

TALLINNA ÜLIKOOL
Haridusteaduste instituut
Andragoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond

Triin Rõõmusoks

**„ME LOOME SEDA KOOS“: KOOLITAJATE ARUSAAMAD TEGEVUSLIKE
MEETODITE KASUTAMISEST TÄISKASVANUÕPPES**

Magistritöö

Juhendaja: PhD Halliki Põlda

Kergatsi, 2024

Instituut Haridusteaduste instituut	Valdkond Andragoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond	
Töö pealkiri „Me loome seda koos“: koolitajate arusaamad tegevuslike meetodite kasutamisest täiskasvanuõppes		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai, 2024	Lehekülgede arv: 46 Allikad: 50 Lisad: -
Sisukokkuvõte Tegevuslikud meetodid toetavad transformatiivset õppimist (Brendel & Cornett-Murtada, 2019), ent õppeolukorras jäetakse sageli tähelepanuta aktiveeritud kogemustega kaasnevad emotsioonid ja tõekspidamised (Mälkki & Raami, 2022) ning see põhjustab vastupanu transformatsioonile (Carter & Nicolaidese; 2023). Uurimuse eesmärk on kirjeldada koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite kasutamisest täiskasvanuõppes ja mõista koolitaja rolli transformatiivse õppimise toetamisel. Empiirilised andmed on kogutud reflektiivsete poolstruktureeritud intervjuudega kuult koolitajalt, kes kavandasid ja viisid läbi psühhodraama tegevuslike meetodite koolitused täiskasvanud õppijatele. Refleksiivse temaatilise analüüsi tulemusena selgub, et koolitajate jaoks on tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanuõppes koosloome protsess, mis võimaldab tugevdada suhteid grupis ja analüüsida igal osalejal enda valikuid ja vastutust grupiprotsessis osalemisel. Emotsionaalse vastupanu ja sellega seotud uskumuste uurimine tegevuspõhiste meetodite abil toetab osalejate sügavat refleksiooni ja transformatiivset õppimist turvalises õpiruumis. Koolitajal tuleb õppijate refleksioonivõime arengu toetamiseks tuua teoreetilisse käsitlusse uusi perspektiive ja kasutada tegevuslike meetodeid, mis võimaldavad saada uudseid kogemusi. Transformatiivse õppimise hõlbustamiseks vajaliku turvalise õpiruumi tagamisel on koolitajate ülesanne toetada erinevuste avaldumist, kohtumist ja väärtustamist õppeprotsessis. Transformatiivset õppimist taotleva koolitaja praktikasse peab kuuluma kriitiline refleksioon, julgus ja valmisolek ise koolitusprotsessis transformatiivselt õppida.		
Võtmesõnad: <i>tegevuslikud meetodid, transformatiivne õppimine, refleksiivne temaatiline analüüs</i>		
Töö autor: Triin Rõõmusoks	digitaalselt allkirjastatud	
Kaitmisele lubatud: Juhendaja: PhD Halliki Põlda	digitaalselt allkirjastatud	

Institute School of Educational Sciences		Field Andragogy and Adult Education
Title „We Create It Together“: Educators' Perceptions of the Use of Action Methods in Adult Education		
Classification Master Thesis	Month and year May, 2024	Number of pages: 46 Sources: 50 Appendix: -
<p>Abstract</p> <p>It is found that action methods support transformative learning (Brendel & Cornett-Murtada, 2019), but in the learning situation, the emotions and beliefs accompanying activated experiences are often neglected (Mälkki & Raami, 2022) which causes resistance to transformation (Carter & Nicolaidis; 2023). The purpose of this research is to describe educators' perceptions of the use of action methods in adult education and to understand the educator's role in supporting transformative learning. Empirical data has been collected through reflective semi-structured interviews carried out with six educators who planned and conducted psychodrama action methods training for adult learners. The reflexive thematic analysis showed that for educators, the use of action methods in adult education is a process of co-creation, which allows for to strengthening of relationships in the group and analysing each participant's own choices and responsibility in participating in the group process. Exploring emotional resistance and related beliefs using action-based methods supports deep reflection and transformative learning for participants in a safe learning space. In order to support the development of student's ability to reflect, the trainer must bring new perspectives to the theoretical approach and use active methods that enable new experiences. A safe learning space is necessary for facilitating transformative learning, and it is the role of educators to support the manifestation, encounter, and valuing of differences in the learning process to achieve such place. The practice of an educator seeking transformative learning must include critical reflection, courage, and willingness to learn transformatively in the training process.</p>		
Keywords: <i>action methods, transformative learning, reflexive thematic analysis</i>		
Author: Triin Rõõmusoks	digitally signed	
Allowed to defend Supervisor: PhD Halliki Põlda	digitally signed	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE RAAMISTIK.....	7
1.1. Ülevaade teemakohastest eelnevatest uuringutest	7
1.2. Psühhodraama tegevuslikud meetodid hariduses	8
1.3. Tegevuslikud meetodid refleksiooni tõukejõuna.....	10
1.4. Turvalise õpiruumi olulisus refleksiooni hõlbustamisel.....	11
1.5. Hõlbustaja roll takistuste ületamisel.....	13
2. METODOLOOGILINE RAAMISTIK	16
2.1. Uurimuse taust ja korraldus	16
2.2. Valim ja uurimisprotsess	17
3. TULEMUSED	21
3.1. Tegevuslike meetodite kasutamine.....	21
3.1.1. Grupi kasvulava.....	21
3.1.2. Õppimise kaitseala.....	22
3.1.3. Koosloome retk.....	24
3.2. Koolitaja roll.....	27
3.2.1. Dialoogi looja	27
3.2.2. Muutuste ruumi hoidja.....	29
3.2.3. Meisterõppija	32
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED	35
5. KOKKUVÕTE	40
ALLIKAD	42

SISSEJUHATUS

Muutuse loomiseks vajame enamat kui mõtlemine ja kõnelemine. „Peame avastama võimaluse tegeleda sellega, millest tõeliselt hoolime,“ ütleb Wheatley (2007, 29) raamatus „Pöördudes üksteise poole: lihtsad kõnelused taastavad usu tulevikku.“ Praktikust uurijana järgnen oma huvile inimeste toetamise suhtes muutuste elluviimisel. Lähtun arusaamast, et vaimu, keha ja tunnete teadlikul ühendamisel õppeprotsessis ehk tervikliku kehapõhise õppimise (Freiler, 2008; Lawrence, 2012) hõlbustamisel äratame tarkuse, mis on kogemustena kehasse salvestatud. Õppimise toimumiseks peab protsess haarama inimese tervikuna (Rogers, 2014). Intuiitseid teadmisi tajume esmalt oma kehas ning kognitiivsetel dilemmadelgi on emotsionaalne ja füüsiline mõõde, mida saame keha kaasates lahendada (Lawrence, 2012). Irratsionaalsete reaktsioonide ja kalduvuste äratundmine ja omaksvõtmine aitab meil paremini ratsionaalselt mõelda (Mälkki, 2010). Kehas talletatud tarkuse avastamine võib täiskasvanut kõnetada, sest ajendab tegelema kogemustega seotud tõekspidamiste ja tunnetega, mis transformatiivset õppimist takistavad või süvendavad.

Tervikliku kehapõhise õppimise hõlbustamise võimalusi täiskasvanuõppe kontekstis on põhjalikult käsitletud mitmetes teoreetilistes uurimustes (Freiler, 2008; Lawrence, 2012; Stolz, 2015). Autorid toovad tervikliku õppimise eelistena välja inimese sisemise sidususe ja tervikutunde, parema enese- ja teiste tunnetuse, tugevama seotuse maailmaga, refleksiivsuse ja agentsuse kasvu. Kaasaja kriiside kestel omandavad kirjeldatud kvaliteedid olulise tähenduse, sest suurt osa inimkonnast iseloomustab kolm universaalset tingimust – eemaldumine loodusest, teistest inimestest ja iseenda sisemistest väärtustest (Scharmer, 2023). Kuidas luua sildu nende lõhede ületamiseks? Freire (2017) soovitab unistatud tuleviku poole püüdlemiseks oma praeguses reaalsuses aktiivselt tegutseda – tulevik tuleb ise teha. Täiskasvanute koolitajatel on võimalik oma praktikas õppe sisu ja meetodite abil hõlbustada inimeste terviklikku õppimist ning toetada sidusamate suhete loomist ja arengut.

Täiskasvanuõppes kasutatavad tegevuslikud meetodid varieeruvad lugude jagamisest (Pomeroy & Oliver, 2021) ja visuaalse kunsti praktikatest (Byundyugova jt., 2022) lavastuste (Nieves, 2012) ja tantsimiseni (Snowber, 2012) ning psühhodraama tehnikatest (Maya & Maraver, 2020; Skar & Flagstad, 2022) teadveloleku ja meditatsiooni praktikateni (Brendel & Murtada, 2019; Decker jt., 2018). Siinse uurimuse aluseks on psühhodraama grupiteraapiast (Moreno, 1934) pärinevate sotsiomeetria, sotsio- ja psühhodraama tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanuõppes.

Minu uurimistöö probleem tuleneb sellest, et varasemate uurimuste tulemused kinnitavad tegevuslike meetodite tõhusust täiskasvanute transformatiivse õppimise hõlbustamisel (Brendel & Cornett-Murtada, 2019; Lee jt, 2020; Sadique ja Tangen, 2021), ent tihti takistavad õppimist eelnevate kogemustega seotud emotsioonid ja tõekspidamised, millele õppeolukorras tähelepanu ei pöörata (Carter & Nicolaides; 2023; Mälkki & Raami, 2022). Selles protsessis tekkivad negatiivsed tunded ja ebaturvalisus takistavad transformatsiooni (Carter & Nicolaides, 2023; Modenos, 2023; Mälkki & Raami, 2022). Vajaka on tõenduspõhistest õpetamispraktikaid (Maya & Maraver, 2020) ja juhendajate kogemusi (ter Avest, 2017) käsitlevatest uurimustest, mis aitaksid mõista koolitajate rolli tegevuslike meetodite rakendamisel. Siit lähtub uuringu eesmärk: kirjeldada koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite kasutamisest täiskasvanuõppes ja mõista koolitaja rolli transformatiivse õppimise toetamisel. Eesmärgi täitmist toetavad uurimisküsimused: 1. Millised on koolitajate arusaamad tegevuslike meetodite kasutamisest täiskasvanuõppes? 2. Kuidas mõistavad koolitajad enda rolli transformatiivse õppimise hõlbustamisel?

Kvalitatiivne uuring põhineb teadus- ja arendusprojekti “Minast meieks – sotsiaalsete suhete tugevdamine loovuse abil”, TKA22050 käigus kogutud reflekteerivatel intervjuudel kuue täiskasvanute koolitajaga. Projektis keskenduti grupiprotsesside juhtimisele ning kavandati ja viidi ellu kolmest moodulist koosnevad psühhodraama tegevuslike meetodite koolitused täiskasvanud õppijatele. Iga mooduli järel läbiviidud intervjuud olid suunatud koolitajate kogemuste uurimisele ning intervjuude transkriptsioonid moodustasid küllusliku empiirilise materjali, mis võimaldab avada koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite kasutamisest täiskasvanuõppes.

Andmete koondamiseks ja avamiseks kasutan refleksiivse temaatilise analüüsi meetodit, mille süsteemse kodeerimisprotsessi tulemusena konstrueerin uuringu teemad (Bryman, 2012; Braun & Clarke, 2021). Tegevuslike meetodeid täiskasvanuõppes praktiseerinud koolitajate arusaamade analüüs kirjeldab, kuidas mõistavad koolitajad tegevuslike meetodite kasutamist ning võimalusi transformatiivse õppimise hõlbustamiseks. Uurimuse tulemused annavad panuse täiskasvanuõppe ja psühhodraama teooriate sidumisse ning toetavad koolitajaid teaduspõhisel tegevuslike meetodite kasutamisel.

Töö teoreetilises raamis avan psühhodraama tegevuslike meetodite tähenduse hariduse kontekstis, loon seosed transformatiivse õppimise teooriaga, selgitan turvalise õpiruumi loomise ja teadliku hõlbustaja rolli olulisust transformatiivse õppimise kontekstis. Empiirilises osas avan uuringu korralduse ja metoodika, teen ülevaate uuringu tulemustest ning analüüsin edasisi rakendamise võimalusi.

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1. Ülevaade teemakohastest eelnevatest uuringutest

Paljud varasemad uurimused, mis käsitlevad tegevuslike meetodite rakendamise võimalusi täiskasvanuõppes, keskenduvad õppija kogemuse kirjeldamisele (Lee jt., 2020; Maya & Maraver, 2020; Tobin & Tisdell, 2015). Juhendaja kogemust ja arusaamu tegevuslike meetodite rakendamisel täiskasvanuõppes käsitlevad narratiivsed või autoetnograafilised artiklid (Behmer, 2019; Butterwick & Lawrence, 2023; Snowber, 2012; 2014), milles kajastub autorite professionaalne arengulugu. Eestis on tehtud kaks magistritööd (Aasa, 2022; Lepik, 2020), milles uuriti täiskasvanute koolitajate kogemusi tegevuslike meetodite kasutamisel.

Siinse töö fookuses olevate psühhodraama tegevuslike meetodite kasutamine formaalhariduses on viimastel aastatel kasvanud, vähem on läbi viidud empiirilisi uurimusi kõrg- ja rohkem keskhariduse kontekstis (Maya & Maraver, 2020). Ülikoolis on psühhodraama tegevuslike meetodite kasutamist, lisaks õppeolukordadele, uuritud karjäärinõustamisel (Ter Avest, 2017) ja professionaalse identiteedi kindlustamiseks loodud sekkumisprogrammi psühhodraama grupis (Cohen jt., 2021).

Ciepliński ja Rzonduńska (2019) viisid ülikoolis läbi avastusuuringu, kus vabatahtlikult psühhodraama põhises õppegrupis osalenud kinnitasid, et see kogemus mõjutas neid tugevalt. Autorid toovad välja, et psühhodraama klassikalises vormis hariduslikus psühhodraama põhises grupis kasutamiseks ei sobi ning soovivad rakendada tegevuslikke meetodeid, mis on seotud rolli võtmise ja mängimise, „siin ja praegu“ rollikohtumiste, vinjettide, rühmamängude ja grupi arengufaasiga sobiva sotsiomeetriaga. Nad rõhutavad, et psühhodraama meetodite kasutamine grupis on vastutusrikas ülesanne, mis nõuab juhendajalt eetilist tundlikkust, sest grupiprotsessist ja psühhodraama eripärast tulenevalt võivad õppijate kogemused olla nii jõustavad, kui ka stressirohked.

Skar ja Flagstad (2022) uurisid üliõpilaste kogemusi õppegrupis, kus kasutati psühhodraama tegevuslikke meetodeid turvalise õpikliima loomiseks ja suhete edendamiseks. Autorid leidsid, et kasutatud tegevuslikud meetodid on võimsad tööriistad, mis toetasid õppijaid enese avamisel, sidusamate sotsiaalsete suhete loomisel ja oma osalus kogemuse reflekteerimisel. Uuringust selgus, et osalejate jaoks oli oluline, et lisaks suhete loomisele oleks tegevuslike meetodite kasutamine seostatud ka õpitava erialaga.

Maya & Maraver (2020) kasutasid psühhodraama tegevuslikke meetodeid ülikooli õppejõudude haridusliku psühhodraama rakendamiseks vajalike õpetamisoskuste koolitusel.

