

VALDKOND 1.

Juhendaja on õppimist toetava keskkonna looja

Juhendaja loob motivatsiooni toetava keskkonna, toetab teadusmõistete omandamist ja teadmiste pikaks ajaks meeldejäämist ning aitab luua õpitust tähendusliku terviku.

Õpilaste psühholoogilised baasvajadused on õppe käigus toetatud, nende õpioskused paranevad ning neil on turvaline.

Pädevus 1.1. Juhendaja on õppija motivatsiooni toetaja

Autorid: Grete Arro ja Kadri Kalle

See peatükk põhineb E.L. Deci ja R.M. Ryani isemääramisteteorial ja paljudel selle teooria raames tehtud empiirilistel uuringutel.¹

See peatükk selgitab, kuidas kogu õppeprogrammi jooksul toetada õpilaste psühholoogilisi baasvajadusi ehk seotuse-, kompetentsuse- ja autonoomiavajadust, mis on autonoomse motivatsiooni alus.



Mõtle enne lugemist nendele küsimustele.

- Miks pole mõned õpilased keskkonnateemadest huvitatud? Mis võib Sinu arvates olla selle põhjus?
- Kuidas toetada nende laste ja teismeliste motivatsiooni, kelle puhul vahel tundub, et neil on programmi ajal hoopis teised asjad mõttes?
- Miks võiks Sinu töös olla tähtis keskenduda (õpi)motivatsioonile?
- Mida on Sinu arvates vaja õpimotivatsiooni tekitamiseks/toetamiseks?
- Kellest sõltub õppija õpimotivatsioon rohkem – kas õppijast või õpetajast – ja miks?
- Tavaliselt mõeldakse motivatsioonist, et seda kas on või ei ole, aga kuidas võiks motivatsioonist veel mõelda?

¹ See peatükk põhineb suuresti Ryan & Deci isemääramisteteorial (Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*).

Selleks, et õppimine – või mistahes muu tegevus – aset leiaks, on motivatsioon äärmiselt oluline. Väga sageli räägitakse motivatsioonist selles võtmes, et seda kas on või ei ole või et seda on palju või vähe – ja kui motivatsiooni ei ole või seda on vähe, tuleb motivatsiooni suurendada. Ehk levinud on arusaam, et oluline on motivatsiooni hulk, kvantiteet.

Tõepoolest on olemas seisund, kus inimene polegi mingiks tegevuseks motiveeritud – seda nimetatakse amotivatsiooniks. Kui aga kellelgi motivatsioon juba on, siis sellest veel ei piisa. Nimelt on tähtis eristada erineva kvaliteediga motivatsioone – **autonoomset ja kontrollitud**.

Kontrollitud motivatsiooni on võimalik kiirelt ja ajutiselt tekitada, kasutades psüühikale survena mõjuvaid võtteid: näiteks sundi, hirmu, karistust või hüvesid, auhindu ja preemiaid. Autonoomse motivatsiooni toetamine nõuab rohkem aega, teadmisi ja kannatlikkust, aga tulemus – ehk siis õppija püsivus tegevuste juures – on parem. Seega oleme meie juhendajate ja õpetajatena mõlemal juhul need, kes loovad tingimused motivatsiooni tekkimiseks.² Hea uudis on niisiis see, et motivatsioon sõltub suures osas õpetajast, kes saab õpilastele kasulikku ja tervislikku motivatsiooni olulisel määral toetada.

Allpool on joonis, mis näitab esiteks seda, kuidas on omavahel seotud autonoomne, kontrollitud, sisemine ja väline motivatsioon. Teiseks seda, et selle laiema jaotuse sees on motivatsioonil olulisi eristavaid nüansse, millest sõltub, kas tegu on inimesele „kasuliku” või „kahjuliku” motivatsiooniga. Vaata joonist ja mõtle, miks on vale pidada välist motivatsiooni halvaks ja kahjulikuks. Miks on see pigem vananenud arusaam?

Motivatsiooni kontiinum. Miks seda on oluline mõista? Sest need kõik on motivatsiooniallikad, aga erinev on motivatsiooni kvaliteet, mis autonoomse või kontrollitud motivatsiooni puhul ilmneb.



Ryan ja Deci (2000) ja Vansteenkiste (2014) loengu põhjal.

² Dr Johnmarshall Reeve'i loodud kontseptsioon

Kontrollitud motivatsiooni iseloomustab survetunne: välise regulatsiooni puhul on see teiste inimeste, kiituste-karistuste surve; pealesurutud regulatsiooni korral inimese enda seesmine surve, näiteks süütunne, häbi, hirmutunne, et ego saab haiget. Mõlemal juhul küll tegutsetakse, aga tuntakse end seejuures kehvasti ning õppimine kaldub olema pinnapealne, mitte süvitsi minev ega küsimusi küsiv; tehakse ära minimaalselt vajalik (standardküsimused, mis sellist motivatsiooni väljendavad, on „Kas see tuleb ka töösse?” või „Milleks õppida, kui hinded on juba väljas?”). Seega eristab kasulikku ja kahjulikku motivatsiooni see, kuidas inimene end tegutsedes tunneb ja kas ta püüab teha nii vähe kui võimalik.

Autonoomse motivatsiooni kolme alatüübi puhul on tegevustega kaasnevad iseloomulikud tunded erinevad:

- „see on mulle kasulik või vajalik” omaksvõetud regulatsiooni korral;
- „see läheb mu olemuse, identiteedi või väärtustega kokku” integreeritud regulatsiooni korral;
- „see on mulle huvitav” sisemise regulatsiooni korral.

Oluline on mõista, et mõnus ja nauditav on inimesel tegevuse ajal üldjuhul vaid sisemise regulatsiooni korral. Ja halb on olla kontrollitud motivatsiooni korral. Aga need kaks vahepealset tüüpi – integreeritud ja omaksvõetud regulatsioon – on kasulikud nagu ka sisemine regulatsioon: inimesel ei pruugi tegutsedes olla mõnus – ja ei peagi olema –, aga ta ei tunne end ka halvasti ega survestatuna, ta tunneb end kas neutraalselt või hästi, aga tegu pole ilmtingimata vaimustuse või joovastusega.

Ehk siis uus mõte võiks siit olla, et tegevused ei peagi olema mõnusad, aga nad ei pea ka tekitama kehva enesetunnet. Kui pole mõnus, ei pea olema automaatselt vastik. See on nagu trenni tegemine: õigesti trenni tehes on alati füüsiliselt ebamugav, aga inimene ei pea end tundma kehvasti ega surve all, mis siis, et higi voolab.

Mõtle nüüd, milliseid tegevusi Sina oma elus teed sisemise, integreeritud, omaksvõetud, pealesurutud või välise motivatsiooni mõjul. Kuidas end nende tegevuste juures tunned?

On olemas ka olukorrad, kus õppijatel motivatsioon midagi teha üldse puudub ehk amotivatsioon. Sellisel juhul on samuti mõistlik toetada autonoomset ning mitte toetada kontrollitud motivatsiooni.

Kas oled märganud, et erinevas vanuses õppijate motivatsioon tegutseda on erinev? Millest see võiks sõltuda?

