumisega seotud mõjutajaid: õppejõud ei suuna õppijat õppima, vaid paneb sisse puudulikud (B); üliõpilase mitte kuulamine (C); solvamine (D) ning hirmutamine kursuse mahu ja keerukusega (C). Õppejõu oskustega seotud mõjutajad: madala professionaalsuse avaldumine (A); kehv töökorraldus (A, C); keeruliselt ja segaselt informatsiooni esitamine (A, D) ning vähe informatiivse või teada oleva informatsiooni edastamine (D). Kõige enam üliõpilasi mõjutavaks pidasid õppejõud õppejõu oskustega seonduvaid mõjutajaid.

Sotsiaalsetest aspektist lähtuvalt olid õppejõudude toetamise võimalused peamiselt seotud õppegrupi kaasamisega (suhtlemine/diskussioon) (A, B, C, D) ja üliõpilase julgustamisega rääkima oma kogemustest (A, B, C, D). Õppejõud B toob välja: „*Töötan grupiressursiga, grupp võimaldab rohkem kui üks inimene.*“ Õppejõudude teised toetamise võimalused õppejõudude arusaamades jagunesid kolmeks: suhtlemisel põhinevad; koostööl põhinevad ning varasematel kogemustel põhinevad. Suhtlemisel põhinevad: suhtlemisvõtted (B, A), üliõpilase pöördumise ootamine ning selle tulemusel aitamine ja toetamine (A, C, D), üliõpilase poole pöördumine probleemi väljaselgitamiseks (A, C), tagasiside küsimist räägitava mõistetavuse kohta (D), esimeses loengus küsimist, kas loenguteemad on vastuvõetavad ja sobivad (A), üliõpilaste teavitamist õppejõu ootustest (B), palvet tuua näiteid oma elust (C), küsima julgustamist(A) Koostööl põhinevad: koostöö (A, C), kaasamine (A, C, B), üliõpilasele töö ette või tema eest ära tegemine, et üliõpilasel oleks võimalik järele teha (C). Varasematel kogemustel põhinevatest võimalustest mainiti vaid lugupidavat suhtumist üliõpilase kogemustesse (A, B). Sotsiaalsest aspektist lähtuvaid toetamise võimalusi tõid välja enim õppejõud C ja A. Kõige tulemuslikumaks peavad õppejõud sotsiaalsest aspektist lähtuvatest toetamise võimalustest suhtlemisel põhinevaid toetamise viise.

Emotsionaalsest aspektist lähtuvalt olid õppejõudude toetamise võimalused peamiselt seotud positiivse suhtumisega (B, C). Õppejõud C toob intervjuus välja: *Püüaks positiivselt suhtuda negatiivsesse hoiakusse ning hirmudesse.* Õppejõudude teised toetamise võimalused jagunesid kolmeks: motivatsioonil põhinevateks, tahtel põhinevateks ning tunnetel põhinevateks. Motivatsioonil põhinevad: eneseusu taastamise toetamist (A), positiivsete omaduste TOPi kasutamine (B), supervisiooni kasutamine (B), negatiivse ja negatiivsete omaduste ümbersõnastamine positiivseks (B) ning nõrkuste asemel tugevuste rõhutamine (B). Tahtel põhinevad: tahtega töötamine (B) ning õppijale võimaluste loomine enese seostamiseks teemaga (A). Tunnetel põhinevad: kiitmine (C), positiivsete kinnituste andmine (B), vajadusel psühholoogi poole suunamine (A), emotsionaalselt toetamine (B), probleemist huvitumise väljendamine (A) ning vanadest kogemustest üle saamise toetamine (A). Emotsionaalsest aspektist lähtuvaid toetamise võimalusi tõid välja enim õppejõud A ja B. Kõige tulemuslikumaks peavad õppejõud emotsionaalsest aspektist lähtuvatest toetamise võimalustest tunnetega arvestamist.

