

SOOJENDUSTEGEVUSE FUNKTSIOONID TÄISKASVANUKOOLITUSES

MARTIN PALM

Artiklis antakse analüüsiv ülevaade soojendustegevuse funktsioonidest täiskasvanukoolituses, tuginedes läbiviidud kvalitatiivsele uurimusele, mille käigus intervjueriti nelja täiskasvanukoolitajat. Teadlikkus soojendustegevuse funktsioonidest on koolitajate jaoks oluline, sest soojendustegevuse abil saab luua õppimist soodustavat õpikeskkonda, kus saab toimuda sügav ja õppijakeskne õppimine. Artiklis on esitatud soojendustegevuse funktsioonide struktureeritud käsitus, mis pakub koolitajatele usaldusväärset informatsiooni, miks on soojendustegevus täiskasvanukoolituses oluline ning millele tuginedes on koolitajatel võimalik oma teadlikkust tõsta ja vajadusel ka praktikat täiendada.

Võtmesõnad: soojendustegevus; õppimist soodustava õpikeskkonna loomine; täiskasvanukoolitus.



Sissejuhatus

Viimase 50-60 aasta jooksul on õpetamine läänelikus kultuuriruumis muutunud üha enam õppijakesksemaks (Kuurme, 2003, 125-126). Kaasaegsetest õpikäsitustest lähtuvalt ei ole täiskasvanud õppijat võimalik otseselt õpetada; täiskasvanukoolitaja saab täiskasvanu õppimisele kaasa aidata ning luua õppimist soodustavad tingimused (Illeris, 2004, 90; Knowles, Holton, Swanson, 1998). Peetakse oluliseks, et täiskasvanukoolitajad oskaksid

luua õppimist soodustava õpikeskkonna, mis oleks piisavalt mugav ja turvaline, ent siiski õppimist stimuleeriv (Brookfield, 1986, 14, 29, 31; Galbraith, 2004, 8-10; Hiemstra, 1991; Knowles jt, 1998,93; Lønstrup, 1997, 2002; Merriam & Brockett, 1997, 150; Milano & Ullius, 1998, 42).

Täiskasvanuhariduse praktikas ehk täiskasvanukoolituses, mis on organiseeritud õppetegevus, kus õppijateks on täiskasvanud ning mis on seotud kõigi õppeliikide ja –vormidega (Eensaar, 2003, 18), on õppimist soodustavat õpikeskkonda võimalik luua soojendustegevust kasutades (Chlup & Collins, 2010; Milano & Ullius, 1998, 313-319). Ometi on soojendustegevust selles kontekstis seni vähe uuritud (Chlup & Collins, 2010), mistõttu puudub koolitajatel usaldusväärne informatsioon selle kohta, kas ja miks soojendustegevust kasutada. Soojendustegevusele omistatakse palju funktsioone:

- tegevus, mäng või nali, mis aitab võõrastel inimestel tunda end koos olles lõdvestunumalt (Cambridge Advanced Learner's Dictionary Online, 2011);
- harjutused, mis hõlbustavad grupiprotsesside toimumist (Arnold & Burke, 1983, 46-48);
- meetodid, mida kasutatakse õppeprotsessi esimesel kohtumisel, et vähendada ärevust ja pinget, soodustada õppijate tutvumist ning aidata koolitajal õppijaid tundma õppida (Draves, 1984, viidanud Hiemstra, 1991, 47);
- vahendid, mis võimaldavad koolitajal edendada suhtlemise toimumist, stimuleerida loovalt mõtlema, seada küsitavaks eksisteerivaid mõttemalle, illustreerida uusi ideid ja tutvustada õppematerjali (Forbess-Greene, 1983, 1);
- kõiki õppeprotsessis osalevaid õppijaid kaasav ning nende õppimist soodustav tegevus, mis aitab õppijatel omavahel (ja ka õppijatel koolitajaga ning koolitajal õppijatega) tutvuda ja kontakti luua; leevendada pingeid; tekitada vastastikune usaldus ja avatus; luua sügavam side ja ühised arengusihid (Chlup & Collins, 2010);

kuid seni puudub struktureeritud käsitus, mis erinevaid funktsioone täiskasvanukoolituse kontekstist lähtuvalt koondaks ja avaks. Tulenevalt oli artikli aluseks oleva uurimuse keskseks probleemiks: mis on soojendustegevuse funktsioonid täiskasvanukoolituses. Eesmärgiks oli analüüsiv ülevaade soojendustegevuse funktsioonidest täiskasvanukoolituses. Ülesandeks seati struktuurse käsituse loomine. Eesmärgini jõudmiseks uuriti teoreetilisi allikaid ning koolitajate arusaamu. Soojendustegevuse funktsioonide kaardistamine ja kirjeldamine teadusliku uurimuse kujul võimaldas luua struktureeritud ning usaldusväärse infoallika, millele koolitajad saavad toetuda, et oma teadlikkust antud teemal tõsta ning vajadusel ka koolituspraktikat täiendada.

Soojendustegevus

Soojendustegevuse mõiste. Teoreetilistes allikates esinevad samas või väga sarnases tähenduses järgnevad mõisted: jäälõhkujad, -sulatamine (*icebreakers, unfreezing*), soojendajad, soojendusmeetodid, -harjutused (*warm-up activities/exercises*), avajad (*openers*), sissejuhatavad tegevused (*introductory activities*), häälestamine (*setting the*

tone) ja värskendajad (*refreshers, energizers*). Siit järeldub, et ühtne terminoloogilises kooskõlas olev sõnavara puudub. Artiklis koondatakse eelnevalt loetletud mõisted ühtse termini alla – soojendustegevus.