On tavapärane, et mida vanemaks õppijad saavad, seda enam väheneb neis noorematele lastele omane pigem emotsionaalse varjundiga huvi enam-vähem kõige vastu ning see asendub teistsuguse, pigem mõtestatuma (nn kognitiivse) huviga. Selle põhjus on arenguga kaasas käiv aina parem arutlemisoskus. Õpiülesandeid lastakse justkui läbi ratsionaalse mõtlemise filtri, küsides, mis on nende mõte, miks me seda või teist teeme, ja seda just **minu kui õppija vaatenurgast** (ehkki see õpetajale tingimata nii ei paista ja lapsed/teismelised seda enamasti nii ei sõnasta). Seejuures on niisugune mõtlemine omane igale arukale täiskasvanule – enamasti teame või tahame teada, miks me midagi teeme. Õppijad, kellele mõnikord antakse ülesandeid ilma selgitusteta või arutlemiseta, mida need ülesanded nendes õieti arendavad ja miks, ei pruugi teada, mida ülesannetega taotletakse. Seega: kuigi motivatsiooni toetamise juures räägitakse palju valikute pakkumisest kui olulisest võttest, ei tooda selle põhjendust alati välja. Valikute pakkumise ja seeläbi tekitatava autonoomiatunde sügavam tähendus on, et õppija saaks esmalt valida, miks see ülesanne talle üldse väärtuslik või vajalik on, miks seda üldse teha. Valida on vaja seega pigem tegevuse põhjust ja põhjendust, mitte

tingimata tegevust ennast. Ja ideaalis saab ta õppida tempos, järjekorras või viisil, nagu talle sel hetkel kõige mõistlikum (või ka arengut toetav, ehkki ta seda nii ei sõnasta) tundub.³

 **Tuleta meelde, mis vanuses õpilastel on ind ja õhin kõige vastu, mida välja pakud! Mis vanuses õpilastel enam päris nii ei ole? Kuidas seda varem tõlgendasid? Kuidas eelneva põhjal aitaksid neid teismelisi, kes näiliselt programmi teemade vastu huvi ei tunne, õppimist ja arenemist uuesti nautima ja/või väärtuslikuks pidama?**

Kuidas tekib autonoomne ja kuidas kontrollitud motivatsioon?

Kontrollitud ja autonoomse motivatsiooni tunnused

Tunnused	Kontrollitud motivatsioon	Autonoomne motivatsioon
Tekkimise kiirus	Võimalik kiiresti tekitada ja hakkab õppijat kiiresti mõjutama, ent on samas lühiajaline.	Tekkimine võib aega võtta, ent mõju on tõenäoliselt pikaajalisem.
Tekkemehhanismid	Igasugune surve: hirmu tekitamine, kontroll (nt ranged käitumisjuhised), karistused ja preemiad, võistlusmoment, süü- ja häbitunde tekitamine, pettumuse väljendamine, vale käitumise eest halvustamine, õppijatele oma tempo peale surumine. Samuti õppijate emotsioonide ignoreerimine, valmis lahenduste pakkumine ja huvipuudus õppijate lahenduste ja mõttekäikude vastu.	Selgelt väljendatud soojus, hoolivus ja lugupidamine õppijate vastu; iseseisva mõtlemise, ideede ja lahenduste pakkumise, nende testimise ja analüüsimise võimaldamine; uudishimu õppija huvide, mõttekäikude ja lahenduste vastu; selged ootused ja kokkulepped (sh koos arutlemine, miks teatud reeglid on vajalikud ja olulised); selgus, kust saada vajadusel abi ja tuge; valikuvõimaluste ja sõnaõiguse andmine; abistamine konkreetsetes teemas isikliku tähenduse leidmisel (nt selleks aruteluvõimalusi luues); õpilaste tempo järgimine.
Tugevus	Kuna kontrollitud motivaatorid ei võimalda tegevust enda väärtustega siduda, siis sellise motivaatori kadumisel lõpeb tõenäoliselt ka tegevus (näiteks koolis õpilaste hulgas levinud küsimus “Kas see tuleb ka töösse?”).	Käitumine püsib ka siis, kui väline motivatsiooni toetamine kaob (nt kui õpilane on saanud võimaluse endale selgeks mõelda moetööstuse olemuse, ei lähe ta kaasa kiirmoe trendidega sageli ka siis, kui teised klassikaaslased seda teevad; samas, teismeeas mängivad rolli ka gruppi kuulumise teemad, seega pole see nii üksühene).

³ Martinek, D., Hofmann, F., & Kipman, U. (2016). Academic self-regulation as a function of age: The mediating role of autonomy support and differentiation in school. *Social Psychology of Education*, 19, 729–748.

Keskkonnaprobleemidest rääkides võime sageli tunda, et teemad on pakilised ja inimeste suhtumine, teadmised ja käitumine peaksid kiiresti muutuma. **Samas peame taipama, et kui sunnime inimesi kiiresti muutuma, siis tekitame sellega kontrollitud motivatsiooni, mis võib probleeme vaid näiliselt ja ajutiselt lahendada, lükates samas inimesi probleemi sisu mõistmisest hoopis kaugemale.** Kui õppijad ühiskondlikke kokkuleppeid või reegleid sügavamal tasandil (näiteks nende teaduslikku põhjendatust või seda, kuidas need kokkulepped õpilast ennast toetavad või kaitsevad) ei mõista, siis järgivad nad neid ainult lühiajaliselt ega kanna õigeid käitumisi üle teistesse kontekstidesse (koolis järgime, aga kas ka kodus, trennis, reisil, sõprade juures?).

Niisiis, kui asi puudutab keskkonnasõbralikumate tegutsemis- ja käitumisviiside omandamist, on meil vaja olla natuke kannatlikumad ja toetada autonoomset motivatsiooni, sest see toob kaasa pikaajalise muutuse, mida me tegelikult näha soovime.

Kuidas autonoomset motivatsiooni toetada?

Vastavalt sellele peatükile aluseks olevale isemääramisteesooriale, mis on motivatsiooni uurivas teaduses üks olulisemaid ja terviklikumaid teooriaid, toetub autonoomne motivatsioon kolmele psühholoogilisele põhivajadusele, mida peetakse universaalseteks: tänaste teadmiste põhjal näib, et need iseloomustavad kõiki inimesi kõigis vanustes. Nende vajaduste toetamine aitab luua keskkonda, milles kasulik motivatsioon saab tekkida ning õppimine (ja käitumise muutumine) aset leida. Psühholoogiline põhivajadus on nagu psühholoogiline toitaine, mis on oluline inimese kohanemiseks, arenguks ja terviklikkuseks. Seda võib mõista nii, et inimene tunneb, et see, mida ta teeb, see, mida ta oluliseks peab, ja see, kellena ta end identifitseerib, lähevad omavahel kokku.⁴



HARJUTUSED

Loe läbi olukordade kirjeldused, milles keskkonnahariduse juhendaja õigupoolest pärsib õpilaste psühholoogilisi põhivajadusi. Kas oskad arvata, milliseid psühholoogilisi põhivajadusi näidetes pärsitakse?

Esimene harjutus

- Õppija segab juhendaja jutule vahele, tehes piiripealseid nalju ja küsides küsimusi, mis lähevad teemast kõrvale. Juhendaja lihtsalt eirab teda.
- Õppija segab juhendaja jutule vahele, tehes piiripealseid nalju ja küsides küsimusi, mis lähevad teemast kõrvale. Juhendaja paneb õppija sarkastilise naljaga paika.
- Juhendaja toob õppetegevuse alguses välja tunni õppekavaga seotud eesmärgid ja jätkab seejärel õpitegevust.