Uuringus osalenud õppejõud väärtustasid psühhodraama tehnikaid aktiivset, kogemuslikku ja motiveerivat õppimist ning õppimise hindamist ja õpigrupi juhtimist võimaldavate tööriistadena. Uuringu autorid toovad esile, et psühhodraama tehnikate kasutamine kõrghariduses peaks olema piiritletud õppeprotsessi ja -sisuga ning keskenduda tuleks teadmiste omandamisele ja õpetamisele, mitte terapeutilistele sekkumistele.

Psühhodraama tegevuslike meetodite kasutamist hariduses on käsitletud eelkõige kogemusõppe kontseptsioonist lähtuvalt (Giacomucci 2021; Maya & Maraver, 2020). Täiskasvanuõppe ja psühhodraama teooriaid on minule teadaolevalt seostatud vaid Baile ja Blatner'i (2014) probleemõppel põhinevat suhtlemistreeningut käsitlevas artiklis ja projekti „Minast meieks“ raames loodud uurimisraportis (Karm, jt. 2023), mille ühe tulemusena tuuakse esile teooriate lõimimise ja selgitamise olulisus tegevuslike meetodite kasutamisel.

Sageli kasutavad täiskasvanute koolitajad psühhodraamal põhinevaid meetodeid nende terviklikku tausta teadmata ja nii võivad meetodid kaotada oma algse tähenduse ning mõju. Avan järgnevalt psühhodraama psühhodraama süsteemi ja põhimõtteid, et toetada koolitajaid teadlikumal ja turvalisemal tegevuslike meetodite rakendamisel.

1.2. Psühhodraama tegevuslikud meetodid hariduses

Psühhodraama on grupi psühhoteraapia vorm, mis on loodud teatri, psühholoogia ja sotsioloogia ühendamisel (Cruz jt., 2018). Dr. Jacob L. Moreno poolt väljatöötatud triaadiline süsteem koosneb sotsiomeetriast, psühhodraamast ja grupi psühhoteraapiast (viidanud Giacomucci, 2021, 6). Kuigi tegu on grupiteraapia vormiga, keskendub see indiviidi eripäradele kui erinevate omavahel seotud rollide kohtumiskohale ning tema raskuste ja võimalustega seotud rollidele (Cruz jt., 2018). Selle, näilise vastuolu mõistmisel on abiks Moreno (1952) käsitlus grupist kui dünaamilisest reaalsusest, kes ei saa vastata küsimusele, aktsepteerida või eemale heita. Valikuid saavad teha grupis osalejad, mitte grupp tervikuna. Seega, on grupiprotsessides tähenduslikud iga osaleja kogemus ja valikud.

Psühhodraama keskne põhimõte on spontaansus (Moreno, 1934) ja ideaal loovus kui inimese jumalikkuse väljendus ning sellega kaasnev vastutus maailma koosloomise, enda mõtete, tunnete ja käitumise ees (Blatner, 2000). Psühhodraama püüab sihilikult tuua subjektid eksperimentaalsesse seisundisse, mis muudaks nad tundlikuks oma kogemuste ja tegevusmuutrite teadvustamisele (Moreno, 1952). Pidev isikliku kogemuse, valikute ja vastutuse teadvustamine ning enda loovuse avaldamine on nõudlikud ülesanded, mis eeldavad psühhodraama protsessis osalejalt valmisolekut ja motivatsiooni olemasolevate

tähendusraamide ülevaatamiseks ja (re)konstrueerimiseks. Osaleja toetamisel on olulisel kohal psühhodraama protsessi ülesehitus, elemendid ja tehnikad.

Algselt eristas Moreno (Moreno, 1987, 129) kolme peamist tehnikat, mis on seotud tema arenguteooriaga: teisiku (identiteedi etapp), peegli (enda äratundmise etapp) ja rollivahetuse (teiste äratundmise etapp) tehnika. Neile on aja jooksul lisandunud arvukalt uusi tehnikaid ja sekkumisviise nii Moreno kui ka järgmiste psühhodraama praktikute poolt (Giacomucci, 2021). Elava ja areneva süsteemina soosib psühhodraama esilekerkivate tehnikate ja meetodite kasutuselevõtmist ka väljaspool teraapilist ja kliinilist konteksti. Blatneri (2000) kohaselt saab psühhodraamat ja sellega seotud meetodeid rakendada erinevates kontekstides, et lisada tavapärasele ratsionaalsetele vestlustele ruumi, tegevuse ja kujutlusvõime mõõtmed.

Haridusvaldkonnas kasutatakse sagedasti järgmisi psühhodraama tehnikaid: rollivahetuse, teisiku ja peegli tehnika, rollimängud, *roda viva*, sololoog, psühhodraama pildid (Maya & Maraver, 2020). Lisaks, rakendatakse mitmeid psühhodraama süsteemist pärit soojendusharjutusi, kogemuslikke sotsiomeetrilisi tööriistu ja protsesse (Giacomucci, 2021). Kuigi psühhodraama tehnikaid ja meetodeid tuleb käsitleda tervikliku süsteemi osana (Blatner, 2000), ei saa neid haridusvaldkonnas üle võtta muutmatul kujul (Ciepliński & Karkut-Rzondtkowska, 2019), vaid tuleb leida eetilisi, õppe eesmärgi ja -protsessiga kooskõlas olevaid viise nende rakendamiseks.

Psühhodraama nimetusega kaasnev negatiivne semantiline tähendusvarjund on tingitud selle, et väljaspool kliinilist konteksti kasutatakse psühhodraamast pärinevate tehnikate kohta mitmeid erinevaid termineid: *tegevuslikud meetodid* (ingl. *action methods*), *struktureeritud kogemused* (ingl. *structured experiences*), *käitumise simulatsioonid* (ingl. *behavioral simulations*), *läbimängimine* (ingl. *enactment*) (Blatner, 2000, 6). Selles töös kasutan läbivalt terminit *tegevuslikud meetodid* tähistamaks psühhodraama süsteemil põhinevaid tegevuslikke meetodeid kui psühhosotsiaalseid tööriistu (Blatner, 2000), mis võimaldavad õppijal praktiliste, visuaalsete ja kinesteetiliste elementide abil õpitavat sisu avastada, süvendada ja konstrueerida (Rojas-Bermúdez, 2017, viidanud Maya & Maraver, 2020).

Psühhodraama kasutamine hariduses tugineb konstruktivistlikule paradigmat, vaadeldes õppijad oma õpiprotsessis kui aktiivseid agente, kes püüavad õppe sisule tähendusi luua (Maya & Maraver, 2020). Sarnaselt täiskasvanuõppe kontekstile nähakse õppimise ja muutuste elluviimise protsessis tähenduslikuna osalejate refleksiooni oma rolli ja kogemuste üle (Giacomucci, 2021). Tegevuslikud meetodid, mis aitavad ühiselt uurida ja

läbi töötada erinevaid keerukaid sotsiaalseid situatsioone ning keskenduda osalejatel üksteise toetamisele (Blatner, 2000) võivad olla sobivad tööriistad õppijate refleksiooni ja transformatiivse õppimise hõlbustamiseks.

1.3. Tegevuslikud meetodid refleksiooni tõukejõuna

Mezirow (2009, 92) defineerib transformatiivset õppimist protsessina, mille abil muudame probleemseid tähendusraame, et muuta need kaasavamaks, eristavamaks, avatumaks, refleksiivsemaks ja emotsionaalselt muutumisvõimeliseks. *Tähendusraam* sisaldab kognitiivseid, tahtelisi ja emotsionaalseid komponente ning koosneb kahest mõõtmest: mõtتهarjumustest ja vaatenurgast (Mezirow, 1997, 5). Sellega seonduvad transformatiivse õppimise teooria kaks peamist tegurit: 1) kriitiline refleksioon eelduste üle – mõtتهarjumuste allikate, olemuse ja tagajärgede kriitiline hindamine; 2) osalemine täielikult ja vabalt dialektilises diskursuses, et teha parim läbimõeldud otsus (Mezirow, 2009, lk. 94).

Jordi (2011) ja Perry (2021) kohaselt on reflekteerimispraktika meetodikate ja tööriistade arendamisel vaja pöörata tähelepanu inimteadvuse erinevate mõõtmete ühendamisele. Tegevuslike meetodite kasutusvõimaluste selgitamiseks transformatiivse õppimise hõlbustamisel kirjeldan refleksiooni ja diskursuse tähendusi selle töö kontekstis. Mälkki ja Green (2016) rõhutavad eneseanalüüsi avastuslikku mõõdet, määratledes *refleksiooni* kui sisemise, endale keskendumise protsessi, „mille käigus anname oma refleksiooni eelsetele ootustele kuju ja saame neist seeläbi teadlikuks“ (170). Eelnevaga sarnaselt toob Jordi (2011) esile, et refleksiooni muutusi toetav potentsiaal sõltub inimese sisemisest dünaamikast. Kriitilisele refleksioonile pühendumine nõuab kriitilise subjektiivsuse praktiseerimist, millega võib kaasneda enesetunnetuse kujunemise käigus õpitud kultuurinormide ja sotsiaalsete teadmiste kahtluse alla seadmine (Perry, 2021). Vaja on tähele panna, et mõtتهarjumuste eelduste ja ootuste kogum ei pruugi alati olla ratsionaalne, vaid läbipõimunud bioloogiliste ja emotsionaalsete mehhanismidega, mis püüavad tagada meie teadvuse tervena püsimise (Mälkki, 2010). Refleksiooni emotsionaalne komponent jääb täiskasvanuõppes sageli tähelepanuta ning sellega kaasnevad pinged ning vastuolud võivad kahandada õppija tahet eneseanalüüsi ja õppimisega süvitsi tegeleda (Carter & Nicolaidis, 2023). Tegevuslike meetodite abil loodavad emotsionaalsed kogemused ühendavad keha, meele ja suhete mõõtme, võimaldades muuta osalejate vaatenurki ja tähendusi (Giacomucci, 2021). Tegevuslikes meetodites osalemine võib aidata

inimesel kogemusega seotud emotsioone ja vastuolusid märgata ning grupi toel nendega paremini toime tulla, et sügavamale refleksioonile keskenduda.

Transformatiivse õppimise teine komponent, *diskursus* tähendab võistlevate tõlgenduste hindamisele pühendatud dialoogi, mille käigus vaadatakse kriitiliselt läbi tõendid, argumendid ja alternatiivsed vaatenurgad (Mezirow, 1997, 7). Dialoog enda ja teistega saab alguse inimese jaoks olulisest teemast või küsimusest, mida ta on valmis lähemalt uurima. Vaid ratsionaalset mõõdet sisaldav diskursus võib süvendada sotsiaalset ebavõrdsust ja stereotüüpe, kaotada eriarvamused või takistada uusi teadmise viise (Perry, 2021). Õpiprotsessis ainult kognitiivsetele protsessidele ja aruteludele keskendudes, võivad muutuse jõustamiseks vajalikud erinevad argumendid ja vaatenurgad jääda piisava tähelepanuta. Siin võib kasu olla tegevuslikest meetoditest, mille abil saab arendada vaimset paindlikkust, refleksioonivõimet ja suhtlemisoskusi (Blatner, 2000). Probleemide läbimängimine tegevuslike meetodite abil võimaldab osalejal jõuda tegevuslike taipamiseni, mis on terviklikumad ja kehastatumad kui ainult mõtlemisel ja kõnelemisel põhinevad järeldused (Giacomucci, 2021). Tegevuslike meetodite kasutamine õpiruumis võib aidata kaasa osalejate sügavamatele dialoogidele ning terviklike tähenduste konstrueerimisele.

Kriitilise refleksiooni eeldus on inimene teadlikkus reaalsuse kogemisest läbi enda arusaamade, uskumuste ja tähenduste filtri (Mälkki & Green, 2016) ehk kriitilise subjektiivsuse kogemuslik ja kehastatud teadmine (Perry, 2021). Tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanute õppeprotsessides võimaldab luua inimest tervikuna haaravaid kogemusi ja toetada tähenduslike dialoogide tekkimist, mille tulemusel jõutakse uute vaatenurkade ja mõtteviisideni. Mõjusate õpikogemuste loomise olulisim tingimus on turvalise õpiruumi olemasolu, et erinevatel arusaamadatel ja uskumustel oleks grupis võimalik esile kerkida.

1.4. Turvalise õpiruumi olulisus refleksiooni hõlbustamisel

Tegevuslike meetodite rakendamine täiskasvanuõppes sobitub sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsitusega (Aava jt., 2020), kus kesksel kohal on osalemine, koostöö ja kõigi osalejate vahelised suhted. Autorid lähtuvad termini *õpiruum* defineerimisel hariduses osalejate võrdsetest rollidest ja vastutusest õppijatena ning määratlevad õpiruumi kui „osaliste koostöös õpitule tähenduse loomise ruumi“ (175). Põlta ja Teidla-Kunitsõn (2020) toovad esile, et üliõpilased mõistavad õpiruumina eelkõige vaimset ja sotsiaalset ruumi, mille loomisesse ja muutmisesse saavad panustada nii juhendajad kui õppijad. Ühine vastutus

õppimise, tähenduste loomise ning omavahelistes suhetes toimuva eest aitab muuta õpiruumi kõigi osapoolte jaoks turvalisemaks.

Kadakas (2024) toob koolitajate arusaamades turvalise õpiruumiga seotud väärtustena välja teadliku suhtluse, usalduse, läbipaistvuse, avatuse, empaatilise ja paindlikkuse. Tema uurimuse kohaselt on turvalise õpiruumi tunnusteks „õppija vajadustega arvestamine, eksimise lubamine, dialoogilisus, avatud ja aktiivselt õppes osalev grupp ning õppe osaliste teadlikkus oma sõnade mõjust grupile“ (16). Neid arusaamu kinnitavad ka Põlda ja Teidla-Kunitsõn (2020), tõdedes, et täiskasvanute õpiruumis peaks õppimis- ja õpetamispraktika olema kahepoolne ning keskenduda tuleks sotsiaalse ruumi kujundamisele, suhete ja dialoogi jõustamisele. Vajalik on tähele panna, et lisaks objektiivsetele teguritele hõlmab turvalise ja tunnustava õpikeskkonna mõiste individuaalselt kogemust: kas inimene tunneb end vastuvõetuna ja kas tema panust arutluse võetakse arvesse (Mälkki & Green, 2016). Seega, on õpiruumi turvalisuse kujundamisel oluline pidev dialoog kõigi osalejate vahel, et iga inimene oleks kuulnud ja nähtud ning saaks parimal moel õpiprotsessi panustada.

Refleksiooni toetav kriitiline subjektiivsus ilmneb sotsiaalses kontekstis ja hõlmab teadlikku kuuluvus- või võõrandumistunnet suhtemaastikul (Perry, 2021). Turvalise õpiruumi loomine ja hoidmine toetab täiskasvanute transformatiivset õppimist ja grupiprotsesside arengut (Mälkki & Green, 2016). Kaasav ja jõustav sotsiaalne ruum aitab inimesel toime tulla kogemuste tõlgendamisega kaasnevate tunnete ja nende tagamaadega. Mälkki (2010) määratleb *piirtundeid* (*edge emotions*, 49) kui ebameeldivaid tundeid, mis kerkivad mugavustsooni äärel, ehk tähendusraamidele väljakutse esitamisel. Ta väidab, et olukorras kus meie tähendusraam on ohtu seatud, motiveerivad piirtunded meid automaatselt leidma tasakaalu ehk tõlgendama olukorda vastavalt meie ootustele, et kogeksime maailma mõistetavana. Autori sõnul on refleksiooni problemaatiliste eelduste teadvustamise ja hindamise tingimuseks piirtunnete äratundmine ja omaksvõtmine, et neid teadvustada, hinnata ja avastada nende tagamaid. Perry (2021) lisab, et kriitilise subjektiivsuse kasvatamisel ei piisa ainult tunnetuse tähtsuse austamisest, vaid tuleb liikuda torestest subjektiivsetest kogemustest kaugemale, uurides nende olemust ja avalikustamise piire.