Miks just „soojendustegevus“? Eesti Keele Instituudi keelenõuanne ei soovita kasutada mõistet „jää lõhkuja“, sest selle otsene vaste on „jääs teisele laevale teed rajav laev“ (Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2006), mis oma tähenduselt on eksitav. Samuti ei ole sõna „lõhkuma“ kasutamine õppimise kontekstis sobilik, sest see viitab millegi hävitamisele ning võib seetõttu nii õppijate kui koolitaja (lõhkuja rollis olemine) jaoks omada negatiivset varjundit. Mõisted nagu „sissejuhatavad tegevused“, „häälestamine“ ja „värskendajad“ on oma tähendusspektrilt liiga kitsad, hõlmates vaid mõnda soojendustegevuse funktsiooni mitmete hulgast. „Soojendustegevus“ seevastu võimaldab kõiki nimetatud mõisteid koondada, olles ka lingvistiliselt sobilik. Termin „soojendus“ otsene seos sportliku või füüsilise tegevusega ei ole eksitav, sest koolitusel kasutatavad soojendusharjutused sisaldavad tihtipeale samuti kehalist liikumist ning soojendustegevuse eesmärk on kaudselt sama – parem tulemus (spordis võib tulemuseks olla näiteks kõrguse ületamine, koolitusel uue teadmise või oskuse omandamine).

Minu nägemuses võiks „soojendustegevuse“ kõrval olla kasutusel ka „soojendusharjutuse“ termin, mis tähendaks konkreetset harjutust, meetodit või tegevust, mida koolitaja õppijate soojendamiseks kasutab; „soojendustegevuse“ mõistet võiks aga kasutada üldisemalt ja koondavalt soojendava tegevuse kohta. Artikli mõistmiseks on oluline neid kahte mõistet eristada. Mõtet illustreeriv näide: *koolitaja tegeleb koolituse alguses soojendustegevusega, kasutades õppijate soojenemiseks mitmeid erinevaid soojendusharjutusi*.

Varasemalt on soojendustegevuse teemal kirjutatud artikleid ja käsiraamatuid, mis annavad eelkõige praktilisi soovitusi, kuidas koolitust alustada ning milliseid soojendusharjutusi koolitajal kasutada tuleks (vt. Baron, 1977; Collins, 2010; Forbess-Greene, 1983; Jennings, 1993; Kramm & Kramm, 1989; Milano & Ullius, 1998; Oliver & Weinswig, 1996; Pulaski, 2007). Seejuures on esile tõstetud koolituse esmakohatumise kui õppeprotsessi algusetapi (mida on nimetatud ka soojendusfaasiks) olulisust järgneva õppimise seisukohalt, sest just siis kujunevad üldine meeleolu, esmamuljed ja hoiakud, mis püsivad enamasti kogu koolituse vältel (Greive, 1998, 13, 21; Jacobs, Masson, Harvill, 2009, 16, 72-73; Jennings, 1993; Lønstrup, 2002, 16; Milano & Ullius, 1998, 315). R. Hiemstra (1991) käsitleb soojendustegevust kui abivahendit loomaks õppimist soodustavamat õpikeskkonda. Ajakirjas *Adult Learning* avaldati 2010 aastal artikkel (Chlup & Collins), milles keskendutakse täiskasvanute õppimise teooriate sidumisele soojendustegevuse kasutamisega koolituspraktikas. Ükski loetletud allikatest ei anna iseseisvalt põhjalikku struktuurset ülevaadet soojendustegevuse funktsioonidest, kuid nendes sisalduvat informatsiooni koondades oli võimalik formuleerida lähtekohad ja kategooriad edasiseks uurimiseks.

Meetodid ja valim

Artikli aluseks on tüübilt *kaardistav-kirjeldav* ja lähenemisviisilt *kvalitatiivne* uurimus (Hirsjärvi & Huttunen, 2005, 171; Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005, 124-168).

Kvalitatiivse uurimuse andmete kogumisel, analüüsimisel ja tõlgendamisel on uurijal endal väga oluline osa, mistõttu on tulemused subjektiivsed. Subjektiivsust aitab vähendada uurimisprotsessi detailne kirjeldus (Norton, 2009, 116). Seetõttu on järgnevalt andmete kogumise ja analüüsimisega seonduvat võimalikult detailselt kirjeldatud.

Valim. Uurimuse valim oli kvalitatiivsele uurimusele omaselt eesmärgipärane, mitte juhuslik (Hirsjärvi jt, 2005, 155). Eesmärgist lähtuvalt kasutati kolme kitsendavat kriteeriumit:

- 1) koolitaja peab omama vähemalt 5 aasta pikkust koolituskogemust (kus tema ise on olnud koolitaja rollis);
- 2) koolitaja peab uurimuse läbiviimise ajal olema koolitajana tegev;
- 3) koolitaja peab oma praktikas kasutama soojendustegevusi.