Kognitiivsest aspektist lähtuvalt olid õppejõudude toetamise võimalused peamiselt seotud alternatiivsete võimaluste pakkumisega (C, D). Õppejõud C tõi välja: „*Annan võimaluse esitada töid hiljem.*“ Õppejõud pakkusid lisaks välja veel toetamise võimalustena õpitavaga otseselt seotud võimalusi ning õpitavaga kaudselt seotud võimalusi. Õpitavaga otseselt seotud võimalused: infohulga vähendamine, et üliõpilane suudaks infot haarata (B); juhendi tegemine, kuidas ainet sooritada (D); materjali huvitavaks tegemine (B); õppematerjali kohandamine vastavalt üliõpilaste

võimetele (B) ning kordamise vältimine (D). Õpitavaga kaudselt seotud võimalused: kohanemise toetamine (B); kuulamine (B); üliõpilase suunamine olukorra analüüsile (A); rollimuutuste kasutamine (B); eneseregulatsiooni oskuste välja toomise toetamine, tagasisidestamine nii puuduste kui potentsiaali osas (B); peegeldamine (B); individuaalse vastuvõtu/kirjutamise võimaldamine (C); õppeprotsessis vabaduse andmine (C); kompromisside tegemine (D). Kognitiivsest aspektist lähtuvaid toetamise võimalusi töid enim välja õppejõud B ja D. Kõige tulemuslikumaks pidasid õppejõud kognitiivsest aspektist lähtuvatest toetamise võimalustest õpitavaga kaudselt seotud võimalusi.

Arutelu

Järgnevalt tõlgendatakse ja selgitatakse olulisemaid andmeanalüüsi tulemusi ja esitatakse järeldused ning üldistused üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamise võimalustest õppejõudude arusaamades ning seostatakse need teoreetiliste käsitlustega.

Õppejõudude arusaamadest väljendus, et õppejõud tõlgendavad õpibarjääre väga erinevalt. Kõigi intervjuueeritavate vastused olid õpibarjääri tähenduse seisukohalt erinevad. Kursis ei olnud ka erinevate õpibarjääride liikidega. Üks õppejõud küll pakkus välja erinevaid õpibarjääride nimetusi, kuid antud käsitlused ei kattunud käesoleva uurimuse aluseks oleva Illerise (2007, 157) õpibarjääride käsitlusega ning intervjuudest ei tulnud välja ka mõnest teisest teoreetilisest käsitlusest teadlikkust. Seega võib väita, et õppejõududel on küll oma arusaam õpibarjääridest, kuid see ei tugine teoreetilistele käsitlustele. Sellest tulenevalt võib väita, et õppejõud ei ole teadlikud enda võimalustest üliõpilasi õpibarjääris toetada, toetamine on pigem spontaane. Põhjusel, et toimimine on mõjutatud teadmistest ning teadmiste kasutamise oskusest (Hayden, 2009, 3), saab väita, et õpibarjääris üliõpilaste toetamine õppejõudude poolt on raskendatud, kuna puudub teoreetiline ettevalmistus üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamiseks.

Õppejõud on küll kuulnud õpibarjääride erinevatest käsitlustest ning osaliselt kasutatakse õpibarjääride nimetusi enda sõnavaras, kuid õpibarjääride nimetusi peetakse pigem sünonüümideks, kui eraldi seisvateks õpibarjäärideks. Mõisteline segadus väljendus ka käesoleva uurimuse teoreetiliste allikate lugemisel, näiteks oli väga levinud kõiki õpibarjääre nimetada üheselt mõistega „vastuseis õppimisele“. Seetõttu võib eeldada, et õppejõud ei oska valida õpibarjääri tüübist lähtuvaid toetamise võimalusi, pigem on lahenduste leidmine spontaane ning kasutatakse sarnaseid toetamise võimalusi kõigi õpibarjääride liikide puhul. Õppejõudude õpibarjääride liikidele vastavaid toetamise võimalusi aitab valida käesoleva uurimuse raames koostatud tabel (Tabel 2).

Uurimusest selgus, et õpibarjääre on õppeprotsessis väga keeruline märgata. Ometi esinevad õpibarjäärid kõigis kolmes õppimise dimensioonis (Illeris, 2007, 157) ning seega on õpibarjäärid õppimise lahutamatuks osaks. Uurimuse tulemustele tuginedes või väita, et õpibarjääre on lisaks formaalsele keskkonnale ning õpibarjääre puudutava informatsiooni puudumisele didaktikas veel kahest faktorist tulenevalt keeruline märgata – õppejõud kas ei pööra õpibarjääridele tähelepanu või ei oska õpibarjääre ära tunda. Üliõpilaste toetamisel õpibarjääris on oluline, et õppejõud pööraks õpibarjääridele õppeprotsessis tähelepanu, oskaks neid ära tunda ning valida barjäärist lähtuvalt toetamisviisi. Õppejõude toetab õpibarjääride äratundmisel ning vastavate toetamise võimaluste valimisel käesoleva uurimuse raames koostatud ülevaatlik tabel, kus on välja toodud õpibarjääride avaldumise tunnused (Tabel 2). Õppejõud märkavad kõige enam aga kognitiivseid õpibarjääre. Eeldatavasti põhjusel, et kognitiivsed õpibarjäärid on seotud teadmiste, oskuste, ja arusaamadega (Illeris, 2009, 10), millede edasi andmine on õpetamise traditsiooniline eesmärk.