Õppimise toimumiseks on vaja nii turvalisust, kui ka väljakutset (Vella, 2002). Seepärast nõuab mugavustsooni piiride ja nende ületamise märkamine kõigilt õppeprotsessis osalejatelt teadlikkust ja vastutustundlikkust turvalise õpiruumi hoidmisel ning julgust muutuse loomiseks piire ületada. Kui meie kogemuslikud ressursid ei ole kasutusel vaid mugavustsooni kaitsmisega ja seega meie eemalehoidmisega kogemusest, saame teadliku

meele abil oma ressursse tõhusamalt refleksiooniprotsessi kaasata (Mälkki & Green, 2016). Sellises õpiruumis on, lisaks enda heaolu eest hoolitsemisele, iga osaleja ülesandeks kohtumisel kaasõppijaga endalt küsida „Kuidas ma saan pakkuda suhet, mida see inimene saaks kasutada isiksuslikuks kasvuks?“ (Rogers, 2014, 58). Sealjuures, ei ole vaja püüda kedagi muutust looma motiveerida, vaid leida üles ja avada inimese sisemine huvi ja potentsiaal, mis tema jaoks transformatiivse õppimisega kaasneva pingutust õigustaks (Illeris, 2017).

Kui refleksiooniga kaasnevad erinevad tunded, vajadused ja vaatenurgad on õpiruumis aktsepteeritud ning osalejad on valmis panustama üksteise arengusse, luuakse ruumi nii eksimiseks ja sellest õppimiseks, kui ka ideaalide poole püüdlamiseks. Refleksiooni toetamiseks on vaja teadlikkust kahe emotsionaalse mõõtme märkamiseks ja nendega tegelemiseks: tuleb toetada toimetulekut piirtunnetega vastuseisu ja ohutunde näol kui transformatsiooni tõketega ning jõustada meeldivaid tundeid seoses püüdlusega ideaalide ja muutuse suunas.

1.5. Hõlbustaja roll takistuste ületamisel

Eelnevast arutelust selgub, et refleksiooni ja seega ka transformatiivse õppimise loomulik osa on vastupanu. Mälkki ja Green (2016) väidavad, et vastupanu refleksioonile pole vaja lihtsalt ületada, vaid esmalt tuleb väärtustada refleksiooniaelset piiremotsioonide tarkust kui vahendit problemaatiliste eelduste avastamiseks ja ülevaatamiseks. Autorite sõnul selleks esmalt luua turvaline ja tunnustav õpikeskkond, mis väärtustaks erinevusi ning vähendaks väljaarvamise ja võõrandumise riski. Seega, on refleksiooni toetamisel oluline roll juhendajal kui grupiprotsesside juhil, kes peab olema valmis loobuma professori rollist ja astuma õppijatega dialoogi (Vella, 2002) ning kohtuma õppeprotsessis enda ebakindluse ja haavatavusega (Modenos, 2023). Koolitajal tuleb refleksiooni toetamiseks ühineda õpigrupiga õppimise *eetilise autoriteedi* ehk *hõlbustajana* (ingl. k. *facilitator*), „kes saadab õppijat hetkel, mil nad hüppavad koos pinnale, mida alles luuakse“ (Mälkki & Green, 2016, 179)

Hõlbustajal tuleb refleksiooni ja kriitilist mõtlemist toetava õpiruumi eeltingimuste mõistmiseks uurida enda järjepidevuse ja kuuluvustunde kindlustamiseks vajaliku mugavustsooni alalhoidmise viise Mälkki ja Green'i (2016). Kui hõlbustaja on teadlik enda harjumustest ja piirangutest ebakindluse ja kaosega toimetulekul, suudab ta tõhusamalt toetada ka õppijaid transformatsiooniga kaasnevaid olemuslike kriiside ja dilemmaide läbimisel (Mälkki & Green, 2014). Juhendaja, kes lepib enda ebatäiuslikkusega (Modenos,

2023), suudab paremini toime tulla ka ebakindlusega õpiruumis ning toetada dialoogi loomist ja püsimist õpigrupis (Vella, 2002). Transformatiivset õppimist taotleval hõlbustajal tuleb julgustada erinevate vaatenurkade avaldamist ja isiklike tähenduste loomist (Mälkki & Green, 2016) ning toetada õppijaid haavatavusega toimetulekul (Modenos, 2023), et ületada kuulumisvajadust, mis tugineb sarnasusele (Mälkki & Green, 2016).

Mälkki ja Green (2014) soovivad transformatiivse õppimise hõlbustajal mitte midagi teha, vaid olla õppija jaoks täielikult kohal hetkedel, mil ta avastab oma piirtundeid ja nende tagamaid ning avaneb võimalus uute tähenduste loomiseks. Sarnaselt Illerisega (2017) rõhutavad autorid, et juhendaja ei või asuda õppija eest lahendusi leidma ja valikuid tegema, vaid tal tuleb aktsepteerida ja austada esilekerkivaid arusaamu, tundeid ja kogemusi ning toetada inimest nende uurimisel. Kui hõlbustaja kasutab oma võimu viisil, mis võimaldab õpigrupis osalejatel esmajoones keskenduda jagatud inimlikkusele, mitte jagatud tähendustele, muutub kogemuste ja tähenduste avastamine ning ülevaatamine vähem hirmutavaks (Mälkki & Green, 2016).

Eelnevast arutelist tulenevalt konstrueerisin transformatiivse õppimise hõlbustamise kontseptsiooni, mille kohaselt on see mitmetasandiline protsess (Joonis 1), kus alumised astmed mõjutavad ülemisi ja edenemise tingimuseks kõigis etappides on järjepidev refleksioon. Vabadus ja vastutus refleksiooni sügavuse ja transformatiivsele õppimisele pühendumisele eest peab hõlbustamise protsessi igas etapis jääma õppijale.



Joonis 1. Transformatiivse õppimise hõlbustamise tasandid

Hõlbustamine algab suhete loomisest ja tugevdamisest grupis ning edasiliikumine toimub kõigi osapoolte refleksiooni ja vastutuse võtmise toel. Kui suhted grupis on loodud ja nende eest kantakse järjepidevalt hoolt, tuleb keskenduda turvalise õpiruumi ja dialoogi hoidmisele. Hõlbustajal on vaja kindlustada, et erinevusi grupis mitte ainult ei märgata, vaid ka aktsepteeritakse ja tunnustatakse. Nii saab võimalikuks sügavam refleksioon, kus tuleb toetada õppijaid transformatiivse õppimise emotsionaalse tasandiga toimetulekul. Hõlbustaja ülesanne on siin kahesuunaline: õppijatel on vaja aidata märgata ja toime tulla piirtunnetega seotud vastuseisu ja selle põhjustega ning samas jõustada ideaalide ja püüdluste avaldumist. Kui hõlbustaja on toetanud õppijaid eelnevate tasandite turvalisel ja koostöisel läbimisel, on loodud võimalus transformatsiooni toimumiseks. Tuleb tähele panna, et transformatiivse õppimise hõlbustamise protsessis sõltub muutuseni jõudmine ja selle jõustumine õppija valmisolekutest.

2. METODOLOOGILINE RAAMISTIK

Kvalitatiivse uurimuse empiirilise andmestiku moodustavad tekstid, teema avamisel keskendutakse uuringus osalejate vaatenurkadele, nende tavapärastele praktikatele ja argiteadmistele (Flick, 2018). Konstruktivistlik interpretatiivne lähenemine võimaldab avastada uuringus osalejate loodud subjektiivseid tähendusi oma kogemustele ning kasutada nende tõlgendamiseks nii ajaloolis-kultuurilist konteksti kui ka uurija enda kogemusi (Cresswell, 2003).

2.1. Uurimuse taust ja korraldus

Rahvusvahelise projekti „Minast meieks“ eesmärk oli selgitada teooria ja praktika põhjal välja, kuidas rakendada täiskasvanuõppes tegevuslike meetodeid sotsiaalsete suhete, koostöö ja loovuse edendamiseks ning koostöise õppimise ja õpetamise arendamiseks. Selleks kavandati ja viidi eri riikides läbi kolmest moodulist koosnevad psühhodraamal, sotsiodraamal ja sotsiomeetrial põhinevate tegevuslike meetodite proovikoolitused, mida juhendasid igas moodulis korraka kaks psühhodraama koolitajat. Koolituste sihtrühma kuulusid andragoogika ja loovteraapia erialade üliõpilased, ülikooli õppejõud ja psühhodraama praktikud. Koolitused toimusid valdavalt inglise keeles, neljas erinevas õpigrupis. Koolitusprotsessi ülesehitus oli gruppidel veidi erinev, ent kõikide õpigruppide puhul toimus vähemalt üks moodul veebiõppes ja üks moodul kontaktõppes. Iga koolitusmooduli järel viidi koolitajatega läbi poolstruktureeritud reflektiivsed intervjuud ning õppijad esitasid kirjaliku refleksiooni veebikeskkonnas. Projekti tulemusena koostati proovikoolituse tugevusi ja arenguvõimalusi kajastav uurimus (Karm, jt. 2023) ning tegevuslike meetodite õpetamismudel ja juhendmaterjal täiskasvanute koolitajatele (From I to We, 2023).

Refleksiivse temaatilise analüüsi meetodit eristav tunnus on kriitilisele refleksioonile pühendunud uurija, kes analüüsib nii enda rolli uurijana, kui ka uurimispraktikat ja -protsessi (Braun & Clarke, 2022). Seega, püüan siinses töös analüüsida ka oma tegevusi ja valikuid praktikust uurijana. Liitusin uurimisrühmaga peale koolituste ja intervjuude läbiviimist ning analüüsisin projekti käigus korraldatud uuringus koolitajate kogemusi tegevuslike meetodite rakendamisel. Kogesin esmalt ebakindlust „võõraste“ andmetega töötamisel ning pidasin oluliseks pidevat reflekteerimist oma positsiooni ja tegevuste ning andmete tähenduste ja avastatud seoste üle. Kasutasin avanenud võimalusi uurimuse konteksti paremini tundma õppida, osalesin projekti tulemusi tutvustaval levitamisüritusel ning konverentsi ELLL2023

raames toimunud uurimistulemustel põhineva töötoa kavandamisel ja juhendamisel. Kogemused tegevuslike meetodite rakendamisest täiskasvanuõppes on süvendanud minu huvi koolitaja rolli ja arusaamade vastu õppimise hõlbustamisel ning sellest tõukus ka siinse uuringu eesmärk. Keskendun analüüsimisel intervjuudes avaldunud koolitajate arusaamade tõlgendamisele ning isiklikud kogemused aitavad mul neid mõista ja analüüsida.

2.2. Valim ja uurimisprotsess

Uuringu valim on sihipärane (Bryman, 2012), hõlmates uurimuse eesmärgile ja korraldusele vastavalt projektis “Minast meieks” osalenud kuut erinevast rahvusest psühhodraama koolitajat, kes rakendasid tegevuslikke meetodeid täiskasvanuõppe gruppides, kus nad tavaliselt ei õpeta.

Kõigi koolitusmoodulite järel viidi koolitajatega läbi poolstruktureeritud reflektiivsed intervjuud (Bryman, 2012), mille aluseks oli kokkulepitud intervjuu juhis. Intervjuueerijad järgisid vestluspartneritele kordaminevaid teemasid ning küsisid vajadusel lisaks täiendavaid küsimusi. Intervjuude üldine eesmärk oli mõista koolitajate kogemusi koolitusprotsessist. Neil paluti kirjeldada oma tundeid, tähelepanekuid grupi õppimisest, hästi toimunud tegevusi ja meetodeid. Lisaks paluti koolitajatel kirjeldada koolitusprotsessis tehtud muudatusi, ettetulnud ootamatusi ja analüüsida võimalikke uuendusi edasistes koolitustes.

Koolitajate intervjuud transkribeerisime koos teise uurimisrühma liikmega rakenduse Tekstiks.ee (Olev & Alumäe, 2022) ja Otter.ai abil ning nii moodustus empiirilise eesti- ja inglisekeelne uurimismaterjal, kogumahuga 90 lehekülge. Rikkalik materjal võimaldab siinse töö kontekstis avada koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite rakendamisest täiskasvanuõppes.

Analüüsiprotsess oli kvalitatiivsest uurimisstrateegiast tulenevalt hermeneutiline, püüdes mõista tervikut osade ja iga osa terviku kaudu (Lagerspetz, 2021) ning erinevad uurimistegevused kordusid ja kattusid. Lähtusin põhimõttest, et kvalitatiivne uurimisprotsess on tsükliline ning teooria on uurimuse tulemus, mitte eeldus (Bryman, 2012; Flick, 2009). Tutvusin esmalt empiirilise uurimismaterjaliga, seejärel alustasin teoreetilise raamistiku loomist psühhodraama ja täiskasvanuõppe teooriate sidumisega. Järgmisena märgendasin transkriptsioonides teksti osad, mis olid seotud minu uuringu fookusega ning valisin andmeanalüüsi meetodi. Edasises uurimisprotsessis muutsin ja täpsustasin uurimisküsimusi ning teoreetilist raamistikku paralleelselt empiiriliste andmete analüüsimisega.

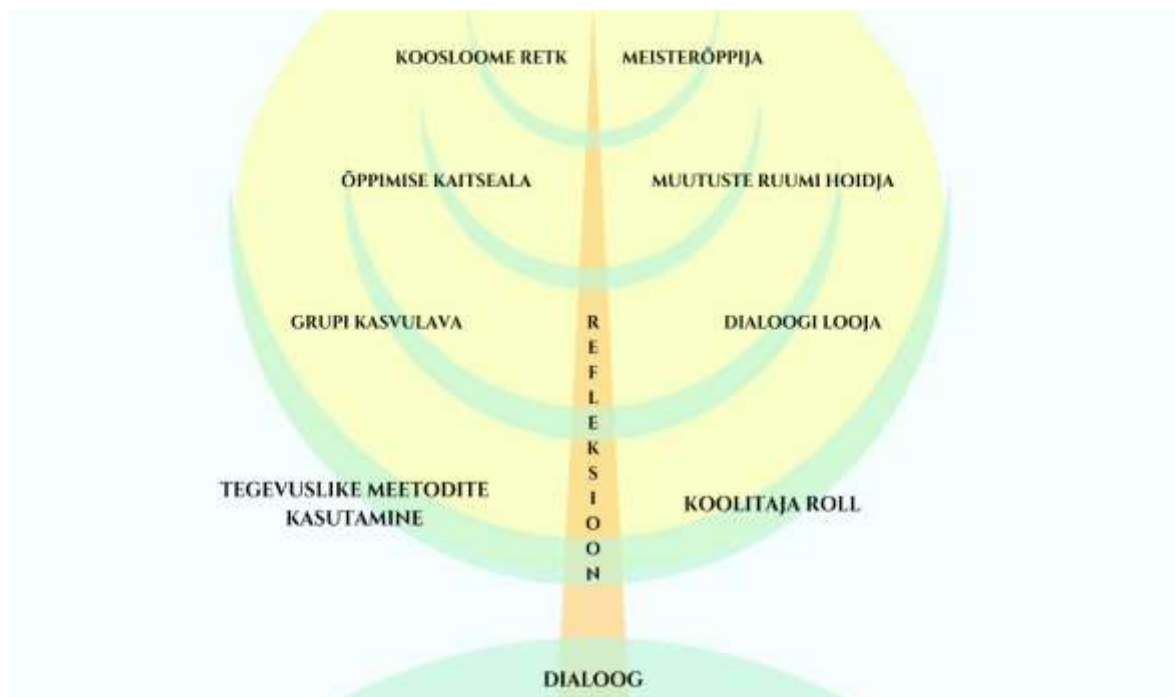
Projekti käigus kogutud empiirilise materjali põhjal uut uuringut kavandades mõistsin, et valitud eesmärgi täitmiseks vajan analüüsimeetodit, mis aitab mul uurimismaterjalile süvitsi läheneda. Võtsin uurijana aktiivse rolli sobiva lähenemise ja tööriistade valimisel ning oma analüütilise loo kirjutamisel. Alustasin intervjuude üle kuulamist ning eemaldasid sõnumi selguse eesmärgil transkriptsioonidest inimeste suulisest kõnest tulenevad liigsõnad ja sõnakordused. Valisin andmete läbitöötamiseks refleksiivse temaatilise analüüsi meetodi, mis võimaldab uurimisel paindlikkust, nõuab uurijalt valmidust kohanduda protsessi käigus avastatuga ja järjepidevat kriitilist refleksiooni analüüsiprotsessi üle (Braun & Clarke, 2022). Meetodi puhul on juhistena kirjeldatud rakendamise põhimõtted ja analüüsiprotsessi etapid, ent puuduvad kindlad reeglid, mida peab järgima.