Esimene (ajaline) kriteerium aitas tagada, et koolitajal oleks välja kujunenud kindlad arusaamad ja ta omaks piisavalt koolituskogemust; teine, et kogutavad andmed oleksid ajakohased; kolmas, et koolitajad omaksid uurimisobjekti kohta piisavalt teadmisi. Kui intervjuueeritavad ei oma piisavalt teadmisi uurimisobjekti kohta, siis on oht, et nad mõtleavad vastuseid välja, et mitte paista asjatundmatutena (Cohen, Manion, Morrison, 2007, 361). Sätestatud kriteeriumid aitasid sellist olukorda vältida.

Kriteeriumitele vastavate intervjuueeritavate leidmisel küsiti soovitusi andragoogika magistriõppe lõpetanud ja koolitajatega pidevalt kokku puutuvatelt isikutelt. Samuti tugineti iseenda varasematele kokkupuudetele koolitajatega. Seejärel uuriti põhjalikumalt potentsiaalsete intervjuueeritavate tausta ning valiti välja neli koolitajat, kellele on anonüümsuse tagamiseks antud järgnevad pseudonüümid: Anni, Mari, Tiina ja Jüri. Valimi iseloomustamiseks on loodud joonis 1.



Meetodid. Andmekogumismeetodina kasutati *poolstruktureeritud intervjuud*, mis on paindlik ning võimaldab vastajatel avada omaenese tõlgenduse teemast.

Poolstruktureeritud intervjuu kasutamine lubas uurijal intervjuu läbiviimisel küsimusi ja teemat täpsustada ning paluda vajadusel intervjuueeritava poolt antavaid vastuseid selgitada ja laiendada, andes seeläbi vastustele täiendavat kvaliteeti. (Cohen jt, 2007, 182, 361; Norton, 2009, 118.)

Andmed koguti 2011. aasta aprillis näost näkku kohtumistel. Igale kohtumisele eelnes intervjuueeritavale e-kirja saatmine, milles toodi välja uurimuse teema. Koolitajad valisid ise meelepäraseid kohad, kus nad soovisid kohtuda. Intervjuu küsimuste viimistlemiseks viidi 4. aprillil läbi pilootintervjuu, mille eesmärgiks oli kontrollida, kas küsimuste sõnastus ja ülesehitus võimaldab saada vastuseid uuritavale teemale. Pilootintervjuu analüüsi tulemusena korrigeeriti küsimuste järjestust ning mõeldi juurde kaks täiendavat küsimust; veenduti selles, et poolstruktureeritud intervjuu kasutamine andmekogumismeetodina on sobilik. Kolm põhiintervjuud viidi läbi perioodil 7-16 aprill. Kõik intervjuud lindistati diktofoniga ja transkribeeriti kohtumisega samal, järgmisel või hiljemalt ülejärgmisel päeval. Kõikidele intervjuueeritavatele pakuti võimalust soovi korral transkriptsioonidega tutvuda, et nad saaksid kontrollida, kas intervjuueerija on neid õigesti mõistnud (seda võimalust kasutas ainsana Jüri).

Andmete analüüsimisel kasutati *kvalitatiivse sisuanalüüsi* meetodit, mis võimaldas kogutud andmestikku süstemaatiliselt analüüsida ja struktureerida, leidmaks uurimisteema suhtes tähenduslikku informatsiooni ja tegemaks sellest järeldusi. Andmestiku kodeerimine ja kategoriseerimine tugines eelnevalt käsitletud teooriale (deduktiivne lähenemine). (Cohen jt, 2007, 475-490.)

Tulemused

Artikli tulemustes on nii teoreetilised kui ka empiirilised andmed sünteesitud ühtseks struktuurseks käsituseks soojendustegevuse funktsioonidest täiskasvanukoolituses. Igas funktsiooni avavas blokis on esmalt esitatud info teoreetilistest allikatest, seejärel empiirilise uurimuse tulemustest koos illustreeriva näitega. Näidetena esitatud tekstikatked on vähesel määral redigeeritud (muudetud sõnade järjekorda, vähendatud kordusi, täpsustatud sõnastust).

Üldiselt peavad koolitajad soojendustegevust täiskasvanukoolituses oluliseks ning arusaam soojendustegevuse olulisusest on kogemusega tähtsustunud. See, kuidas ja milliseid soojendustegevusi kasutada, sõltub väga palju konkreetsest õppegrupist, situatsioonist ja koolitusest.

Igal juhul on soojendustegevus vajalik, hoolimata sihtgrupist. Kui koolitusel jääb soojendus tegemata, siis see häirib mind ka õppijana-osalejana. (Mari)

Neid viise, kuidas soojendada, on hästi palju erinevaid, aga kindlasti ma teen seda. Arusaam soojendustegevuse tähtsusest on tulnud aja jooksul, kogemusega. (Anni)

Üksikutel juhtudel võib ka kohe asja kallale minna, aga enamasti on kasulik aidata inimesi üles soojendada. Eesti kultuuriruumi eripäraks on paradoks, et õppijad tahavad minna ruttu teema juurde, aga samal ajal vajavad ka soojenemist. (Jüri)

Jah, loomulikult on soojendustegevust vaja. Milliseid soojendustegevusi valida, see sõltub sihtrühmast, koolituse teemast ja pikkusest. Kui on vaja palju avatud suhtlemist, siis üritan seda ka alguses saavutada; mida pikem protsess koolituse näol, seda rohkem peaks soojendustegevusele pühenduma. Kõik sõltub koolituse iseloomust, koolitusprotsessist ja asetub konkreetsesse situatsiooni. (Tiina)

