

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Reet Jakobson

TÄISKASVANUD ÕPPIJATE ÕPIBARJÄÄRID JA NENDEGA TOIMETULEK
TÄISKASVANUTE GÜMNAASIUMIDE ÕPETAJATE KOGEMUSTES

Magistritöö

Juhendaja: kutsepedagoogika nooremlektor Liana Roos

Tartu 2021

Kokkuvõte

Täiskasvanud õppijate õpibarjäärid ja nendega toimetulek täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemustes

Kolmandik täiskasvanute gümnaasiumide õppijatest katkestab õpingud. Üheks õpingute katkestamise põhjuseks võivad olla õpibarjäärid. Õpetajatel on oluline roll õpibarjääride märkamisel ja täiskasvanud õppijate toetamisel barjääride ületamiseks, aga pole teada, missugused on täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad ja kogemused õpibarjääridega seoses. Töö eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas mõistavad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õpibarjääre ning missugused on nende kogemused õpibarjääride märkamisel ning nende ületamise toetamisel. Andmeid koguti poolstruktuureeritud intervjuudega ning analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kombineerides nii induktiivset kui deduktiivset lähenemisviisi, lähtudes Illerise õpibarjääride teooriast. Intervjuudest kaheksa täiskasvanute gümnaasiumi õpetajaga selgus, et õpibarjääre on keeruline märgata. Emotsionaalsete õpibarjääridena kogeti õppijate madalat õpimotivatsiooni, kognitiivsete barjääridena väheseid õpioskusi ja sotsiaalsete barjääridena varasemaid ebameeldivaid õpikogemusi. Õppijate toetamise võimalustena nähti turvalise ja usaldusliku õpikeskkonna kujundamist ning õppijate õpioskuste arendamist. Mitte kõik õpetajad ei näinud barjääridega tegelemist üldse oma ülesandena.

Märksõnad: Illeris, täiskasvanud õppija, täiskasvanute gümnaasiumid, täiskasvanute õpetaja arusaamad ja kogemused, õpibarjäärid

Abstract

Barriers to learning for adult learners and coping with them in the experience of adult gymnasiums teachers

About one third of adult gymnasium learners cancel their studies. One of the reasons of the cancellation of studies might be barriers to learning. Teachers have an important role at noticing barriers to learning; furthermore, helping adult learners overcoming these barriers. However, it is not known what the understandings and experience of the teachers of adult

gymnasium are regarding barriers to learning. The purpose of the master thesis was to find out how the teachers of adult gymnasium understand barriers to learning; moreover, what their experiences are regarding noticing barriers to learning and supporting learners overcoming them. The data was collected using half-structured interviews and analyzed in accordance with the methodology of qualitative content analysis, combining inductive and deductive approach in compliance with the theory of the barriers to learning of Illeris. Interviewing eight teachers of adult gymnasium it was revealed that it is difficult to notice barriers to learning. Low learning motivation was pointed out as an emotional barriers to learning, insufficient learning skills as cognitive barriers and previous negative learning experience as a social barriers. In order to support learners, the interviewed teachers confessed that it is important to create a safe and trustworthy learning environment as well as improving the learning skills of learners. However, not all the teachers did not see dealing with barriers to learning as part of their work.

Keywords: Illeris, adult learner, adult gymnasium, adult learning teacher perceptions and experiences, barriers to learning

Sisukord

Sissejuhatus	5
1 Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Täiskasvanu õppimine, õppimise kolm dimensiooni	6
1.2 Täiskasvanu õppimise takistused ja õpibarjäärid	7
1.2.1 Kaitse õppimise eest	9
1.2.2 Valesti õppimine	11
1.2.3 Vastupanu õppimisele	12
1.3 Õpetajate võimalused täiskasvanud õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel	14
2 Metoodika	16
2.1 Valim	17
2.2 Andmekogumine	17
2.3 Andmeanalüüs	19
3 Tulemused	21
3.1 Täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest	22
3.2 Õpetajate kogemused oma töös täiskasvanud õppijate õpibarjääridega	23
3.3 Õpetajate võimalused täiskasvanud õppijate õpibarjääride ületamise toetamiseks.	31
4 Arutelu	38
Tänuõnad	44
Autorsuse kinnitus	44
Kasutatud kirjandus	45
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõte Wordi keskkonnas kodeerimisest	
Lisa 3. Ülevaade uurimisküsimuste tulemustest	

Sissejuhatus

Eestis on probleemiks madala haridustasemega täiskasvanute suur hulk. Põhi- või keskhariduseta täiskasvanuid on üle 100 000, kellest mittestatsionaarses õppes põhi- või keskhariduse tasemel õpib umbes 5,5% (Eesti Statistikaameti andmebaas, 2020). Sellest tulenevalt on Eestis seatud eesmärgiks madala haridustasemega elanikkonna osakaalu vähendamine ning nn teise võimaluse hariduse võimaluste pakkumine keskhariduseta täiskasvanute tagasitoomiseks tasemeõppesse (Müürisepp, Nausedaite, Madubuko, & Eljas-Taal, 2017).

Vaatamata täiskasvanute gümnaasiumide paindlikule õppekorraldusele katkestavad oma õpingud umbes kolmandik õppijatest aastas (Eesti Statistikaameti andmebaas, 2020). Täiskasvanud õppijad kogevad õpingutes mitmesuguseid takistusi, mis võivad olla nii välised kui sisemised (Merriam & Caffarella, 1999). Enam on teada väliste takistuste kohta, nagu pererollide täitmine, tööelu, sh tööandjate vähene toetus, aga ka tervis ja vanus (Cross, 1981; Falasca, 2011; Patterson, 2018; Roosmaa & Saar, 2017; Rubenson & Desjardins, 2009; Säärts, 2015). Keskhariduseta täiskasvanute peamised takistused õppesse naasmisel tulenevad nende sotsiaaldemograafilisest olukorrast, enamasti majanduslikest raskustest, kuid on ka hoiakulised takistused, eeskätt madala õpimotivatsiooni kujul (Räis, Kallaste, Kaska, Järve, & Anspal, 2014).

Õpingute katkestamise põhjuseks võivad olla ka õppimisel ilmnevad õpibarjäärid (Illeris, 2017). Antud magistr töö keskendubki õpibarjääride teooriale, mille lõi 2007. aastal Taani teadlane Knud Illeris. Arendades edasi Jarvise (1987) mitte-õppimise käsitlust, eristab Illeris (2017) kolme peamist õpibarjääri (*barrier to learning*): valesti õppimine (*mislearning*), kaitse õppimise eest (*learning defence*) ja vastupanu õppimisele (*resistance to learning*), mis ilmnevad õppimise sotsiaalses, emotsionaalses ja kognitiivses sfääris. Madala haridustasemega täiskasvanud seisavad tõenäoliselt silmitsi just psühholoogiliste tõketega (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011), ometi pole õpibarjääride temaatikat palju uuritud (Illeris, 2017). Autorile teadaolevalt on Eestis õpibarjääride temaatikat varasemalt käsitletud kõrghariduse (Jakovlev, 2019; Mõisavald, 2011) ja koolituse (Murakas, 2015) kontekstis, kuid puudub teadmine selle kohta, missuguste õpibarjääridega puututakse kokku täiskasvanute gümnaasiumides.

Õpetaja oskus märgata õppimist takistavaid tegureid näitab tema potentsiaali õpetajana (Ljulko, 2012). Kuid sageli on neid takistusi keeruline märgata. Kõrghariduse valdkonnas on näiteks leitud, et õppejõud mõistavad õpibarjääre erinevalt ning ei ole teadlikud oma võimalustest, kuidas õpibarjääridega üliõpilasi toetada (Mõisavald, 2011). Kuna õpetajatel on võtmeroll täiskasvanud õppijate õpibarjääride märkamisel ja nende ületamise toetamisel, keskendutakse käesolevas magistritöös sellele, missugused on täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemused õppijate õpibarjääride märkamisel ja nende ületamise toetamisel.

Magistritöö teoreetilise osa peatükkides antakse ülevaade täiskasvanu õppimisest, kirjeldatakse õppimise kolme dimensiooni ja nendes avalduvaid õpibarjääre ning selgitatakse täiskasvanud õppija toetamise võimalusi õpibarjääride ületamiseks. Teoreetilise ülevaate lõpus sõnastatakse uurimisprobleem ning uurimuse eesmärk. Empiirilises osas tutvustatakse uurimuse tulemusi ning arutletakse saadud tulemuste üle teoreetilistest seisukohtadest ja varasemate uurimuste tulemustest lähtudes.

1 Teoreetiline ülevaade

1.1 Täiskasvanu õppimine, õppimise kolm dimensiooni

Õppimine on elukestev protsess, mis mõjutab õppija arusaamu, tema töid ja tegemisi (Märja, 2011) ning mille tähendus suureneb ühiskonnas toimuvate kiirete muutuste tõttu (Jarvis, 1998). Eesti õigusaktid ei piiritle täiskasvanud õppijat vanusega, vaid täiskasvanud elanikkonna valmisolekut õppida jälgitakse üleeuroopalise indikaatori alusel, milleks on 25-64-aastased täiskasvanud (Haidak, 2009). Täiskasvanuks olemise määrab adekvaatne rollitaju ning teadlik vastutuse võtmine oma elu (Märja, Lõhmus, & Jõgi, 2003), sealhulgas ka oma õppimise juhtimise eest (Mellard & Scanlon, 2006).

Knowlesi (1973) sõnul ei saa täiskasvanuid õpetada nii nagu lapsi, vaid tuleb eristada andragoogikat pedagoogikast. Täiskasvanud õppijad on eneseteadlikumad, sest inimese kasvades ja küpsedes liigutakse täielikust sõltuvusest üha suureneva ennastjuhtivuse poole (Knowles, 1973) ning kõigil õppijail on oma liikumise kiirus ja suund (Märja, 2011). Knowles (1973) tõdeb, et täiskasvanuna muutub õppimise orientatsioon ainekesksuselt probleemikeskusele, õppima asutakse suuresti seetõttu, et õppijal on praeguste eluprobleemidega toimetulemiseks teatud puudujäägid. Samuti on

täiskasvanud õppijad Knowlesi (1973) sõnul valmis õppima lahendama probleeme, mis on nende jaoks olulised ja millega nad erinevates rollides kokku puutuvad. Ka Rogers (1951) on seisukohal, et inimene õpib olulisel määral ainult neid asju, mida ta peab vajalikuks enese struktuuri säilitamiseks või täiustamiseks.

Nii Knowlesi (1973) kui ka Jarvise (1998) sõnul võtavad täiskasvanud õppijad igasse õppesituatsiooni kaasa ka elu jooksul kogutud laialdase kogemuste tagavara. Ka Knowlesi (1973) arvates näitab kogemustepagas üha enam, kes see inimene on ning see pagas on ühtlasi ka rikkalik ressursid õppimiseks. Sama autori väitel saavad täiskasvanute õpetajad kasutada täiskasvanud õppijate kogemusi õppimise ressursina, õppematerjalina.

Illeris (2003, 2018) integreeris õppimismudelisse kaks erinevat protsessi - õppija ja tema sotsiaalse, kultuurilise või materiaalse keskkonna vahelise välise suhtlusprotsessi ning sisemise psühholoogilise väljatöötamise ja omandamise protsessi. Illerise (2003) teooria kohaselt hõlmab kogu õppimine kolme dimensiooni, milleks on teadmiste ja oskuste kognitiivne dimensioon, tunnete ja motivatsiooni emotsionaalne dimensioon ning suhtlemise ja koostöö sotsiaalne dimensioon. Kognitiivne dimensioon on õppesisu dimensioon, mida Illeris (2003) kirjeldab kui teadmisi või oskusi ning mis arendab õppija mõistmist ja võimekust. Emotsionaalne dimensioon hõlmab Illerise (2003) teooriast lähtuvalt õppija vaimset energiat, tundeid ja motivatsiooni. Selle ülesanne on tagada õppija pidev vaimne tasakaal ja seeläbi arendada õppija isiklikku tundlikkust (Illeris, 2018). Sotsiaalne dimensioon on välise suhtluse dimensioon, nagu osalemine (osavõtt, kaasategemine), suhtlemine ja koostöö (koostöövalmidus), ning mis Illerise (2003) sõnul arendab õppija sotsiaalsust.

Eespool öeldut kokku võttes võib tõdeda, et täiskasvanud õppija on eneseteadlikum, kellel on välja kujunenud oma õppimise harjumused ja uskumused ning kes võtab õppeprotsessi kaasa elu jooksul omandatud kogemuste pagasi. Õppimine tähendab kahe olulise protsessi, sisemise (psühholoogilise) ja välise (suhtlemise), integreerimist.

1.2 Täiskasvanu õppimise takistused ja õpibarjäärid

Õppes osalemisel võib olla mitmesuguseid takistusi (*barriers*). Erinevad autorid on liigitanud õppimise takistusi erinevalt. Enamiku teadlaste sõnul kogevad täiskasvanud õppijad õppimises nii väliseid kui sisemisi takistusi. Merriami ja Caffarella (1999) sõnul on

välised takistused väljaspool seda, mida inimene saab kontrollida, kuid sisemised takistused peegeldavad tavaliselt inimese hoiakuid. Crossi (1981) väljatöötatud tüpoloogia eristab kolme tüüpi takistusi: õppija elus valitsevast olukorrast tulenevad takistused, institutsioonilised ehk süsteemist tulenevad takistused ja dispositsioonilised ehk hoiakutest tingitud takistused. Michael (2007) toob oma uuringus aktiivse õppimise takistustena välja õppija õppimiskultuurist, õpetaja õpetamiskultuurist ning pedagoogilistest mõjudest tulenevad takistused.

Väliste takistustena tuuakse täiskasvanud õppijate puhul välja pererollid (Cross, 1981; Falasca, 2011; Roosmaa & Saar, 2017; Säärts, 2015), tööelu, sh tööandjate vähene toetus (Falasca, 2011; Roosmaa & Saar, 2017, Säärts, 2015), aga ka tervis (Falasca, 2011; Patterson, 2018) ja vanus (Roosmaa & Saar, 2017; Rubenson & Desjardins, 2009; Säärts, 2015).

Väliste takistuste kõrval on oluline mõista ka seda, mis juhtub, kui ette nähtud õppimist ei toimu või kui õpitakse midagi muud kui see, mida õppija ise või teised on ette näinud (Illeris, 2017). Näiteks tuleb ette ka juhtumeid, kus inimesed ei soovi oma kogemustest õppida (Jarvis, 1998). Jarvis (2004) nimetab selle mitte-õppimiseks. Mitte-õppimise korral valib õppija reageerimiseks kas enesekindluse, mitteamvestamise või tagasilükkamise. Enesekindlus on Jarvise (2004) sõnul reageering tuttavale olukorrale, kus õppija tunneb, et ta saab hakkama varem omandatud teadmistega, võttes maailma sellisena, nagu ta on seda varem kogunud. Mitteamvestamist peab Jarvis (1998) üheks levinumaks reageerimise viisiks õppimisest loobumisel. Mitteamvestamise korral uued õppimisvõimalused küll registreeritakse, kuid õppija ei seosta neid endaga. Põhjuseks võib olla õppija liigne hõivatus või ka liigne ärevus sellepärast, et õppija ei tea, milleni need võivad viia (Jarvis, 2004). Tagasilükkamise korral ei taha õppija konkreetses kontekstis midagi uut õppida, ta ei lase oma arvamusi ja hoiakuid kujundada kogemusel (Jarvis, 2004).

Arendades edasi Jarvise mitte-õppimise käsitlust, kirjeldab Illeris (2017) mitteõppimist seonduvalt kolme eespool kirjeldatud õppimise dimensiooniga – sotsiaalne, kognitiivne ja emotsionaalne. Tema sõnul võib mitteõppimine ilmneda õppimise kõigis kolmes dimensioonis ning olla sageli seotud kahe või kõigi kolme dimensiooniga korraga. Ta eristab järgmisi õpibarjääre (Illeris, 2017):

- kaitse õppimise eest, mis on seotud emotsionaalse dimensiooniga,
- valesti õppimine, mis on tavaliselt seotud kognitiivse dimensiooniga ning
- vastupanu õppimisele, mis on seotud sotsiaalse dimensiooniga.

Sama autor rõhutab, et praktikas võib sageli olla keeruline vahet teha nende eri dimensioonide vahel, eriti kaitse ja vastupanu osas ning need võivad loomulikult esineda ka samaaegselt ja olla enam-vähem integreeritud, kuid neil dimensioonidel on põhimõtteliselt ka olulisi erinevusi. Järgnevalt selgitatakse nimetatud õpibarjääre lähemalt.