? Milline õppijate põhivajadustest on kõigis nendes näidetes alla surutud?

Teine harjutus

- Juhendaja annab õpilastele ülesande. Mõned õppijad teavad kohe vastust ja ütlevad selle kõva häälega välja. „Aitäh, see on õige!” teatab juhendaja ja läheb õppetööga edasi.
- Õppija küsib: „Miks on vale panna munakarp paberikonteinerisse?” Juhendaja vastab: „Sest see käib biojäätmekonteinerisse.”

⁴ Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.

- Juhendaja ei selgita, miks ta mingeid ülesandeid annab.
- Õppija küsib küsimuse, millele juhendaja vastab: „Aitäh küsimuse eest, kuid see pole praeguses teemas oluline.” Seejärel jätkab juhendaja õpitegevust.

? Milline õppijate põhivajadustest on kõigis nendes näidetes alla surutud?

Kolmas harjutus

- Juhendaja räägib enamiku õppetegevuse ajast, mida tema ise antud teemast arvab.
- Kuna õppetegevuse aeg on piiratud, palub juhendaja õppijatel kiiremini mõelda, nii et nende ülesanded jäävad lõpetamata ja nad ei mõtle neid korralikult läbi.
- Õppijate motiveerimiseks ütleb juhendaja selgelt välja õppetegevuse eesmärgi.
- MTÜ korraldab koolidele võistluse, mille eesmärk on toidujäätmeid võimalikult palju vähendada. Õpilastele, kes toidujäätmed kõige hoolikamalt kirja panevad ja kellel tekib toidujäätmeid kõige vähem, on välja pandud auhinnad.
- Juhendaja räägib õppijatele jäätmete liigiti kogumise olulisusest. Üks õppija ütleb: „Aga ma ei taha prügi sorteerida, see on vastik ja räpane!” Juhendaja vastab: „Ole nüüd, sa reageerid üle. Asi pole nii hull!”

? Milline õppijate põhivajadustest on kõigis nendes näidetes alla surutud?

Kas harjutus ajas segadusse? See on ootuspärane, sest psühholoogilised põhivajadusi pärsitakse väga erinevatel ja sageli varjatud viisidel. Kirjuta oma vastused üles ja too ka välja, kuidas Sina ise sedalaadi olukordades käituksid. Mõned mõtted, kuidas sellistes olukordades põhivajadusi toetavalt käituda, on toodud 21. leheküljel. Aga võid ka jätkata siitsamast edasi lugemisega.

Kolm psühholoogilist põhivajadust⁵

Esimene psühholoogiline põhivajadus on seotus (vastand: külmus)

See on esimene vajadus, mis peaks motivatsiooni loomiseks ja hoidmiseks rahuldatud olema. Seda võiks nimetada ka soojuseks ja hoolivuseks, mis peab jõudma selgelt ka õpilasteni, nad peavad seda tajuma. Samuti võiks seotuse all mõista lugupidamist ja austust õppijate vastu. Üldiselt on seda vajadust kõige lihtsam toetada. Selle näited on õpilastele silma vaatamine, nende nimede küsimine ja meeldejäätmine, soe hääletämbel ja naeratus, üleüldise muheda ja lugupidava olustiku loomine. Veelgi olulisem võiks olla õppijate mõtetesse ja ideedesse uudishimu ja soojusega suhtumine (ka siis, kui need tunduvad esmapilgul asjatundmatud).

Isegi siis, kui kahe ülejäänud põhivajaduse toetamisega on raskusi, peaks seotuse vajadust alati toetama, sest see väljendab osalejatele, et nad on selles grupis oodatud ja olulised, aktsepteeritud ja hoitud, mis on omamoodi evolutsiooniliselt ürgne vajadus. Ilma teistega kokkukuulumise tundeta, s.t kõrvalejäetuna, tekib inimestel üldjuhul ärevus, mis kindlasti segab õppimist.

⁵ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*.

- ☀ **Meenuta, kas Sul on olnud olukordi, kus mingi õpitegevuse käigus tundsid, et Sind ja Sinu küsimusi ignoreeriti või tegid õpetaja või grupikaaslased nende üle irooniliselt nalja. Kuidas see Sind end tundma pani? Või kas tuleb Sulle pähe õpiolukordi, kus keegi on jäänud justkui põlatu või kõrvalejäetu seisundisse (teda ei märgata, tema suunas ei vaadata soojalt jne) vaid seetõttu, et ta midagi veel nii hästi kui teised ei oska?**

Seotus on tunne, et ...

- ... oleme teistega grupis tähenduslikult seotud;
- ... teised hoolivad meist ja meie nendest samuti;
- ... oleme teiste jaoks olulised ja nemad meie jaoks;
- ... saame oma gruppi panustada.

Tähtsam kui see, et Sina kui juhendaja õppijatele meeldiks, on see, et nad tunnevad, et nemad meeldivad Sulle. Neil on vaja tunda, et nad on teretulnud; neil võiks olla soe ja turvaline õhustik, kus nad tunnevad, et neil on julge õppida, eksida, küsimusi küsida ja oma ideid jagada. Ja see peaks olema siiras: pinnapealse hoolivuse või teeseldud õhkkonna tunnevad osalejad ära. Seotuse vajaduse toetamine ei ole seega niivõrd millegi konkreetse tegemine, vaid väljendatult soe suhtumine õppijatesse.

Teine psühholoogiline põhivajadus on kompetentsus (vastand: kaos)

Kompetentsus kui põhivajadus tähendab nii tunnet, et saan väljakutsuvate olukordadega hakkama, kuid ehk enamgi tunnet, et saan paremaks, meisterlikumaks ja arenen endale olulistes eluvaldkondades.

- ☀ **Mõttele korra: miks pole õppijatele uute teadmiste jagamine automaatselt kompetentsuse toetamine?**

Lisaks tähendab kompetentsus kui põhivajadus tunnet, et olukordades on olemas selge struktuur: õppijad mõistavad, mida ja miks neilt ülesandes palutakse ja mida nad peavad tegema, et edeneda, ning nad tunnevad, et saavad ülesandega (pärast mõningast pingutust) hakkama. Kompetentsuse tunne ei tähenda, et inimesed ei vaja abi: osa kompetentsuse tundeist tugineb teadmisel, mida teha või kellelt abi küsida, kui peaksin hätta jääma.

Seega peaksid kompetentsuse tundmiseks paigas olema tugistruktuurid: kui õppijad midagi õpivad, siis võiks neil olla selge, kuidas tegutseda, kui arengutunne ära kaob – näiteks, kui ülesanne läheb liiga lihtsaks, liiga ähmaseks või liiga keeruliseks. Seega on kompetentsustunne seotud osalt ka seotusetundega: kui õpetaja-juhendaja küll ütleb, et abi võib küsida, aga selleks pole kas head süsteemi (näiteks kardab õpilane teisi segada) või pole juhendajaga sooje suhteid, siis võib õppija ikkagi tajuda olukorda kaootilisena.