Soojendustegevuse funktsioonid. Läbiviidud uurimusest selgus, et soojendustegevusel on resümeeritult 7 koondavat funktsiooni (joonis 2):

1. Õppimist soodustava õpikeskkonna loomine

- 1.1 Tutvumise ja suhete loomise hõlbustamine

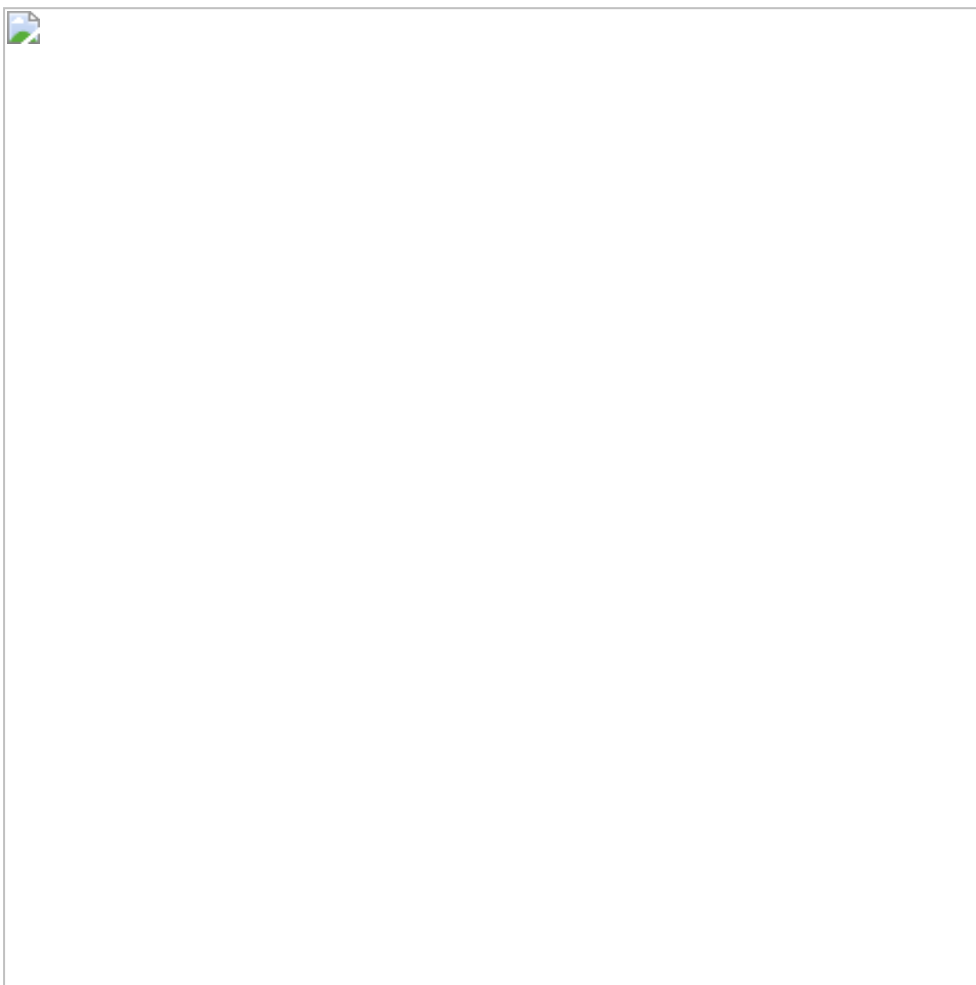
- 1.2 Õppijate kaasamine

- 1.3 Õppijate ja koolitaja avanemise soodustamine

- 1.4 Vaimne ja/või füüsiline virgutamine

1.5 Grupiprotsesside juhtimine

1.6 Õpitegevuse sissejuhatamine



Joonis 2. Õpikeskkonna kolm dimensiooni ja soojendustegevuse funktsioonid

1. *Õppimist soodustava õpikeskkonna loomine.* Õpikeskkond on tingimuste kogum, mis mõjutab täiskasvanud õppija õppimist (Eensaar, 2003, 28; Hiemstra 1991, 8). Ilma õppimist soodustava õpikeskkonnata eksisteerib oht, et koolitusel toimub juba juurdunud teadmiste ja arusaamade vastastikune jagamine ning ei toimu valitsevate mõtte- ja käitumismallide ning väärtuste vaidlustamist (Brookfield, 1986, 14). See tähendab, et ei toimu millegi uue õppimist. Õpikeskkond jaguneb kolmeks omavahel tihedalt seotud dimensiooniks (joonis 2): füüsiline, psühholoogiline-emotsionaalne ning sotsiaalne-kultuuriline (Hiemstra, 1991, 8, 15; Merriam & Brockett, 1997, 149-150).

Kõik intervjuueeritud koolitajad tõid välja selle, et soojendustegevuse kasutamine aitab luua head õhkkonda. Soojendustegevused soodustavad nende sõnul hästi olemist, võtavad maha ebamugavad pinged, aitavad luua turvalisuse tunnet, soodustavad sisseelamist ja kohanemist (ka füüsilise keskkonnaga). Eelkõige seostavad koolitajad soojendustegevust õpikeskkonna psühholoogilise-emotsionaalse ja sotsiaalse-kultuurilise dimensiooniga, vähemal määral ka füüsilisega (seda nähakse valdavalt kui eeldust teistes dimensioonides edukalt toimetamiseks). Intervjuueeritavad rõhutasid, et loodav õpikeskkond peab olema piisavalt turvaline, aga samas ka piisavalt väljakutseid pakkuv.