1.2.1 Kaitse õppimise eest

Illerise (2017) sõnul hõlmab emotsionaalse õppimise dimensioon õppija tundeid, emotsioone ja motivatsiooni. Ta kirjeldab vaimset kaitset õppimise eest kui alateadlikku vaimset mehhanismi, mis takistab või moonutab õppimist, kaitstes õppijat õppimise eest, mis võib ühel või teisel põhjusel olla ähvardav, piirav või mõnel muul viisil vaimset tasakaalu koormav. Madala haridusega inimesed seisavad tõenäoliselt silmitsi psühholoogiliste tõketega (Lamb *et al.*, 2011). Ka Murakase (2015) uurimuses osalenud koolitajad pidasid emotsionaalseteks õpibarjäärideks õppija vaimse tasakaaluga seotud põhjusi.

Leithäuser (1976, viidatud Illeris, 2017 j) tuvastas argiteadvuse teooria arendamisega erinevaid tüüpe kaitsemehhanisme, mis õppimissituatsioonides regulaarselt esinevad. Õppimise mõttes võivad kaitsemehhanismid ennekõike kaasa tuua blokeerimise, s.t õppija lihtsalt ei lase kõnealuseid impulsse teadvusesse, ühel või teisel põhjusel ei aktsepteeri neid ega hakka nendega tegelema ning eirab neid, seega ei toimu ka õppimist (Illeris, 2017). Ka Mõisavaldi (2011) uurimuses osalenud õppejõud tõid emotsionaalsete õpibarjääridena välja kaitsete kaudu ilmnevad õpibarjäärid.

Illeris (2017) väidab, et kui blokeerimist mitu korda korrata, võib see ilmuda automaatselt ja tugevalt ning võib tekitada foobiaid, mis sageli hõlmavad tugevaid ärevusreaktsioone. Õppimist võivad takistada nii ebapiisav või madal enesekindlus oma võimetes (Ahl, 2006; Christenson, Reschjy, & Wylie, 2012; Roosmaa & Saar, 2017; Säärits, 2015) kui ka liigne ärevus (Jakovlev, 2019) ja hirm teadmatuse ees (Jarvis, 2004). Erutatud, pinges all, ärevil olles, kartes ebaõnnestuda (Falasca, 2011; Jarvis, 1998) ning seeläbi oma prestiiži kaotada, õpivad täiskasvanud tunduvalt vähem (Jarvis, 1998).

Mitmed autorid (Illeris, 2017; Jakovlev, 2019; Säärts, 2015) on märkinud, et täiskasvanud õppija õpibarjääride põhjustajaks võib olla ka õppija vähene usk iseendasse või madal enesehinnang. Cross (1981) toob välja õppija eelhäälestuse varasemate koolikogemuste põhjal, kus õppija seab kahtluse alla õpingutega toimetuleku. Samuti tuuakse õpibarjääride tekke põhjusena välja õppijate madalat õpimotivatsiooni (Murakas, 2015; Mõisavald, 2011; Vint, 2017).

Leithäuser (1976, viidatud Illeris, 2017 j) tõi argiteadvuse kaitsena välja õpitava alahindamise, kus õppija usub, et ta teab juba midagi, mis on tegelikult talle aga uus ja tundmatu, või õpitu väljatõrjumise, kus õppija arvab, et õpitav ei puuduta teda. Ka Jarvise (1998) mitte-õppimise korral on õppija üheks reageerimise viisiks enesekindlus, kus õppija arvab, et saab hakkama varem omandatud teadmistega, võttes maailma sellisena, nagu ta varem seda kogenud on. Samuti toovad ka Rubenson ja Desjardins (2009) välja õppijate arvamuse, et õpitud on juba piisavalt ja see ei anna nende teadmistele enam midagi juurde. Kui õppija ei näe õpitava vajalikkust (Jakovlev, 2019; Murakas, 2015), ei saa aru õppeülesande eesmärgist (Jakovlev, 2019) või õppija kahtleb õppimise väärtustes (Falasca, 2011), siis tekitab see õppijas ükskõiksust ja passiivsust ning õppimist soovitud kujul ei toimu.

Leithäuseri (1976, viidatud Illeris, 2017 j) sõnul on üheks argiteadvuse kaitse vormiks ka patuoina mehhanism, kus õppija ajab oma ebaõnnestumised õppimises kellegi teise süüks. Kui õppijad ei saa mingist õppeainest aru, peavad nad õpetajaid või teisi õppijaid oma vaenlasteks (Illeris, 2017).

Kui õppimises kogetu ei lange kokku õppija varasemate teadmiste või kogemustega (Illeris, 2017) või kui kogemusi omandades tuleb teha muudatusi elukorralduses (Rogers, 1951), siis selle asemel, et kohaneda tegelikkusega, blokeeritakse või moonutatakse Illerise (2017) väitel impulsse, muutes need sobivaks olemasolevate struktuuridega, mis nõuavad vähem energiat ja on vähem häirivad kui kohanemine. Illerise (2017) sõnul on selline kaitsemehhanism seotud eelarvamustega.

Üheks kõige sügavamaks ja ka kõige tugevamaks õppimisvastaseks kaitsemehhanismiks peab Illeris (2017) identiteedi kaitset, mis avaldub siis, kui õppijad kogevad, et õpe, milles osaletakse, ei ole neile sobiv või nad osalevad selles kellegi teise surve all. Illeris (2017) viitab, et täiskasvanutel avaldub identiteedi kaitse tavaliselt

õppimisolukordades, mis eeldavad ümber õppimist või isiklikku arengut ning mis toovad sageli kaasa olulisi ja tahtmatuid muutusi õppija identiteedis. Kui õppija neid muutusi ei tunnista või ei aktsepteeri (Murakas, 2015), toimub identiteedi kaitse, mis eriti vanemate õppijate puhul võib olla üks sagedasemaid õpibarjääri vorme (Illeris, 2017).

Kaitsereaktsioon võib tekkida Illerise (2017) sõnul ka huvide konflikti korral ehk olukorras, kus õppija tunneb ennast ootustest ja normidest piiratuna. Illeris (2017) nimetab seda jõuetusevastaseks kaitseks, mis tekib olukorras, kus õppija tunneb end abituna. Kui õppijal oleks võimalus ise otsustada ning ta kogeks rohkem mõistmist ja temaga arvestamist, vähendaks see Illerise (2017) sõnul märkimisväärselt nii konflikte kui ka kaitset.

1.2.2 Valesti õppimine

Valesti õppimine on õpibarjäär, mis avaldub õppimise kognitiivses sfääris. Illeris (2017) on valesti õppimist iseloomustanud kui õppimist, mis ei vasta kavandatud sisule või sellele, mida õpetaja õpetada soovis. Õppijad kogevad paljudes õppesituatsioonides vastuolulist informatsiooni, millega kaasneb mittemõistmine (Jakovlev, 2019) või toimub vääritimõistmist õppija enda kavatsuste või pingutuste osas (Illeris, 2017). Illerise (2017) väitel on paljudes olukordades raskusi keskendumisvõimega, mille tagajärjel õppija ei saa päris hästi aru, mis toimub või mida tuleb õppida.

Valesti õppimist esineb õppeprotsessis üsna sageli, kuna täiskasvanud õppijal on eelnevalt olemas teadmised ja kogemused ning uusi teadmisi võetakse vastu erinevalt (Illeris, 2017). Knowles (1973) toob välja, et igas olukorras, kus täiskasvanu kogemusi devalveeritakse või eiratakse, tajub täiskasvanu seda nii, et ei lükata ümber mitte ainult tema kogemusi, vaid hüljatakse teda ka inimesena. Täiskasvanud õppija õppimist võivad takistada tuginemine meeldejäanud faktidele ja õpitud oskustele (Falasca, 2011), aga ka varasemad õpiharjumused, aine raskus või mittemõistetavus (Murakas, 2015) või ka lüngad varasemates eelteadmistes (Illeris, 2017). Õppimist võib takistada ka olukord, kus keskendutakse ühele asjale korraga, suutmata samal ajal näha tervikut (Falasca, 2011) ning uusi ideid ei osata seostada tegeliku eluga (Patterson, 2018). Ka õppija oskamatus oma aega planeerida võib olla üheks õppimist takistavaks teguriks (Cross, 1981; Jakovlev, 2019; Jarvis, 1998; Rubenson & Desjardins, 2009; Säärits, 2015).

Sageli lõpetavad õppijad õppimise, kui õpitempo on nende jaoks liiga kiire, mis pikema aja jooksul võib põhjustada stressi ja ängistust (Jarvis, 1998). Ka vajaliku teabe puudumine ning paindlikkuse puudumine võivad kaasa tuua õppimisest lahkumise (Roosmaa & Saar, 2017).

Illerise (2017) näitel on lihtne mõista, kuidas keerulise õppeainega nagu matemaatika, üks valesti õppimine võib viia teiseni, nii et moodustuvad õigete ja valede arusaamade vastuolulised struktuurid, mis võivad kõvasti kaasa aidata sellele, et õpilane loobub lõpuks õppimisest, väites, et ta ei saa matemaatikast lihtsalt aru. Sama autori arvates tuleb hariduses valesti õppimist nii palju kui võimalik vältida, kuid ta mõnab, et see on võimalik ainult piiratus olukordades. Valesti õppimist on kergem ära tunda olukordades, kus saab selgelt öelda, mis on õige ja mis on vale (Illeris, 2017).

1.2.3 Vastupanu õppimisele

Vastupanu õppimisele on seotud õppimise sotsiaalse sfääriga. Illerise (2017) teooria kohaselt väljendub vastupanu õppimisele ennekõike olukordades, kus inimene peab seda, millega ta on õppeolukorras silmitsi, ühel või teisel põhjusel nii vastuvõetamatuks, et ta ei saa või ei kavatse sellega leppida. Ka Murakase (2015) uuringus osalenud koolitajad kirjeldavad vastupanu kui reageerimist muutustele, millega õppija ei taha või ei saa nõustuda. Vastupanu aktiveerimine ei blokeeri õppimist täielikult, kuid harva toimub algselt kavandatud õppimine (Illeris, 2017).

Vastupanu õppimisele võib Illerise (2017) sõnul juhtuda siis, kui inimene leiab end kontekstides, kus ta on iseendaga konfliktis, näiteks enam-vähem soovimatu kool või koolitus, konkreetne õppeaine, konkreetne õpetaja või sotsiaalne olukord klassis või meeskonnas. Selle taga võivad olla varasemad negatiivsed koolikogemused (Ahl, 2006; Roosmaa & Saar, 2017; Rubenson & Desjardins, 2009), negatiivne ettekujutus koolist (Falasca, 2011), aga ka hirm mingi üksiku õppeaine ees (Roosmaa & Saar, 2017). Õppimist võib pärssida ka sotsiaalne keskkond, kus haridust ei väärtustata (Ahl, 2006), aga ka erinevate elukogemuste põrkumine (Murakas, 2015).

Täiskasvanuhariduses puututakse sageli kokku õppijatega, kel on negatiivne hoiak õppimise vastu, mis on kujunenud välja nende varasemate kooliaastate jooksul (Illeris, 2017). Knowles (1973) toob välja, et kui täiskasvanud õppija leiab end olukorrast, milles

tal pole lubatud olla ise suunav, kogeb ta pinget selle olukorra ja oma enesekontseptsiooni vahel ning tema reaktsiooniks võib olla pahameel või vastupanu osutamine.

Õppimist võivad pidurdada ka erinevad õppimist puudutavad müüdid, õppijate mõttemüüdid ja uskumused (Falasca, 2011) kui ka õppijate veendumused (Roosmaa & Saar, 2017) õppetöös hakkama saamise kohta. Jarvis (2004) toob välja, et kui õppiija ei lase oma arvamusi ja hoiakuid kujundada läbi kogemuse, siis on see mitte-õppimine.

Illeris (2017) väidab, et vastupanu võib olla ka õppeprotsessi liikumapanevaks jõuks, kuid pettunud vastupanu muutub tavaliselt kaitseks ja blokeeringuks, mis võib edasist õppimist takistada. Aktiivne vastupanu õppimisele tekib Illerise (2017) sõnul tavaliselt juba varases lapsepõlves, olukordades, kus inimene peab vältimatult õppima oma käitumist ja tegevust piirama ja kontrollima ning tavaliselt mängib see väga olulist rolli identiteedi kujunemisel. Vastupanu kaudu võib Illerise (2017) arvates toimuda näiteks oma arvamuste, võimaluste ja piirangute otsustav arendamine ja tunnustamine.

Vastupanu õppimisele võib avalduda nii passiivselt kui ka aktiivselt (Ljulko, 2012). Aktiivne vastupanu on kohe nähtav, kuid passiivset vastupanu on keerulisem märgata (Murakas, 2015). Illeris (2017) toob välja, et aktiivne vastupanu pole täiskasvanute koolituses nii sagedane, kuid see on tavaliselt selgem ja kindlam. Aktiivse vastupanu avaldumise võimalustena nähakse vaidlemist, õigustamist, ründamist, teiste alavääristamist (Ljulko, 2012), aga ka protestimist ja teiste üle naermist (Murakas, 2015). Palju laiemalt on täiskasvanute õppimises levinud Illerise (2017) sõnul vastupanu passiivsem vorm, mis võib väljenduda mitmel erineval viisil ja võib olla õpetamise kontekstis äärmiselt ärritav ja sobimatu. Ljulko (2012) arvates võib passiivne vastupanu avalduda vaikimisena, unustamisena, hiline misena, vältimisena või kõigega nõustumisena. Koolitajad on kogenud passiivse vastupanuna kokkulepete ja korralduste, aga ka inimeste ignoreerimist ning õppetöös osalematust (Murakas, 2015).

Illeris (2017) toob välja, et konkreetsetes olukordades võib sageli olla raske eristada vastupanu ja kaitset õppimise vastu ning need võivad eksisteerida koos, kuid neil on olemas sügav, põhimõtteline erinevus. Kaitse on midagi, mis on üles ehitatud enne olukorda, milles see väljendub, see on valmisolek, mis on inimese käsutuses, samas kui vastupanu on nähtus, mis mobiliseeritakse teatud olukordades, kus inimene seisab silmitsi millegagi, mida ta ei suuda või mida ta ei aktsepteeri (Illeris, 2017).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et täiskasvanud õppija kogeb õppimisel mitmeid takistusi ja õpibarjääre, mis mõjutavad tema toimetulekut õppeprotsessis. Illerise (2017) teooria kohaselt jagunevad need emotsionaalseteks, kognitiivseteks ja sotsiaalseteks õpibarjäärideks. Emotsionaalseks õpibarjääriks on kaitse õppimise eest, mida võivad põhjustada igapäevased õppeimpulsid ja mõjutused, muutused identiteedis või jõuetuse kogemine ning avalduda õpitava alahindamises ja väljatõrjumises, probleemi mittetunnistamises, patuoina otsimises, aga ka kurbuses, meeleheites ning madalas enesehinnangus ja ka autoriteedile vastuastuvas käitumises. Kognitiivseks õpibarjääriks on valesti õppimine, mis võib olla tingitud varasematest puudulikest eelteadmistest, keskendumisraskustest, uue info või õpetatava aine mittemõistmisest. Sotsiaalseks õpibarjääriks on nii passiivne kui ka aktiivne vastupanu õppimisele, mis võib tekkida konfliktsetest situatsioonidest, ebameeldivatest õppeolukordadest või varasematest õpikogemustest, aga ka stabiilsustunde häirumisest.

1.3 Õpetajate võimalused täiskasvanud õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel

Rogersi (1951) väidab, et me ei saa teist inimest otse õpetada, vaid me saame tema õppimisele kaasa aidata. Rogersi (1951) hinnangul nihkub fookus sellelt, mida õpetaja teeb, õppijas toimuvale. Ka Jarvis (1998) väidab, et õpetamine sõltub õppimisest, kuid mitte vastupidi. Ta käsitleb haridust kui humanistlikku protsessi, milles õpetaja ja õppija vaheline vastastikune mõju on ülimalt olulise tähtsusega. Õpetaja peab suutma märgata õpibarjääre ning vajadusel õppijat ka toetama nende ületamisel (Murakas, 2015).