Õppejõud teadvustavad, et nad avaldavad üliõpilastele kolme tüüpi õpibarjääride teket soodustavat mõju: isikuomaduste, käitumise ning oskustega seonduvad. Õppejõu poolt õpibarjääride teket soodustavaid mõjutajaid on oluline tunda, et õppejõud neid õpibarjääride ületamise toetamisel vältida oskaks. Vastasel juhul võib tekkida olukord, kus üliõpilase toetamine ei anna tulemusi, kuna enesele teadmata avaldab õppejõud õpibarjääridele soodustavat mõju. Kõige enam üliõpilasi mõjutavaks pidasid õppejõud oskustega seonduvaid mõjutajaid. Küll aga enamus õppejõude ei omista tähendust edasisele professionaalsele arengule ja ei pea eriti vajalikuks enesetäiendamist (Mohamed, 2008). Seetõttu on oluline, et õppejõud pööraks tähelepanu enda oskuste arendamisele. Juhul, kui õppejõud ei pea muret tundma enda oskuste pärast, on võimalik ka üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamine, sest õppejõud ei ole fokuseeritud endale.

Õppimine on õppijate arusaama muutumise ja isiksusliku arengu toetamine (Pratt, 1998, 203). Enamik õppejõude tundis vastutust üliõpilast õpibarjääris toetada, kuid vastutuse kõrval tunnetati ka vajadust distantseeritud olla, et mitte tekitada õpitud abitust. Üliõpilaste toetamine saab toimuda enamjaolt siis, kui üliõpilane tuleb oma murest rääkima. Seega võib väita, et õppejõud on õppeprotsessis üliõpilaste toetajateks, kuid selleks, et toetamine oleks võimalik, peab üliõpilane oma probleemiga ise õppejõu poole pöörduma.

Õpibarjääridega toimetulemisel on üks olulisemaid õppejõu oskuseid arendada eneseregulatsioonioskuseid. Õppejõud ei saa üliõpilast õpibarjääris toetada, kui üliõpilane pole ise valmis midagi ette võtma. Seega peaks õppejõud pöörama erilist tähelepanu eneseregulatsioonioskuste arendamisele, kus üliõpilane kontrollib enda käitumist, tundeid ja

mõtteid, et saavutada akadeemilisi eesmärke (Wlodkowski, 2008, 254). Õppejõu kohuseks on siin olla toetajaks ja suunajaks üliõpilasele, kes õpibarjääri ületada püüab. Ka käesolevas uurimuses tõi üks õppejõud välja eneseregulatsioonioskuste arendamise vajaduse. Seega võib öelda, et õppejõudude seas on eneseregulatsioonioskuste arendamise vajalikkust teadvustavaid õppejõude, kuid enamik õppejõude eneseregulatsioonioskuste arendamise võimaluste ja vajadusega kursis ei ole.

Märgatav oli, et õppejõud rääkisid oma arusaamadest üliõpilaste toetamisel õpibarjääris läbi enda kogemuste. Emotsionaalsetest aspektist lähtuvatest toetamise võimalustest pidasid õppejõud kõige olulisemaks positiivset suhtumist üliõpilastesse. Õpibarjäärade teoreetilistes käsitlustes toodi samuti välja mitmeid positiivsete emotsioonide pakkumise võimalusi. Õppejõu positiivne suhtumine õpetamises oma väga oluline, see aitab neil tõenäolisemalt jätkata oma akadeemilist karjääri ning saavutada üliõpilastel edu õpingutes (Dennis, Adams, Hamm, 2005, 7). Sellest tulenevalt saab väita, et õppejõud kasutavad positiivse suhtumise strateegiat iseenda tegevuse meeldivamaks muutmiseks ning läbi üliõpilaste oma töö tulemuste ilmnemise soodustamiseks. Olukorras, kus õppejõud tunneb end meeldivalt, on õppejõud eeldatavasti valmis ka suurema tõenäosusega üliõpilast õpibarjääris toetama.