Häälestus selleks, et mina inimesena-õppijana oleksin kohal, koolitaja on kohal, selles hetkes, ja me kõik saame aru, et miks me siin olema – sellise pinnase loomine. Lood keskkonna, kus jõuab kohale, et tuleb astuda välja sellest, kust me tuleme ja saab keskenduda õppimisele. (Anni)

Soojendustegevus võib hakata ka sellest momendist, kui inimene tuleb ruumi sisse – koolitaja on seal juba mingi keskkonna loonud: lauad ja toolid teistmoodi sättinud, muusika taustaks mängima pannud. Pärast soojendava harjutuse läbiviimist on õhkkond kuidagi parem ja avatum. (Mari)

1.1 Tutvumise ja suhete loomise hõlbustamine. Esmamulje põhjal võib õppijatele jääda üksteisest või koolitajast vale (tihti just halb) mulje, sest inimestel on kalduvus oma esmamuljete külge klammerduda ning sotsiaalselt ebasoovitavatest omadustest kujunevaid negatiivseid muljeid on hiljem raske muuta – need püsivad terve koolituse vältel. Lähemalt tutvudes hakkab aga kaaslas(t)e tajumist mõjutama temaga tekkinud suhe ning selle alusel tärkav sümpaatia või antipaatia. (Forbess-Greene, 1983, 209; Kidron, 2004, 53.) Morstain & Smart (1974, viidanud Merriam & Brockett, 1997, 132-133) toovad välja sotsiaalsed suhted kui ühe kuuest peamisest faktorist, miks täiskasvanud õpivad – järelikult on tutvumine omavahel (ja ka tutvumine koolitajaga) õppija jaoks oluline. Kuigi õppimine ei sõltu ainult sotsiaalsetest suhetest, siis positiivne suhtumine õppijate vahel soodustab õppimise toimumist (Abrami, Chambers, Poulsen & Kouros, Farrell & D'Apollonia, 1994, viidanud Oliver & Weinswig, 1996, 5). Soojendustegevus on tihti vormilt mänguline ja humoorikas. Ka see aitab suhtlemist hõlbustada ning õppimist soodustada, sest huumoril on suhtlemisel täita mitmeid olulisi funktsioone: elavdab diskussiooni, aitab luua kontakte õppijate ning ka õppijate-koolitaja vahel, peegeldab tundeid ja taotlusi, aitab kindlaks määrata vastastikust sobivust, aitab luua rühmas ühtsustunde, lähendab ja liidab õppegruppi, suurendab suhetes avatuse määra, võib tuua esile (varjatud) hoiakud ja suhtumised (Kidron, 2004, 207-214). Soojendustegevuse kasutamine ei pruugi pealiskaudsete hinnangute ning negatiivsete esmamuljete teket totaalselt välistada, küll aga on selle abil võimalik luua lähemat tutvumist ja sügamate suhete kujunemist hõlbustavad tingimused.

Nagu teoorias nii on ka koolitajate arusaamades täiskasvanud õppijate jaoks sotsiaalsed suhted olulised. Soojendustegevus aitab nende hinnangul nii koolitajal kui õppijatel end üksteisele tutvustada ja kirjeldada. See murrab inimeste vahelisi suhtlemisbarjääre ning aitab luua ja säilitada kontakti, pakkudes võimalusi omavaheliseks suhtluseks ja edasiseks koostööks. Koolitaja puhul on oluline, et soojendustegevuse puhul avalduksid nii isiklik tasand (kes on koolitaja inimesena) kui ka suhestumine teemaga (milline on tema mandaat teemal rääkimiseks). Kui tegemist on juba tuttavate inimestega või korduvate kohtumistega, siis võimaldab soojendustegevus avastada üksteise kohta midagi uut ja üllatuslikku.

Kui hakkame suhtlema, siis ebamugav pinge kaob – nii õppijatel kui ka koolitajal. (Anni)

1.2 *Õppijate kaasamine.* Enamik õppijatest õpivad tulemuslikumalt just kaasatult olles (Knox, 1986, viidanud Hiemstra, 1991, 44). Kaasamine suurendab õppijate motivatsiooni ning kiirendab õppimise toimumist (Watson, 1960-1961, viidanud Knowles jt, 1998, 88). Kaasatud osalemine soodustab koolitusel õpitava meeldejätmist-kinnitumist (Brookfield, 1986, 31; Oliver & Weinswig, 1996, 1).

Ka koolitajad leidsid, et soojendustegevus aitab õppijaid kaasata. Õppijate kaasatus avaldub nende hinnangul näiteks tähelepanu aktiveerituses, aktiivse ja eheda dialoogi eksisteerimises ning jooksvas tagasisides. See tähendab, et õppijad on mõtetega kohal, koolitusruumis ja –hetkes; nad on valmis osalema täies mahus. Õppijate kaasamine on tihedalt seotud õppijate avanemise soodustamisega.