- ☀ **Meenuta mõnda korda, kui Sinul oli kooliajal tunne, et kuigi õpetajal näis tunnis olevat mingi plaan, siis Sina tundsid, et olukord pole kuidagi kontrolli all: Sa ei teadnud, mida Sinult oodatakse, mida täpselt peaksid tegema ja mis täpselt on tegevuse eesmärk. Kuidas need tunded motivatsiooni mõjutavad?**

Kompetentsus on tunne ja teadmine...

- ... et ma arenen, mu oskused-teadmised suurenevad, muutun meisterlikumaks;
- et saan pingutuse ja vahel väikese abi toel hakkama väljakutsuvate ülesannetega;
- mida minult oodatakse;
- kust ja kuidas häda korral abi saan;
- et ülesanded pole ei liiga keerukad ega liiga kerged.

Kompetentsus võib väljenduda väga erinevatel tasemetel – alates soovist mingis mängus paremaks saada või oma oskusi lihvida kuni teadusliku uudishimuni maailma suhtes.

Kompetentsustunde – ehk siis pideva arenemise tunde ning tunde, et minu meisterlikkus kasvab samm-sammult – üks oluline ja tore **tagajärg on huvi**. Ehk siis paneme siin kahtluse alla levinud arusaama, et huvi on õppimise, motivatsiooni ja muude heade asjade eeldus. Uuringud⁶ osutavad, et huvi on samm-sammult tuge saava kompetentsustunde *tagajärg*.

 **Mõtle nüüd omaette, kuidas Sa seda väidet põhjendaksid. On võimalik, et Sa pole väitega nõus. Millised oleksid sel juhul Sinu vastuväited?**

Kolmas psühholoogiline põhivajadus on autonoomia (vastand: kontroll)

Autonoomia tähendab tunnet, et olen oma tegevuse n-ö ise määranud – et tegutsen oma vabast tahtest ning pean enda tegevust ka oluliseks. Ehk siis tunne, et tahan teha seda, mida teen (seejuures ei ole tingimata eeldust, et tegevus on meeldiv või nauditav, aga võib olla), ja/või et tegevus on minu enda vaatenurgast väärtustatud (kasulik, vajalik, väärtuslik või huvitav). Autonoomiavajaduse tunnus on, et inimene ei tunne survet seda tegevust teha ning ei tunne end tegutsedes halvasti – kui tunneb, siis pole see enam autonoomne. Autonoomia pole seega „teen, mida tahan” vaid tunne, et „tahan, mida teen”. Autonoomiavajadus pole sama mis iseseisvus või sõltumatus, mis seonduvad pigem sellega, et me ei toetu teistele või ei vaja teisi. Autonoomiavajaduse puhul on oluline, et saaksime siiski soovi korral teistelt abi või juhtnööre küsida (kompetentsus). Samamoodi tahame ise teha oma otsuseid ning samal ajal olla teistega tähenduslikult seotud (seotus). Autonoomiat on kolmest baasvajadusest kõige keerulisem mõista. Võta rahulikult aega, et see kontseptsioon enda omaks mõelda!

 **Meenuta mõnda olukorda kooliajast või hilisemast elust, kus oled pidanud õppima asju, mille vajalikkusest Sa aru ei saanud ning mille vajalikkuse üle te õpetaja või juhendajaga kordagi koos ei arutlenud. Kuidas see Sinu motivatsiooni mõjutas?**

Autonoomia on tunne, et ...

- tegutsen, tundes valmisolekut ja tahet neid asju teha (tahan, mida teen, mitte teen, mida tahan);
- tegevused on minu perspektiivist väärtuslikud;
- suunan ise oma elu;
- mul on oma tegevuste suhtes omanditunne.

⁶ Jõgi, A. L., Kikas, E., Lerkkanen, M. K., & Mägi, K. (2015). Cross-lagged relations between math-related interest, performance goals and skills in groups of children with different general abilities. *Learning and Individual Differences*, 39, 105–113.

Inimestele autonoomia andmine ei tähenda anarhiat ega reeglite puudumist. Vastupidi, struktuur (kompetentsuse üks komponent) on autonoomia eeltingimus. See võib tähendada, et õpetaja või juhendaja ja õppijad panevad reeglid koos paika nii, et nad on kõigi reeglite põhjendused omavahel läbi arutanud ja saavad neist ühtmoodi aru ka siis, kui kõik need reeglid ei ole nende lemmikud. See tähendab ka, et õppijad tunnevad, et neil on sõnaõigus õpitegevusse puutuv – näiteks kuidas, kui kaua, mis fookusega õppida – ning nad mõistavad nende valikute põhjendusi. Autonoomia tähendab, et õppijatele on õpitegevus ja selle eesmärk tähendusrikas ja/või oluline; see võib olla ka huvitav, ent ei pruugi.

Praktikas tähendab autonoomia toetamine näiliselt väikeseid, aga inimeste psühholoogilises reaalsuses tohutult suuri ja olulisi tegevusi:

- anda õppijatele piisavalt aega omas tempos mõelda, järgides kannatlikult nende mõtlemise ja arutlemise tempot;
- lasta neil ise probleeme lahendada, selle asemel, et valmis lahendusi pakkuda;
- kuulata tähelepanelikult nende mõttekäike ning arutleda nende üle edasi (mitte vasta „ahah” ja jätkata õppijate mõtetest sõltumatult oma selgitusega); paluda õppijatel oma mõtteid pidevalt laiendada, täpsustada, süvendada;
- küsida, mis on nende arvates antud teema juures kõige tähtsam;
- austada nende arvamusi;
- tervitada ja aktsepteerida nende negatiivseid tundeid õpiprotsessis.



Väike näide: võrdle neid kahte reaktsiooni ja mõtle, kumb neist toetab autonoomset motivatsiooni rohkem.

1. Õpetaja kuulab õppijad tähelepanelikult ära, naeratab ja ütleb: „Jah, aga tegelikult...” Järgneb pikk loeng, kuidas asjad päriselt on.
2. Õpetaja kuulab ära iga õppija mõtte, reageerides sisuliselt igale vastusele, kas siis juhtides tähelepanu sellele, mis vastuses on õige ja *miks* see on õige, isegi kui see on vaid osa vastusest, või küsides jätkuküsimusi, kui vastus või osa sellest on vale. Ta väldib seejuures kas-küsimusi (mis reeglina ei ole küsimused, vaid väited küsimuse nahas, ning mis on kognitiivselt vähe kaasavad), ning sõna „aga” (mis olemuslikult vastandub eelöeldule, mitte ei laienda ega täpsusta seda). Kui õppijad ütlevad midagi õpetaja arvates täiesti valet, püüab õpetaja esmalt mõelda ja väljendada, mille põhjal sellised arusaamad kujunevad, näiteks: „Jah, paljud inimesed arvavad, et see on nii, ja sellel on oma põhjus: See siiski pole õige, sest... See pole õige, mis te arvate, miks? Mõelge suunas!”

Veel üks huvi-teemaline vaelearusaam: meile tundub alatasa, et meie ülesanne õpetajana on teha kõik õpilastele *hästi huvitavaks* ja me justkui peaksime selle nimel nahast välja pugema. Tegelikult on maailm olemuslikult huvitav ja seda ei pea huvitavamaks tegema. Võiks mõelda niipidi, et autonoomne motivatsioon (ehk siis see, et õppija hakkab ise õppima) ja huvi on seotud hoopis teisel viisil: keskne on **juhendaja huvi õppija – tema mõtete, lahenduskäikude, eelteadmiste, ideede – suhtes.**

Miks on huvi näitamine õppija mõtete vastu oluline autonoomia toetamisel?