Täiskasvanud õppijale tuleb anda õppimiseks võimalus, abi ja tugi (Falasca, 2011). Ainult siis, kui õppijatel on võime, motivatsiooni ja entusiasmi olla elukestvad õppijad, suudavad nad Lavrijseni ja Nicaise (2017) sõnul jääda aktiivseteks ja produktiivseteks kodanikeks kogu oma elu jooksul. Väga oluline on muuta õppimine õppija jaoks asjakohaseks (Rogers, 1951) ning kaasata õppijad meetodite ja õppekava kavandamisse (Falasca, 2011).

Kõige tõhusamalt soodustab Rogersi (1951) sõnul õppimist õpikeskkond, kus oht õppijale enesele on viidud miinimumini ja kus valdkonna tajumine on lihtsustatud. Täiskasvanud õppijad vajavad õpibarjääride ületamiseks empaatiat (Murakas, 2015), dialoogi ja sallivust (Illeris, 2017). Selleks, et toimuks õppimine, tuleb luua turvaline,

toetav, positiivne (Falasca, 2011), sõbralik, avatud (Cross, 2004; Murakas, 2015) ja pingevaba õpikeskkond, tuginedes tugevalt õppija vastutusele (Mõisavald, 2011; Rogers, 1951). Illerise (2017) sõnul on reeglina vaja tolerantsust ja motivatsiooni, mis aitaks kaasa õppija eneseväärikuse ja identiteedi hoidmisel. Ka Cross (2004) peab väga oluliseks õppijate motiveerimist. Samuti on õppija individuaalne toetamine ja nõustamine õpibarjääride ületamiseks olulised (Murakas, 2015).

Rohkem kui kunagi varem tuleb õppijale õpetada õppimist (Lavrijsen & Nicaise, 2017) ja eneseregulatsioonioskusi (Mõisavald, 2011) ning arendada enesejuhitavust (Murakas, 2015). Ka sobivate õppemeetodite paindlik rakendamine aitab õppimist tõhustada (Murakas, 2015). Cross (2004) soovib pingete maandamiseks võimaluse korral õppematerjale vähendada, kuid samas seada piisavalt kõrge raskustase, et õppijal tekiks materjalide omandamisel väljakutse, kuid mitte liiga kõrge, et tekiks ülekoormus. Oluline on süsteemi loomine ning õpitava seostamine erinevate eluvaldkondadega (Murakas, 2015). Falasca (2011) väitel tuleb õppijaid julgustada sõnastama oma õpieesmärgid, tuvastama oma ressursse ning välja töötama strateegiaid nende ressursside kasutamiseks, et saavutada püstitatud eesmärgid. Õppimise eesmärgistamine aitab õpibarjääridega toime tulla (Murakas, 2015).

Illeris (2017) toob välja, et üheks võimaluseks õppimist edendada oleks ühelt poolt luua õpikeskkond või olukord, mis võimaldaks õppijate vastupanu ning teiselt poolt tunnistada vastupanu õigustatud väljendusvormina. Vastupanust võib saada õppimist toetav ja edasiviiv jõud (Murakas, 2015) ning vastupanu kaudu võib toimuda õppija arvamuste arendamine ja tunnustamine (Illeris, 2017). Õpibarjääridega toimetulekuks on väga oluline õppija ja õpetaja vaheline koostöö (Murakas, 2015).

Vaatamata sellele, et õpibarjäärid pole uus nähtus õpiprotsessis, on töö autori andmetel täiskasvanud õppijate õpibarjääre vähe uuritud. Seni on keskendutud kõrghariduse (Jakovlev, 2019; Mõisavald, 2011) ja koolituse (Murakas, 2015) kontekstile, kuid õpibarjääride väljaselgitamine on oluline ka madalama haridustasemega täiskasvanute kontekstis. Keskhariidusega täiskasvanuid uurides on leitud, et nende takistused õppesse naasmisel on sageli hoiakulised (Räis *et al.*, 2014) ning madala haridustasemega inimesed seisavad tõenäoliselt silmitsi psühholoogiliste takistustega (Lamb *et al.*, 2011). Õpetajatel on oluline roll täiskasvanute õpibarjääride ületamise toetamisel, kuid näiteks kõrghariduse

valdkonnas on teada, et õppejõud ei oska õpibarjääre ära tunda või ei pööra õpibarjääridele tähelepanu (Mõisavald, 2011). Pole aga teada, missuguste õpibarjääridega puutuvad kokku täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad oma igapäevases praktikas nii nende märkamise kui ületamise toetamise mõttes ning kuidas nad mõistavad õpibarjääre – see on ka antud magistritöö uurimisprobleemiks. Madala haridustasemega täiskasvanute õpibarjääride uurimine on oluline nende tagasitoomiseks tasemeõppesse ning väljalangevuse vähendamiseks tasemeõppes.

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärgiks selgitada välja, kuidas mõistavad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õpibarjääre ning missugused on nende kogemused õpibarjääride märkamisel ning nende ületamise toetamisel. Eesmärgist tulenevalt püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Millised on täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest?
2. Milliseid täiskasvanud õppijate õpibarjääre täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad oma töös kogevad?
3. Milliseid võimalusi näevad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel oma kogemustes?

2 Metoodika

Antud magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, kuna selline lähenemine võimaldab võtta arvesse uuritava nähtuse loomulikku konteksti, milles üksikisikud või rühmad toimivad, et saada põhjalikku mõistmist reaalsest probleemidest (Korstjens & Moser, 2017; Laherand, 2008). Kuna magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas mõistavad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õpibarjääre ning missugused on nende kogemused õpibarjääride märkamisel ning nende ületamise toetamisel, oli kvalitatiivne lähenemine sobilik, kuivõrd Atieno (2009) ja Creswelli (2014) kohaselt uuritakse kvalitatiivses uuringus seda, kuidas inimesed mõtestavad oma elu, kogemusi ja maailmastruktuure. Valiti fenomenoloogiline lähenemine, kuna see võimaldab uurida inimese vahetut kogemust läbi kogemuse kirjeldamise (Laherand, 2008).

2.1 Valim

Käesolevas uuringus on kasutatud sihipärast mugavusvalimit. Mugavusvalimi puhul kogutakse teavet uuritavatelt, kes on kergesti kättesaadavad ja homogeensed, sihipärase valimi korral valib uuritavad välja uurija ise vastavalt uuritavate teadmistele ja kogemustele (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Valimisse kuulumise kriteeriumiks oli uurimuses osaleja töötamine täiskasvanute gümnaasiumis õpetajana.

Valimisse kuulus kaheksa täiskasvanute gümnaasiumide õpetajat kolmest erinevast täiskasvanute gümnaasiumist. Vastajate taustaandmed on koondatud tabelisse 1.

Intervjueeritute anonüümsuse tagamiseks rohkem andmeid ei esitata ning tabelis on ära toodud intervjueeritavate pseudonüüm.

Tabel 1. Valimi kirjeldus

Pseudonüüm	Tööstaaž täiskasvanute gümnaasiumis	Roll
Tea	24 aastat	Aineõpetaja
Kaja	15 aastat	aineõpetaja-õppenõustaja
Liina	14 aastat	aineõpetaja-õppenõustaja
Mart	4 aastat	aineõpetaja
Anneli	13 aastat	aineõpetaja
Piret	27 aastat	aineõpetaja-õppenõustaja
Kaie	57 aastat	aineõpetaja-õppenõustaja
Merle	3 aastat	aineõpetaja

Üks intervjueeritav oli meesõpetaja ja 7 naisõpetajat. Uuringus osalenud õpetajate keskmine vanus oli 54,5 aastat, noorim osaleja oli 38- aastane ja vanim 78- aastane. Osalenute keskmine tööstaaž täiskasvanute gümnaasiumis oli 19,6 aastat. Kõige pikem tööstaaž õpetajana töötamisel täiskasvanute gümnaasiumis oli 57 aastat ja kõige lühem kolm aastat. Neli uuringus osalenut täitsid lisaks aineõpetaja kohustustele ka õppenõustaja ülesandeid.

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktuureeritud intervjuud, kuna see on mitmekülgne ja paindlik (Kallio, Pietilä, Johnson, & Kangasniemi, 2016), sarnanedes kõige enam hariliku vestlusega (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Individuaalse intervjuu meetod on kvalitatiivsetes uuringutes enim kasutatav andmete kogumise meetod (Noble & Smith,

2014) ning intervjuu eeliseks lisaks paindlikkusele on võimalus andmekogumist reguleerida vastavalt olukorrale ja intervjuueeritavale ning võimalus ka vastuseid täpsustada (Hirsjärvi *et al.*, 2010).

Intervjuu küsimused koostati lähtudes uuringu eesmärgist ja uurimisküsimustest. Vabama ja usaldusväärsema õhkkonna loomiseks alustati intervjuud taustaküsimustega intervjuueeritava tööstaaži ja rolli (aineõpetaja või aineõpetaja-õppenõustaja) kohta täiskasvanute gümnaasiumis. Intervjuu sisulisse ossa kuulusid õpetajate arusaamu õpibarjääridest avavad küsimused, näiteks *Mida Te mõistate termini "õpibarjäärid" all?* Õpetajate kogemusi õpibarjääride märkamise ja õppijate toetamise protsessist avati näiteks küsimustega: *Missuguste täiskasvanud õppijate õpibarjääridega olete oma töös kokku puutunud? Mis Teie hinnangul võib õpibarjääre põhjustada?* Intervjuu kava on esitatud antud töö lisas 1.

Valimi kriteeriumidele vastava täiskasvanute gümnaasiumi õpetajaga viidi mais 2020 läbi prooviintervjuu. Prooviintervjuu võimaldab kontrollida küsimuste arusaadavust ja sobivust uurimisküsimustele vastamiseks (Hirsjärvi *et al.*, 2010). Prooviintervjuu kestis 53 minutit. Kuna prooviintervjuu järgselt intervjuu küsimustes muudatusi ei tehtud, siis kaasati prooviintervjuul saadud andmed uurimuse põhiandmestikku.

Palvega uurimuses osaleda pöörduti isiklikult nelja töö autorile tuttava täiskasvanute gümnaasiumi õpetaja poole, täiendavate intervjuueeritavate leidmiseks paluti abi kooli direktorilt elektroonilise kirja vahendusel ning kahe intervjuueeritava poole pöörduti suhtluskanali Facebook kaudu. Kui uuringus osalejatelt oli saadud teadlik nõusolek (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), lepiti kokku intervjuude ajad ja toimumiskohad. Intervjuud viidi läbi individuaalsete intervjuudena ajavahemikul mai - september 2020. Intervjuud toimusid intervjuueeritavate poolt valitud kohtades täiskasvanute gümnaasiumides ja kohvikutes. Uurimuses osalenutele selgitati intervjuu alguses magistritöö eesmärki, intervjuu kestust ning küsiti nõusolekut intervjuu läbiviimiseks ja salvestamiseks. Seitse intervjuud salvestati diktofoniga ja üks intervjuu salvestati uurija mobiiltelefoniga. Intervjuude kestvusajad varieerusid 37 minutist kuni 74 minutini, keskmine kestvus oli 45 minutit. Enne intervjuud anti intervjuueeritavale teada, et saadud andmeid kasutatakse ainult magistritöö koostamisel ning intervjuueeritavale tagatakse anonüümsus. Uurimuses osalejaga sõlmiti suusõnaline anonüümsuse ja

konfidentsiaalsuse kokkulepe (Cohen *et al.*, 2007). Intervjuu lõpus tänati intervjuueeritavat uuringus osalemise eest.

Intervjuude läbiviimine lõpetati siis, kui intervjuudes hakkas teave korduma. Andmete kogumine lõpetatakse siis, kui värske andmete kogumine ei tekita enam uusi teadmisi ega paljasta uusi omadusi (Charmaz, 2006; Hirsjärvi *et al.*, 2010).

2.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, kuna see meetod on süsteemne ja sisutundlik vahend nähtuste kirjeldamiseks (Krippendorff, 2004). Andmete analüüsimiseks kombineeriti nii induktiivset kui deduktiivset lähenemisviisi.

Uurimisküsimuste *Millised on täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest?* ja *Milliseid täiskasvanud õppijate õpibarjääre täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad oma töös kogevad?* korral läheneti andmetele deduktiivselt, mis võimaldab andmete analüüsi, põhinedes varasemal teoorial (Elo & Kyngäs, 2008).

Uurimisküsimuse *Milliseid võimalusi näevad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel oma kogemustes?* korral kasutati induktiivset lähenemisviisi. Uurimuses kogutud andmete analüüsimise etapid olid järgmised:

- intervjuude transkribeerimine;
- andmete lugemine ja kodeerimine;
- kategooriate moodustamine kooskõlas teoreetilise osaga, kasutades induktiivset või deduktiivset lähenemist;
- tsitaatide valimine uurimistulemuste ilmestamiseks.

Uurimuses kogutud andmete analüüsimise esimeses etapis laeti intervjuu salvestused diktofonist ja telefonist arvutisse. Helifailid transkribeeriti Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia labori spetsialistide poolt välja töötatud transkriptsiooniprogrammi abil (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018) paari nädala jooksul peale intervjuude toimumist. Transkriptsioonid saadeti töö autori meilile. Töö autor koostas transkriptsioonidest Wordi failid. Failides asendati intervjuueeritavate nimed pseudonüümidega. Kõik automaatselt transkribeeritud tekstid loeti üle, intervjuusid mitmeid kordi läbi kuulates parandati programmiga transkribeerimisel tekkinud ebatäpsused ning anti uuritavate vastused edasi võimalikult täpselt.

Transkribeerimisel ei järgitud grammatikareegleid ega kirjavahemärke. Intervjueerija teksti eraldamiseks kasutati *Bold* kirjafonti. Transkriptsioonide korrastamisele kulunud aeg sõltus intervjuu lindistamise kvaliteedist. Keskmiselt kulus ühe transkriptsiooni korrastamiseks kuus tundi ning ühe intervjuu teksti keskmiseks pikkuseks oli üheksa lehekülge. Kokku tuli 72 lehekülge transkriptsiooni, kasutati Times New Roman kirjatüüpi, tähe suurust 12p ning reavahe 1,5.

Andmeanalüüsi teises etapis toimus transkriptsioonide lugemine, kodeerimine ja kategoriseerimine. Kahe esimese uurimisküsimuse puhul kasutati esmalt deduktiivset lähenemist. Politi ja Becki (2004) järgi töötatakse deduktiivse sisuanalüüsi korral välja kategoriseerimisraamistik ning andmed kodeeritakse kategooriate järgi. Tabelis 2 on esitatud kategooriad ja kodeerimisraamistik.

Tabel 2. Kodeerimisraamistiku moodustamine (Illeris, 2017)

Kategooria	Kodeerimise reegel
Emotsionaalsed õpibarjäärid ehk kaitse õppimise eest	Välja on toodud õpibarjäärid, mis on seotud õppija emotsioonide, tunnete, tahte ja õpimotivatsiooniga.
Kognitiivsed õpibarjäärid ehk valesti õppimine	Välja on toodud õpibarjäärid, mis on seotud õppija teadmiste, oskuste, arvamuste, hoiakute, väärtuste, käitumisviiside, meetodite ja strateegiatega.
Sotsiaalsed õpibarjäärid ehk vastupanu õppimisele	Välja on toodud õpibarjäärid, mis on seotud õppija suhtlemisega ja koostööga.

Kodeerimisraamistiku moodustamisel tugineti Illerise (2017) õpibarjääride teooriale:

- 1) emotsionaalsed õpibarjäärid - kaitse õppimise eest;
- 2) kognitiivsed õpibarjäärid - valesti õppimine;
- 3) sotsiaalsed õpibarjäärid - vastupanu õppimisele.

Deduktiivne lähenemine Illerise õpibarjääride teooria põhjal andis selged piirid kategooriate moodustamiseks esimese kahe uurimisküsimuse lõikes. Vastuseks esimesele ja teisele uurimisküsimusele kujunes seega teooriast lähtuvalt kolm kategooriat (vt lisa 3).

Edasi jätkus analüüsiprotsess esimese ja teise uurimisküsimuse osas kodeerimisel induktiivselt. Kodeerimise eesmärgiks on teksti mõistmine ja osadeks lahutamine ning korrastatud süsteemi seadmine (Laherand, 2008). Kodeerimine toimus uurimisküsimuste

kaupa Wordi programmis. Uurimisküsimuse seisukohalt tähenduslikud tekstiosad tõsteti tekstis esile ning tähistati koodi nimetusega. Lisas 2 on väljavõte tähenduslike tekstiüksuste põhjal andmete kodeerimisest Wordi keskkonnas. Tabelis 3 on toodud näited koodidest, mis moodustusid kategooriate alla.