Täiskasvanu on oma kapslis: tuleb koolitusele ja mõtleb, et äkki ta saab selle ajal oma meile lugeda. Soojendustegevuse mõte võiks olla tekitada temas väike elevus, saada aru, et tänane päev on natuke teistsugune. Et täiskasvanu mõtleks, et ta küll tuli nagu tavalisele koolitusele, aga selle soojenduse ja algusega on juba selline tunne, et ta tegelikult ei tahagi meile lugeda, vaid tahab vaadata, mis koolitusel päeva jooksul juhtub. (Mari)

1.3 *Õppijate ja koolitaja avanemise soodustamine.* Avanemine avaldub:

- kognitiivsel tasandil – valmisolek millegi uue õppimiseks ning sügavamaks mõistmiseks (avanevad peamiselt õppijad);
- sotsiaalsel tasandil – vastastikune lugupidamine, avameelsus ning siiras suhtlemine: oma mõtete, tunnete, hoiakute, kogemuste ja kavatsuste, lootuste ja kartuste, suhtumiste ning sümpaatiate esitlemine teistele inimestele (avaneda võivad nii õppijad kui ka koolitaja). (Forbess-Greene, 1983; Greive, 1998; Kidron, 2004; Lønstrup, 1997, 2002; Milano & Ullius, 1998.)

Koolitajad on arvamusel, et soojendustegevus aitab avada erinevaid protsesse. Sellisteks protsessideks võivad olla koolitusprotsess või mõni struktuuriline protsess (sellisel juhul on soojendustegevusel pigem sissejuhatav funktsioon), aga ka kognitiivsed protsessid: uute perspektiivide avamine; õppijate avamine edasisele ja uue õppimisele. Soojendustegevus loob pinnase avatuseks, mis aitab õppijatel mingitel teematel endasse vaadata ning olla valmis võtmaks vastu uut materjali.

Kasutame inimest kui tervikut õpiprotsessis väga vähe. Tegeleme aju, mõtlemise ja loogilise poolega, aga on ka hästi palju intuiitivset, kehalist, emotsionaalset, mida saaks läbi soojendustegevuste avada – kõiki inimeste tahke. (Anni)

...selleks, et inimene saaks asuda töötama enda jaoks oluliste teemadega, eriti kui need puudutavad teda kuidagi lähemalt, kui tegu ei ole lihtsalt mingisuguse abstraktse tõega. (Jüri)

1.4 *Vaimne ja/või füüsiline virgutamine.* Virgutamise tulemusena ollakse võimelised nägema õpitavat uutest perspektiividest, aga virgutava soojendustegevuse eesmärgiks võib olla ka õppijate tähelepanu koondamine eelnevalt teemalt ära, et pärast virgutust

jätkata uue teemaga. Samuti võib virgutava soojendustegevuse eesmärgiks olla koolituse muutmine mitmekülgsemaks, huvitavamaks ja nauditavamaks. (Forbess-Greene, 1983, 7, 133.)

Koolitajad kirjeldavad, kuidas õppijate tähelepanu hajub ja nad väsivad nii vaimselt kui füüsiliselt. Soojendustegevuse kaudu on võimalik juhtida ja suunata energeetilisi protsesse: energiat anda, hoida ja vajadusel ka vähendada (liigse ärevuse maandamine). Virgutamine aitab õppijatel keskenduda ja suunata tähelepanu olulisele. Tulenevalt on õppijad valmimad saama uusi teadmisi.

...et energia oleks tasakaalus, et kõike suudetakse vastu võtta, mida ma tahan omaltpoolt anda. (Tiina)

1.5 Grupiprotsesside juhtimine. Koolituse alguses toimub uue õppegrupi kujunemine. Grupi kujunemise etappi iseloomustab aga järgnev:

- õppija tunneb end ebakindlalt;
- eksisteerib teadatus: kes on teised, millised on teiste arusaamad, teadmised, kogemused, milline on ühisosa teistega;
- kujuneb esmane rollistruktuur ja hakkavad kujunema grupinormid (Märja, Lõhmus, Jõgi, 2003, 84).

See, millised rollistruktuurid ja grupinormid kujunevad, mõjutab oluliselt edasist õpikeskkonda. Õppegrupis on tendents rühmituste moodustumiseks: õppegrupp jaotub väiksemateks rühmadeks, kes omavahel läbi ei saa ning tulemuseks on halb psühholoogiline-emotsionaalne ja/või sotsiaalne-kultuuriline õpikeskkond. Kasutades soojendustegevust on võimalik rühmituste teket vältida ning grupiprotsesse suunata. (Lønstrup, 1997, 20.)

Koolitajad usuvad, et soojendustegevuse abil on võimalik juhtida ja suunata grupiprotsesside toimumist; soodustada grupi ja gruppi sisseelamist; tunda ära, millises grupi arengufaasis õppegrupp on.

Soojendustegevuse abil on võimalik luua, hoida ja avardada grupivaimsust, gruppi tundma õppida – tekitada grupis „meie“ tunne. (Anni)

1.6 Õpitegevuse sissejuhatamine. Üleminek soojendustegevuselt õpitegevusele peab olema võimalikult sujuv ja sidus (Forbess-Greene, 1983, 7, 133). M. Milano & D. Ullius näevad probleemina, et tihti avatakse õpisihtasoonid soojendustegevusega, millel on olematu seos õpitemaatikaga – sellisel juhul ei ole soojendustegevuse kasutamine ülejäänud õppeprotsessi seisukohalt tõhus, sest õppijad tajuvad soojendustegevust kui lihtsalt lõbusat ajaviidet, aga ei häälesta end seejuures õppimise lainele.