Viisin uuringu läbi induktiivselt, eesmärgiga kirjeldada reflektiivsetes intervjuudes esinevaid koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite rakendamisest täiskasvanuõppes ning lähtusin Braun ja Clarke'i (2022, lk. 35-37) kirjeldatud analüüsiprotsessi kuuest etapist, mis kulgesid tsükliliselt:

1. andmestikuga tutvumine: kuulasin korduvalt intervjuusid, transkribeerisin, lugesin korduvalt transkriptsioone ja tegin selle käigus märkmed ning sõnastasin esmased taipamised;
2. andmete kodeerimine: andmete kodeerimisel lähtusin Saldana *koodi* definitsioonist, mille kohaselt on *kood* "keelepõhiste või visuaalsete andmete ühikut iseloomustav sõna või lühike fraas, mis määrab andmeühikule sümboolselt kokkuvõtva, eristava, olemust tabava ja/või esiletoova tunnuse," (Saldana, 2009, 3). Temaatiline analüüs eeldab uurijalt teemade konstrueerimisel sihipärast reflekteerimist algsete loodud koodide üle ning nende järjepidevuse ja seoste mõtestamist (Bryman, 2012). Alustasin üksikute juhtumite süvitsi analüüsi, koondades ühe intervjuu tekstinäited ja vastavad koodid Exceli rakenduses eraldi lehtedele ning seejärel ühtlustasin koodid andmestiku üleselt. Koolitajate anonüümsuse tagamiseks märgistasin iga tekstinäite eraldi numbriga, et välistada tsitaatide sidumist koolitaja isikuga. Tulenevalt uuringu kontekstiks oleva koolitusprotsessi keerukusest nõudis andmete kodeerimine korduvat koodide ülevaatamist ja ümbersõnastamist, et konstrueerida koolitajate arusaamu kirjeldavad teemad.;
3. esmaste teemade konstrueerimine: kaardistasin andmestiku ülesed jagatud tähendusmustrid, konstrueerisin andmeid kajastavad ja uurimisküsimusele vastavad esmased teemad;

4. teemade arendamine ja ülevaatamine: hindasin andmete ja konstrueeritud teemade vastavust, kirjeldasin ja seostasin teemade kesksed ideed;
5. teemade täpsustamine ja sõnastamine: kirjutasin teemad läbi ja sidusin uurimuse tervikuga; jätsin kõrvale kaks teemat, mis ei olnud siinse uurimuse kontekstis määrava tähtsusega; sõnastasin teemade nimetused;
6. analüüsi kirjutamine: kirjutasin andmestikku avava ja uurimisküsimusele vastava loo, sidudes tulemuste tõlgendused narratiivselt värvikate tekstinäidetega. Selle käigus viimistlesin veel teemade konstruktsioone ja sõnastusi.

Andmestiku ning enda poolt uurimusse toodud kogemuste, arusaamade ja väärtustega süsteemselt töötades konstrueerisin kuus teemat (Joonis 2), mida ühendavad sarnased ideed, tähendused või kontseptsioonid (Braun & Clarke, 2022). Süsteemse analüüsi protsessi tulemusena loodud teemad toetavad uurimiseesmärgi täitmist ja on tulenevalt uurimisküsimustest jaotatud kahe peateema – tegevuslike meetodite kasutamine ja koolitaja roll – vahel. Kõigis teemades kõlasid läbivana dialoog ja refleksioon kui tegevuslike meetodite kasutamise ja transformatiivse õppimise eeldused. Dialoogi mõistavad koolitajad omakorda refleksiooni eeltingimusena. Tegevuslike meetodite kasutamist täiskasvanuõppes aitavad mõista teemad: grupi kasvulava, õppimise kaitseala, koosloome retk. Koolitaja rolli transformatiivse õppimise hõlbustamisel aitavad mõista teemad: dialoogi looja, muutuste ruumi hoidja.



Joonis 2. Koolitajate arusaamad tegevuslike meetodite rakendamisest

Refleksiivse temaatilise analüüsi puhul väärtustatakse kodeerimist subjektiivne tähenduste loomise protsessina, milles uurijal tuleb teadlikult pühenduda refleksioonile oma valikute, tõekspidamiste ja väärtuste mõju üle analüüsiprotsessile (Braun & Clarke, 2022). Sellest tulenevalt kirjeldan siin lühidalt konstrueeritud teemade subjektiivsust, et lugejal oleks võimalik mõista uuringu tulemusi ja nende esitusviisi.

Praktikust uurijana olen veendunud tegevuslike meetodite mõjusa kasutamise tulemuslikkuses, ent samas teadlik ka võimalikest ebaõnnestumistest kogematu juhendamise ja eaturvalise õpiruumi tõttu. Tulenevalt koolitajate arusaamades avaldunule, ei konstrueerinud ma eraldi vastupanu teemat, vaid käsitlen seda teiste teemade osana. Psühhodraama taustata koolitajana tahtsin teha nähtavaks psühhodraama koolitajate arusaamades avalduva piiri teraapia ja koolituse vahel. See kajastub õppimise kaitseala ja muutuste ruumi hoidja teemades.

Peateema, „Tegevuslike meetodite kasutamine“, konstrueerisin koolitajate arusaamades avaldunud *protsessi* ja *ruumi* mõistega seotud tähenduste põhjal, mille keskmes on tegevuslike meetodite kasutamise koht, tingimused ja protsess. Grupi kasvulava tähistab kohta, kus on võimalik ühiselt grupiprotsesse uurida ja suhteid tugevdada. Õppimise kaitseala tähistab tegevuslike meetodite kasutamiseks vajaliku turvalise õpiruumi loomise ja hoidmise tingimusi. Koosloome retk tähistab jagatud vastutusel põhinevat vastastikuse õppimise ja õpetamise protsessi. Peateema, „Koolitaja roll“, loomisel võtsin aluseks koolitajate arusaamad, kus eristusid eelkõige *koolitaja tegevuse* ja *rolliga* seotud tähendused. Dialoogi looja teemas avan koolitaja rolli ja tegevusi grupiprotsesside algataja ja juhina. Muutuste ruumi hoidja tähistab koolitaja tegevusi turvalise õpiruumi tagamisel ja õppimise hõlbustamisel. Meisterõppija tähistab koolitajat õppimisvõimaluste märkaja ja kasutajana.

Järgnevalt kirjeldan konstrueeritud teemasid tulemustena ja esitan tõlgendamisel teemadele vastavad tekstinäited (igal tekstinäitel on oma tähis, nt. K23), mis loodud tähendusi täiendavad. Koolitajate hääle esiletoomiseks esitan sulgudes rohkeid väljavõtteid tekstinäidetest, et aidata lugejal tulemuste tõlgendusi selgemalt mõista. Tsitaatides kasutan järgmisi tähistusi:

- X – inimeste nimed;
- Y – kohanimed;
- ... – pikem paus intervjueritava kõnes;
- /.../ – tsitaadist eemaldatud vähem asjakohane katkend;
- [sõna] – tähenduse edasi andmiseks tsitaadile lisatud sõna.

3. TULEMUSED

Tulemustena esitatud teemad avavad koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite kasutamisest ning aitavad mõista koolitaja rolli ja tegevusi transformatiivse õppimise toetamisel.

3.1. Tegevuslike meetodite kasutamine

Tegevuslike meetodite kasutamine võimaldab luua kasvulava grupiprotsesside arenguks ja kaitseala õppimiseks. Kui nende tingimuste eest on ühiselt hoolt kantud, saab asuda koosloome retkele, avastama vastastikust õppimist ja õpetamist, leidma loovuse allikaid.

3.1.1. Grupi kasvulava

Tegevuslike meetodite kasutamine toetab suhete loomist ja grupitunde tekkimist grupis. Koolitajate arusaamad võtab kokku allolev näide, kus koolitaja kirjeldab grupiprotsesside toetamist ettevalmistava töö (*oli õppekava osa*) ja tulemuse kaudu (*õppisid teineteist paremini tundma*) kui ka toetavale õpiruumile osutades (*see toimus ruumis*). Olulise väärtusena ilmneb, et tegevuslike meetodite kasutamine võimaldas koolituse sisuks olevat grupi suhete tugevdamist (*kuidas saada grupp paremini koos toimima*) siduda osalejate praeguse õpikogemusega (*kogemusega praeguses olukorras*).

And also that they got to know each other a bit better, which also was a part of the curricula, actually. So, it was about how to get the group working better together. And that was also what we had to do because this group didn't know each other. So, it was on... the subject we were teaching was actually in the room. So, it was what was happening in the room. So we can also relate to their experience in the present situation. (K330)

Lisaks, avaldus tegevuslike meetodite kasutamise mõju grupiprotsesside edendamisele koolitajate arusaamades psühhodraama olemust kirjeldades (*filosoofia siin on kõiki kaasata, K267*) ja koosloomet väärtustades (*see saab juhtuda ainult kahe inimese vahel, mitte üksinda, K269*). Koolitajad pidasid oluliseks, et tegevuslike meetodite kasutamine võimaldab keerukaid olukordi liialdatult läbi mängida (*natuke teed groteskselt midagi, K170*) ja mõista seeläbi toimuva mõju grupile (*siis saad aru, et mis grupis hakkab toimuma, K170*). Allolevas näites avaldub koolitajate arusaam, et tegevuslike meetodite kasutamine suunab õppijaid olulistel teemadel arutlema (*räägiti päris asjadest*) ja vestluse käigus ilmneva vastupanuga tegelemine (*inimesed sumpasid oma vastupanus*) on osa grupiprotsessist (*grupp toimis, reguleeris*).

No sest, et räägiti päris asjadest, inimesed sumpasid oma vastupanus. Grupp toimis, reguleeris... nagu ilgelt tore. (K62)

Koolitajad peavad vastupanu (*need ei ole nii kerged vestlused, K404*) vajalikuks (*aga ma ütlesin, et head vestlused, K404*) ja loomulikuks (*arvan, et see on gruppides normaalne, K293*) grupiprotsessi osaks. Tuleb tähele panna, et vastupanu tegevuslikes meetodites osalemisele võib olla seotud sellega, et õppija ei tunne end õpiruumis turvaliselt (*grupis on probleem suhetega K35*).

3.1.2. Õppimise kaitseala

Koolitajate veendumust tegevuslike meetodite kasutamise toetusest õppimisele ilmestab allolev näide, mille kohaselt inimesed õpivad pigem tegevuse (*teevad midagi*) kui rääkimise (*ainult räägivad*) kaudu. Sarnased konstruktsioonid esinesid kõigi koolitajate arusaamades.

I'm a firm believer if people do something, they learn. If they just speak, then it's not sure (K14).

Kirjeldatud veendumust täiendab järgnev näide, mis iseloomustab koolitajate arusaamades ilmnunud tegevuslike meetodite abil õppimise käiku. Tegevuslike meetodite läbitegemine (*tegime viimase harjutuse*) võimaldab grupil saada emotsionaalseid kogemusi (*see oli väga emotsionaalne punkt*) ja nende tulemusena jõuda uute taipamiseni (*Vau, see on Heureka!*).

And we a little bit changed one exercise about good trainer. And we're just pleased to change roles with this trainer, and gave the most important sentence from this role. And we did last exercise that everyone was very exciting and: „Wow, this is Eureka!“ and this was very emotional point. (K370)

Allolev näide ilmestab arusaama, et tegevuslike meetodite kasutamine avab (*see aktiveerib meid*) analüüsimiseks uusi vaatenurki (*paljudest perspektiividest*), mis on seotud enama kui vaid praeguse kogemusega (*mitte ainult sellest... mis on see miks me siin oleme*).

Like a principle understanding of when we do something, it activates us in from many perspectives, not only from the one that...which is the why we are here now (K485).

Koolitajate arusaamade kohaselt lisavad praktilistele harjutustele väärtust arutelud (*Hästi palju sai nagu väiksemates gruppides arutatud teemade üle, K137*). Vestlustes avanevad erinevate osalejate kogemused (*Osalejad jagasid väga konkreetseid näiteid oma tööst, K438*) ja vaatenurgad (*oli aega arutlemiseks või ruumi arvamusteks, K17*), mille toel luuakse uusi tähendusi (*siiski on samal vanal ajal uus tähendus või see tuleb uue tähendusega või loob uusi tähendusi, K253*).

Koolitajate arusaamade kohaselt äratav tegevuslike meetodite kasutamine õppijate eelnevad kogemused (*tema enda kogemused aktiveerusid päris tugevalt*, K458) ning see võib mõnel juhul põhjustada emotsionaalset (*emotsionaalne aktiveerumine*, K457) vastupanu. Vastupanu märkamist (*Mitte, et see oleks olnud kõigi jaoks meeldiv, sest vahel see polnud*, K17) ja sellega tegelemise harjutamist (*Mida sa õppisid, kuigi see oli raske?*, K324) peavad koolitajad loomulikuks (*Sest kõik ei peagi olema lihtne*, K324) õpiprotsessi osaks. Allolev näide ilmestab koolitajate arusaamu sellest, et tegevuslike meetodite kasutamine suunab õppijaid oma tegevust (*harjumuste ja praktikatega*) ja tõekspidamisi (*oma mingisuguste piirangutega*) uuel tasandil (*küindsime oluliselt sügavamalt*) uurima (*inimesed juba kohtusid*).

Selles mõttes küindsime oluliselt sügavamalt. Et inimesed juba kohtusid oma mingisuguste piirangute ja harjumuste ja praktikatega (K48).

Koolitajate arusaamade kohaselt toetab tegevuslike meetodite kasutamine õppija refleksiooni (*kogu aeg reflekteerisid õppijana*, K77), aitab oma kogemusi (*jagased kogemusi ja vastasid küsimustele*, K374) ja praktikaid (*töö oma juhtumitega, oma küsimustega*, K11) mõtestada. Allolevas näites avaldub koolitajate arusaam tegevuslike meetodite kasutamise võimalusest refleksiooni toetamiseks. Õppijad kogevad tegevuslikke meetodeid (*tegevuslikke asju*), reflekteerivad esmalt oma kogemust (*kuidas neil enda kogemus oli*) ning seejärel meetodi kasutamise (*kas sellisel viisil kasutad*) ja õpetamise (*kuidas oleks seda õpetada*) võimalusi oma praktikas.