Tabel 3. Kategooriate alla kujunenud koodid. (Uurimisküsimus *Milliseid täiskasvanud õppijate õpibarjääre täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad oma töös kogevad?*)

Koodid	Kategooria
Vähesed õpioskused, lüngad õpioskustes Lüngad eelteadmistes Raske õppeaine	Kognitiivne õpibarjäär ehk valesti õppimine
Negatiivne õpikogemus Konflikt õpetajaga Õpiülesannete mittetegemine	Sotsiaalne õpibarjäär ehk vastupanu õppimisele

Kolmandale uurimisküsimusele vastuse leidmisel läheneti andmetele läbivalt induktiivselt. Tähenduslikele tekstiosadele lisati kommentaarina koodi nimetus ning koodide sisulisest sarnasusest lähtuvalt koostati kategooriad. Vastusena kolmandale uurimisküsimusele kujunes viis kategooriat (vt lisa 3).

Töö autor juhindus uurimuse läbiviimisel Eesti teadlaste eetikakoodeksist (2002). Eetika printsiipidest lähtuvalt informeeris uurija intervjuul osalejaid intervjuu kõikidest aspektidest. Intervjueeritavatele selgitati uurimistöö eesmärki ning nende käest küsiti nõusolekut vabatahtlikuks osalemiseks uurimuses. Intervjuu alguses küsiti uuritavate käest luba intervjuude salvestamiseks ning selgitati, et saadud andmeid kasutatakse vaid magistr töö otstarbel ning andmete töötlemisel ja hoidmisel tagatakse intervjueeritavate konfidentsiaalsus pseudonüüme kasutades. Töö autor kinnitab, et oli kogu uurimistöö vältel aus, ei kasutanud petturlust ning kasutas saadud andmeid vaid uurimistöö eesmärgil.

3 Tulemused

Antud magistr töö eesmärgiks on selgitada välja täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad ja kogemused õpibarjääridest märkamisel ning õppijate toetamisel õpibarjääride ületamiseks. Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa. Saadud tulemusi on

ilmestatud tsitaatidega läbiviidud intervjuudest. Tsitaatide juurde on lisatud intervjuueeritavate pseudonüümid.

3.1 Täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest

Andmeanalüüsi käigus moodustusid esimese uurimisküsimuse *Millised on täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest?* alla kolm kateooriat: 1) emotsionaalsed õpibarjäärid ehk kaitse õppimise eest; 2) kognitiivsed õpibarjäärid ehk valesti õppimine; 3) sotsiaalsed õpibarjäärid ehk vastupanu õppimisele. Saadus tulemused esitatakse kateooriate kaupa.

Emotsionaalsed õpibarjäärid ehk kaitse õppimise eest. Õpetajate arusaamades on emotsionaalsed õpibarjäärid seotud õpimotivatsiooniga, kas vähene õpimotivatsioon või üldse sisemise motivatsiooni puudus. Samuti mainiti ka seda, et õpibarjäärid võivad tekkida siis, kui eesmärgid pole paigas.

Inimesele on omane mugavustsoon, sest õppimine on ju alati pingutus. /.../ tahaks seda lõputunnistust küll, aga võimalikult ilma pingutuseta, /.../. Et ma ei taha, /.../ ma tegelikult ei ole valmis selleks pingutuseks, mis õppimisega alati kaasneb. (Piret, õpetaja-õppenõustaja)

Intervjuueeritavate sõnul võivad emotsionaalsed õpibarjäärid tekkida ka hirmu ja ebamugavustunde tõttu. Uuritavad märkisid, et barjäärid võivad peamiselt olla seotud õppija mõtteviisiga, õppija minapildiga ja ka käitumismustritega.

Kognitiivsed õpibarjäärid ehk valesti õppimine. Kognitiivsete õpibarjääride all mõtlesid uuritavad väheseid õpioskusi, sealhulgas keelebarjääri muukeelsete õppijate puhul. Mainiti ka oskamatust oma aega planeerida.

Ja õpibarjäärid võivad tekkida ka siis, kui õpilane ei saa üldse asjadest aru või ta püüab endale asju selgeks teha, /.../, et mingil põhjusel ta lihtsalt ei omanda seda materjali. Ja siis tekib tal selle õppimise suhtes üldse ja eriti selle konkreetse õppeaine suhtes õpibarjäär. (Kaja, õpetaja-õppenõustaja)

Sotsiaalsed õpibarjäärid ehk vastupanu õppimisele. Uuritavad kirjeldasid sotsiaalsete õpibarjääridena varasemaid ebameeldivaid õpikogemusi. Emotsionaalne või ebameeldiv kogemus kas mõne aineõpetajaga või ka mõne õppeainega seoses, mis takistab õppijal kas siis üldse kooli tulla või mingi konkreetse õppeainega tegeleda. Sotsiaalse õpibarjääriga seostasid uuritavad ka suhteid nii õpetajatega kui ka kaasõpilastega, mainiti ka õhkkonda õppegrupis.

Õpibarjääri taga on, mulle tundub, kõige rohkem halvad suhted. Halvad suhted õpetajaga. Aga noh, /.../ ka halvad suhted klassikaaslastega. Ühesõnaga halvad suhted koolis kas siis õpetajaga või siis ka kaasõpilastega. See loob mitte barjäärid, vaid väga võimsad müürid kohe õppimisel. (Piret, õpetaja-õppenõustaja)

Kokkuvõtvalt mõistavad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad emotsionaalsete õpibarjääridena vähest õpimotivatsiooni, ärevust ja hirmu, kognitiivsete õpibarjääridena väheseid õpioskusi ja puudulikku ajaplaneerimist ning sotsiaalsete õpibarjääridena halbu suhteid grupis või õpetajatega ning varasemaid ebameeldivaid õpikogemusi.

3.2 Õpetajate kogemused oma töös täiskasvanud õppijate õpibarjääridega

Andmeanalüüsi käigus moodustusid teise uurimisküsimuse *Milliseid täiskasvanud õppijate õpibarjääre täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad oma töös kogevad?* alla kolm kategooriat: 1) emotsionaalsed õpibarjäärid ehk kaitse õppimise eest; 2) kognitiivsed õpibarjäärid ehk valesti õppimine; 3) sotsiaalsed õpibarjäärid ehk vastupanu õppimisele. Saadud tulemused esitatakse kategooriate kaupa.

Emotsionaalsed õpibarjäärid ehk kaitse õppimise eest. Intervjuudes toodi välja, et täiskasvanud õppijal tekib sageli *hirm ja ärevus õppimise ees*. Selgus, et täiskasvanud õppija, kes tuleb pika aja järel kooli, on õppetöös sageli hirmul ja ebakindel, sest täiskasvanud õppijal on usk endasse väga kõikuv. Väideti, et neil tekib tundides sisemine ärevus, sest õppijad kardavad, et nad ei saa hakkama, neil puudub kindlustunne. Ärev ollakse tundides ka seetõttu, et kardetakse eksida, ei taheta tunda ega tunnistada ennast ebakompetentsena. Kardetakse ka õpetaja käest küsida, sest arvatakse, et küsimus on rumal.

Isegi mitte hirm õppimise ees, aga mis kaasneb õppimisega, tunnistada seda oma ebakompetentsust. Seda, et ma ei tea või ma ei oska, hirm paista välja rumal iseendale ja ka teistele klassikaaslastele ja ka õpetaja silmis. /.../ Ja seda siis just vanemate õppijate puhul, kellel on koolist pikem, õpingute katkestamisest pikem paus. (Piret, aineõpetaja-õppenõustaja)

Emotsionaalse õpibarjääri tekitajana toodi intervjuudes välja ka õppijate **madal enesehinnang**. Täiskasvanute gümnaasiumi õppijat kirjeldati kui väga madala enesehinnanguga, alandlikku või allasurutud õppijat. Arvati ka, et madal enesehinnang võib olla õpibarjääride tekkimisel lausa esikohal. Intervjuudes tõdeti, et õppija madalat enesehinnangut võib põhjustada õppija tutvusringkond, kus on negatiivne hoiak

täiskasvanute gümnaasiumide suhtes, samuti nii vähene haridus kui ka madal positsioon ühiskonnas. Intervjuudes toodi välja, et madala enesehinnanguga õppijad ei taha klassi ees vastata, ei taha oma esitlusi või iseseisvaid töid, mis on sageli suurepäraselt koostatud, klassi ees ette kanda ning nad on ka oma seisukohtade kaitsmisel ja oma arvamuse avaldamisel üsna kidakeelsed ja tagasihoidlikud.

Täiskasvanud õppijal on sageli häbi ja piinlik, et tal on nii vähe haridust. Eriti sellised vanemaealised. On nagu selline ühiskondlik kuvand, et miks sa siis õigel ajal ei õppinud, et nüüd siis tuleb õppima. Nende puhul on eriti märgata seda, et ta ei ole endas kindel. Ja madala enesehinnanguga on seotud ilmselt ka see, et talle ei ole vastavat positsiooni ühiskonnas. (Kaja, aineõpetaja-õppenõustaja)

Intervjueeritavad tõid välja ka selle, et õppijad jätavad ennast oma murega üksi. Nad ei räägi oma muredest, neil puudub julgus või ka oskus kelleltki abi küsida. Tihti puudub koolis ka tugivõrgustik, kelle poole võiksid hätta jäänud õpilased pöörduda.

/.../ barjäär võib-olla ka, mida ma olen märganud, mille taha võib-olla mõnel on jäänud õppimine, kui õppijal pole julgust ka jagada neid muresid või probleeme, et miks see õppimine ei lähe. Kui ta ei räägi sellest, siis ei saa ju teda aidata. (Tea, aineõpetaja)

Intervjueeritavad tõid välja, et täiskasvanud õppijad tulevad kooli igaüks oma erinevate kogemuste, arvamuste, uskumuste ja veendumuste pagasiga. Leiti, et millegi uue õppimisega tuleb õppijal muuta oma varasemaid uskumusi ja veendumusi, mis toovad kaasa ka muutused õppija identiteedis. Tõdeti, et täiskasvanud õppijal **nõuavad identiteedimuutused** teatud **pingutusi**, mis omakorda häirib õppija stabiilsustunnet.

Seda on ka, et õpilane kardab muidugi midagi uut, mis sunnib muutustele. Et ollakse nii omas mullis ja et nüüd siin liigutatakse nüüd minu alustalasid, et siis sa näed, /.../ ta nagu kapseldub ja /.../ tal on ju nii hea olla oma mullis. (Tea, aineõpetaja)

Uuritavad olid arvamusel, et kool ja õppimine sunnib õpilasi pingutama, kuid sageli ei soovi õppijad neid pingutusi teha. Nii mõnedki õppijad on harjunud elama oma rutiinses keskkonnas ning kui neil tuleb millegi uuega rinda pista, millegi uuega kohaneda, siis tekib tihtipeale tõrge.

Õpetajate kogemustes tekitab õpibarjääre ka **õpimotivatsiooni puudumine**. Arutleti ka selle üle, et kui õppija ei ole seadnud endale eesmärgke ja ei ole paika pannud prioriteete, siis on väga raske leida ka motivatsiooni õppimiseks kõigi muude kohustuste kõrvalt.

Teisalt toodi välja ka see, et kui õppija on tulnud kooli, kas siis elukaaslase või ka tööandja sunnil ning ise ei näe vajadust õppida, siis ei tule ka õppimisest midagi välja.

./.../ paljudel meie õppijatel seda sisemist sündi väga ei ole. ./.../ mida teha õpilasega, kes ei taha teha, ei viitsi teha? ./.../ Ja kui ei ole eesmärki, miks ta meie juurde on tulnud, siis ei edene ka õppimine. (Kaie, aineõpetaja-õppenõustaja)

Intervjuudest ilmnes, et sageli, kui õppijal õppimine ei laabu, siis püütakse süüd näha kelleski teises ehk otsitakse nn **patuoinast**, kelle kaela ebaõnnestumised ajada.

Uuritavad kirjeldasid olukordi, kus õppijad süüdistavad õpetajaid või ka eelmist kooli, et nemad pole ühte või teist varem õppinud või et eelmises koolis pole ühte või teist kunagi õpetatud. Oli ka neid, kes kirjeldasid olukordi, kus õppija tõlgendab õpetaja tagasisidet õppija teadmiste kohta rünnakuna või solvanguna. Uuritavad tõid välja ka selle, et mõned õppijad, kes seavad endale liiga kõrged eesmärgid, süüdistavad õpetajaid selles, kui eesmärgid jäävad täitmata.

Et on selliseid õppijaid, kes on väga keskendunud hinnetele. Tunnistusel peab olema neli või viis, kuid kõiki viisi saavutatakse ju väga harva. Toon näite sellest, kui on üks neli ja kuldmedal on kadunud. Siis on tavaliselt see aineõpetaja süüdi. Kuigi terve selle kolme aasta jooksul on kursuste hinded just sellised, et ei anna viit välja. ./.../ Ja õppija on pahane, et aineõpetaja on rikkunud ära võimaluse, saada kuldmedal. (Liina, aineõpetaja-õppenõustaja)

Uuritavad tõid välja, et õppimist takistava emotsionaalse õpibarjäärina on nad kogenud **õpitava vajalikkuse mittemõistmist või õpitava alahindamist** õppija poolt.

Uuritavad väitsid, et nad kuulevad tundides õpilastelt üsna sageli küsimust, miks seda või teist peab õppima, seda ei lähe ju elus vaja. Uuritavate sõnul kuuleb selliseid küsimusi sageli abstraktsete ja eluga mitteseonduvate teemade korral. Oli neid uurimuses osalejaid, kelle õpetatav aine on õppijate poolt mittevajalikuks arvatud ning õppijad ei mõista, milleks sellist ainet üldse on vaja õppida.

./.../ üks üheteistkümnenda klassi poiss on olnud selline. Tema teadmised olid väga nõrgad, ta ei saanud hakkama ja siis ta oli selle peale pahane. Ta väljendas oma pahameelt kohe tunnis. Ta ärritus ja väitis, et ta ei saa mitte midagi aru. Ta ütles kohe, et mul ei ole seda vaja osata, milleks mulle seda vaja. Minu arust ta täitsa jonnis kohe. Suur mees ja jonnib, mulle ei ole seda vaja. (Anneli, aineõpetaja)

Lisaks õpitava vajalikkuse mittemõistmisele arutleti intervjuudes ka õpitava alahindamist.

Intervjueeritavad kirjeldasid olukordi, kus õppija peab ainet niivõrd lihtsaks, et ei pea

vajalikuks tundides osaleda ning ilmub alles kursuse lõpus arvestustööd tegema, mis kahjuks nappide teadmiste tõttu sageli ei õnnestu. Õpetajate seas oli neid, kes väitsid, et on ka selliseid õppijaid, kes liiga kergelt ning pingutamata loodavad positiivse õppetulemuse saada kas laveerides või lausa valelikul teel. Samas toodi välja ka see, et liiga raske õppeaine korral hakkab õppija seda ainet vältima, lootuses, et küll kuidagi ikka see tehtud saab.

Mina tunnetan kõige rohkem küll seda, et õppijad arvavad, et nad oskavad /.../ keelt ja nad oskavadki selles mõttes, et suhtlemiskeelega nad saavad hakkama, suudavad ennast väljendada, aga samas, kui peaksime kirja panema, siis on juba raskem /.../. Et mõned nõrgemad õpilased on küll niimoodi mõelnud ja mitmedki ei ole tundi jõudnud, sellepärast nad mõtlevadki, et see on nii lihtne. Ja pärast ei ole paraku see hinne selline, nagu nad tahavad. (Mart, aineõpetaja)

Kognitiivsed õpibarjäärid ehk valesti õppimine. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et täiskasvanud õppijad ei oska sageli õppida, neil on kas lüngad õpioskustes või siis **väga vähesed õpioskused**. Selgus ka, et mõnedel juhtudel takistab õppijal õppimist ka **õpioskuste täielik puudumine**, sest neid ei ole õppima õpetatud.

/.../ ma kardan, et neile ei ole kunagi keegi õpetanud või selgitanud, kuidas üldse õppimine toimub. /.../ meile tulevad õpilased väga pika vahega ju ja kui õpioskustest või sellest õppimise oskustest ei ole räägitud neile ja kui aineõpetaja ei ole ka osanud sellele tähelepanu pöörata, siis nad tõesti ei teagi, kuidas õppida. (Piret, aineõpetaja-õppenõustaja)

Õpetajad kirjeldasid intervjuudes õppijate väheseid iseseisva töö oskusi, vähest funktsionaalse lugemise oskust. Toodi välja, et õppijad ei oska iseseisvalt töötada ei tekstiga ega ka internetiga. Kirjeldati seda, kuidas õppijatel napib oskusi vajaliku info otsimisel ning info usaldusväarsuse hindamisel, aga ka leitud info analüüsimisel ja sünteesimisel. Samuti mainiti seda, et nad ei oska luua seoseid eelnevalt õpituga või ka seoseid erinevates õppeainetes õpituga.