Just see on see huvi, mida ei saa õppeprotsessis kunagi liiga palju olla – õpetaja siiras huvi õppija vastu, sest teemat peab õppima just tema ja sestap on kasulik temaga kaasas püsida, teda tunda ja mõista. Seega, mida enam anname õppijate mõtetele õpitavast teemast „lavaruumi”, seda lihtsamaks

võiks muutuda õppijale avastada iseendas huvi teema vastu või teema väärtust enda jaoks. Oluline on samas tagada, et see „lavaruum”, kus õpilasi kuulame, oleks enamiku ajast ikkagi õpitava teema ja materjalidega seotud, sest õppijad ise ei pruugi teada, mis on teemakohane ja mis mitte. Seega on asjakohane juttu, mis teemast juba liiga kaugele liigub, selle sisse tagasi meelitada. Vahel on siiski ka täiesti suvalised seoseahelad teema mõistmisel hoopis üllatavalt abiks: mõelgem vaid ajaloo suurtele teaduslikele läbimurretele, mis on vahel tekkinud näiliselt seostamatute asjade ühendamisest. (Kas näiteks tead, kuidas Philo Taylor Farnsworth televisiooni leiutas? See on hea näide sügavate kontseptuaalsete teadmiste ja täiesti suvalise seose ootamatust haakumisest.)

Eelnevast järeldub ka, et autonoomia toetamine on mitmeti „mitte-tegemine”: kui tahame lubada õpilastel oma mõtet arendada, võttes seejuures arvesse, et nende (eel)teadmised on alles väga haprad ja kujunemisjärgus, sest neil lihtsalt on veel meist palju vähem teadmisi ja kogemusi, siis peame suuresti **pidurdama oma pidevat soovi õpetada**, suunata, nügida, protsessi juhtida jne. Meie väljakutse on luua keskkond, kus saab õppida, ning siis aeg-ajalt küll tuge pakkudes **ka oodata**. Me ei pea kogu aeg rääkima või tegutsema – umbes poole ajast võiksime õpilasi kuulata ja nende tegutsemist jälgida. Kuidas see mõte tundub?

Järgnevalt on mõned soovitusel, kuidas neid põhivajadusi toetada. Oluline on silmas pidada, et mõnikord võime vajadusi **näiliselt toetada** – mõelda, et toetame õppija vajadust, ent tegelikult surume selle hoopis alla. Mõned näited selle kohta olid eelpool olnud harjutuste vastustes. Järgnevad näited laused tuginevad suuresti väga paljude teadlaste poolt loodud klassifikatsioonile.

Põhivajaduste toetamine ja pärssimine õpituatsioonis^{7,8}

Seotuse toetamine

- Soojus, avatud uudishimu. Isegi siis, kui keegi (näiliselt) provotseerib. Probleem ei ole Sinus, vaid ilmselt on õppijal endal mingi mure või oskuse puudus. Provotseerimine on tihti märk sellest, et õppija seotusevajadus pole rahuldatud, mis võib olla tingitud ka millestki vahetust õpiolukorrast väljaspool (näiteks on õppija läinud just kellegagi tülli või saanud muu häiriva suhtluskogemuse), ja seda enam vajab see õppija seotust.
- Iga olukorra vaatamine õppija vaatenurgast. Näiteks: „Ma saan aru, et teil on ka muid põnevaid asju, mida te teha tahaksite!”
- Kõigi õppijate nägemine olulise ja väärtuslikuna, et nad tajuksid – neist peetakse lugu. Näiteks pöördu nende poole nimeliselt, küsi, kuidas neil läheb, ütle, et sul on hea meel neid näha.
- Tunde tekitamine, et iga õppija on osa rühmast ka siis, kui ta eksib.
- Koostöö edendamine, planeerides tegevusi, mis julgustavad ülesandeid koos lahendama. Aga pea meeles, et grupitöö ei tähenda tingimata, et õpilaste vahel oleks või tekiks seotust; viimase tekkimine eeldab ka sotsiaalsete oskuste toetamist (vaata selle kohta rohkem peatükist 3.2).
- Tunde tekitamine, et hindad õppijaid ja nende panust. Näiteks küsimused, kuidas ülesanded neile tunduvad; mida nad õpitust arvavad, mida see nende jaoks tähendab jne.

? Miks need tegevused toetavad seotust?

Need tegevused võimaldavad õppijatel end avatult väljendada ja teha vigu, tunda, et neid mõistetakse ja neist hoolitakse.

⁷ Mugandatud professor Maarten Vansteenkiste loengust.

⁸ Ahmadi, et al (2023). A classification system for teachers' motivational behaviours recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176.

Seotuse pärssimine

- Tunde tekitamine, et õppijad on „ühikud”, mitte inividid. Näiteks õppijatele mitte silma vaatamine, nendega mitte tuttavaks saamine.
- Endast väljas õppija ignoreerimine.
- Õppijates tunde tekitamine, et nad ei ole pädevad, nende häbistamine, eriti kogu grupi ees; solvav või sarkastiline keelekasutus. Näiteks: „Ega see, mida me siin täna õpime, polegi ju sulle vajalik!”
- Ise kiusamine või kiusamisel juhtuda laskmine.
- Õppija vale käitumise puhul tunde tekitamine, et ta ei kuulu enam rühma; nii õiglaselt kui ka ebaõiglaselt karistamine. Näiteks ühe või mitme õppija ruumist välja saatmine jutuajamise vms pärast.
- Tingimuslik positiivne suhtumine, mis teeb seotuse tingimuseks täpsete reeglite järgimise. Näiteks: „Hea töö! Sa tegid nii, nagu ma ütlesin!”
- Õppijate võistleva panemine, võistluslikud tegevused.
- Karjumine või karmi hääletooni kasutamine. Näiteks: „Kuulge!”, „Jätke järele!”

? Miks need tegevused pärsivad seotust?

Need tegevused tekivad õppijates tunde, et õpikeskkond on emotsionaalselt ebaturvaline, õpetaja/juhendaja käitumine on ettearvamatu ning et nad suunatud konkurentsile, mitte koostööle. See võib tekitada õppijais hirmu, tunnet, et neist ei hoolita ja nende pingutusi ei märgata või et nad „jäävad tublide grupist välja”.