Peeglitehnikaga, ka see refleksioon, peegeldan midagi. Et me tegime mingeid tegevuslikke asju, siis nad jagasid seda, et kuidas neil enda kogemus oli, siis teine, see arutelu, kuidas oleks seda õpetada, kas sellisel viisil kasutad, natuke võib-olla teisel viisil. (K76)

Koolitajad pidasid tegevuslikes meetodites osalemise kogemuse kaudu (*kogemus, mis juhtub harjutuses*, K450) uute vaatenurkade ja tähenduste leidmist õppijate praktikate muutmise aluseks (*nüüd nad on hästi valmis siin /.../ kuskil praktiseerida seda, midagi kasutada sellest*, K210). Koolitajate jaoks oli oluline, et tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanuõppes oleks õppija jaoks praktiliselt vajalik (*kuidas siis ikkagi kasutada*, K193) ja jõustav (*et sa saaksid inspiratsiooni, pigem ressursi jaoks*, K170).

Koolitajate arusaamade kohaselt on täiskasvanuõppes vajalik tegevusi ja kogemusi raamistada teooriaga (*raamistikuks, mille sees siis me hakkame tegevusi tegema*, K4). Teoreetiline käsitlus peab aitama mõista tegevuslike meetodite kasutamise konteksti (*kasutatud metodoloogia teoreetiline baas ja laiem kontekst*, K451) ja tervikut (*et see ei ole*

niimoodi, et ma teen ükskord ühte ja teist, K102), luua seosed psühhodraama ja täiskasvanute õppimise teooriate (*kuidas saame kasutada psühhodraama tehnikaid koos kaasaegsete õpiteooriatega, K233*) vahel. Täiskasvanuõppes ei pea teooria hõlmama kogu psühhodraama kontseptsiooni (*pole vaja teada pikki teoreetilisi esseesid, K263*), vaid tegevuslike meetodite mõjusa kasutamise (*et see saaks elavaks, mitte ei kordaks stereotüüpe, K481*) põhimõtteid. Järgnev näide ilmestab koolitajate arusaamu teooria valiku olulisusest tegevuslike meetodite kasutamisel. Vaja on leida teooria, mis on piisav (*mis on küllalt lihtne aga ka piisavalt sügav*) tegevuslike meetodite tähendusest arusaamiseks (*et mõista tähendust*) ja nende läbiviimise (*kuidas seda teha*) mõistmiseks ning võimaldada õppijatel seda teooriat kogeda.

Of course, they need theory, /.../ So is to find the right theory, that is simple enough but deep enough also to understand the meaning and how to do it, and then experience. (K264).

Teooriat on parim mõista tegevuse (*me läksime teooriat aga tegime nii-öelda theorie in action, K207*) kaudu, et õppija saaks läbi tunnetada (*ise tunda, K265*), kuidas see tema jaoks toimib (*kuidas see sinu jaoks töötab, K265*).

3.1.3. Koosloome retk

Koolitajate jaoks on tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanuõppes loomuline protsess, kus juhendajal peab olema võimalus ülesandeid vastavalt grupi vajadustele ja õppeprotsessis toimuvale muuta ja varieerida. Allolev näide avab arusaama, mille kohaselt on tegevuslike meetodite kasutamine elav (*päris elu*) õppeprotsess, kus jääk juhendi järgimine (*olla range*) võtab võimaluse luua või avastada (*avada*) osalejate (*grupis olevate inimeste*) jaoks midagi uut.

And I think it's not so negative if we change something in the process in this modules. Because this is the real life and I don't like too much in our education process, be strict, because then we cut possibility, maybe something new or create or open for people who are in a group. (K392)

Koolitajate arusaamadest ilmnes, et tegevuslike meetodite kasutamisel on vajalik järgida kokkulepitud koolituse eesmärki (*eesmärk on sama, K1*) ja põhimõtteid (*põhimõtted ikka on samad, K161*), ent õppeprotsessi käigus tuleb valida (*me saame teha seda paremini, K443*) grupiprotsessi (*vaatame, mis grupis toimus, K366*) ja osalejate vajadustega sobivad meetodid (*keda sa õpetad ja mil viisil, K161*). Selle tulemusel saab muuta tegevuslike meetodite kasutamise õppija jaoks mõjusamaks (*see on tõhusam ja mõjusam, K443*).

Koos kolleegiga koolitamine pakub võimalust tegevuslike meetodite kasutamist vastastikku täiendada (*üks rääkis, teine täiendas, K104*) ning nõuab samas oskust

teeneteisele häälestuda (*päriselt teineteisele häälestudes*, K339). Allolevas näites avaldub, et koolitajad peavad tegevuslike meetodite kasutamisel oluliseks ühist eesmärki (*meil taotlus on absoluutselt üks*) ja väärtustavad üksteise erinevusi (*see stiil on hästi palju erinev*). Koos koolitamine on koolitajate jaoks koosloome protsess, milles tegevuslike meetodite kasutamisel (*sellest samast protsessist, mida ma arvan, et me ise tahamegi õpetada*) õppijatele eeskujuna näidata (*oli väga hea näide*).

Ei, ma arvan, et meil taotlus on absoluutselt üks, see stiil on hästi palju erinev. Ja ma arvan, et see selles mõttes oli väga hea näide koosloomest või, sellest samast protsessist, mida ma arvan, et me ise tahamegi õpetada ka. (K50)

Koolitajate jaoks on tegevuslike meetodite kasutamisel oluline, et koolitaja saaks häälestuda õppijatele (mina soojenen neile, K197), ning et õppijad häälestuksid koolitajale (*nemad soojenevad ikka mulle ka*) ja õpitavale sisule (*täitsa sellele teemale*, K119). Järgnevas näites avaldub, et koolitajad pidasid tegevuslike meetodite kasutamisel ja täiendamisel väärtuslikuks õppijate mõistvat hoiakut (*inimesed said aru*) ja valmisolekut (*et me katsetame, me proovime, kuidas on*) koostöiselt õppeprotsessi luua (*me koos loome seda*).

Õnneks, mulle meeldis see, et seal ei tulnud sellist nagu... näete, mis te nüüd teete siin, olete programmi välja mõelnud ja midagi ei toimi. Seal vist ikkagi inimesed said aru, et me koos loome seda, et me katsetame, me proovime, kuidas on... kõik üheskoos. (K234)

Koolitajate arusaamade kohaselt on õppijad eksperdid oma kogemuse alal (*nad on ise seda õppinud, kogenud*, K69) ning neid nähakse koolitusprotsessi panustavate partneritena (*Kõik need grupid, mis andsid ju mingit oma lisa veel*, K136), kellega koosloomes (*Me ju loome seda mudelit ja kõike seda koos*, K69) tegevuslike meetodeid katsetatakse (*asi on ideedega välja tulemises ja nende järeleproovimises*, K251) ja muudetakse (*kui see ei toimunud, siis me muutsime seda*, K251). Allolevas näites avaldub koolitajate arusaam koosloomest, vastastikusest õppimisest ja õpetamisest tegevuslike meetodite kasutamisel. Osalejad õpivad palju oma tegevuse (*kui me esitlesime*) mõtestamise (*mõistmise*), refleksiooni ja teiste õppijate (*teine grupp reflekteeris meid või peegeldas meid*) tagasiside kaudu. Osalejad võivad olla küll enda loodud harjutustest vaimustuses (*me olime oma harjutustesse armunud*), ent peavad olema valmis aktsepteerima (*jah, neil on õigus*) neid vaadelnud õppijate (*sest nemad nägid*) tagasisidet (*Ja siis tuleb teine grupp ja ütleb*) ja tunnistama, et harjutused ei toimi (*tapke oma lapsukesed*).

And, and that way, through understanding and through reflecting and getting mirrored back when we present, the other group reflected us, or mirrored us. In that way, we learned a lot because they would see, well, this is not going to work, I mean, kill your babies, or is this something that's called Kill your

babies? Because we were in love with our own exercises. And then the other group comes and say: not really, maybe. Yes, they're right. (K252)

Koolitajate arusaamades avaldus, et õppijate hoiakud (*inimesed on harjunud õppima*, K191) ja isiklikud õpieesmärgid määravad tegevuslike meetodite kasutamise tulemuse (*nad said seda, mida nad saada tahtsid*, K4). Allolev näide ilmestab koolitajate arusaama, mille kohaselt sõltub osalejate õppimise (*nende*) sügavus ja keerukus tegevuslike meetodite kasutamisel (*neile antud ülesannetes*) nende endi valitud (*nad saavad vabalt valida*) õppe sisust (*juhtumid, millega nad töötavad*).

So, in the tasks we give them, especially towards the end of both days, they are free to choose the cases they work on, which means also the depth of their learning and the difficulty is very up to them. (K5)

Koolitajad leidsid, et keskkond mõjutab õppimist ja õpetamist (*seda, kuidas sa õpid ja kuidas sa õpetad*, K121). Koolitajate arusaamade kohaselt on koosloome õnnestumiseks vaja luua ühine turvaline õpiruum (*jagatud õpiruum*, K463), millel on toetavad füüsiline, vaimne, psühholoogiline ja sotsiaalne mõõde (*mitte ainult füüsiline, vaid ka selline vaimne ja psühholoogiline ja kommunikatiivne ruum*, K463). Koolitajad peavad jagatud füüsilist ruumi tegevuslike meetodite kasutamist toetavaks (*sellel on tugev mõju*, K465) keskkonnaks, sest seal on kõik osalejad terviklikult kohal (*sa oled ju kogu kehaga seal kaasas*, K152) ning tekib kergemini grupitunne (*see grupi tunnetus ja see koosolemise tunne*, K152). Järgnevas näites avaldub arusaam, et füüsilises ruumis (*olles näost näkku*) on koolitaja jaoks lihtsam tegevuslike meetodeid koosloomes kasutada (*samuti osalejaid kaasata muudatuste tegemise protsessi*).

But since it's going to be face to face, it's also very different is much easier, for me, at least, to be face to face and include the participants also in the process of maybe do some changes. (K296)

Koolitajate arusaamade kohaselt on tegevuslike meetodeid turvalisem kasutada väiksemas grupis, kus märgatud on iga osaleja (*Kõik on nähtud, kõik on kuulatud*, K258). Allolev näide kirjeldab koolitajate eelistust (*see on nii suur eelis*) kasutada tegevuslike meetodeid emakeelses (*kus sa saad emakeeles rääkida*) väiksemas õppegrupis (*sul on ikkagi väiksem rühm*) ja füüsilises ruumis (*kus sa oled koha peal*).

Et selles mõttes nagu see, kui sul on ikkagi väiksem rühm, kus sa oled koha peal, kus sa saad emakeeles rääkida, see on nii suur eelis, nii suur pluss (K68).

Õppijatel on sellises grupis ja ruumis võimalik end kindlamalt tunda ning õppeprotsessi panustada (*võin küsida rumalaid küsimusi ja saada vastuseid*, K415). Koolitajate arusaamades avaldus, et väiksemas grupis saab tegevuslike meetodeid kasutada

mõjusamalt (*saame töötada nii intensiivselt ja sügavalt*, K266). See aitab luua grupitunnet, ent võib muuta osalejad ka haavatavamaks (*inimesed tunnevad end nähtavamana ja võibolla haavatavamana*, K297) ja nõuda koolitajalt rohkem tundlikkust ja teadlikkust (*lähenema pehmemalt ja olema teadlikum*, K298) tegevuslike meetodite kasutamisel.

3.2. Koolitaja roll

Koolitaja on transformatiivse õppimise hõlbustamisel dialoogi looja ja muutuste ruumi hoidja. Selleks, et nende ülesannetega toime tulla, peab koolitaja arendama endas meisterõppija rolli.

3.2.1. Dialoogi looja

Allolev näide ilmestab arusaama koolitajast kui grupiprotsesside toetajast (*sa aitad grupil grupiks saada*), kellele tuleb alustada (*Piisab sellest, kuidas sa kaasad korraks neid, küsid, kuidas on, mis on*) õppijatega dialoogi astumisest (*sa lood selle suhte grupiga*) ja aidata neil üksteisega suhteid luua (*aitad grupil omavahel suhet luua*).

Siis tegelikult, et kuidas on see, et kuidas sa aitad grupil grupiks saada. Ja seda nad õppisid küll, et seal on nii vähe vaja. Sa ei pea pool päeva mingeid harjutusi tegema. Piisab sellest, kuidas sa kaasad korraks neid, küsid, kuidas on, mis on, sa oled, sa oled suhtes, et sa lood selle suhte grupiga ja aitad grupil omavahel suhet luua. (K157)

Koolitaja peab kandma hoolt, et kõik õppijad saaksid tegevuslikes meetodites osaleda (*saavutada see osalus*, K311) ja võimaldada selle jaoks tööd väikegruppides (*me ei töötanud kogu aeg kõik koos*, K322). Koolitajate arusaamade kohaselt aitab see neil toetada suhete loomist kõigi osalejate vahel (*et inimesed suhtleksid rohkem üksteisega*, K310). Koolitaja ülesanne on aidata iga inimese hääl õppeprotsessis kuuldavaks teha (*nii oluline, et igaüks ütleb midagi*, K186) ning võimaldada arutelusid, kus kohtuvad erinevate arusaamade ja kogemustega osalejad (*erinevate nende kogemustega, panime siis kokku*, K94). Allolevas näites avaldub arusaam koolitaja ülesandest kasutada tegevuslikke meetodeid suhete loomisel (*paneme inimesed suhtlema*) eetilisel (*ainukene eesmärk, mis meil on, on maailma rahu*), vastutustundlikult (*me ei kuritarvita*) ja põhjendatult (*me ei tee lihtsalt mingi nalja pärast*).

Eriti, kui me teeme neid tegevuslikke meetodeid, paneme inimesed suhtlema omavahel, siis /.../ ainukene eesmärk, mis meil on, on maailma rahu. /.../ Mis tähendab seda, et me ei kuritarvita, me ei tee lihtsalt mingi nalja pärast. (K129)

Koolitajad pidasid oluliseks olla ise eeskujuks tegevuslike meetodite eetilisel kasutamisel (*ma seletan inimestele, miks ma panen neid omavahel mingist teemast rääkima, K130*) ja ärgitama ka õppijaid eetilisi küsimusi arutama (*kuidas ise jääda eetiliseks, kuidas aidata grupil olla eetiline. Ja võibolla üldse arutada, mis see eetika on. K108*).

Koolitajate arusaamade kohaselt tuleb neil pidevalt õpigrupiga suhelda (*asi on alati grupi ja minu vahelises kommunikatsioonis, K335*), et grupis esilekerkivat vastupanu märgata (*ma kohtun kogu aeg erinevat sorti probleemidega, K335*) ja püüda seda vajadusel lahendada (*proovin nende probleemidega tegeleda, K335*). Järgnev näide ilmestab koolitajate arusaama, et neil tuleb vajadusel planeeritud tegevusi (*hakata neilt küsima küsimusi, millele me olime mõelnud*) muuta (*Niisiis, see oli üks asi, mida me muutsime*), et hoida turvalist õpiruumi (*see oleks võinud luua grupis liiga palju ärevust*) grupi- ja õpiprotsessi toetada (*see ei oleks panustanud grupi arengusse ega nende õppimisse*).

Well, Sociometry is about relations and they didn't know each other very much. And to start them answering questions that we had thought of, might have been to create too much anxiety in the group and would not benefit the group development or would not have benefit their learning./.../ So that was one thing that we changed. (K345)

Koolitaja rollis on oluline mõista, et vastupanu ja keerukad suhted on osa grupiprotsessidest. Koolitajal peab olema valmisolek uurida, kas õppija vastupanu on seotud õpiruumi turvalisusega (*kas suhted grupis on piisavalt head, K41*) või on tegu õppija isikliku piiranguga (*isiklik õpibarjäär, K38*). Vastupanu ei ole vaja vältida, selle asemel tuleb tähelepanu pöörata selle võimalikele põhjustele (*miks see vastupanu tuleb, K172*) ja koos õppijatega edasiviivaid lahendusi leida (*mingid reeglid kokku leppima, uuesti vaatama, mille jaoks me siin oleme, K172*). Koolitajal tuleb aidata grupil toime tulla õppijatega, kes ei pea kinni grupi kokkulepetest (*näiteks, inimeste hilinemisega, K336*), probleem õppimise kontekstis nähtavaks teha (*see mõjutab õppimissituatsiooni ja tervikut, K336*) ning aidata grupil sellest õppida (*me rääkisime, kuidas sellega tegeleda, K337*). Järgnev näide ilmestab koolitajate arusaama, mille kohaselt tuleb neil hinnata kriitiliselt enda suhestumist osalejatega (*ei ole raskeid inimesi, vaid on minu jaoks rasked*), leppida enda piirangutega (*ma ei saagi objektiivselt kõikidega hakkama saada kogu aeg*) ja püüda sellest ka ise õppida (*nüüd on see küsimus lihtsalt, kuidas sa sellesse suhtud*).