Intervjuudes arutati ka valede õppimisviiside üle. Toodi näiteid sellest, kuidas õppijad, kes tulevad kooli pika pausi järel, püüavad õppematerjali lihtsalt pähe õppida või saavad õpitavast valesti aru. Mõne aineõpetaja väitel peab õppija ekslikult õppimiseks ka seda, kui ta enne arvestustööd lihtsalt vihiku läbi lappab ja tunnis kirjutatu üle vaatab.

Ja ikka on selliseid õpilasi, kes on õppinud ja valesti aru saanud. Õpilane ütleb, et ta on õppinud ja ta tuleb arvestustööle. /.../ ta on tegelikult tublisti õppinud, aga

need asjad ei ole õiged. Ta on kuidagi mingi oma arusaamise järele õppinud või siis keegi on selgitanud valesti. (Liina, aineõpetaja-õppenõustaja)

Intervjuudes tuli välja, et õppijad ei oska õppimiseks oma aega planeerida. Sageli ei pingutata kogu õppetsükli vältel ning arvatakse, et küllap arvestuste nädalal vastatakse korraga ära kogu materjal, kuid kahjuks ei suudeta selle mahuka õppematerjaliga siis enam toime tulla. Uuringus osalejate kogemusel võib kognitiivseks õpibarjääriks olla ka osakamatus kasutada erinevaid digivahendeid või ka digivahendite puudumine, sest kõigil õppijail ei ole kodus arvutit ega ka internetti.

Intervjueeritavate kogemuste põhjal kirjeldati kognitiivse õpibarjäärina ka **puudujääke eelteadmistes**. Õpetajad selgitasid, et täiskasvanute gümnaasiumisse tulevad õppima väga erineva õppevõimekusega ja väga erinevate teadmiste tasemega õppijad. Toodi välja, et suured lüngad mingis õppeaines on õpibarjääride tekke aluseks. Arvati ka, et õppija, kes pole vaimselt väga võimekas ning kes ei tee järjepidevat tööd lünkade likvideerimiseks, ei pruugigi selle raske õppeainega üksi, ilma abita, toime tulla. Kirjeldati ka olukorda, kus õppija on väga kaua koolist eemal olnud, tal on varasemalt õpitu meelest läinud ja kooli tulles ta peaks alustama täiesti nullist, mis sageli ei ole võimalik. Ning sellisel juhul õppija ei tahagi hakata seda ainet õppima.

Suured lüngad /.../ aines tekitavad barjääre. Sa ei saa ju uut teemat enne osata ja teada, kui sulle ei ole eelmine selgeks saanud. Aga see eelmine ei ole tal selge ja siis ta ei saa sellest aimest aru ja ta ei oska. Mõni ei julge küsida ka, ei taha paista rumalana. (Kaja, aineõpetaja-õppenõustaja)

Uurimuses osalenud tõid välja, et nad on ühe kognitiivse õpibarjääri tekke põhjusena kogenud ka õppija jaoks **rasket õppeainet**, mille omandamisega pole hakkama saanud. Õppenõustajad tõid raskusi valmistavate ainetena välja reaalsed, aga ka võõrkeeled. Kirjeldati, et kui õppijal tekib raskus mingi õppeainega, siis halvemal juhul õppija kaob lihtsalt ühel hetkel tunnist ära ja õppimisest ei tule enam midagi välja. Paremal juhul õppija istub siiski tundides, kuid ta ei osale õppeprotsessis ja raskuste tekkides ei julge ka aineõpetajale sageli öelda, et ta ei saa aru ega ka aineõpetajalt abi paluda.

Selliseid õpilasi on ka, kes istuvad tunnis, aga tegelikult ei kuula üldse või ei saa aru, mida ma räägin või seletan. Ilmselt ei saa ta aru ja siis ta vaatabki lihtsalt tahvli peale. Teinekord on nii, et sa just lõpetad ühe asja selgitamist ja siis keegi küsib just seda, millest rääkimise sa just lõpetasid. Siis seletad veel teist korda ja siis küsib keegi kolmas veel korra sedasama. Aga rohkem on seda, et nad ei julgegi

midagi küsida. /.../ nad ei oskagi tõesti küsida /.../. Aga just see tahe võiks neil ikkagi olla, et ma tahan küsida. (Anneli, aineõpetaja)

Sotsiaalsed õpibarjäärid ehk vastupanu õppimisele. Uurimuses osalenud kirjeldasid sotsiaalsete õpibarjääradena *konfliktseid suhteid* kas siis õpetajatega või ka klassikaaslastega. Intervjueeritavad märkisid, et barjääre võivad tekitada mõne õpetaja poolt halvustavalt öeldud sõnad. Samas kirjeldati olukordi, kus õppijad, kelle tundlikkus on väga erinev, võivad õpetaja sõnu mõnikord valesti tõlgendada, mis toob kaasa õppija solvumise ja pahameele. Konfliktide tekitajana toodi välja õpetaja esitatud nõudmisi, kus õppijad ei saa aru, miks õpetaja just niimoodi nõuab või tahab ning mis õppijatele tundusid mittevajalikud olevat. Intervjuudest tuli ka välja, et konfliktide tekitajaks võivad olla ka liiga mahukad õppematerjalid või kodused õppeülesanded ehk kui õppijatel tekib tunne, et õpetaja ei arvesta sellega, et lisaks õppimisele on täiskasvanud õppijal veel ka töö ja pereelu.

Õpilastel on olnud probleemiks, et antakse liiga palju õppida. Et see materjal on liiga mahukas, kodutööd on palju. Alati meie õpetajatena leiame tihti, et me peame oma aines seda kõike õpetama. Ja siis tekib õpetajaga konflikt. Me unustame, et neil on ju töö ja kodu ja pere ja ei jõua ju kõike. (Tea, aineõpetaja)

Samuti toodi intervjuudes välja, et õpibarjääride tekkimine võib olla seotud ka õpetaja isiksusega. Teisalt leiti, et barjääre võib tekitada ka õpetajate õpetamisstiil, kes õpetab liiga kiire tempoga või hoopis liiga aeglase tempoga või kelle õpetamises puudub süsteem. Intervjuudes arutleti ka selle üle, et barjääride tekitajaks võib olla ka esmamulje esimesel kohtumisel. Kui esimene kohtumine ei ole päris selline, nagu õppija seda ette kujutab või on õppija jaoks veidi häiriv, siis võib see tekitada kohe õppijas trotsi või eelarvamusi, mis võivad takistada õppimist.

Intervjuudes osalenud on kogenud õppijate sotsiaalsete õpibarjääradena ka suhteid kaasõpilastega või kogu õppegrupiga. Mõnel tagasihoidlikumal õppijal võib olla uues õppegrupis raske kohaneda ja kaaslasi leida. Intervjuudes väideti, et konflikte võib tekitada õppijate erinev vanusevahe, aga ka õppegrupis valitsev kambavaim.

Õpilane põhjendas tundidest puudumist, /.../, et teised on nii kurjad tema vastu. Ta oli midagi ebameeldivat kogenud ja ta ei tahtnudki tulla sinna. Kardetakse ka kaasõpilaste kommentaare. (Mart, aineõpetaja)

Uuritavate sõnul on barjääride tekitajateks ka õppija *vastupanu olukorrale*, mis on tema jaoks vastuvõetamatu. Kirjeldati olukordi, kus õppijad väljendavad oma vastupanu sageli raevu või vihaga. Mõne uuritava sõnul on tulnud ette ka olukordi, kus õppija on olnud lausa ründav või toorutsev. Õppijas on sellist käitumist tekitanud olukord, kui ta pole saavutanud õppetöös soovitud tulemusi või kui õpetaja on esitanud talle tema jaoks ebameeldivaid küsimusi, aga ka siis, kui õppija pole õpitavast aru saanud või ei oska mingit õppeülesannet lahendada.

Mõnega võibki juhtuda nii, et ta hakkab turtsuma, surtsuma sinuga, kui sa lähed tema käest midagi küsima. (Anneli, aineõpetaja)

Uuritavad kirjeldasid sotsiaalse õpibarjäärina ka *õppetöös mitteosalemist, õppeülesannete mittetäitmist* või soovimatust pingutada. Uuritavate sõnul on täiskasvanute gümnaasiumi õppijate hulgas ka selliseid õppijaid, kes tulevad küll kooli, kuid tunnist osa ei võta ja midagi kaasa ei tee. Toodi välja, et nad on oma nutiseadmes või vaatavad aknast lihtsalt välja. Samuti selgus intervjuudest, et on õppijaid, kes osalevad küll õppetundides, kuid sellega nende panus õppimisse ka piirdub, neil kas ei ole huvi või ei ole ka aega kodus enam õppimisega tegeleda. Teisalt kirjeldati barjäärina ka tundidest puudumist, mis omakorda tekitab lünki õppetöös.

Mul oli täna seitse õpilast tunnis, aga nimekirjas oli seitseteist. Ja kui sa juba ühe tunni puudud, siis tekivadki kohe mahajäämised ja kui puudumisi on palju, kasvabki õppimine üle pea ja hakatakse koolist eemale hoidma. (Anneli, õppenõustaja)

Intervjuudest tuleb välja, et õpetajate kogemuste põhjal on üsna sagedasteks õpibarjääride tekitajateks *varasemad ebameeldivad õpikogemused*. Kas ebameeldiv kogemus mingis õppeaines või ebameeldiv kogemus mingi aineõpetajaga või ka klassikaaslastega seoses on sageli õpingute pooleli jätmise põhjuseks. Õpetajad tõid välja, et tänu varasemale ebameeldivale kogemusele eelmisest koolist, võetakse sageli uude kooli kaasa arusaam, et seal kordub kõik samamoodi. Intervjuudes väideti, et tänu eelnevatele ebameeldivatele õpikogemustele tullakse täiskasvanute gümnaasiumisse juba eelarvamustega ja umbusaldusega kooli vastu.

Kui see eelnev koolikogemus ei ole olnud väga hea, kui on olnud konflikt või ebameeldiv kogemus mõne aineõpetajaga, inimene võtab sageli kaasa selle niisuguse arusaamise, et noh, kui mul oli nüüd näiteks matemaatika õpetajaga või vene keele õpetajaga, need on suvalised näited, eelmises koolis konflikt, või meil ei olnud väga head suhted, siis kindlasti läheb siin samamoodi, et see eelarvamus

takistab üldse õppima asumist või niisugust avatud vastuvõtmist. (Kaie, aineõpetaja)

Uuritavate seas oli neid, kes tõid õpibarjääride tekitajatena välja ebameeldiva kogemuse mõne õppeaine või ka aineõpetaja suhtes. Intervjuudes arutati ka selle üle, et kui õppiija on varasemalt saanud negatiivse emotsiooni või mingi valusa kogemuse mingi aine suhtes, ta kas pole ainest aru saanud või on talle selle aine õppimine raskusi valmistanud, siis võtab ta selle emotsiooni kaasa ka täiskasvanute gümnaasiumisse.

Barjäärina kirjeldati ka varasemat konflikti aineõpetajaga, kus aineõpetaja on halvustavalt suhtunud õpilasesse, kui õpilane pole tema ainega hästi hakkama saanud. Oli ka neid, kes väitsid, et liiga jäik või paindumatu õpetaja võib olla barjääride tekitajaks.

/.../ üks õpilane, kes mulle nüüd tagantjärgi veel selle aasta kohta ütles, et ta oli äärmiselt skeptiline /.../õpetuse kui õppeaine suhtes. Et tema eelmistes, varasemates õpingutes oli see raske ja vastik aine, kus oli õige ainult õpetaja arvamus. Ja tal oli selle aine suhtes väga tugev eelarvamus, et siis aine suhtes, vaid ka minu kui õpetaja suhtes. (Piret, aineõpetaja-õppenõustaja)

Lisaks toodi barjäärina välja ka mõni varasem ebameeldiv kogemus klassikaaslastega. Näiteks klassikaaslaste halvustav suhtumine või klassikaaslaste kommentaarid või pilkamised õpilase vastuste suhtes.

Intervjuudes osalejad kirjeldasid õpibarjäärina ka **jäävususkumusi**. Toodi välja, et paljude õppijate hoiak või suhtumine mõne õppeaine puhul on, et ma ei oska seda ainet, ma pole seda kunagi osanud ja ma ei hakkagi oskama. Õppijad ei hakkagi proovima, vaid tekitavad kohe oma peas barjääri selle aine suhtes. Oli õpetajaid, kes arvasid, et selline uskumus võib tekkida täiskasvanud õppijal ka siis, kui tal on kaua aega eelmisest õppimisest möödas. Arvati, et õppijal tekib alaväärsuskompleks ja ta sisendabki endale, et ta ei oska, ta ei tea ja ta ei saa hakkama.

Väga sageli kohtab selliseid õpilasi, kes ütlevad, et ma ei saanud juba põhikoolis millestki aru. Õpilane väidab, et ta ei saanud aru mingist õppeainest, juba mu isa ei saanud aru ja ka mu ema ei saanud ja keegi ei saanud. Mina ka ei saa. Ta nagu kohe paneb endale sellise tõkke ette, et ma ei saa aru. (Liina, aineõpetaja-õppenõustaja)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad on oma töös kogenud Illerise (2017) teooriast lähtudes nii emotsionaalseid, kognitiivseid kui ka sotsiaalseid õpibarjääre. Samas väidavad õpetajad, et sisemisi õpibarjääre on keerulisem

märgata kui välimisi õpibarjääre. Õpetajate arvates esineb täiskasvanud õppijal emotsionaalse õpibarjäärina kõige sagedamini õppija madal enesekindlus, kognitiivse õpibarjäärina vähesed õpioskused ning sotsiaalse õpibarjäärina varasemad ebameeldivad õpikogemused.

3.3 Õpetajate võimalused täiskasvanud õppijate õpibarjääride ületamise toetamiseks. Andmeanalüüsi käigus moodustusid kolmanda uurimisküsimuse *Milliseid võimalusi näevad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel oma kogemustes?* alla viis kategooriat: 1) õpetaja teadlikkus õpibarjääridest ja õpibarjääride märkamine; 2) õpetaja ja õpilase vastutuse piirid õpibarjääride ületamisel; 3) positiivne ja motiveeriv õpikeskkond emotsionaalsete õpibarjääride ületamisel; 4) õpioskuste kujundamine ning õpetatava tähenduslikuks muutmine kognitiivsete õpibarjääride ületamisel; 5) toetav ja turvaline õpikeskkond sotsiaalsete õpibarjääride ületamisel.

Õpetaja teadlikkus õpibarjääridest ja õpibarjääride märkamine. Uurimuses osalejad arutlesid intervjuudes selle üle, kuiõrd õpetajad üldse on kursis täiskasvanud õppijate õpibarjääride teemaga. Intervjuueeritavad pidasid väga oluliseks õpetajate enesetäiendamist nii õpibarjääride kui ka üldse psühholoogia ja kasvatusteaduste valdkonnas. Leiti, et õpetajana töötades on väga oluline pidevalt iseendaga tööd teha ja erinevate kursuste kaudu ennast harida. Teisalt väideti ka seda, et kui õpetajal puudub soov õppida ja areneda, siis ei aita ka head koolitused.

Me õpetajatena ise peaksime, /.../ meil tuleks vahel aeg-ajalt jälle uut midagi iseendal õppida. Mina olen julgustanud õpetajaid õppima, sest see hoiabki sind empaatilisena õppija suhtes. (Tea, aineõpetaja)

Intervjuueeritavad tõid välja, et õpetajatel on sageli keeruline õpibarjääre märgata. Arvati, et koolitustel või õpingutes osalev õpetaja märkab ja mõistab paremini täiskasvanud õppijate õppimist takistavaid probleeme ja muresid.

/.../ me ei tea neist väga palju ja me ei märka neid nii kiiresti kui vaja. Nendest on vähe räägitud. (Kaja, aineõpetaja-õppenõustaja)

Samas tõdeti, et õpetaja ei saa ega oskagi kõiki asju ette näha ega õpibarjääridega õppijat kohe ära tabada, eriti suurte õppegruppide puhul. Intervjuudes arutleti ka selle üle, et kui õppija ei räägi õpetajale oma probleemist, siis ei saa õpetaja ka teda aidata. Toodi välja, et

õpetajal on pigem lihtsam märgata väliseid takistusi, kuid samas nenditi, et neid takistusi ei saa õpetaja aidata õppijal ületada.