Kompetentsuse toetamine

- Selge arusaama tekitamine, et oled õppijate jaoks olemas, et neid aidata; et te olete samas paadis.
- Õppijatele selgelt teada andmine, mida neilt oodatakse ja kuidas seda saavutada, ning kust vajadusel abi ja tuge leida. Näiteks: „Mereheidise töölaua juures soovitan kasutada luupe, et leitud meretaimed ja -loomade jäänuseid paremini näha. See aitab leida nende nime ja foto ning sobiva koha bingolehel. Pärast leidude jagamist kutsuge mind, vaatame koos üle, kas heidisest leitu on sobivates kohtades.”
- Ülesannete andmine, mis aitavad valida endale optimaalne väljakutse. Näiteks: „Töölaudade läbimise järjekord ei ole üldiselt oluline, kuid 7. laud liikide piltide ja nimede kokkuviimisega on lihtsam, kui olete juba eelnevad kalade, hüljeste ja mereheidise töölaud ära teinud, sest seal hakkavad liigid korduma. Samas võimaldavad määrarjad ja teie juba olemasolevad teadmised mereelustikust soovi korral alustada ka sellest punktist.”
- Ülesannetes vajadusel vihjete, kuid mitte terve vastuse andmine. Näiteks: „Sellele küsimusele on vastust mõeldes hea vaadata kimalasekarpi ka seestpoolt nende sissetuleku ja väljamineku avade juurest ja mõelda, kuidas kimalased liiguvad teie meelest pesas. Mis te arvate, kui palju valgust pesas on?”
- Ühiselt kokkulepitud reeglite järgimine; aeg-ajalt ülevaatamine, kas kõik reeglid on endiselt asjakohased.
- Küsimuste esitamine, mis aitavad laiendada arusaamist. Näiteks: „Millised sarnased protsessid toimuvad teistes ökosüsteemides?”
- Pärast iga ülesannet ühine arutamine – kuidas me mõtlesime ja tegutsesime; miks mingi asi toimis või ei toiminud?
- Õppijatel oma edusamme jälgida aitamine. Näiteks: „Kuidas hindate oma tegevust viimase kolme ülesande juures?”

- Spetsiifilise, suunatud tagasiside andmine, millest tuleb välja, mida peaksid õppijad järgmisena proovima. Igasugust tagasisidet on parem anda privaatsetl. Näiteks: „Sa võid nüüd proovida preparaati vaadata ka 40-kordse suurendusega ja uurida, kas leiad siis juurde veel detaile.”
- Konkreetse tegevuse kiitmine. Näiteks: „See vastus oli väga hea, sest siit tulid välja töö vajalikud etapid.”
- Pingutuse tunnustamine. Näiteks: „Ma näen, et siin on kõvasti vaeva nähtud, mis on suurepärane, ja te olete teinud täiendusi võrreldes eelmise katsega, näiteks...”

? Miks need tegevused toetavad kompetentsust?

Need tegevused aitavad õppijatel tunda enda edenemist ja parajat väljakutset ja mõista, millist käitumist neilt oodatakse; toetavad nende arusaamist, mis viib neid õppimises edasi, kuidas erinevad teadmised kokku käivad; suurendavad õppijate eneseusku.

Kompetentsuse pärssimine

- Ootuste mitte väljaütlemine või selle tegemine nii, et õppijad ei saa sellest aru.
- Läbikukkumisega ähvardamine, õppijate ärevaks muutmine.
- Reeglites ebajärjekindel olemine.
- Kätesaamatu olemine, kui õppijad abi vajavad, abi ja toe mitte pakkumine. Näiteks ülesande lahendamise ajal ruumist lahkumine või muude töödega tegelemine.
- Võrdleva ja hinnangulise tagasiside andmine, eriti kõigi ees. Näiteks: „Sa peaksid õppima Paulalt, kes võitis kogu klassi.”
- Õppijate võistleva panemine ja võitja tunnustamine. Näiteks: „See, kes lahendab ülesanded kõige kiiremini, on võitja.”; „Eksami kõige kõrgema punktisumma teenis Juhan.”
- Ebamäärase tagasiside andmine. Näiteks: „Sa pead paremini tegema!”
- Tulemuse, mitte protsessi kommenteerimine.
- Kritiseerimine, hinnangute andmine õppija võime või omaduse kohta. Näiteks: „Sa ei suuda end kontrollida.”; „Sul vist lihtsalt pole kunstiannet.”

? Miks need tegevused pärsivad kompetentsust?

Sellised tegevused suurendavad enesehinnangu languse riski, tekitavad ebaselgust, kuidas ja mida tuleks õppida, võivad rõhutada kaasasündinud võimete tähtsust ning seda, et õppija ei saa ise õpiedu kasvatada; võrdlemine soodustab enamikul ebakompetentsuse tunnet, pakkudes vaid vähestele kompetentsustunnet.

Autonoomia toetamine

- Uurimine, miks õpitavad teemad ja ülesanded võiksid õppijate vaatest neile kasulikud olla, aitamine neil endal seada sisemisi eesmärke seoses õpitava teemaga ning igale tegevusele õppijate vaatenurgast tähenduse leidmine. Näiteks: „Ma tahan kasutada mahetootmise kohta saadud teadmisi, et tervislikumalt toituda ja samas ka loodust toetada.”
- Võimaldamine nii palju kui võimalik õppijatel ise mõelda ning oma ideid ja lahendusi välja pakkuda, väljendades nende mõtete suhtes sooja-siirast huvi ja uudishimu.
- Küsimustega uudishimu ärgitamine. Näiteks: „Mis võiks olla sellise kohastumuse põhjuseks?”; „Miks on metstulikal kaks erinevat lehte?”

- Põhjenduste pakkumine. Näiteks: „Me tegeleme täna looduskaitse teemadega, et muu hulgas aru saada, kuidas lisaks taimedele-loomadele, mida te juba nimetasite, toetab looduskaitse ka meie elu ja heaolu ja kas see on ka meile kuidagi kasulik.”
- Kannatlikult, õppijate tempos ja rütmis edasi liikumine. Näiteks: „Lahendage mõistatus omas tempos.”
- Negatiivsete emotsioonide aktsepteerimine ja tervitamine.
- Õpitegevuse kohta tagasiside küsimine. Näiteks: „Palun kirjutage nendele lehtedele, mis tegevused olid huvitavad ja panid mõtlema ja mis oli kõige ebaselgem. Pidage meeles, et see on anonüümne.”
- Võimalusel asjakohaste valikute andmine (millel on õppijate vaatenurgast tähtsus). Näiteks: „Vali, kas soovid teha tööd sõbraga või iseseisvalt.”
- Võimalusel õppijate eelteadmiste arvesse võtmine. Näiteks, kui kellelgi on mõni asjakohane oskus, tasub seda ära kasutada.
- Kutsuva keelepruugi kasutamine. Näiteks: „Võiksite proovida seda....”; „See nipp on õpilastel, kes on sarnast probleemi lahendanud, varem toiminud, äkki teie soovite ka nii proovida?”

? Miks need tegevused toetavad autonoomiat?

Need tegevused aitavad vähendada tajutud survet ülesannete täitmiseks, aitavad suurendada sisemist arusaama ja vastutustunnet oma käitumise ja õppimise eest, toidavad õppijate uudishimu, nende enesekuvandit mõtleja ja probleemide lahendajana ja aitavad valida ülesandeid vastavalt nende võimetele; õppijad mõistavad paremini, miks nad mingeid asju õpitegevuses teevad, need tegevused on rohkem seotud nende enda väärtustega.