Et siin ju see point on see, et mis ma seal ütlesin ka, et selles mõttes ei ole raskeid inimesi, vaid on minu jaoks rasked. /.../ et tegelikult, et ega ma ei peagi kõikidega... ja ma ei saagi objektiivselt kõikidega hakkama saada kogu aeg. Ja, see on lihtsalt fakt, et sellega on nii, nüüd on see küsimus lihtsalt, kuidas sa sellesse suhtud. (K60)

Järgnev näide ilmestab koolitajate arusaama, et on koolitajal vaja grupiprotsessi toetamisel (*me mõtlesime ise koos läbi, et mis grupp see on*) aidata õppijatel võtta eksperdi roll (*Ja ütlesime ka, et nemad on põhimõtteliselt natuke nagu eksperdid*) ühise õpiruumi ja grupiprotsessi hoidmise (*mis rollis me oleme, kui me praegu siin koos oleme*) eest.

Siis seal me olime X-ga ikkagi juba pärast seda esimest kogemust nii palju targad, et me mõtlesime ise koos läbi, et mis grupp see on. Ja ütlesime ka, et nemad on põhimõtteliselt natuke nagu eksperdid. /.../ aga et me koos prooviks, arutaks /.../ Et nagu see fookus oli selge, et mis rollis me oleme, kui me praegu siin koos oleme. Siis oli lihtne. (K147)

Allolevas näites avaldub koolitajate arusaam, et neil tuleb julgeda koolitusruumis eksida (*me kõik kukkusime läbi*) ja seda tunnistada (*nüüd me ei tee midagi sellest, mida me õpetame*) ning muuta eksimine võimaluseks õppida (*see oli tõepoolest hea üllatus*).

Even when we failed being professionals, because we did fail. Really big time. As we were, like I said, looking at each other and suddenly we said well, we're all failing. Now we're not doing anything of what we teach. And that was really good surprise is surprisingly. (K260)

Koolitajate jaoks on oluline väärtustada õppeprotsessis osalejate eksimist (*kuidas ebaõnnestumisega leppida*, K63) õppimise tõukejõuna (*see on ainus viis õppimiseks*, 254).

3.2.2. Muutuste ruumi hoidja

Tegevuslike meetodite kasutamisel on koolitajad turvalise õpiruumi loojad, kes kaasavad kõiki osalejaid selle püsimise eest hoolt kandma. Allolev näide ilmestab koolitajate arusaama, mille kohaselt on neil turvalise õpiruumi loomisel vaja tagada (*teha kindlaks, kuidas selle eest hoolitseda*), et koolitusest ei saaks teraapia (*hoida seda koolituse ja mitte teraapiana*). Koolitaja peab olema pidevalt tähelepanelik (*me peame olema kogu aeg teadlikud*), sest kasutatavad tegevuslikud meetodid on koolituse jaoks sobivad (*mõeldud koolituse jaoks*), ent need võivad siiski esile tuua (*äratada*) palju isiklike tundeid või kogemusi (*asju*), mis koolituse kontekstiga kokku ei käi (*mis ei kuulu koolituse juurde*).

And one of the pitfalls, I think that we need to be aware of all the time, /.../ is to keep this training and not therapy. Because you can do exercises with people that are meant for training, but that will awaken maybe a lot of personal feelings or things that doesn't belong to the training. So it didn't happen on module one. But that has been background all the time to make sure how to take care of that. (K299)

Koolitaja peab hoolt kandma, et õppeprotsessis saaks täidetud õppijate ühine eesmärk (*ei saa fookust sinna panna, et ühe inimese mingite probleemidega tegeleda*, K173). Selleks on

koolitajal vaja teha koolitusprotsessi alguses grupiga selged kokkulepped (*alguses rohkem selgeks teha*, K143) ning hoida koolitusprotsessi jooksul kindlat fookust (*meil endale hästi selge fookus*, K71). Järgnevas näites avaldub koolitajate arusaam, mille kohaselt tuleb neil õppijatele selgitada (*kui see on nagu selge*) õppegrupi eesmärki (*mis eesmärgiga see grupp on*), aidata mõista, et see pole teraapiagrupp ja sõlmida kokkuleppeid (*kuidas teha seda*) turvalise õpiruumi hoidmiseks (*et meil oleks hea ja turvaline koos õppida*).

*Et võib-olla see ka, et kui see on nagu selge, et mis eesmärgiga see grupp on...
Või nagu ülikoolis ongi, et meil ei ole teraapiagrupp, meil ei ole ju ka mingi
sihuke tugigrupp probleemide jaoks. Kui see ongi niisugune õppegrupp, õpime
koos, kuidas teha seda, et meil oleks hea ja turvaline koos õppida.* (K145)

Koolitaja toetab koolitusprotsessi põhimõtete ja kokkulepete selgitamise ja hoidmisega (*raam on paigas*, K110) turvalise õpiruumi püsimist (*siis seal sees võib elusalt olla*, K110).

Koolitajad leidsid, et tegevuslike meetodite õpetamisel on nad õppijatele eeskujuks nii meetodeid ette näidates (*näitasime neile, kuidas see töötab*, K380), kui ka nende kasutamiseks vajalikku mõtteviisi edasi andes (*nad saavad kasutada mõtteviisi, kuidas loengu sisu ruumis nähtavaks teha*, K326). Järgnevas näites avaldub arusaam, mille kohaselt peab koolitaja tegevuslikke meetodeid kasutades aitama osalejatel aru saada õppetegevustest (*nad teavad, mis toimub*) ja luua suhte õpitavaga (*et neil oleks midagi, millega nad saavad suhestuda*) ning vajadusel selgitama õppeprotsessis toimuvat (*võivad olla mõned asjad, mis peavad olema selgemad*).

*So they have something they can relate to. They know what is going on and
might be some things that have to be more clear.* (K361)

Koolitajad on tegevuslike meetodite kasutamisel õpikogemuse kujundajad (*me tahtsime neile seda kogemust ka anda*, K221), kes peavad õppijale selgitama õppeprotsessi käiku ja eesmärki (*ma pean alati natuke seletama, mida me teeme, miks me teeme*, K194). Koolitajad aitavad mõista tegevuslike meetodite konteksti (*et kuidas see paigutub*, K213) ja luua seoseid (*Me tegime skeemi selle kohta*, K213). Tegevuslike meetodite kasutamisel hoiab koolitaja õppeprotsessis fookust õpitaval (*mina tõin fookuse hästi selgelt*, K122) ning tasakaalu teoreetilise osa (*kui palju õpetada*, K312) ja osalejate kogemustest avalduva (*kui palju toob grupp enda materjali*, K312) vahel. Allolevas näites ilmneb koolitaja roll õppeprotsessis tasakaalu hoidjana (*me ise mõtlesime ka, et kuidas seda tasakaalu hoida*) suures (*tegevused koos*) ja väiksemates gruppides õppimise, kogemise (*on tegutsemine*) ja reflekteerimise (*et ei oleks nii palju kogu aeg seda mõtlemist*) vahel.

Jah, et me ise mõtlesime ka, et kuidas seda tasakaalu hoida, et on tegutsemine, tegevused koos, siis on väiksemates rühmades, mingid asjad, mida me tegime paaris ja et ei oleks nii palju kogu aeg seda mõtlemist. (K92)

Koolitajal tuleb õppimise toetamiseks korrata õppeprotsessi jooksul õppimise eesmärki (tulla tagasi selle juurde, miks ma seda õpime, K34) olulisemaid põhimõtteid (neid kõige elementaarsemaid asju, K101) ja meetodeid (väikesed asjad /.../ mida tehti ka nagu korduvalt, K65). Koolitajate arusaamade kohaselt on nende ülesanne õppimise toetamisel (mille peale grupp soe oli, K52) ja õppeprotsessi juhtimisel (me mingi kaks või kolm korda programmi muutsime selle plaani jooksul, K52) õppijate küsimusi märgata (mille kohta tulid küsimused, K52) ja neile vastata (et me saaksime neile vastata, K305).

Koolitajate jaoks on oluline märgata grupi (õpi)vajadusi (see oli grupi vajadus, K225) ja nendest lähtuvalt õppeprotsessi kujundada (Sest kui me alustame teooriaga reede õhtul, tapame nad päris ära, K431). Allolev näide ilmestab koolitajate arusaama enda võimalusest kasutada sisetunnet (meil oli see kõhutunne, intuitsioon), et leida parim (me saame seda teha paremini) tegevuslik meetod (harjutus), mis oleks kooskõlas õppe eesmärgiga (täidame harjutuse eesmärgi) ja õppijate jaoks (nüüd, selle grupiga) tulemuslikum (tõhusam ja mõjusam).

The main thing potentially that, that both of us thought that, this exercise, that is described in the material and manual... we can do it in a better way. Now, with this group. So we had this gut feeling, intuition that, ah, if we do this, if we do the goal of the exercise, planned exercise, and we use another kind of exercise, it will be more effective and impactful. (K444)

Koolitaja on õppijate autentse refleksiooni (seda ei kogetud hindamisena vaid pigem tõelise refleksioonina, K10) toetaja, kes aitab kogemusi (kuidas nendel endal oli, K123) ja õpitud (mis olid need põhiasjad, mida nad õppisid, K84) mõista, teadmisi süvendada (sisuline arusaam asjast), K123) ning uusi vaatenurki (uusi perspektiive tehtud asjade vaatamiseks, K280) leida. Järgnev näide ilmestab koolitajate arusaama, mille kohaselt tuleb koolitajal õppijate refleksiooni (pani neid reflekteerima) ja mõtتهarjumuste muutmise (teisiti mõtlema) toetamiseks valida õppijatele uudset kogemust pakkuvad tegevuslikud meetodid (nad said mõned ülesanded, mis olid nende jaoks üsna uued) ja tuua teoreetilisse käsitlusse uusi vaatenurki (teooriat süvendati ja laiendati).

I mean, first of all, they got some exercises that was quite new to them, /.../ some of the theory was deepened and broadened a little, maybe from a different perspective, that made them reflect and think differently. (K278)

Koolitajate arusaamade kohaselt toetavad nad õppijaid oma praktika muutmisel (et osalejad hakkaksid oma praktikas tegema midagi teistmoodi, K433). Allolev näide ilmestab

koolitajate arusaama endast kui uute praktikate arengu edendajatest. Koolitaja toetab tegevuslike meetodite kasutamise (me andsime ülesande) õppijaid õpitava sisu (tulevikus saate te seda niimoodi teha) kiirel (paari minuti pärast) rakendamisel (nad lihtsalt näitasid: „Nüüd me teeme seda niimoodi.“).

Because there was a small situation, we feel, I say something, like: „In future you can do in this way.“ After a few minutes, we gave the exercise, one group of students because this was in a small group work, just show and: „Now we do it this way.“ (K368)

Koolitaja peab oskama märgata osalejate õpibarjääre ja toetada nii õppijat kui gruppi nendega toimetulekul. Selleks on koolitajal vaja grupile häälestuda (grupijuhil on kohatu liiga rõõmsaks minna, kui grupil on raske, K61) ja olla osalejatega dialoogis (isegi kui sa ei räägi, on see dialoog, 317). Järgnevas näites avaldub koolitajate arusaam, mille kohaselt tuleb koolitajal märgata õppijat, kellel on isiklik õpibarjäär ja kes püüab sellega toime tulla (kogen midagi, mis on mulle võõras) kaitsereaktsioone kasutades (ma ei taha teada, ma ei julge teada või ma ei tegutse, sest see on liiga veider). Koolitaja üks peamisi ülesandeid (üks põhilisi asju õpetaja jaoks) on püüda mõista, kas ja millist kaitsereaktsiooni õppija kasutab (milline see on või kas see üldse on ükski neist).

The second one, is that I have a personal learning barrier, I am in the facility of something that is unfamiliar to me, which might manifest it in: I don't want to know, I don't dare to know or I will not act on it because it's too weird. And I think, one of the main things for the teacher is to understand which one is it or if it's at all, any of those. (K37)

Õpibarjääridega tegelemine nõuab koolitajalt eetilist ja tundlikku lähenemist (me teeme seda nende jaoks väga pehmelt ja eetiliselt ja viisakalt, K419), vajadusel täiendavat selgitamist (me pidime olema selgemad mõnes kohas, mida inimesed ei mõistnud, K340) ning vahel ka meetodist loobumist (ma pidin sellest lahti laskma, K334) ja uue lahenduse leidmist (ja me lihtsalt tegime midagi muud, K334).

3.2.3. Meisterõppija

Koolitajad peavad oluliseks pidevat õppimist. Allolevas näites avaldub koolitajate arusaam, et koolitaja peab olema oma praktika suhtes tähelepanelik (Siddharth tähendab kui laisaks võid sa oma ametis muutuda), et mitte kaotada oskust keskenduda hetkes toimuvale (kohalolu puudumine) ja olla valmis õppima (sest ühel hetkel teed sa seda silmad kinni).

But it also gives us a lot of information about how... how's the English word, Siddharth means how lazy or you can become in your own profession, because you do it with your eyes closed at one point. I have done in hundred times. The lack of presence. (K261)

Koolitajate arusaamade kohaselt on nad koolitusolukorras korruga õppimas kahes rollis (*seal on alati topelt fookus*, K40): koolitaja ja õppijana. Koolitajate jaoks on õppijate refleksioonid, tagasiside (*kirjutan tagasiside või refleksioonid ülesse*, K78) ja küsimused võimalus pidevaks õppimiseks (*arvukad küsimused leidsin olevat väga kasulikud*, K454). Järgnevas näites avaldub koolitajate arusaam osalejate refleksioonide (*ma lugesin kedagi*) väärtustamisest (*tema oli see, kelle abil sain teadlikuks teoreetilisest lähenemisest*) oma arenguvajaduste märkamisel (*Ma pean ikka veel õppima, kuidas seda sobival viisil esitleda*) ja õppimisel (*ma tegelen veel selle oskuse õppimisega*).

But I read someone [reflection]/.../But it was very to the point and and she was the one that made me aware of a theoretical approach. I mean, that is it's frankly, I do too complicated. I still need to learn how to present it in a proper way. Make it so easy. I mean, as simplicity is an art. And I still work on learning that skill. (K270)

Koolitaja arusaamade kohaselt õpivad nad koolitamisel koosloomest õppijatega (*mina õppisin ka palju, sest see tõesti oli koosloome*, K249), selle käigus plaanide ja tegevuste muutmise kaudu. Koosloomes õppimine nõuab koolitajalt kogemusi, alandlikkust ja julgust, et lubada ka endal eksida ja sellest õppida (vt. eespool K260). Koolituse läbiviimine ja õpigrupis osalemine aitab koolitajatel jõuda uute vaatenurkade (*toob uued mõõtmed*, K259) ja taipamisteni (*see andis meile väga selge arusaama*, K275) ning oma praktikat täiendada (*kogu aeg õpin olema koolitaja*, K113). Allolev näide ilmestab koolitajate arusaama, mille kohaselt pakuvad tegevuslike meetodite kasutamise käigus loodavad suhted (*suhete lisaväärtus, üks pluss üks on kolm*), ühine pingutus (*et me suutsime end kokku võtta*) ja selle tulemusel sündiv koosloome (*selle kolmanda koosloome, mida me veel ei tunne*) neile vaimustust (*olime kõik nii inspireeritud*) ja võimalust koos kõigi osalejatega õppida.