Kognitiivsest aspektist lähtuvatest õpibarjäärade ületamise toetamise võimalustest pidasid õppejõud olulisemaks alternatiivsete võimaluste kasutamist, mis aga teoreetilistes käsitlustes ei ilmnenu. Kõigist kognitiivsest aspektist lähtuvatest õpibarjäärade ületamise võimalustest kattusid teoreetiliste käsitlustega vaid materjali huvitavaks tegemine ning infohulga vähendamine. Seega võib väita, et õppejõudude arusaamad kognitiivsete õpibarjäärade ületamise võimalustest ei tugine teoreetilistel käsitlustel.

Õppejõud pidasid sotsiaalsete õpibarjääridega toimetulemise toetamisel kõige otstarbekamaks õppegrupi abi kasutamist, mis on sotsiaalsest aspektist lähtuv toetamise võimalus, sest tegemist on koostööl põhineva toimetulemise viisiga (Illeris, 2009, 10). Sellest tulenevalt saab väita, et õppejõud teevad üliõpilastega koostööd ning kaasavad ka nemad õppeprotsessi juhtimisse. Üks peamisi täiskasvanuhariduse põhimõtteid rõhutab, et õppejõud ja üliõpilased peaks õppeprotsessis tegema koostööd (Wilson & Heyes, 2000, 236). Seega on märgata, et õppejõud kasutavad üliõpilastega koostöö tegemise põhimõtet küllaltki palju.

Soovitused õppejõududele üliõpilaste toetamiseks õpibarjääris:

- Põhjusel, et õppejõud ei ole teadlikud õpibarjäärade teoreetilistest käsitlustest ning sellest tulenevalt enda võimalustest üliõpilaste õpibarjäärade ületamise toetamisel, tuleks õppejõududel

tõsta enda teadlikkust õpibarjääridest, näiteks viies end kurssi õpibarjääre puudutava kirjandusega, töötades õpibarjääre puudutava aine sisse viimiseks kasvatusteaduste õppekavas või sidudes õpibarjääride temaatika mõne teise kasvatusteaduste õppekava ainega;

– Tuleks arendada üliõpilaste eneseregulatsioonioskusi, et üliõpilased oleks võimelised ise võtma kontrolli oma õppimise eest ning seeläbi suudaksid lihtsamini ületada õpibarjääre enda õppimises, sellisel viisil on üliõpilane õpibarjääri ületaja ning õppejõud üliõpilase toetaja õpibarjääri ületamisel.

– Toetamisel on otstarbekas kasutada suhtlemisel põhinevaid toetamise võimalusi, nii on võimalik väljendada mõistmist, saada aimu üliõpilase murest ning toetada vahetult läbi vestluse.

Kokkuvõte

Õpibarjääride ületamise võimalused on õppejõudude arusaamades spontaansed ning subjektiivsetel arusaamadel põhinevad, sest arusaamad toetamise võimalustest ei tugine teoreetilistele käsitlustele. Õpibarjääre puudutavate teoreetilistele allikatele tuginedes loodi õpibarjääridest süsteemne ülevaade, mis võimaldab eristada õpibarjääre tekkepõhjuste alusel (emotsionaalsed, kognitiivsed ja sotsiaalsed). Süsteemne ülevaade aitab õppejõududel täiustada võimalusi üliõpilaste toetamisel õpibarjääris, sest õpibarjääri ületamise toetamine peaks lähtuma erinevaid õpibarjääre põhjustavatest teguritest. Uurimuse uudsus ja aktuaalsus seisneb asjaolus, et õppejõudude võimalusi õpibarjääris olevat üliõpilast toetada ei ole varem uuritud, samuti puudus süsteemne ülevaade õpibarjääride olemusest, põhjustajatest, avaldumisest ning toimetuleku toetamisest. Uurimuse usaldusväärsus tagati intervjuude teema avaldamisega alles intervjuu alguses ning õppejõududele ei pakutud võimalust andmete täiendamiseks, mis välistas vastamisel teoreetiliste allikate kasutamise, mis oleks võinud mõjutada uurimuse tulemusi õppejõudude teadlikkuse seisukohalt ning uurimus poleks andnud reaalselt ülevaadet õppejõudude arusaamadest.

Uurimuse panuseks haridusse on õppejõudude võimaluste välja toomine, mille abil üliõpilaste õpibarjääri ületamist toetada. Õppejõudude võimalustest üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamisel andmete kohaselt kirjandus puudub. Seetõttu oleks õppejõudude poolse üliõpilaste toetamise soodustamiseks õpibarjääris kasulik viia õppejõududeni teoreetilised teadmised õpibarjääridest, mida käesolev artikkel toetab.