Tegelikkuses võib nii olla, et võib-olla mõned õpilased, kes meil ära kaovad, et neil ongi probleemiks mingisugune õpibarjäär. Aga me ei ole jõudnud selle ajaga temani, /.../. Kas me märkame ikka õigeaegselt ja kui palju tegelikult me märkame? Väga hea oleks, kui me saame neile jälile, siis on neid võimalik ära lahendada ja me saame õpilast igal juhul ka aidata ja toetada. (Kaja, aineõpetaja-õppenõustaja)

Uurimuses osalejad rõhutasid ka seda, et õpibarjääride ignoreerimine õpetaja poolt võib tuua kaasa õpingutest loobumise.

Kui me sellega ei tegele, siis meie õppijad lähevad ära, vähemalt osa nendest. (Piret, aineõpetaja-õppenõustaja)

Õpetaja ja õpilase vastutuse piirid õpibarjääride ületamisel. Uurimuses osalenud õpetajad arutlesid intervjuudes ka selle üle, millised võiksid olla õpetaja ja õpilase vastutuse piirid õpibarjääride ületamisel. Intervjueeritavad arvasid, et õpetaja toetus õppija õpibarjääride ületamisel on väga oluline, kuid kindlasti ei saa seda panna õpetajale kohustuseks, sest on ka õppijaid, kes ei taha, et teda aidatakse või kes ei võta õpetaja pakutud abi vastu. Uurimuses osalejate seas oli ka neid, kes arvasid, et kuna õpetajal puudub roll õppija õpibarjääride tekkimisel, siis õpetaja ei peagi sellega ka väga tegelema. Toodi välja ka see, et sageli on õpetajad liiga ainekesksed ning ei pööra õppija muredele tähelepanu või ei mõista õpilaste muret.

/.../ aineõpetajad võib-olla ei pööra ka tähelepanu, sest nad üritavad ikkagi oma ainet õpetada. (Kaja, aineõpetaja-õppenõustaja)

Õppenõustajad tõid olulise tegurina välja koostöö vajaduse teiste aineõpetajatega ning ka tugipersonaliga. Samas kurtsid intervjueeritavad tugipersonali puudumise üle. Leiti, et kui igas täiskasvanute gümnaasiumis töötaksid lisaks aineõpetajatele ka õppenõustajad, sotsiaalpedagoog ja psühholoog, oleks koos õppijate muresid kergem märgata ja ka lahendada. Samuti oleks ka õppijatel võimalus pöörduda oma probleemidega spetsialisti poole, kes oskab ja saab teda aidata.

/.../ klassijuhatajana pean ma sidet pidama kõikide nende ainete õpetajatega, kus õppijal on raskusi. /.../ ma olen käinud ikka tõsiselt rääkimas, et sa vaata, ta on saanud juba nii kaugele, /.../ proovime selle teise ja kolmandaga ka. Proovime, proovime, proovime. /.../ tuleb hoida sidet ikkagi nende õpetajatega. Ja õpetaja

peab aitama. Klassijuhataja eriti, ta peab aitama, eriti kui kodust ka abi ei ole.
(Kaie, aineõpetaja-õppenõustaja)

Intervjuudes arutleti ka selle üle, et õppeprotsessis on alati kaks osapoolt, õppija ja õpetaja. Ja kui üks osapool jätab oma kohustused täitmata, siis efektiivset õppimist ei toimu. Intervjuudes rõhutati, et õpetaja saab väga palju teha õpibarjääride vältimiseks ja ka õppija toetamiseks õpibarjääride ületamisel. Intervjuueeritavad arvasid, et õpetaja peaks õpibarjääre märkama ja õppijat nende ületamisel ka toetama, kuid vastutuse oma õppimise eest peab võtma ikkagi täiskasvanud õppija ise.

/.../ kui õpetaja saab öelda päriselt ja ausalt kätt südamele pannes, jah, ma olen toetanud õppimisele tähenduse andmist, jah, ma olen õpetanud oma aines õppima, jah, ma olen omalt poolt nii palju, kui ma olen osanud, toetanud neid häid grupiprotsesse, et see seltskond hakkaks omavahel hästi töötama, jah, ma olen tunnustanud edu eest nii palju kui võimalik ja ei, ma ei ole kellelegi öelnud halvasti, kogemata või sihilikult. /.../ siis siit edasi ma saan öelda, et ja nüüd on see nende enda vastutus. Mul peab olema see, et jah, ma olen enda poolt kõik teinud ja nüüd on see nende vastutus. Aga kui ma arvan, et minu asi on ainult ainet õpetada ja õppimine on nende vastutus, siis sellest ei piisa. (Piret, aineõpetaja-õppenõustaja)

Positiivne ja motiveeriv õpikeskkond emotsionaalsete õpibarjääride ületamisel.

Uurimuses osalenud pidasid emotsionaalsete õpibarjääride ületamise toetamisel vajalikuks õppijate motiveerimist ja tunnustamist, aga ka positiivsete emotsioonide pakkumist ning õppija toetamist varasemate hirmude ja negatiivsete kogemuste ületamisel. Oli intervjuueeritavaid, kes pidasid väga oluliseks õppijate kiitmist juba ka väikeste edusammude korral, et vähendada õppijate ärevust. Oldi arvamusel, et õppijaid tuleb julgustada vastamisel, et vähendada nende hirmu eksida ning julgustada ka õpetajalt tunnis abi küsima, kui aines jäi midagi arusaamatuks. Toodi välja, et väga oluline on õppija jaoks saada kasvõi mingigi positiivne elamus raskusi valmistavas õppeaines. Toodi välja ka see, et ka mitte väga õnnestunud kontrolltööle või vastamisele saab õpetaja leida alati midagi ka positiivset, mida välja tuua ja õppijale edasi anda. Oldi arvamusel, et positiivne tagasiside motiveerib õppijat rohkem kui negatiivne tagasiside.

Tuleb neid ikka motiveerida. Märkata kasvõi väiksematki edasiminekut ja siis õpilast kiita, ehk hakkab ta natukene rohkem endasse uskuma ja tööd tegema.
(Anneli, aineõpetaja)

Oli ka neid, kes pidasid oluliseks, et õppijatega kohtudes tuleb õppeaasta alguses läbi rääkida, kuidas koolis toimitakse, kuidas õppetöö toimuma hakkab, rõhutades, et see, kuidas õppijal läks eelmises koolis aastate eest ei ole siin üldse oluline. Märgitigi, et kõiki õppijaid tuleb võrdselt, eelarvamustevabalt kohelda.

Kõiki õpilasi tuleb võrdselt kohelda ja ei tohi kaasa võtta eelarvamusi. /.../ Õpetaja ei tohi eelarvamuses kinni olla või oma hoiakutes, vaid pigem peaks andma õpilasele selle uue võimaluse ja kohtlema teda võrdväärselt teistega. (Kaja, aineõpetaja-õppenõustaja)

Toodi välja, et töötades täiskasvanud õppijatega peab õpetajal olema väga tugev empaatiavõime, et mõista õppijat, miks ta üht- või teistmoodi käitub. Arvati ka, et õpetaja ei tohi jääda liiga ainekeskseks, vaid peab arvestama sellega, et tema õppeaine ei ole ainuke aine, mida õppija õpib, ning et õppimine ei ole täiskasvanud õppija ainus kohustus. Samuti peeti väga oluliseks individuaalset lähenemist õppijatele ning nendes usu ja lootuse tekitamist.

Neid peab tükk aega enne üles soojendama ja julgustama ja ütleva, et sina oled ju ka keegi, sa ju saad. /.../ Sa ju oskad. /.../ rõõm peab kaasas käima õppimisega. (Kaie, aineõpetaja-õppenõustaja)

Õpioskuste kujundamine ning õpetatava tähenduslikuks muutmine

kognitiivsete õpibarjääride ületamisel. Intervjueeritavad tõid õpibarjääride ületamise toetamise võimalustena välja täiskasvanud õppijate õpioskuste õpetamise ja arendamise, valikuvõimaluste pakkumise õppeprotsessis, õpitava kasulikkuse selgitamise ning õpetatava muutmise õppija jaoks tähenduslikuks.

Kuna täiskasvanud õppijate õpioskused on väga erinevad, siis arvasid intervjueeritavad, et õpibarjääride tekkimise ennetamiseks ja juba tekkinud barjääride ületamise toetamiseks on väga vajalik õppijatele õpioskuste õpetamine. Samas toonitasid uurimuses osalejad, et järjest rohkem pööratakse ainetundides tähelepanu õpioskuste arendamisele ning aineõpetajate kohustuseks on oma tunnis selgitada õpilastele, kuidas käib õppimine konkreetselt tema aines. Aineõpetajad pidasid vajalikuks koos õppijatega arutleda tundides selle üle, kuidas õppimine toimub ning milline funktsioon on ajal õppeprotsessis. Samuti peeti oluliseks õpetada õppijatele vajaliku info otsimise võimalusi ning info usaldusväärse hindamist, aga ka tekstidega töötamise oskusi.

Mina olen toetanud õppijaid. Ma vaikumisi olen võtnud eelduseks, et suur osa nendest tõenäoliselt ei oska õppida. Ja me hakkame minema esimesel kursusel samm-sammult, nii et me hakkame tööle tekstidega. Arutleme, kuidas õpitut meelde jätta. Ma räägin ka iga kursuse alguses, kui ma inimestega kohtun, kuidas aju töötab. (Piret, aineõpetaja-õppenõustaja)

Oli intervjueeritavaid, kes endi sõnul loovad ainetundides õppijatele alati võimaluse oma seisukohtade avaldamiseks ning soodustavad dialoogi või mõttevahetuste tekkimist. Lisaks sellele arvati, et barjääre aitab ületada ka õppijatele valikuvabaduse andmine õppeprotsessis. Aktsepteeritakse õppijate valikuid ning ei nähta probleemi, kui õppijad, kes tulevad iseseisva õppimisega toime ning sooritavad kursuse lõpus arvestustöö, ei osale õppetundides. Ärevushäiretega või esinemishirmuga õppijatele antakse võimalus valida, kas õppija soovib vastata suuliselt või kirjalikult.

/.../ ma annan sageli neile individuaalselt selle töö, et ta saaks üksi teha. Ja kui on vaja midagi arutada teistega, siis nad jäävad lihtsalt omaette istuma. Ega ma ei sunni neid vägisi teistega koos tegema midagi ja ma ei sunni neid ka tahvli juurde tulema. (Liina, aineõpetaja-õppenõustaja)

Uurimuses osalejate hulgas oli neid, kes arvasid, et õpetaja, märgates esimestes tundides suuri erinevusi õppijate tasemetes, võiks oma tundides kasutada erineva tasemega materjale. See teeb küll õpetaja töö keerulisemaks ja aeganõudvamaks, kuid samas aitab väga palju just nõrgemaid õppijaid. Samuti toodi intervjuudes välja, et iga aine õpetaja võiks õppijatele tutvustada oma aines kasutatavaid kasulikke õppimisvõtteid või -viise. Arvati, et õppijatele võiks rääkida ka nendest õppimisvõtetest, mida iga õpetaja ise õppimisel kasutab.

No ma olen rääkinud /.../, kuidas mina ise olen õppinud, /.../. (Mart, aineõpetaja)

Intervjueeritavad olid arvamusel, et õpetajad peavad õpibarjääride ületamise toetamiseks selgitama õppimise vajalikkust ja õpetatava kasulikkust ning muutma õpetatava õppija jaoks tähenduslikuks. Uuritavad tõid välja, et õpetajad peaksid koos õppijatega arutama ja välja tooma õppimise kasutegurid ning kindlasti selgitama õppijatele ka oma õpetatava aine kasulikkust.

Miks on ikkagi hea /.../ osata keeli või teada siis, kuidas loodus toimib või kuidas meie organism toimib või kuidas on matemaatilised seosed maailmas igal pool meie ümber, et see tähenduse loomine, see õppimise mõtestamine, /.../, et kuidas õppimine sinu elu võib muuta. Sest inimesed ei ole selliste asjade üle eriti mõelnud. (Piret, aineõpetaja-õppenõustaja)

Samas leiti ka, et õpetatav tuleks rohkem eluga siduda.

/.../ kui palju saab õpetaja ainet huvitavamaks muuta, sidudes seda tegeliku eluga, näidetega perekonna elust, suhetest, isegi majanduslikest probleemidest. Väga saab siduda. (Kaie, aineõpetaja-õppenõustaja)

Toetav ja turvaline õpikeskkond sotsiaalsete õpibarjääride ületamisel.

Intervjueeritavad pidasid oluliseks usaldusliku ja toetava õpikeskkonna kujundamist. Pakuti välja, et iga kursuse alguses võiksid aineõpetajad koos õppijatega sõlmida nii õppijaid kui ka õpetajaid, aga samuti ka häid suhteid toetavad kokkulepped, et õppijad saaksid aru, et nad kõik on ühes paadis ning saavad vajadusel üksteist toetada ja aidata. Arvati, et õpetaja peaks oma tundides jälgima ja tajuma, mis klassiruumis toimub. Oluliseks peeti tähelepanu pööramist eriti nõrgematele ja tagasihoidlikumatele õppijatele. Samuti pidasid intervjueeritavad oluliseks ka tunniks häälestumise protsessi, et vähendada õppijate ärevust ja hirmu. Leiti, et õpetaja peaks tunni alguses looma positiivse ja sõbraliku õhkkonna, õpetama ainet sobiliku tempoga ning toetama, innustama ja aitama nõrgemaid õppijaid.

/.../ just see häälestumine tunnis. /.../ Et oleks just see positiivne õhkkond /.../ ja milline rõõm on siis peale seda tundi kuulata ka temal endal, kui ta ütleb, et ma sain nii hästi hakkama ja nii tore tund oli. /.../ temal oli see positiivne elamus, et ta sai sellega hakkama ja tuleb jälle su tundi. Ja noh, see annabki tahet õppida jälle. (Tea, aineõpetaja)

Uuringus osalejad arvasid, et väga oluline õpibarjääride ületamise toetamisel on oma emotsioonide kontrollimine ja tihtipeale ka mahasurumine. Oluliseks peeti õpetaja mõistlikkust ja paindlikkust. Samas toodi välja ka see, et paindlik saab olla siiski teatud piirini, et omad nõudmised, millest taganeda pole õpetajal võimalik, peavad siiski jääma.

/.../ meil on väga kirju seltskond /.../ meil on väga erinevate taustadega inimesed /.../ me peamegi olema paindlikud ja leidma õpilasele selle õige õpitee nii-öelda. /.../ muidu on ta lihtsalt kadunud hing /.../ hariduse mõttes kadunud hing. (Mart, aineõpetaja)

Intervjuudes toodi välja, et õpetajad peavad olema sõbralikud, kannatlikud, jääma igas olukorras rahulikuks, olema toetavad ja abistavad. Samas tõdeti, et on ka olukordi, kus õpetaja jaoks võib see väga raske ja keeruline olla. Arvati, et kui olukord nõuab, tuleb õpetajal ennast kehtestada ning mõnel juhul ka huumor appi võtta. Toodi välja, et õpetaja ei

tohi õppijaid kunagi kritiseerida ega ka solvata. Arvati ka, et hoiduda tuleb naljadest, mida õppija võib tõlgendada hoopis teisiti, kui õpetaja seda mõelnud oli.

Õpetaja saab ainult tasakaalus olles olukorda lahendada. Igasugusele probleemile tuleb vastu astuda ainult rahuliku olekuga, mitte mingil juhul ei tohi ise ärritada. /.../ mõnikord ka huumoriga lahendada, seda olukorda. (Kaie, aineõpetaja)

Intervjuudes arutleti ka õpetaja kui suhete looja ja suhete hoidja rolli üle.

Õppenõustajad tõid välja individuaalsete vestluste olulisuse õppija toetamisel ja aitamisel.

Arvati, et õppenõustajana teatakse õppijate taustainfot rohkem ning seepärast on õppenõustajatel ka lihtsam õppijate probleeme, õpibarjääre märgata. Samas tõdesid aineõpetajad, et neil jääb õppijatega individuaalseteks vestlusteks väga vähe aega.