Autonoomia pärssimine

- Õppijate omavahel võrdlemine, nende omavahel rivaalitsema panemine, võistluslikud mängud ja muud tegevused.
- Õppijatel ise mõelda mitte võimaldamine, nende eest mõtlemine, lahenduste ette andmine. Näiteks: „Siit vihjete lehelt saab välja lugeda, et kimalasekarpe ostavad kasvuhoonetes toidu kasvatajad, et kimalased toidutaimi tolmeldaksid ja viljad arenema hakkaksid.”
- Õppijatele oma tempo peale surumine. Näiteks: „Tehke tööleht ära 10 minutiga!”; „Meil on ainult paar minutit järel...”
- Selgitamata jätmine, miks mingit ülesannet vaja on.
- Tegevuste loomine, mis jätavad mõned õppijad kõrvale. Näiteks: „Kui sul on küsimustele vastatud, siis istu vaikselt, kuni teised lõpetavad.”
- Tingimusliku tasuna kiituse kasutamine: Näiteks öelda õppijale „Hästi tehtud!”, kui ta teeb seda, mida talle öeldi.
- Õppijate negatiivsete tunnete eiramine või pisendamine. Näiteks: „Te pingutate lihtsalt üle!”
- Survestava keelepruugi kasutamine: Näiteks: „Te peate...”; „Tuleb teha...”

? Miks need tegevused pärsivad autonoomiat?

Need tegevused suurendavad välise surve ja pealesurutud põhjuste tajumist õppimisel ja lämmatavad seega isejuhitud õppimist.



PÕHIVAJADUSTE HARJUTUSTE TEINE OSA

Mõttele nüüd tagasi näidete peale harjutustes leheküljel 10, kus olid erinevad situatsioonid ning küsimus, millist põhivajadust need pärsivad.

ESIMENE VAJADUS ON SEOTUS

Kuidas võiks käituda?

- Üks õppija paneb õppetegevuse ajal juhendaja justkui proovile. Juhendaja näitab provokaatori suhtes üles soojust ja avatud uudishimu, et aru saada, mis teda tegelikult segab või milline õppija vajadus ei ole toetatud või kas juhendaja tegi ise teadmatult midagi sellist, mis võis õppijat häirida.
- Juhendaja loob õpitegevuse alguses õppijates sooja tunde (vaatab inimestele silma, küsib nende nimesid ja teemaga seotud huviseid). Siis püüab ta aru saada, millised võiksid olla eesmärgid õppijate vaatenurgast, ja ühendada need enda arusaamadega.
- **? Milline käitumine oleks näiline vajaduste toetamine – miks pole järgnev variant tegelikult põhivajadusi toetav?**
- Juhendaja küsib õppijate nimesid ja teemaga seotud huvialaseid, ent vaatab samal ajal, kui õppijad räägivad, oma märkmeid, arvutit ja/või telefoni.

TEINE VAJADUS ON KOMPETENTSUS

Kuidas võiks käituda?

- Juhendaja annab õppijatele ülesande. Mõned õppijad leiavad vastuse ja ütlevad selle valju häälega välja. Juhendaja tänab neid soojal toonil ja küsib ka teiste arvamust. Kui rohkem ideid ei ole, siis alustab juhendaja arutelu selle üle, miks just see vastus on õige, mis võiks veel õige olla ning miks mõni muu vastus on vale.
- Õppija küsib: „Miks on vale panna munakarp paberikonteinerisse?” Juhendaja vastab, et see on väga hea küsimus ja esitab selle kuulajatele, küsides, kas keegi teab vastust. Lõpuks tekib arutelu, mis viib teema parema mõistmiseni (antud juhul materjalide kvaliteedi ja kriteeriumide üle, mis on vajalikud nende ringlusse võtuks – ehk siis kuna munakarpe tehakse paberist, mida on juba korduvalt ringlusse võetud, on sealsed paberikiud nii lühikesed, et uut paberit enam teha ei saa).
- Juhendaja aitab õppijatel näha, kuidas ülesanded aitavad neil arendada oskusi, mida nad iseenda jaoks tähtsaks peavad. See võib natuke aega võtta.
- Õppija küsib õppetegevuse ajal küsimuse, millele juhendaja vastab: „Aitäh küsimuse eest, ent see ei ole praeguses kontekstis oluline.” Juhendaja selgitab enne õppetegevuse jätkamist, miks see nii on ning kust võiks õppija lisateavet saada.
- **? Milline käitumine oleks näiline vajaduste toetamine – miks pole järgnev variant tegelikult põhivajadusi toetav?**
- Juhendaja küsib alles pärast esitlust, kas kellelgi on küsimusi.

KOLMAS VAJADUS ON AUTONOOMIA

Kuidas võiks käituda?

- Juhendaja küsib esmalt õppijatelt, milline on nende arvamus ja mõtted sellel teemal, kuulab nende vastused ära ja seejärel lõimib arutellu ka enda ideid, uurides õppijatelt, mida nood nendest arvavad, paludes õppijatel neid täiendada ning tagasisidet anda.
- Ehkki õppetegevuse aeg on piiratud, ei sunni juhendaja õppijaid kunagi kiiremini mõtlema. Niisiis võib õppetegevuse jooksul olla vähem teemasid, kuid kõik käsitletud teemad on põhjalikult läbi töötatud.
- Juhendaja püüab õppijate motiveerimiseks näha nende perspektiivi ja seostada koolituse eesmärki õppijatele asjakohaste ja oluliste eesmärkidega.
- MTÜ korraldab koolidevahelise koostööprojekti, mille abil saavad kooliõpilased teada, kuidas toitu toodetakse; nad saavad teemat lähemalt uurida, arutada ja luua endale arusaam toidu väärtusest ning sellest, kui tähtis on seda mitte raisata.
- Juhendaja räägib õppijatele jäätmete liigiti kogumise olulisusest. Üks õppija ütleb: „Aga ma ei taha prügi sorteerida, see on vastik ja räpane!” Juhendaja vastab: „Jah, ma tean, et jäätmed võivad mõnikord vastikud tunduda ja paljud inimesed tunnevad esialgu nii, mina ise ka. Siis aga avastasin, et seda on võimalik üsna puhtalt teha.”

? Milline käitumine oleks näiline vajaduste toetamine – miks pole järgnev variant tegelikult põhivajadusi toetav?

- Juhendaja küsib õppijate ootusi koolituse kohta, ent esitab seejärel enda materjali ega loo seost õppijatelt saadud sisendi ning oma plaanide ja ideede vahel.
- Juhendaja alustab õpitegevust lausega: „Noorte, nagu teie, tarbimise keskkonnamõju on väga suur. Täna räägin teile, kuidas oma tarbimise keskkonnamõju vähendada!”