Uurimuse praktiliseks panuseks on soovitus, milles toodi välja soovitus õppejõududele üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamiseks. Uurimusest järeldus, et toetamiseks on oluline olla

kursis õpibarjääride teoreetiliste käsitlemistega, mõista üliõpilase eneseregulatsioonioskuste arendamise olulisust ning kasutada suhtlemisel põhinevaid toetamise võimalusi.

Põhjusel, et uurimuse maht oli piiratud, tuuakse välja ka soovitus edasisteks uuringuteks seoses õpibarjääridega. Uurida võiks: artiklis välja toodud teisi õpibarjääride liigitusi (oluline õpibarjääride mitmekülgse arendamise seisukohalt) või siis vaadelda madalat eneseregulatsiooni kui õpibarjääri seoses enesejuhitavusega (eneseregulatsioon on õpibarjääri ületamise üks võtmeomadusi, mis suunab õppijat õpibarjääri ületamisele). Tuleviku uurimustes oleks kasulik ka kaasata uurimusse teiste teaduskondade õppejõude (võimaldab saada mitmekülgsema ülevaate) ja laiendada uurimuse valimit (võimaldab saada üldisemad tulemused).

Allikad

Eesti Õigekeelsussõnaraamat. (2006). [22.11.2010]

<http://www.eki.ee/dict/qs2006/index.cgi?Q=%C3%BChesgi&F=M&O=0&E=0>

Brookfield, S. D. (2009). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, M. R., Paulsen, K., Higgins, K. (2003). Remove Environmental Barriers to Student Learning. [Electronic version]. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 109-112.

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

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dembo, M. H. & Seli, H. (2004). Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. [Electronic version]. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 2-4.

Dennis, A. M. & Hamm, M. (2005). *Redefining education in the twenty-first century: shaping collaborative in the age of information*. Illinois: Charles C. Thomas Publishing.

Hayden, J. A. (2009). *Introduction to Health Behavior Theory*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers. 3.

- Hughes, P. & Riordan, P. (2006). *Dynamic Psychotherapy Explained*. Abingdon: Radcliffe Publishing. 61.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Canada: Taylor & Francis.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists – in their own words*. Canada: Taylor & Francis.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Florida: Roskilde University Press.
- Kreis, K. (2007). *Õppimisele vastuseis õppijate arusaamades Tallinna Ülikooli kutsepedagoogika kaugõppe üliõpilaste näitel*. [Seminaritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli andragoogika õppetool.
- McGivern, Y. (2006). *The Practice of Market and Social Research: An Introduction*. Essex: Pearson Education Limited.
- Michael, J. (2007). Faculty Perceptions About Barriers to Active Learning. [Electronic version]. *College Teaching*, 55(2), 42.
- Mohamed, N. (2008). "I have been doing things this way for so many years: Why should I change?" Exploring teacher's resistance to professional learning. [Electronic version]. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(1), 19-35.
- Peter, G. F. & Fairweather, P. G. (1998). *Computer-based instruction: design and development*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Pratt, D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Rumvolt, L. (2004). *Vastuseis õppimisele õppejõudude arusaamades*. [Bakalaureusetöö]. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli andragoogika õppetool.
- Sarantakos, S. (2005). *Social research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wilen-Daugenti, T. (2008). Physical Barriers to Learning and Research in Higher Education Melt Away With New Technology-Based Learning Environments. [Electronic version]. *Community*

College Week, 12.

Wilson, A. L. & Hayes, E. (2000). *Handbook of adult and continuing education*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

LISA 1. (Avaneb pdf-is)

Tabel 2. Ülevaade õpibarjääride liikidest, põhjustajatest, avaldumisest ja toimetuleku toetamise viisidest. [Tabel on konstrueeritud artikli teoreetilisest osast lähtuvalt erinevate autorite arusaamadele tuginedes. (Brookfield, 2009, 126-138; Brown, Paulsen, Higgins, 2003; Dembo & Seli, 2004; Hughes & Riordan, 2006, 61; Illeris, 2002, 19-103; Illeris, 2007, 157-175; Illeris, 2009, 10-19; Kreis, 2007; Peter & Fairweather, 1998, 308; Rumvolt, 2004; Wilson & Hayes, 2000, 236)]

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