Soojendustegevuse sidumine õpitegevuse sisuga võimaldab kaardistada õppijate ootusi ja vajadusi – selgitades välja, millised teadmised on osalistel juba antud valdkonnas olemas ning millised on täpsemad õpivajadused – ning luua õppijatele ajendi hakata

mõtlemata õpitava teema(de)le ja teadvustada endale, millist kasu (oskusi või teadmisi) nad antud õpituatsioonist saada võivad. Soojendustegevus sellisel kujul toetab otseselt õpieesmärkide saavutamist. (Milano & Ullius, 1998, 313-315.)

Koolitajate arvates võimaldab soojendustegevus tutvustada koolitusel toimuma hakkavat (nt kirjeldada struktuuri ja päevakava). Sellisel juhul juhatatakse sisse koolitusprotsess. Võimalik on juhatada sisse ka teema. See tähendab, et soojendustegevus sisaldab teema sisu elemente, paneb õppijad mõtlema teema aspektist olulisele küsimusele.

Soojendustegevus avab õppimisprotsessi. Soojendustegevus oli [juhtimisalasel koolitusel] piisk merre, et osaleja hakkaks mõtlema – äkki jätab ta juhina ka ise midagi tegemata. (Anni)

Soojendustegevused aitavad lähendada teemale – kraabime pealispinda, mistõttu saab teemakäsitus rohkem sügavuti olla, sest inimeste jaoks on mõte juba sinna suunas liikuma hakanud. (Jüri)

Arutelu

Artikli keskseks probleemiks oli: mis on soojendustegevuse funktsioonid täiskasvanukoolituses. Funktsioonid kaardistati, neid kirjeldati ning anti analüüsiv ülevaade. Seeläbi loodi soojendustegevuse funktsioonide struktuurne käsitus, mida varasemalt ei eksisteerinud. Varasemad uuringud antud teemal keskendusid pigem sellele, kuidas soojendustegevust edukalt praktikas rakendada või püüti põhjendada soojendustegevuse kasutamise vajalikkust.

Asjaolu, et soojendustegevust on täiskasvanukoolituses vähe uuritud, annab alust arvata, et koolitajate teadmised sellel teemal on pigem argiteadmiste tasandil. Argiteadmistel on aga tavaliselt vähene usaldusväärsus, umbkaudsus, piiratus ja takerdumine ebaolulisse (Hirsjärvi & Huttunen, 2005, 171). Läbiviidud uurimusest selgus, et koolitajad küll peavad soojendustegevust oluliseks ning arusaam soojendustegevuse olulisusest on kogemusega tähtsustunud, kuid nad ei ole teadlikud paljudest soojendustegevuse funktsioonidest. Tulenevalt on artikli panuseks tõsta eksisteerivad argiteadmised usaldusväärsemale ja abstraktsemale tasandile. Teadlikkus soojendustegevuse funktsioonidest võimaldab täiskasvanukoolitajatel soojendustegevust oma koolituspraktikas paremini planeerida, on abiks soojendusharjutuste valimisel või loomisel ning nende läbiviimisel.

Artikli põhiväide on, et soojendustegevuse funktsioon täiskasvanukoolituses on mitmekesine (nagu kaardistatud ja kirjeldatud koondfunktsioonidest järeldub). Soojendustegevuse kaudu on koolitajal võimalik soodustada tutvumist ning avanemist, õppijaid kaasata ja virgutada, juhtida grupiprotsesse, juhatada sisse õpitegevust ning luua õppimist soodustavat õpikeskkonda. See ei tähenda, et soojendustegevus on ebaõnnestunud, kui see ei täida kõiki loetletud funktsioone. See tähendab, et on ekslik võrdsustada soojendustegevus *vaid mõne* soojendustegevuse funktsiooni või aspektiga (näiteks väita, et soojendustegevus on ringmängu tegemine koolituse alguses ja mitte midagi enam).

Artiklis esitatud funktsioonide sisust järeldeb, et soojendustegevus võimaldab koolitajal muuta koolitusel toimuvat õppetegevust õppijakesksemaks ning aitab kaasa sügava õppimise toimumisele. Seega on soojendustegevuse kasutamine kahtlemata oluline, aga koolitajatel tuleks soojendustegevuse rakendamisel suhtuda siiski ettevaatlikult täielikult standardiseeritud lähenemiste kasutamisesse, sest identseid õpistuatsioone ja identseid õppijaid ei eksisteeri. See, kuidas ja millist soojendustegevust kasutada, sõltub väga palju konkreetsest õppegrupist, situatsioonist ja koolitusest.

Kokkuvõte

Artiklis tutvustati kokkuvõtlikult uurimust, mille eesmärgiks oli analüüsiv ülevaade soojendustegevuse funktsioonidest täiskasvanukoolituses. Selgus, et soojendustegevusel on täiskasvanukoolituses mitmekesine funktsioon, mis avaldub kaardistatud ja kirjeldatud koondfunktsioonide kaudu:

Õppimist soodustava õpikeskkonna loomine

- Tutvumise ja suhete loomise hõlbustamine
- Õppijate kaasamine
- Õppijate ja koolitaja avanemise soodustamine
- Vaimne ja/või füüsiline virgutamine
- Grupiprotsesside juhtimine
- Õpitegevuse sissejuhatamine

Artikli uudsus ja suurim väärtus avaldubki loetletud koondfunktsioonide kaardistamises ja kirjeldamises, pakkudes seeläbi koolitajatele seni puudunud usaldusväärset informatsiooni ning struktuurset käsitust selle kohta, kas ja miks soojendustegevust täiskasvanukoolituses kasutada. Soojendustegevuse oskuslik kasutamine aitab koolitajatel luua õppimist soodustavat õpikeskkonda, kus saab toimuda sügav ning õppijakeskne õppimine.