But we were all so inspired and so happy and... so surprised that we managed to bring ourselves together and do what psychodrama talks about the surplus value of the relation, the one plus one is three. So it is not your competence and my competence or your skills and my skills, it's yours and mine and the co creation of the third that we don't still know what it is. (K246)

Järgnevas näites avaldub koos koolitamise väärtustamine võimalusena koolituse käigus (*See, mida ta esitles grupile*) kaaskoolitajalt teoreetiliste teemade käsitlemist (*X esitles Tuckmani mulle tundmatus perspektiivis*) õppida (*seal olid mõned uued suurepäraseks ideed. Seega, oli mulle väga kasulik seda kuulda*)

And then, of course, X, presented Tuckman in a perspective, I haven't been familiar with, there were some new excellent ideas there. So it was very useful for me to hear that what he presented to the group. (K455)

Koolitajate arusaamade kohaselt on neil võimalik õppida toimunud koolitusi koos analüüsid (minna tagasi ja vaadata, mida me tegelikult tegime /.../ kas see oli hea või oli see halb, K362). Koolitajad pidasid oluliseks, et õppida koolituse käigus käsitletud täiskasvanuõppe teooriaid (sain nagu hästi sihukseid ideid juurde veel just selle teooriate osas, K112) Koolitajad väärtustasid refleksiivses intervjuus osalemist (see oli inspireeriv, K306) olulise õppimisvõimalusena (näha selgemalt või paremini tervet pilti, K307).

4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Eesmärgist tulenevalt vastan arutelus küsimustele: 1) Millised on koolitajate arusaamad tegevuslike meetodite kasutamisest täiskasvanuõppes? ja 2) Kuidas mõistavad koolitajad enda rolli transformatiivse õppimise hõlbustamisel?

Psühhodraama kontekstist tulenev iga osaleja ainukordsuse väärtustamise põhimõte (Blatner, 2000) on tegevuslike meetodite kasutamisel aluseks ka täiskasvanuõppes. Kõigi grupiliikmete kaasamisele keskendunud õppeprotsessis teadlikult hoitud suhtlus ja empaatilisus, püüe avatuse ja usalduseni, võimaldavad liikuda Kadakas (2024) poolt kirjeldatud turvalise õpiruumi suunas, toetades sotsiaalsete suhete loomist ja tugevdamist. See on kooskõlas Skar'i ja Flastad'i (2021) uuringu tulemustega, mille kohaselt aitavad tegevuslikud meetodid kaasa turvalise õpikliima loomisele. Selgub, et tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanuõppes on koosloome protsess, mis võimaldab õppijal teadvustada ja mõtestada suhteid grupis, analüüsida enda rolli, vastutust ja valikuid grupiprotsessis osalemisel. Uuringu tulemuste kohaselt tuleb selle protsessi käigus esilekerkivat vastupanu grupis märgata ja ühiselt uurida. See ühtib Mälkki ja Green'i (2016) seiskohtadega transformatiivse õppimise hõlbustamisest, mille kohaselt võib vastupanus avalduvate piiremtsioonide analüüsimine pakkuda võimalust muutmist vajavate tõekspidamiste avastamiseks. Tegevuslike meetodite kasutamisel avalduv emotsionaalne vastupanu on grupi- ja õpiprotsessi loomulik osa, mille uurimine ja analüüsimine võib aidata õppijal tuvastada transformatiivset õppimist takistavaid vaatenurki ja arusaamu.

Uuringu tulemuste kohaselt toetab tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanute õppimist, võimaldades õppijatel saada emotsionaalseid kogemusi ja avastada erinevaid vaatenurki ning jõuda selle protsessi tulemusel uute taipamiseni. See võimaldab vastata Perry (2021) soovitusel, ühendada reflekteerimispraktika arendamisel inimteadvuse erinevad mõõtmed. Seega, saab tegevuslike meetodite kasutamisega luua täiskasvanuõppes emotsionaalseid õpikogemusi, mis võimaldavad õppimisel ühendada erinevad teadvuse tasandid, avastada uusi perspektiive ja toetada õppijate reflekteerimispraktika arengut. Uuringu tulemuste kohaselt arutlevad tegevuslikes meetodites osalejad erinevate kogemuste ja esilekerkivate vaatenurkade üle ning loovad dialoogis õpitule uusi tähendusi. See on kooskõlas Maya ja Maraver'i (2020) poolt välja toodud psühhodraama potentsiaaliga eelnevate ideede uurimisel ja õppimise hindamisel ning tegevuslike meetodite mõjuga aktiivse ja koostöise õppimise saavutamisele. Siin avanevad võimalused kahe Mezirow (2009) poolt määratletud transformatiivse õppimise teguri avaldumiseks ja arendamiseks.

Tegevuslike meetodite kasutamine võimaldab täiskasvanuõppes toetada kriitilise refleksiooni kasvu ja edendada kõigi osalejate vahelist dialoogi.

Taylor (2008) näeb ühe transformatiivse õppimise toetamise võimalusena aktiivse dialoogi edendamist ka õppijate tunnete ja ratsionaalse mõtlemise vahel ja soovitab transformatiivset õppimist taotlevatel praktikutel luua õpikogemusi, milles õppijad saavad uusi vaatenurki testida ja avastada. Siinse uuringu tulemustest selgub, et tegevuslikes meetodites osalemise käigus oma vastupanu, selle põhjuseid ja õpikogemust erinevatest vaatenurkadest analüüsid, võib kasvada osaleja refleksioonivõime ning valmisolek praktikaid muuta. Tegevuslike meetodite kasutamine võimaldab ühendada Freire (2017) sõnastatud muutusi juhtivad jõud: teooria ja praktika, refleksiooni ja tegevuse. Siinse uuringu tulemuste kohaselt tuleb transformatiivse õppimise hõlbustamiseks psühhodraama- ja õpiteooriad siduda ühtseks teoreetiliseks raamistikuks, et aidata õppijal mõista tegevuslike meetodite kasutamise konteksti ja põhimõtteid ning võimaldada tal teooriat praktikas kogeda. Seega, tuleb transformatiivse õppimise ja praktikate muutmise toetamiseks luua õpikogemusi, milles on tervikuks seotud psühhodraama ja õpiteooriad ning tegevuslike meetodite kasutamine.

Koolitajate jaoks on tegevuslike meetodite kasutamine koosloome protsess, mis võimaldab vastastikust õppimist ja õpetamist, koostöös tegevuslike meetodite katsetamist ja muutmist. Protsessi õnnestumise võtmetegur on mõjus häälestus grupile ja õpitavale sisule, mis toetab osalejate turvatunnet, kaasatust ja pühendumist. Tegevuslike meetodite kasutamise protsess vastab Freire (2017) vabastava hariduse kontseptsioonile, milles koolitajat õpetavad dialoogid õppijatega ning kõik osalejad on ühiselt vastutavad protsessis toimuva arengu eest. Siinse uuringu tulemuste kohaselt on õppeprotsessis osalejatel on võimalus valida õppe sisu ja sügavust vastavalt oma vajadustele ja valmisolekutele ning panustada tegevuslike meetodite loomisesse ja muutmisesse. See võib aidata ületada ka õppijate vastuseisu transformatiivsele õppimisele, võimaldades kõnetada õppija tõelist huvi muutuse toimumise suhtes (Illeris, 2017). Tegevuslikes meetodites osalemise käigus toimunud õppimise tulemus sõltub õppijate hoiakutest, isiklikest õpieesmärkidest ja nende poolt valitud õppe sisust. See on kooskõlas Mälkki ja Green'i (2016) refleksiooni hõlbustamise põhimõtetega, mille kohaselt peab koolitaja austama õppijat oma refleksiooni- ja õpiprotsessi autorina. Tegevuslike meetodite kasutamise tulemuseks võib olla osaleja transformatiivne õppimine, kui õppija ise selleks valmis on.

Kooskõlas varasemate uurimuste tulemustega (Ciepliński ja Rzonduńska, 2019, Maya & Maraver, 2020), selgub analüüsi tulemustest, et tegevuslike meetodite kasutamisel tuleb

koolitajatel arvestada võimalike esilekerkivate isiklike tunnete ja kogemustega ning tagada, et koolitus ei muutuks teraapiaks. Carter ja Nicolaides (2023) leiavad, et teraapilise protsessi ennetamisel on määrav koolitaja oskus tervitada piiremotsioone ja toetada aegunud mõtteraamidest loobumist, et aidata õppijatel oma tundeid sobival moel väljendada. Sarnaselt Vella (2002) dialoogilise hariduse kontseptsioonile, peavad koolitajad oma ülesandeks, seada õppeprotsessis esiplaanile grupi ühise õpieesmärgi täitmine, sõlmida selleks õppijatega kokkulepped, selgitada nende vajalikkust ja kanda hoolt kokkulepete püsimise eest. Õpieesmärgi ja -vajaduste täitmise olulisust kinnitavad ka Skar ja Flagstad'i (2021) tulemused, mille kohaselt tuleb ülikoolis tegevuslike meetodite kasutamise raamistamisel looma seosed õpetatava aine sisuga. Analüüsi tulemustest selgus, et koolitajad vajavad selle protsessi juhtimiseks kogemusi ja paindlikkust, et järgida enda intuitsiooni ning leida õppesituatsiooni mõjusaimad meetodid ning teemakäsitlused.

Tegevuslike meetodite kasutamise potentsiaal saab avalduda toetavas õpiruumis, mille turvalisus peab olema tagatud nii füüsilises, vaimses, psühholoogilises kui ka sotsiaalses mõõtnes. Erinevalt Põlda ja Teidla-Kunitsõn'i (2020) üliõpilaste arusaamu kajastava uurimuse tulemustest, peavad koolitajad õpiruumi füüsilist mõõdet õppeprotsessis väga oluliseks kohalolu, grupitunde ja kaasatuse saavutamisel. Õpiruumi turvalisuse hoidmist toetab väiksem õpigrupp, kus tegevuslike meetodite kasutamine saab suurema osaluse tulemusel olla mõjusam ja aidata õppijatel jõuda sügava õppimiseni. See on kooskõlas Perry (2021) esile toodud osalustunde jõustamise vajalikkusega kriitilise subjektiivsuse ja kriitilise refleksiooni arengu toetamisel, et õppija jõuaks tervikliku inimeseks olemise ja saamiseni (ingl.k. becoming). Sarnaselt Mälkki ja Green'i (2016) soovitusetele pakkuda refleksiooniprotsessis õppijale toetavat kohalolekut, selgus ka siinse uuringu tulemustest, et koolitajatel tuleb teadvustada õppijate haavatavust tegevuslikes meetodite kasutamise protsessis ning kasvatada empaatilisust õpiprotsessis esilekerkivate teemade ja tunnetega tegelemisel.

Koolitajate jaoks on õppeprotsessis oluline algatada grupiga usalduslik dialoog ja seda hoida ning toetada õppijaid omavaheliste suhete loomisel ja tugevdamisel. Vella (2002) käsitleb dialoogi kohana, kus saab võimalikuks nii õppijate kui koolitaja õppimine. Koolitajad näevad enda ülesandena õpiruumis erinevuste avaldumise, kohtumise ja väärtustamise toetamist. See on kooskõlas nii psühhodraama põhimõtetega (Giacomucci, 2021) loovuse avaldumise toetamisel kui ka Mälkki ja Green'i (2016) soovitustega dialoogi ja transformatiivse õppimise hõlbustamisel. Koolitajatel tuleb luua võimalus, et iga õppeprotsessis osaleja saaks õppetegevustesse panustada, oleks kuulnud ja nähtud. Sarnaselt

varasemate uurimuste tulemustele (Ciepliński ja Rzonduńska, 2019), leiavad koolitajad, et neil tuleb õppetegevusi kavandada ja läbi viia eesmärgipäraselt, vastutustundlikult ja eetilisel, olles sel moel õppijatele eeskujuks eetilise professionaalse praktika kujundamisel. Selles arusaamas väljenduv valmisolek enda eetilist ja autentset praktikat arendada ning seeläbi õpiruumis eeskujuks olla, toetab koolitajat nii isiklike muutuste loomisel, kui ka transformatiivse õppimise hõlbustamisel (Cranton, 2006; Mälkki ja Green, 2016).

Autentsete suhete loomine võimaldab koolitajatel ja õppijatel kohtuda inimestena ning vähendada erinevatest võimupositsioonidest tulenevat ebaturvalisust (Cranton, 2006). Koolitajate jaoks pakub grupele ja õppijate vajadustele häälestumine ning järjepidev dialoog õppijatega võimalust tuvastada grupi- ja õpiprotsessis tekkivat vastupanu ning toetada gruppi sellega tegelemisel. Transformatiivse õppimise barjääridele vastamine aitab koolitajal toetada õppija valmisolekut muutuda (Taylor, 2008). Modenos (2023) soovib töös õpibarjääridega, aidata õppijatel uurida oma vastupanu teoreetilistest raamistikest lähtuvalt, et teha nähtavaks jagatud inimlikkus – õppija on lihtsalt üks paljudest, kes sarnaseid olukordi ja emotsioone kogeb. Illeris (2017) rõhutab, et transformatsioon võib olla ka ründav, kaitsev või regressiivne, kui positiivne muutus nõuab õppijalt liiga suurt pingutust, milleks ta valmis pole. Sellele vastab koolitajate arusaam, mille kohaselt vajavad nad teadlikkust vastupanu võimalikest avaldumisviisidest ja põhjustest ning oskusi, et toetada õppijaid nende märkamisel, ühisel uurimisel ja olukorra lahendamisel. Mälkki ja Green (2014) toovad välja, et vastupanu tunnistamine ja uurimine nõuab koolitajalt valmisolekut selles protsessis ilmneva kaose ja ebakindlusega toime tulla. Siinse töö tulemused on kooskõlas Mälkki ja Green'i (2016) seisukohaga, et koolitajal tuleb tunda õppida oma mugavustsooni piire, ehk kriitiliselt analüüsida enda hoiakuid, käitumist ja piiranguid grupi liikme ja juhina. Koolitajad leiavad, et see aitab neil grupi- ja õpiprotsesse mõjusamalt toetada. Analüüsi tulemuste kohaselt on koolitajal, lisaks oma piirangute tunnistamisele, vaja julgust ja valmisolekut oma eksimuste tunnistamiseks, et olla õppijatele eeskujuks eksimise kui õppimise võimaluse väärtustamisel. Sealjuures, tuleb koolitajal õpiruumi turvalisuse tagamiseks säilitada vastutus grupi- ja õpiprotsesside juhtimise eest (Vella, 2002), osaledes grupis eetilise autoriteedina (Mälkki & Green, 2016).