Intervjueeritavad pidasid õpetaja ja õppija omavahelist suhtlemist väga oluliseks osaks õppeprotsessis, seda eriti konfliktsete õppijatega, et teada saada õppijat häiriv põhjus ning leida mõlemaid osapooli rahuldav kompromiss. Arvati, et suhtlemiseks ja heade suhete loomiseks tuleb aega leida, et hoida ära nii mõnegi õppija kõrvale jäämine õppetööst või üldse koolist lahkumine.

Kõige alus on head suhted, et õpilastega peab häid suhteid hoidma. Tõesti, kõige aluseks ongi head suhted, mida saab hoida õpetaja, just nimelt, et mitte õpilane. Õpetaja vastutab suhete eest, jah. (Mart, aineõpetaja)

Uurimuses osalejad arutlesid ka selle üle, kas ja kui palju õpetajad üldse saavad muuta või mõjutada õppijate väljakujunenud uskumusi ja arvamusi. Leiti, et täiskasvanud õppijal on kujunenud oma arvamus ja seda kõigutada on väga raske. Intervjueeritavad kaldusid arvama, et õpetaja ei suudagi täiskasvanud õppijate mõttemaailma või väljakujunenud käitumismustreid muuta, või kui suudab, siis see ei toimu hetkega, vaid võtab väga kaua aega.

Ma kaldun siiski arvama, et ma ei suuda nende mõttemaailma nagu muuta selles mõttes, et kui neil on juba selline uskumus, harjumus tekkinud, siis seda on väga raske mõjutada, et neid õppima nagu nii-öelda meelitada. (Mart, aineõpetaja)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimuses osalenud õpetajad leiavad, et väga oluline on õpetajaid harida õpibarjääride teooriatega, et nad oskaksid märgata ja ära tunda erinevaid õpibarjääre ja teaksid ka võimalusi, kuidas õppijaid barjääride ületamisel toetada. Uurimistulemuste põhjal võib väita, et õpetajad näevad õppijate barjääride ületamise toetajana eelkõige pingevaba, toetava ja õppimissõbraliku õpikeskkonna loomist.

4 Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad ja kogemused õpibarjääride märkamisel ning õppijate toetamisel õpibarjääride ületamiseks. Uurimistulemuste üle arutletakse uurimisküsimuste kaupa ning saadud tulemused seostatakse teoreetiliste lähtekohtadega.

Esimese uurimisküsimuse *Millised on täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest?* vastusena võib öelda, et täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest on nende kohta otse küsides mõnevõrra piiratud. Tulemuste põhjal võib öelda, et on olemas teatav arusaam õpibarjääridest. Näiteks nägid intervjuueeritavad emotsionaalsete õpibarjääride taga õppija väljakujunenud minapilti ja õpimotivatsiooni puudumist. Kognitiivsete õpibarjääridena nimetati ebapiisavaid õpioskusi, aga ka oskamatus oma aega planeerida. Sotsiaalsete õpibarjääridena toodi välja varasemaid ebameeldivaid õpikogemusi mõnes õppeaines või seoses mõne aineõpetajaga, aga ka varasemalt kogetud halbu suhteid kaasõpilastega. Need arusaamad langevad kokku Illerise õpibarjääride käsitlesega (2017), kuid pole siiski kuigi sügavad. Võrreldes Illerise teooriaga (2017), ei maininud õpetajad emotsionaalsete õpibarjääridena õpitava alahindamist ja väljatõrjumist ning ka õppija madalat enesekindlust ja enesehinnangut. Kognitiivsetest õpibarjääridest jäid õpetajate arusaamadest välja mittemõistmine, aga ka tuginemine varasematele teadmistele ja kogemustele ning sotsiaalsetest õpibarjääridest ei mainitud ebameeldivat õppesituatsiooni või õppeainet ega ka ebameeldivaid suhteid õpikeskkonnas. Mõisavald (2011) on õppejõudude arusaamu õpibarjääridest uurides leidnud, et nende arusaam õpibarjääridest oli väga erinev, ei olda kursis erinevate õpibarjääride liikidega. Kuna teadlikkus erinevatest õpibarjääridest võimaldaks õpetajatel paremini õppijate õpibarjääre märgata ja ära tunda, on oluline õpetajate koolitamine õpibarjääride teoreetilise käsitlese teemadel.

Teise uurimisküsimuse *Milliseid täiskasvanud õppijate õpibarjääre täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad oma töös kogevad?* tulemused näitasid, et õpetajad on puutunud kokku mitmete barjääridega õppimise kõigis kolmes valdkonnas – nii emotsionaalses, sotsiaalses kui kognitiivses.

Intervjuudes osalenud õpetajate vastustest eristusid välja järgmised oma töös kogetud õppijate *emotsionaalsed õpibarjäärid*: hirm ja ärevus õppimise ees, madal

enesehinnang, identiteedi kaitse, soov säilitada oma mina-pilti, õpimotivatsiooni puudumine, patuoina mehhanism, õppimise vajalikkuse mittemõistmine või alahindamine.

Täiskasvanute gümnaasiumides õpetades kogetakse sageli õppija madalat enesehinnangut või vähest usku iseendasse, mis on uuritavate arvates emotsionaalsete õpibarjääride tekkimise üks esmaseid põhjusi. Ka Pattersoni (2018) uurimuse põhjal võib väita, et täiskasvanud loobuvad õppimisest madala enesekindluse tõttu. Lavrijsen ja Nicaise (2017) on tõdenud, et õppija usaldus oma õppimisvõime vastu on üks olulisemaid tegureid õppimises hakkama saamiseks. Madala enesehinnanguga on seotud uuritavate arvates ka õppija ärevus ja hirm õppimise ees, mis on põhjustatud pikast eemalolekust õppetööst või ka kartusest eksida ja näida rumal. Õppija mure enda õnnestumisvõime pärast on õpibarjääri tekkimise põhjusena välja toonud ka Roosmaa ja Saar (2017).

Uurimistulemuste põhjal on õpetajad kogunud oma töös sotsiaalse õpibarjäärina ka õpimotivatsiooni puudumist. Varasemate teooriate ja uurimuste põhjal peab täiskasvanud õppijal olema motivatsioon õppima asumiseks (Falasca, 2011). Lavrijseni ja Nicaise (2017) uurimus näitab, et mida madalama haridustasemega on õppija, seda väiksem on tema motivatsioon õppida. Ka McLeani (2017) uurimuses tõid uuritavad täiskasvanute koolitajad välja koolist eemale jäämise põhjusena õppijate motivatsiooni puudumise.

Uuritavad kirjeldavad õpibarjäärina ka erinevaid õppimisega kaasnevat muutusi, mis häirivad õppija turvatunnet ning mida õppija püüab stabiilsuse säilitamiseks vältida. Illerise (2017) teooria kohaselt on see identiteedi kaitse ning õppetöös toimetulekuks peab õppija nende muutustega kohanema. Sarnaselt Leithäuseri (1976, viidanud Illeris, 2017) teooriale on uuritavad oma töös kogunud ka nn patuoina mehhanismi, kus õppijad püüavad oma õppetöös ettetulevate ebaõnnestumiste põhjused kellegi teise süüks ajada. McLeani (2017) uurimuse kohaselt võivad õpibarjääride tekke põhjuseks olla ka õppija suhtumine õppetöösse, mida intervjuudes tõid välja ka uuritavad, kes pidasid õpibarjääride tekkimise üheks põhjuseks õpitava alahindamist ehk olukorda, kus õppijal on uskumus, et tal on teadmisi uuest ja tundmatust juba küll (Jarvis, 1987).

Kokkuvõtvalt avalduvad täiskasvanute gümnaasiumis õppiva täiskasvanu emotsionaalsed õpibarjäärid Illerise teooria põhjal madalas enesehinnangus, hirmus ja ärevuses õppimise ees, identiteedi kaitses, patuoina mehhanismis ja õppimise vajalikkuse

mittemõistmises või alahindamises. Uuritavad õpetajad nägid emotsionaalse õpibarjäärina ka õpimotivatsiooni puudumist, mis Illerise teoorias otseselt ei kajastu.

Veel näitasid uurimistulemused, et lisaks õppijate emotsionaalsetele õpibarjääridele on uuritavad oma töös kokku puutunud ka õppijate kognitiivsete õpibarjääridega. Intervjueeritavate vastustest eristusid välja järgmised õppijate **kognitiivsed õpibarjäärid**: vähesed õpioskused või õpioskuste puudumine, puudujäägid eelteadmistes ja raske õppeaine.

Uurimuses osalejad on kogenud õppijate kognitiivsete õpibarjääridena täiskasvanud õppijate väheseid õpioskusi nagu vähene funktsionaalne lugemise oskus, vähene iseseisva töö oskus, aga ka vähene info otsimise ja selle usaldusväärsuse hindamise oskus. Ka Lavrijsen ja Nicaise (2017) on oma uurimuses välja toonud, et rohkem kui kunagi varem peavad koolid õppijaid õppima õpetama, et õppijatel oleks võime, motivatsioon ja entusiasm olla elukestvad õppijad. Seega on oluline täiskasvanud õppijate õpibarjääride tõkestamiseks õppijate õppima õpetamine. Võimaliku lahendusena näeb töö autor koolides õpioskuste õppeaine õppekavasse lisamise, kus üheks oluliseks teemaks, mida õppijatega arutada ja analüüsida, on täiskasvanud õppijate õpibarjäärid ja nendega toimetuleku võimalused. Samuti peab töö autor oluliseks, et ka aineõpetajad peaksid läbivalt õpioskusi lõimitult arendama oma tundides.

Uuritavad kirjeldasid kognitiivsete õpibarjääridena ka puudujääke õppijate eelteadmistes, mida kinnitavad ka Pattersoni (2018) ja Falasca (2011) uurimused, kus ühe õppimisest kõrvale jäämise põhjusena tuuakse välja õppijate vähesed teadmised, aga ka uue õppimisel tuginemise minevikus kujundatud vanadele faktidele ja õpitud oskustele. Lisaks näitasid uurimistulemused, et õpibarjääre võib tekitada ka raske õppeaine, mille tõttu on täiskasvanud õppijal kunagi koolitee pooleli jäänud. Ka Illerise (2017) teooria kohaselt on kognitiivsete õpibarjääride tekkimise põhjusteks õppijate varasemad erinevad teadmised, lüngad eelteadmistes ning ka õpetatavast mitteamusaamine. Võimalik lahendus oleks siin õppijatele õpiabi pakkumine ja aine õpetamine erinevatel raskusastmetel, et vähendada õpibarjääride tekkimist.

Kokkuvõtvalt avalduvad täiskasvanute gümnaasiumis õppiva täiskasvanu kognitiivsed õpibarjäärid Illerise teooria põhjal lünkadest eelteadmistes, aga ka raskest õppeainest ehk õpetatavast mitteamusaamises. Samas ei tule uurimistulemustest välja, et

õpetajad oleks oma töös kogunud täiskasvanud õppijate kognitiivsete õpibarjääridena õppijate erinevaid varasemaid teadmisi, kogemusi, mille põhjal omistatakse õpitule erinevaid tähendusi.

Uurimistulemused näitasid, et õpetajad on oma töös kogunud lisaks õppijate emotsionaalsetele, kognitiivsetele õpibarjääridele ka õppijate sotsiaalseid õpibarjääre. Uuritavate intervjuudest eristusid välja järgmised **sotsiaalsed õpibarjäärid**: konfliktised suhted, vastupanu tekkinud olukorrale, õppetöös mitteosalemine, õppeülesannete mittetäitmine, varasemad ebameeldivad õpikogemused, jäävususkumused.

Toodi välja konfliktseid suhteid nii kaasõppijate kui õpetajatega, mida võivad tekitada õpetaja isiksus või õpetaja nõudmised, aga ka mahukad õppematerjalid ning kaasõppijate ebasõbralik suhtumine. Ka varasemates uurimustes on õppimist toetava tegurina kirjeldatud sõbralikku ja toetavat õpikeskkonda (Falasca, 2011; Knowles, 1973; Lavrijsen & Nicaise, 2017; Maslow, 1973; Rogers, 1951). Sotsiaalne õpibarjäär avaldus täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemustes ka näiteks olukorras, mis on õppija jaoks vastuvõetamatu, tekitades õppija vastupanu sellele olukorrale. Ka Knowles (1973) toob välja, et kui täiskasvanud õppija leiab end olukorrast, kus ta ei saa olla ennastsuunav, kogeb ta pinget tekkinud olukorra ja enesekonseptsiooni vahel, mis kutsub esile õppija pahameele ja vastupanu. Sotsiaalsed õpibarjäärid, täpsemalt vastupanu õppimisele, avalduvad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemustes ka õppeülesannete mittetäitmises või õppetöös mitteosalemises. Varasemate teooriate ja uurimuste põhjal peavad täiskasvanud õppijad nägema põhjust millegi õppimiseks (Knowles, 1973) ning neil peab olema konkreetne vajadus õppima asumiseks (Falasca, 2011). Õpetajad kirjeldasid sagedase sotsiaalsete õpibarjääride tekitajana ka varasemaid ebameeldivaid või negatiivseid õpikogemusi kas mõnes aines või mõne aineõpetajaga või ka klassikaaslastega, mis on kooskõlas Illerise (2017) teooriaga. Ka Roosmaa ja Saar (2017) viitavad oma uurimuses varasemas koolikogemuses omandatu mõjule õpibarjääride tekkimisel.

Veel näitasid uurimistulemused, et sotsiaalsed õpibarjäärid avalduvad õppijate jäävususkumustes, kui õppijad usuvad mõne õppeaine puhul, et nad ei hakka seda kunagi oskama. Lavrijseni ja Nicaise (2017) uurimuses leiti, et õpibarjääride tekkimine on seotud õppija ettekujutuste ning õppimishoiakutega. Ka Cross (1981) rõhutab õppija hoiakute olulisust õppetöös püsima jäämiseks.

Kokkuvõtvalt avalduvad täiskasvanute gümnaasiumis õppiva täiskasvanu sotsiaalsed õpibarjäärid Illerise teooria põhjal varasematest ebameeldivatest õpikogemustest, ebameeldivatest õpituatsioonidest tulenevalt. Täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad tõid sotsiaalse õpibarjäärina välja ka jäävususkumused ning õppetöös mitteosalemise ja õpiülesannete mittetäitmise, mis Illerise teoorias ei kajastunud.

Kolmanda uurimisküsimuse *Milliseid võimalusi näevad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel oma kogemustes?* tulemused näitasid, et õpetajad peavad vajalikuks tõsta õpetajate teadlikkust õpibarjääridest ja õpibarjääride märkamisest, et õpibarjääre oma töös ära tunda ning teadvustada võimalusi õppija toetamiseks õpibarjääride ületamisel. Ka Mõisavald (2011) toob oma uurimuses välja, et õppejõud peaksid tõstma oma teadlikkust õppijate õpibarjääridest, kuna nad ei ole teadlikud õpibarjääride teoreetilisest käsitlusest ning enda võimalustest õppijate toetamisel õpibarjääride ületamisel. Samas toob Mohamed (2008) välja, et väga paljud õpetajad ei pea vajalikuks enesetäiendamist, kuid lisab, et õpetajate koolitamine on väga oluline tõstmaks õpetamise kvaliteeti.

Veel näitasid tulemused, et küsimuseks on vastutuse piir õpibarjääride ületamisel. Leiti, et õpetaja toetus on oluline, kuid seda ei saa kindlasti panna õpetaja kohustuseks, vaid vastutuse õppimise eest peab võtma õppija. Samuti olid Mõisavaldi (2011) uurimuses osalenud õppejõud arvamusel, et õppija toetamine ei tohi tekitada õppijas õpitud abitust. Mellard ja Scanlon (2006) peavad oluliseks, et täiskasvanud õppijad võtaksid vastutuse ja suunaksid omaenda õpikogemusi. Õpetajad saavad õppijaid toetada, õpetades neile eneseregulatsioonioskusi (Dembo & Seli, 2004), sest õppija eneseregulatsioonioskused on väga olulised õppimises toimetulekuks (Kikas, 2010).

Intervjueeritud täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad kirjeldasid emotsionaalsete õpibarjääride ületamise toetamise võimalustena õppijate motiveerimist, tunnustamist ja positiivsete emotsioonide pakkumist, mis on kooskõlas Illerise (2017) teooriaga. Illeris (2017) rõhutab, et õppija eneseväärikuse ja identiteedi hoidmiseks vajab õppija turvalisust, tolerantsust ning motiveerivat keskkonda, mis kajastusid ka antud töö uurimistulemustes. Ka Murakase (2015) uurimuses peeti oluliseks õppija motivatsiooni toetamist, et luua võimalused õppija enesejuhitavuse arendamiseks. Uurimistulemused näitasid, et õpetajad

peavad õppija toetamisel väga oluliseks õpetaja tugevat empaatiavõimet ning eelarvamustevaba suhtumist õppijasse, mida on oluliseks pidanud ka Illeris (2017).