Artikli piiranguteks on intervjuueerija vähene kogemus kvalitatiivse uurimuse teostamise ja analüüsimise osas; läbiviidud uurimuse väikesearvuline valim, mis ei võimalda teha üldistusi laiemal tasandil ning mis ei võimalda käsitleda soojendustegevuse teisi olulisi aspekte. Andmete analüüsi käigus moodustus olulisi kategooriaid ja teemasid, mida ei olnud võimalik antud artiklis käsitleda: tegurid, mis võivad mõjutada soojendustegevuse kasutamist (koolituskontekst ja –valdkond, koolituse kestvus, sihtgrupp, koolitaja koolituskogemus); ohud ja piirangud soojendustegevuse kasutamisel (õpibarjäärid ja kaitsed, mis võivad tekkida); protsesside sulgemist ja lõpetamist soodustavad tegevused; soojendustegevuse mõju koolitajale. Teema vajab seetõttu edasist ja põhjalikumat uurimist.

Allikad

Arnold, R. & Burke, B. (1983). A Popular Education Handbook: an Educational Experience Taken from Central America and Adapted to the Canadian Context.
<http://www.ebscohost.com>

Baron, A. (1977). How to Start a Seminar. [Electronic version]. Training & Development Journal, 31(12), 22-27.

Brookfield, S. D. (1986). Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices. San Francisco: Jossey-Bass.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (sine anno). Cambridge Dictionaries Online. [2010, jaanuar 4].

<http://dictionary.cambridge.org>

Chlup, T. & Collins, T. E. (2010). Breaking the Ice: Using Ice- breakers and Re-energizers with Adult Learners. [Electronic version]. Adult Learning, 21(3-4), 34-39.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. [6th ed.]. Abingdon: Routledge.

Collins, S. (2010). ICE BREAKERS. [Electronic version]. Training Journal, June, 75. [2010, jaanuar 4].

Eensaar, T. (2003). Elukestva õppe põhiterminoloogia inglise-eesti seletav sõnastik Euroopa komisjoni dokumentide põhjal. [Magistriprojekt]. Tartu Ülikool: Filosoofiateaduskond. [2010, oktoober 20].

http://www.andras.ee/ul/Teele_Eensaar_magistriprojekt_24_06_03.doc

Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2006. (2006). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. [2011, jaanuar 4].

<http://www.eki.ee/dict/qs/>

Forbess-Greene, S. (1983). The encyclopedia of icebreakers: structured activities that warm-up, motivate, challenge, acquaint, and energize. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Galbraith, M. W. (2004). Adult learning methods: A guide for effective instruction (3rd ed.). Malabar: Krieger Publishing.

Greive, D. (1998). Teaching Strategies & Techniques for Adjunct Faculty (3rd ed.). Elyria: Lorain County Community College. [2010, november 23].

Hiemstra, R. (1991). Creating Environments for Effective Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (2005). Sissejuhatus kasvatusteadusse. Tallinn: Medicina.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.

Illeris, K. (2004). Adult Education and Adult Learning. Malabar: Krieger.

Jacobs, E., Masson, R., Harvill, R. (2009). Group Counseling: Strategies and Skills. [6th ed.]. Belmont: Thomson Brooks/Cole.

Jennings, I. (1993). Silent Interview: An Ice-Breaker Triggering Learner Strategies toward Effective Writing. Austin: Annual NISOD Conference on Teaching Excellence and Conference of Administrators. [2010, september 28].
<http://www.ebscohost.com>

Kidron, A. (2004). Suhtlemine: inimsuhted ja suhtlemispsühholoogia. Tallinn: Mondo.

Knowles, M., Holton, E. III, Swanson, R. (1998). The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development (5th ed.). Woburn: Butterworth-Heinemann.

Kramm, K & Kramm, D. (1989). Cracking the Communication Ice. [Electronic version]. Training & Development Journal, 43(4), 56-60.
<http://www.ebscohost.com>

Kuurme, T. (2003). Kasvatuse võim ja võimetus. Tallinn: TPÜ kirjastus.

Lønstrup, B. (1997). Avatus täiskasvanute õpetamisel. Tallinn: Eesti Vabaharidusliit.

Lønstrup, B. (2002). Teaching adults – with openness 2. Riga: Artekoms.

Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (1997). The profession and practice of adult education: an introduction. San Francisco: Jossey-Bass.

Milano, M. & Ullius, D. (1998). Designing powerful training: the sequential-iterative model. San Francisco: Jossey-Bass.

Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). Andragoogika: raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn: Ilo.

Norton, L.S. (2009). Action Research in Teaching and Learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities. Abingdon: Routledge.

Oliver, P. & Weinswig, S. (1996). The Human Scavenger Hunt: A Unique Classroom Ice-Breaker Exercise. Hartford: University of Hartford. [2010, september 28].
<http://www.ebscohost.com>

Pulaski, M. M. (2007). Getting to Know You: Breaking the Ice in the Public Speaking Course. [Electronic version]. Communication Teacher, 21(2), 58-61. [2010, september 28].
<http://www.ebscohost.com>