Siinse uuringu tulemustest selgub, et koolitajad peavad end õpikogemuste kujundajaks, kes kordavad olulisemaid õpitavaid põhimõtteid ja meetodeid, märkavad õppijate küsimusi ja õpivajadusi. Nad aitavad õppijal mõista õpitavat osana tervikust, toetades õppijaid isiklike seoste loomisel õppe eesmärgi, konteksti, sisu ja tegevustega. Õppijate toetamine isiklike ja ainuomaste tähenduste loomisel ühtib Mälkki ja Green'i (2016) soovitustega

transformatiivse õppimise hõlbustamiseks, mille kohaselt aitab erinevate tähenduste väärtustamine vähendada õpigrupis osalejate võistlemist ja kasvatada kuuluvustunnet. Analüüsi tulemustest selgub, et koolitajad hoiavad õppeprotsessis tasakaalu teoreetiliste ja praktiliste teadmiste, kogemuste ja refleksiooni, ühiselt ja individuaalselt õppimise vahel. Nende jaoks on oluline toetada õppija sügavat refleksiooni, aidates õppijatel kogemusi ja teooriat siduda ning uute vaatenurkade abil mõtestada. Modenos'e (2023) kohaselt aitab õppijate isiklike lugude sidumine laiemate teoreetiliste raamistikega õppijatel luua oma kogemustele uusi tähendusi ja vahetada minevikku suunatud õppimise perspektiiv tulevikuvaatega. Siinse uuringu tulemuste kohaselt tuleb koolitajatel selleks tuua teoreetilisse käsitluse uusi perspektiive ja kasutada tegevuslikke meetodeid, mis võimaldavad õppijatel saada uudseid kogemusi. Koolitajad suunavad õppijaid uusi taipamisi õppetegevuses katsetama ning innustavad neid muutma oma professionaalseid praktikaid. See on kooskõlas Illerise (2017) kontseptsiooniga transformatiivset õppimist toetavast protsessist, mis edendab võimekust struktureeritud teadmiste ja praktiliste käitumismustrite ühendamiseks.

Siinse uuringu tulemustest selgub, et koolitajate jaoks on oluline püsida õppeprotsessis kohalolus ning kasutada õppes käsitletavaid teooriaid, kooskoolitamist ja selle analüüsimist, õppijate refleksioone ja tagasisidet oma arenguvajaduste märkamiseks ja õppimiseks. Selles avaldub koolitajate usaldus teiste õppeprotsessis osalejate vastu ning pühendumine järjepidevale kriitilisele refleksioonile, mis on muutuste loomise aluseks (Freire, 2017). Koolitajate valmisolek pühenduda koosloomele eeldab kogemusi, alandlikkust, julgust usaldada intuitsiooni ja eksida ning selles avaldub koolitajate püüdlus autentsete suhete ja õpetamise poole (Cranton, 2006). Õpi- ja grupiprotsessis osalemine ning grupi ühine pingutus koosloomeks aitab koolitajatel jõuda uute taipamisteni ja annab inspiratsiooni oma praktika täiendamiseks. See on kooskõlas Butterwick'i ja Lawrence'i (2023) seisukohaga, et kehapõhised tegevused toetavad meie kujutlusvõimet, võimaldades kasutada irratsionaalseid väljendusviise ja leida oma tunnetuslik tee transformatiivse õppimiseni. Selgub, et transformatiivse õppimise hõlbustamiseks tuleb ka koolitajal endal olla valmis õppeprotsessis muutuma.

5. KOKKUVÕTE

Magistritöö raames uurisin täiskasvanute koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite rakendamisest täiskasvanuõppes ja püüdsin mõista koolitaja rolli transformatiivse õppimise toetamisel. Uurimuse kontekst oli rahvusvaheline teadus- ja arendusprojekt “Minast meieks – sotsiaalsete suhete tugevdamine loovuse abil”, mille jooksul läbiviidud reflekteerivad intervjuud kuue täiskasvanute koolitajaga moodustasid uurimuse empiirilise materjali.

Refleksiivse temaatilise analüüsi tulemusena konstrueerisin kuus teemat, mis võimaldavad mõista koolitajate arusaamu tegevuslike meetodite rakendamisest ja transformatiivse õppimise toetamisest. Koolitajate arusaamade kohaselt on tegevuslike meetodite kasutamine dialoogil ja refleksioonil põhinev koosloome protsess, mis toetab grupiprotsesse ja õppimist. Koolitajad on tegevuslike meetodite kasutamisel transformatiivse õppimise hõlbustaja, turvalise õpiruumi hoidja ja õppiija rollis.

Tegevuslike meetodite kasutamine täiskasvanuõppes on koosloome protsess, mis toetab sotsiaalsete suhete loomist ja tugevdamist ning turvalise õpiruumi loomist. Selle protsessi käigus loodavad emotsionaalsed õpikogemused võimaldavad osalejatel mõtestada suhteid grupis ja reflekteerida transformatiivset õppimist takistavaid vaatenurki ja tõekspidamisi. Tegevuslike meetodite kasutamine võimaldab õppimisel ühendada erinevad teadvuse tasandid, avastada uusi vaatenurki ja toetada osalejate reflekteerimispraktika arengut. Tegevuslike meetodite kasutamisega võivad esile kerkida osalejate tugevad emotsioonid, millega tegelemisel tuleb tagada, et koolitusest ei saaks teraapia. Õppe kontekstis püsivust aitavad tegevuslike meetodite kasutamisel säilitada ühised kokkulepped õppe eesmärgi ja põhimõtete osas. Transformatiivse õppimise ja praktikate muutmise toetamiseks tuleb tegevuslike meetodite kasutamist toetada teoreetilise raamistikuga, milles on lõimitud psühhodraama ja õpiteooriad. Tegevuslike meetodite kasutamisel tuleb austada õppijat oma refleksiooni- ja õpiprotsessi autorina ning usaldada tema valikuid transformatiivse õppimise osas. Tegevuslike meetodite kasutamise keskmes on osalejate vaheline dialoog, mis võimaldab vastastikust õppimist ja õpetamist ning väärtustab iga osaleja panust ühise protsessi kujundamisel. Transformatiivne õppimine saab tegevuslike meetodite kasutamisel võimalikuks vaid turvalises õpiruumis, kus väärtustatakse avatust, empaatilisust, haavatust ja iga osaleja ainukordsust.

Koolitajatel tuleb transformatiivse õppimise toetamiseks alata ja hoida dialooge ning toetada erinevuste avaldumist ja tunnustamist. Koolitajad on transformatiivse õppimise hõlbustamisel autentse ja eetilise praktika eeskujud. Koolitatel tuleb transformatiivse

õppimise hõlbustamiseks õpigrupis vastupanu märgata ning toetada gruppi selle uurimisel ja lahenduste leidmisel. Õppijate toetamiseks transformatsiooni piirangutega tegelemisel, peab koolitaja õppima tundma isiklikku mugavustsooni ja sellega seotud kaitsereaktsioone. Koolitajal tuleb õpigrupis osaleda eetilise autoriteedina, kes tunnistab oma piiranguid ja väärtustab eksimist õppimise tõukejõuna. Koolitajad on transformatiivse õpikogemuse kujundajad, kes toetavad õppijaid isiklike tähenduste loomisel ja grupidunde saavutamisel. Nad hoiavad õppeprotsessis tasakaalu grupiprotsessi ja individuaalse õpiprotsessi, teooria ja praktika, kogemuste ja püüdluste vahel. Transformatiivse õppimise protsessis on koolitajad praktikate uuendamise teoreetilised teejuhid, katsealade hoidjad ja õppetundide võimaldajad. Koolitajatel tuleb transformatiivse õppimise protsessis hoida ehedat dialoogi kõigi osalejatega ning pühenduda kriitilisele refleksioonile. Selleks, et kasvatada valmisolekut järjepidevaks koosloomeks, tuleb koolitajal kasutada transformatiivse õppimise hõlbustamisel oma kogemusi ja intuitsiooni, alandlikkust ning julgust eksida. Transformatiivse hõlbustamiseks õppeprotsessis tuleb koolitajal leida oma tunnetuslik tee muutusteni.

Loodan, et selle uurimuse tulemused ja järeldused toetavad koolitajaid tegevuslike meetodite eetilisel kasutamisel täiskasvanuõppes. Praktikust uurijana kogesin, et analüüsiprotsess andis olulise panuse minu professionaalse rolli arengusse, võimaldades uurida ja mõtestada oma tõekspidamisi ja ideaale tegevuslike meetodite kasutamisest. Leian, et siinne uurimus võib aidata ka teistel koolitajatel oma tegevuslike meetodite kasutamise harjumusi ja püüdlusi reflekteerida ning professionaalset praktikat täiendada.

Ehedat ja edasiviivat koosloomet!

ALLIKAD

- Aava, K., Karu, K., Kaal, E. & Uusküla, M. (2020). Kas õpi- või õpperuum? Mõistekasutus loob arusaama õppimise sisust. *Keel ja Kirjandus*, 8-9, 704-718. <https://doi.org/10.54013/kk754a5>
- ter Avest, I. (2017). "I experienced freedom within the frame of my own narrative": The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training. *International Review of Education*, 63(1), 71–86, <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9617-6>
- Baile, W., F. & Blatner, A. (2014). Teaching Communication Skills: Using Action Methods to Enhance Role-play in Problem-based Learning. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare* 9(4):p 220-227, DOI: 10.1097/SIH.0000000000000019
- Behmer, P.M. (2019), Moving to Learn: A Meditative Yoga Approach to Teaching and Learning Anatomy and Physiology in Multiple Contexts. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019: 67-77. <https://doi.org/10.1002/ace.20312>
- Blatner, A. (1996). *Acting-in: Practical Applications of Psychodramatic Methods*. New York: Springer.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of Psychodrama: History, Theory, and Practice*. New York: Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage
- Brendel, W., & Cornett-Murtada, V. (2019). Professors Practicing Mindfulness: An Action Research Study on Transformed Teaching, Research, and Service. *Journal of Transformative Education*, 17(1), 4-23. <https://doi.org/10.1177/1541344618762535>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Butterwick, S., & Lawrence, R. L. (2023). Stories of hope, imagination, and transformative learning: A dialogue. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023, 51–60. <https://doi.org/10.1002/ace.20478>
- Carter, P. L., & Nicolaides, A. (2023). Transformative learning: An emotional (r)evolution. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023, 25–36. <https://doi.org/10.1002/ace.20476>
- Ciepliński, K.M., Karkut-Rzondtkowska, J. Significant events during a psychodrama and action methods based experiential group training for psychology students. *Z Psychodrama Soziom* 18, 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11620-019-00480-w>

- Cranton, P. (2006), Fostering authentic relationships in the transformative classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006: 5-13. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1002/ace.203>
- Cruz, A., Sales, C., M., D., Alves, P. & Moita, G. (2018). The Core Techniques of Morenian Psychodrama: A Systematic Review of Literature. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>
- Cresswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research (4th ed.)*. Sage Publications Ltd.
- Freiler, T.J. (2008), Learning through the body. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008: 37-47. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1002/ace.304>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Classics.
- From I to We, (2023). Koolituse käsiraamat. Minast meieni – sotsiaalsete suhete parandamine loovuse kaudu. Loetud aadressil: https://media.voog.com/0000/0048/1101/files/Training_Manual_2023_I2W_EST_01.pdf
- Giacomucci, S. (2021). *Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-6342-7>
- Illeris, K. (2017). Transformative Learning as Change and Development of Identity. In: Laros, A., Fuhr, T., Taylor, E.W. (eds) *Transformative Learning Meets Bildung. International Issues in adult Education*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_15
- Jordi, R. (2010). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 181–197. <https://doi.org/10.1177/0741713610380439>
- Lagerspetz, M. (2021). *Ühiskonna uurimise meetodid: Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kadakas, K., E. (2024). Täiskasvanute koolitajate arusaam turvalisest õpiruumist ja selle loomisest. [Üliõpilastöö]. Loetud aadressil: <https://andragoogika.tlu.ee/wp-content/uploads/2024/02/Taiskasvanute-koolitajate-arusaam-turvalisest-opiruumist-ja-selle-loomisest.pdf>

- Karm, M., Karu, K. Põlda, H. & Matrov, M. (2023). *We could do that: learners' and trainers' experiences and perceptions about the pilot training*. From I to We: Enhancing social relations by creativity. <https://www.etis.ee/Portal/Projects/Display/fa58c369-5b07-4c63-8950-27194554dc1c>
- Lawrence, R., L. (2012). Intuitive Knowing and Embodied Consciousness. Action. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 134, 5-13. Doi: 10.1002/ace.20011
- Lee, J. H., Portillo, M., & Meneely, J. (2020). Insights Into Three Frames of Creative Minds: Igniting Perspective Transformation Among First-Year University Students. *Journal of Transformative Education*, 18(2), 138-162. <https://doi.org/10.1177/1541344619893314>
- Maya, J., & Maraver, J.C. (2020). Teaching-Learning Processes: Application of Educational Psychodrama in the University Setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997, 5-12. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. Raamatus Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words (1st ed.)*. Routledge.
- Modenos, L. (2024). Shame and Adult Learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/14779714231176173>
- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations. Nervous and Mental Disease Publishing Co. <https://doi.org/10.1037/10648-000>
- Moreno, J. L. (1987). The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity. (J. Fox, Ed.). Springer Publishing Co.
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42-62. <https://doi.org/10.1177/1541344611403315>
- Mälkki, K., & Green, L. (2014). Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 12(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1541344614541171>

- Mälkki, K. & Green, L. (2016). Ground, Warmth, and Light: Facilitating Conditions for Reflection and Transformative Dialogue. *Journal of Educational Issues*. 2016, Vol. 2, No. 2., 169-182. <https://doi.org/10.5296/jei.v2i2.9947>
- Mälkki, K. & Raami, A. (2022). Transformative learning to solve the impossible: Edge emotions and intuition in expanding the limitations of our rational abilities. Raamatus *Kostara, E., Gavrielatos, A., & Loads, D. (Toim.-d.). (2022). Transformative Learning Theory and Praxis: New Perspectives and Possibilities (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429450600>
- Olev, A. & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, Vol. 10 (2022), No. 3, pp. 409–421 <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Perry, S. A. B. (2021). Participatory Feeling: Re-Visioning Transformative Learning Theory Through Heron’s Whole Person Perspective. *Adult Education Quarterly*, 71(4), 338-355. <https://doi.org/10.1177/07417136211016779>
- Pines Cohen, S., Roman, A., F. & Sarel-Mahev, E. (2020). When Psychodrama And Education Are Interwined In The Process Of Becoming A Teacher. *Education Reflection, Development*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.48>
- Põlda, H. & Teidla-Kunitsõn, G. (2020). Õpiruumi keeleline konstrueerimine üliõpilaste arusaamades. *Keel ja Kirjandus*, 8-9. <https://doi.org/10.54013/kk754a6>
- Rogers, C. (2014). Saada iseendaks: Terapeudi vaade psühhoteraapia. Eesti Transpersonaalne Assotsiatsioon
- Sadique, K., & Tangen, J. (2022). ‘I feel like I can’t do a lot’: Affectivity, reflection and action in ‘Transformative’ genocide education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 522-539. <https://doi.org/10.1177/14779714211061590>
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications, Inc.
- Skar, S., Flagstad, I. A sociometric approach to university teaching. *Z Psychodrama Soziom* 21 (Suppl 1), 77–93 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11620-021-00646-5>
- Snowber, C. (2012), Dance as a way of knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2012: 53-60. <https://doi.org/10.1002/ace.20017>
- Snowber, C. (2014). Dancing the threshold from personal to universal. *International Journal of Education & the Arts*, 15. Loetud aadressil: <http://www.ijea.org/v15si2/>
- Stolz, S., A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47:5, 474-487, DOI: 10.1080/00131857.2013.879694

- Taylor, E.W. (2008), Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008: 5-15. <https://doi.org/10.1002/ace.301>
- Tobin, Jennifer & Tisdell, Elizabeth. (2015). "I Know Down to My Ribs": A Narrative Research Study on the Embodied Adult Learning of Creative Writers. *Adult Education Quarterly*. 65. DOI: 10.1177/0741713615574901.
- Vella, J. (2002). *Learning To Listen, Learning To Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. Jossey-Bass.
- Wheatley, M., J. (2007). *Pöördudes üksteise poole: Lihtsad kõnelused muudavad maailma*. Tartu: Hermes.