Kognitiivsete õpibarjääride ületamise toetamise võimalustena nähti õppijate õpioskuste õpetamist ja arendamist: iga aineõpetaja peaks oma ainetunnis lisaks ainealaste teadmiste õpetamisele õpetama õppijaid ka õppima, millele on viidanud ka Lavrijsen ja Nicaise (2017). Samuti kirjeldasid käesoleva uurimuse uuritavad kognitiivsete õpibarjääride toetamise võimalustena õppijate kaasamist õppeprotsessi, soodustades dialoogi tekkimist ja võimaldades õppijatel õppida erinevatel tasemetel, samuti õpetatava muutmist õppija jaoks tähenduslikuks ja rohkem eluga seotuks ning tagasiside andmist õppijale. Ka Cross (2004) ja Rogers (1951) peavad oluliseks õppijate kaasamise, õppematerjalide omandamise erinevatel raskustasemetel ning õppijatele tagasiside andmise.

Ka sotsiaalsete õpibarjääride ületamise toetamise võimalustena kirjeldati toetava, turvalise ja vaba õpikeskkonna kujundamist, kus õpetajat nähti suhete looja ja hoidjana. Samuti peavad varasemad uurimused oluliseks pingevaba (Rogers, 1951), turvalise, toetava (Falasca, 2011) ja avatud (Cross, 2004) õpikeskkonna loomist. Koolitajad (Murakas, 2015) peavad oluliseks avatust ja koostööd õppijaga.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et uurimuses osalenud õpetajad pidasid vajalikuks õppijaid õpibarjääride ületamisel toetada, kuid vastutuse võtmine tuleb jätta siiski õppijale. Oli ka neid õpetajaid, kes leidsid, et õppijate toetamine pole õpetaja ülesanne. Toodi välja ka see, et õpetajatel on keeruline õpibarjääre märgata. Selleks, et õpetaja saaks õppijat toetada, peab õppija oma muredest ja probleemidest õpetajale ka teada andma. Teooriale tuginedes võib öelda, et õpetajad teavad üldjuhul võimalusi õppija toetamiseks õpibarjääride ületamisel, kuid ei kasuta neid kõikjal. Selleks, et õpetajad õpibarjääre paremini märkaks ja õppijaid õpibarjääride ületamisel rohkem toetaksid, tuleb õpetajad kurssi viia õpibarjääride teoreetilise käsitlusega.

Käesolev magistritöö tõi välja täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad täiskasvanud õppijate õpibarjääridest ning nende kogemused seoses õpibarjääridega ning õppijate õpibarjääride ületamise toetamisega. Töö praktiline väärtus seisneb selles, et autorile teadaolevalt ei ole Eestis täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemusi täiskasvanud õppijate õpibarjääridest ja õppijate toetamise võimalustest barjääride

ületamisel veel uuritud. Töö tulemusi saavad kasutada nii täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad kui ka õppijad, et tõsta enda teadlikkust õpibarjääride teoreetilisest käsitlusest ning mõista erinevaid võimalusi õpibarjääride ületamiseks. Samuti peab töö autor oluliseks õpibarjääride teema sisse viimise õpioskuste ainesse, et täiskasvanud õppijad oleksid teadlikud erinevatest õpibarjääridest ning õpibarjääre tekitavatest teguritest, et osata õpibarjääre õpingute ajal ära tunda ja otsida tuge õpibarjääride ületamiseks.

Käesoleval töö on siiski ka mitmeid piiranguid. Antud magistr töö oli autorile esmakordseks kogemuseks kvalitatiivse uurimuse läbiviimisel, mis oli kindlasti töö kitsaskohaks. Nii andmekogumist kui ka analüüsi mõjutasid töö autori vähesed oskused intervjuu läbiviimisel kui ka saadud tulemuste kodeerimisel, kategoriseerimisel. Autori jaoks oli väga oluline juhendaja toetus. Kuigi töö tulemused pole üldistatavad, andis kvalitatiivne uurimus siiski esmase sissevaate täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemustesse ja arusaamadesse.

Õpibarjäärid on täiskasvanute gümnaasiumis väga oluline teema õppija toetamisel õppetöös. Õpibarjääride teema laiemaks teadvustamiseks tuleks õpibarjääridele tähelepanu pöörata ka edasistes uurimustes. Ühe võimalusena näeb töö autor täiskasvanute gümnaasiumide õppijate kaasamise uuringusse, et teada saada, milliseid barjääre on täiskasvanud õppijad õppetöös kogenud ning milliseid võimalusi nad on barjääride ületamiseks kasutanud. Selline uurimus annaks võimaluse võrrelda õpetajate ja õppijate kogemusi seoses õpibarjääridega ning barjääride ületamise võimalustega.

Tänu sõnad

Töö autor tänab kõiki uurimuses osalenud täiskasvanute gümnaasiumide õpetajaid nende panuse eest magistr töö valmimise. Samuti tänab autor magistr töö juhendajat, kes oli väga toetav, julgustav ja abivalmis. Suur tänu minu perekonnale mõistva suhtumise ja toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25, 385–405.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, vol 307. Külastatud aadressil <http://ebooks.iospress.nl/volumearticle/50297>
- Atieno, O. P. (2009). An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of education in the 21st century*, 13(6), 13–18.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer Science & Business Media.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cross, J. (2004). *Adult learning: Removing barriers, not creating them*. Külastatud aadressil <https://ala.asn.au/public/docs/report/2004-07-apec.pdf>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2004). Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 2–4.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583–590.
- Eesti Statistikaameti andmebaas (2020). Külastatud aadressil <https://andmed.stat.ee/et/stat>
- Eesti Teadlaste Eetikakoodeks (2002). Külastatud aadressil <https://www.etag.ee/teadusagentuur/dokumendid/eetikakoodeks2002/>

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1–4.
- Haidak, T. (2009). Millest räägime: kes on täiskasvanud õppija?. *Õpitrepp*, 23. Külastatud aadressil https://andras.ee/sites/default/files/I_opitrepp.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International journal of lifelong education*, 22(4), 396–406.
- Illeris, K. (2017). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Illeris, K. (Toim). (2018). Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Words. K. Illeris, *A comprehensive understanding of human learning* (lk 8 - 20). London: Routledge.
- Jakovlev, E. (2019). *Täiskasvanud õppijate õpibarjäärid ja nendega toimetulek*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Tallinn: Kirjastus SE&JS.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3th ed.). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954–2965.
- Kikas, E. (Toim). (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274–279.

- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Sage Publications, Newbury Park.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2017). Systemic obstacles to lifelong learning: the influence of the educational system design on learning attitudes. *Journal of studies in continuing education*, 39(2), 176–196.
- Ljulko, E. (2012). *Spetsialistist koolitajaks. Alustavale ja arenevale koolitajale*. Tallinn: Puffet Invest OÜ.
- Maslow, A.H. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- McLean, S. (2017). Colonial encounters in the classroom: Adult educators making sense of Inuit resistance to schooling. *Studies in the Education of Adults*, 49(1), 26–44.
- Mellard, D., & Scanlon, D. (2006). Feasibility of Explicit Instruction in Adult Basic Education: Instructor-Learner Interaction Patterns. *Adult Basic Education*, 16(1), 21–37.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Michael, J. (2007). Faculty Perceptions About Barriers to Active Learning. *College Teaching*, 55(2), 42–47.
- 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. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(1), 19–35.
- Murakas, G. (2015). *Õppimisele vastupanu ja sellega toimetulek koolitusel koolitajate kogemused*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Mõisavald, S. (2011). *Üliõpilaste õpibarjääride ületamise toetamine õppejõudude arusaamades*. Külastatud aadressil http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=142
- Märja, T. (Toim). (2011). Koolitaja käsiraamat. L. Jõgi, & K. Karu, *Koolitajale õppimisest* (lk 147 - 174). Tallinn: Kirjastus SE&JS.

- Märja, T., Lõhmus, M., & Jõgi, L. (2003). *Andtagoogika: raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Ilo
- Müürisepp, K., Nausédaité, R., Madubuko, T., & Eljas-Taal, K. (2017). *Välisriikide kogemus madala haridustasemega täiskasvanute tasemekoolitusse tagasitoomisel ja nn teise võimaluse hariduse korraldamisel*. Technopolis Group.
- Noble, H., & Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: a practical example. *Evid Based Nurs*, 17(1).
- Patterson, M. B. (2018). The Forgotten 90%: Adult Nonparticipation in Education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 41–62.
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2004). *Nursing Research. Principles and Methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Roosmaa, E-L., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254–277.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.
- Räis, M. L., Kallaste, E., Kaska, M., Järve, J., & Anspal, S. (2014). *Põhi- ja keskhariduseta täiskasvanute tasemeharidusse tagasitoomise toetamine*. Külastatud aadressil http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/44227/Pohi_ja_keskhariduseta_taiskasva_nute_tasemeharidusse_tagasitoomine.pdf
- Säärits, J. (2015). *Täiskasvanute tõlgendused täiskasvanuharidusest kõrvalejäämise põhjustest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Vint, J. (2017). *Mittetraditsioonilise õppija õpioskused kõrgkoolis kutseõpetaja õppekavas õppimiseks*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuu kava

Intervjueeritava taustaküsimused

- Kui pikalt olete töötanud õpetajana täiskasvanute gümnaasiumis?
- Milliseid rolle lisaks aineõpetajale täidate veel täiskasvanute gümnaasiumis?

Täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest

1. Mida Te mõistate termini “õpibarjäärid” all?
2. Missugused võivad Teie hinnangul olla peamised täiskasvanud õppijate õpibarjäärid?

Täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemused õppijate õpibarjääride märkamisel ja õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel

1. Missuguste täiskasvanud õppijate õpibarjääridega olete oma töös kokku puutunud? Palun tooge mõni näide.
2. Mis Teie hinnangul võib õpibarjääre põhjustada?
3. Kuidas Teie õpetajana õpibarjääre märkate (mille kaudu need avalduvad)?
4. Milline on Teie hinnangul õpetaja roll õpibarjääride tekkimisel?
5. Milliseid võimalusi Te näete õpilaste toetamisel nende õpibarjääride ületamiseks?

Illerise õpibarjääride kategooriad

1. Kuivõrd olete oma töös kokku puutunud emotsionaalsete (kognitiivsete, sotsiaalsete) õpibarjääridega? Palun tooge mõni näide.
2. Mis Teie hinnangul võis konkreetseid barjääre põhjustada?
3. Kuidas Te seda barjääri märkasite (milles see avaldus)?
4. Kuidas Te õpetajana selles olukorras toimisite? Kuidas toetasite õppijat?

Intervjuu lõpüküsimus

Kas on midagi, mida sooviksite veel selle temaga seoses välja tuua?

Lisa 2. Väljavõte Wordi keskkonnas kodeerimisest

Üks on kindlasti see, et väga paljud tegelikult ei oska õppida. UK2 – õpioskuste puudumine
Ja minul tuleb väga tihti sellega tegeleda aasta algul, et õpetada neid pisut, kuidas õppida, kuidas materjale sorteerida ja jälle selle puhul julgustada, et kui tublid te olete, võiks öelda lausa, et täiskasvanute gümnaasium on nagu üks eluks ettevalmistus kui ka ülikooli minekuks, et see oskus iseseisvalt töötada, oskus oma materjale sorteerida ja kõige-kõige sellega toime tulla ja seda kasutada. UK3 – õpioskuste arendamist toetavate tehnikate kasutamine, tunnustamine No osakamatus iseseisvalt töötada UK2 – õpioskus (iseseisvalt õppida) näiteks, siis oma aega kodus õppimiseks planeerida, see on kindlasti barjäär. UK2 – ajaplaneerimine Et ta lihtsalt ei suuda, kõik muud asjad tulevad vahele, et pole prioriteetid paigas. UK2 – eesmärgid, prioriteetid Ja siis, kui need paigas ei ole, siis alati tuleb midagi vahele. Me ju kogeme ise samamoodi, aga ma näen, et täiskasvanud õppijal kindlasti on see ka. Et prioriteetid oleks paigas. Siis on ka neid õppijaid, kes ehk liiga kergelt ja pingutamata tahavad midagi saada. Selliseid on ka, et ta võib-olla ei oska õppida, aga ka püütakse laveerida, et saaks selle hinde kergelt kätte ära. UK2 – õppimise vajalikkuse alahindamine Et ikkagi tööd tuleb teha.

Lisa 3. Ülevaade uurimisküsimuste tulemustest

Millised on täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate arusaamad õpibarjääridest?	
Kategooriad	Koodid
Emotsionaalsed õpibarjäärid ehk kaitse õppimise eest	<ul style="list-style-type: none"> * vähene õpimotivatsioon * eesmärkide puudumine * hirm ja ebamugavustunne * õppija minapilt * õppija mõtteviis ja käitumismustrid
Kognitiivsed õpibarjäärid ehk valesti õppimine	<ul style="list-style-type: none"> * vähesed õpioskuse * keelebarjäär * ajaplaneerimiseoskus
Sotsiaalsed õpibarjäärid ehk vastupanu õppimisele	<ul style="list-style-type: none"> * varasemad ebameeldivad õpikogemused * suhted õpetajatega ja kaasõpilastega * õhkkond õppegrupis
Milliseid täiskasvanud õppijate õpibarjääre täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad oma töös kogevad?	
Kategooriad	Koodid
Emotsionaalsed õpibarjäärid ehk kaitse õppimise eest	<ul style="list-style-type: none"> * hirm ja ärevus õppimise ees * madal enesehinnang * identiteedi kaitse, soov säilitada oma mina-pilti * õpimotivatsiooni puudumine * patuoina mehhanism * õppimise vajalikkuse mittemõistmine või alahindamine
Kognitiivsed õpibarjäärid ehk valesti õppimine	<ul style="list-style-type: none"> * vähesed õpioskused või õpioskuste puudumine * puudujäägid eelteadmistes * raske õppeaine
Sotsiaalsed õpibarjäärid ehk vastupanu õppimisele	<ul style="list-style-type: none"> * konfliktised suhted * vastupanu tekkinud olukorrale * õppetöös mitteosalemine, õppeülesannete mittetäitmine * varasemad ebameeldivad õpikogemused * jäävususkumused

Milliseid võimalusi näevad täiskasvanute gümnaasiumide õpetajad õppijate õpibarjääride ületamise toetamisel oma kogemustes?	
Kategooriad	Koodid
Õpetaja teadlikkus õpibarjääridest ja õpibarjääride märkamine	<ul style="list-style-type: none"> * õpetajate enesetäiendamine * koostöö aineõpetajatega ja tugipersonaliga
Õpetaja ja õpilase vastutuse piirid õpibarjääride ületamisel	* oluline õpetaja toetus, vastutuse peab võtma õpilane
Positiivne ja motiveeriv õpikeskkond emotsionaalsete õpibarjääride ületamisel	<ul style="list-style-type: none"> * motiveerimine ja tunnustamine ka väikeste eduammude puhul * julgustamine ja positiivsete emotsioonide pakkumine * varasema hirmu ja negatiivse kogemuse ületamise toetamine * eelarvamustevaba suhtumine * individuaalne lähenemine * liigse ainekesksuse vältimine
Õpioskuste kujundamine ning õpetatava tähenduslikuks muutmine kognitiivsete õpibarjääride ületamisel	<ul style="list-style-type: none"> * õpioskuste õpetamine ja arendamine * valikuvõimaluste pakkumine õppeprotsessis * õpitava kasulikkuse selgitamine * õpetatava muutmine õppija jaoks tähenduslikuks
Toetav ja turvaline õpikeskkond sotsiaalsete õpibarjääride ületamisel	<ul style="list-style-type: none"> * usaldusliku ja positiivse õpikeskkonna kujundamine hirmu ja ärevuse mahavõtmiseks * häid suhteid toetavate kokkulepete sõlmimine * tähelepanu pööramine nõrgematele ja tagasihoidlikumatele õppijatele * individuaalsed vestlused * oma emotsioonide kontrollimine * paindlikkus, sõbralikkus, kannatlikkus * õpetaja on suhete looja ja hoidja

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Reet Jakobson,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Täiskasvanud õppijate õpibarjäärid ja nendega toimetulek täiskasvanute gümnaasiumide õpetajate kogemustes“, mille juhendaja on Liana Roos reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Reet Jakobson

10.01.2021