Emotsioonid ja keskkonnaharidus

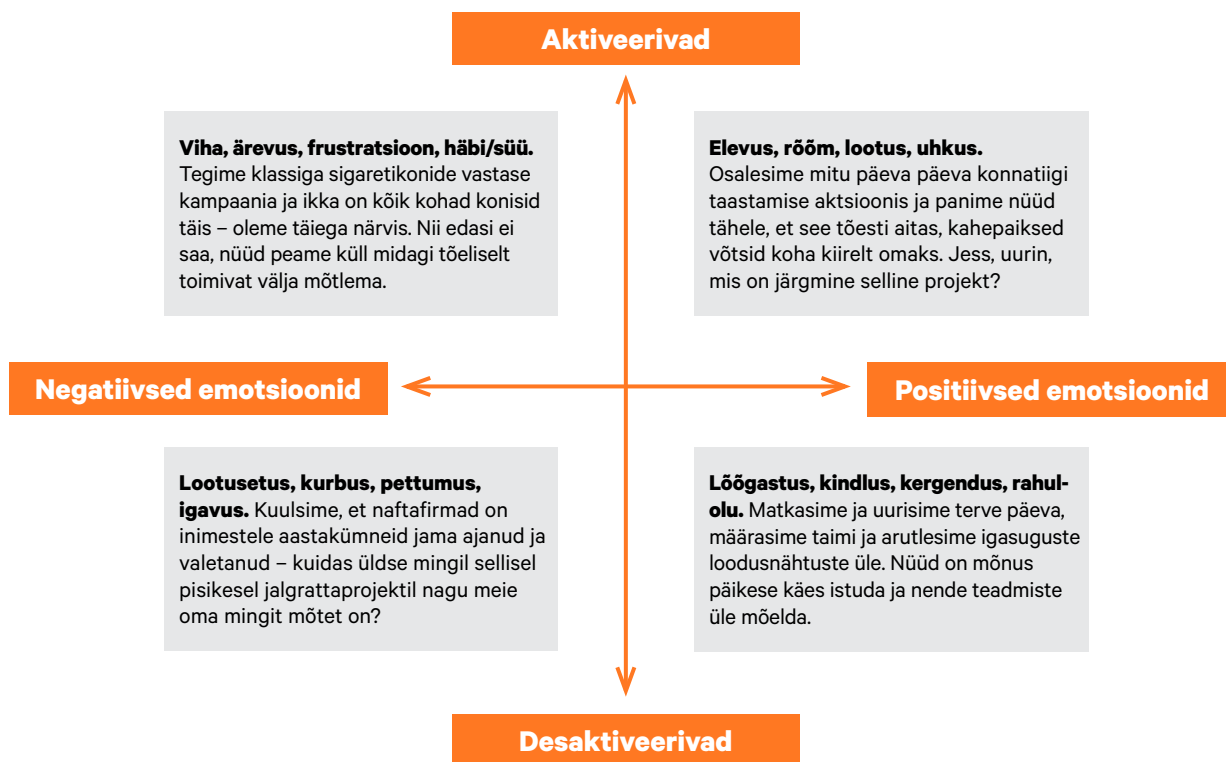
Tihti räägitakse, et keskkonnateemade õpetamiseks on meil vaja tekitada emotsioone. Ja kuigi on õige, et meie soov on, et õppijad hooliks loodusest ja tahaks seda hoida, on oluline aru saada, millistest emotsioonidest räägime ja kuidas emotsioonid õppimist mõjutavad. Õppimisega seotud emotsioone on mitme nurga alt uuritud. Siin räägime nendest järgmiste nurkade alt:

- saavutuseemotsioonid ja epistemoloogilised emotsioonid;
- looduskontakt ja loodusega seotus, sh imetus looduse suhtes.

Emotsioonid on õppimisega seotud mitmel moel. Kõige levinum on õppimise puhul mõelda saavutuseemotsioonidest – need on emotsioonid, mis tekivad reaktsioonina tegevustele ja sündmustele nendes õpiolukordades, kus on võimalik sooritust kuidagi hinnata, selle taset mõõta,⁹ teisisõnu, kus õppimine saab õnnestuda paremini või halvemini. Sellised tunded on näiteks uhkus, kui mingi töö on läinud väga hästi; igavus, kui on tunne, et jõud ei käi õppetöö mahust üle; või ärevus enne eksamit. Keskonnahariduse puhul ei ole õnneks enamasti eksameid ega mingeid kindlaid standardeid, mille juures peaks saavutuseemotsioonidest täpselt samamoodi mõtlema. Tõenäoliselt on aga samasugused emotsioonid olemas keskkonnahariduse tundides. Vaata allpool olevat saavutuseemotsioonide joonist.

⁹ Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315–341.

Millises või millistes lahtrites olevad tunded on tõenäoliselt enim seotud pikaajaliselt töhuga õppimisega?



Joonise allikas: Pekrun et al, 2023¹⁰

Ilmselt mõtlesid, et positiivsed aktiveerivad emotsioonid on parimad? Nii ongi. Lühiajaliselt võib kasu olla ka negatiivsetest aktiveerivatest emotsioonidest – näiteks tugev pahameel võib olla tegutsema ärgitav – ent pikaajaliselt on need tervisele kahjulikud. Samas võib lõõgastus, kergendus mõjuda nii, et see edasi-uurimise-avastamise soovi sel hetkel alati ei soodustagi – võib tekkida tunne, et ollakse juba täitsa pädev. Aga loomulikult on need tunded pärast pikka õppispäeva head ja kasulikud – peaaes, et ikkagi uurimisele ärgitavaid emotsioone kah õhku jääks, millest tuleb juttu allpool.

Tuleb ka olla ettevaatlik, et me ei asuks emotsioonide kaudu oma õppijatega manipuleerima, tekitades näiteks intensiivset hirmu, häbi või süütunnet (meenuta, millise motivatsioonitüübiga ja sellest lähtuva mõjuga õppimisele need seostusid).

Mõnikord seotakse keskkonnateemadesse emotsioonid ka muul moel – näiteks katastroofilistest, hirmutavatest, kohutavatest, aga ka väga väga kurbadest ja leina tekitavatest mõjudest ja tagajärgedest rääkides. Me ei ütle, et reaalsetest protsessidest ja nende mõjudest ei tohiks rääkida. Pigem võiks mõelda, mis on selliste juttude mõistlik osakaal kogu õppeprotsessis. Siinkohal tuleb mõelda sellele, et tugevad (hirmu, ärevuse, stressi) emotsioonid käivitavad ajus pigem selliste süsteemide töö, mis tegelevad emotsioonide ja ellujäämisega – seejuures on aju jaoks mõnes mõttes sama, kas oht on tegelik või selline, millest vaid räägitakse või mida ette kujutatakse (*meenuta olukorda, kui oled end ise hirmu täis mõelnud, ilma et midagi päriselt juhtunud oleks*). Oluline on teada, et nendel hetkedel kõrgemaid tunnetusprotsesse suunavad ajupiirkonnad ehk siis need piirkonnad, mis õppimist juhivad, nii hästi töötada ei saa. Meile võib jääda küll mulje, et õppijad on murelugudest tohutult haaratud, aga

¹⁰ Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., ... & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145.

info süvatöötlust ei pruugi toimuda, sest aju eesmine otsmikusagar, mis vastutab töömälu, kognitiivse paindlikkuse ja pidurdusprotsesside, aga ka arutlemise, probleemilahenduse, analüüsimise ja järel-damise eest, annab teed pigem vanematele aju osadele, mis tegelevad emotsiooniga toimetulekuga. Samamoodi ka keskendumine vaid optimistlikele lugudele ja lahendustele võib viia pigem kergenduse, tundeni, et asjad ongi ka suures pildis hästi ja seegi ei pruugi suunata sügavamalt või laiemalt mõtlemiseks oma pead tööle panema. Ehk siis tegelikult varieeruvad õppimisele kasulikud emotsioonid hoopis ühes teises dimensioonis, milleni nüüd jõuame.

Teine ja vähem tuntud viis õppimisega seotud emotsioone käsitleda on mõelda epistemoloogilistest emotsioonidest ehk siis **teadmiste kujunemisega seotud emotsioonidest**. Need on emotsioonid, mis kaasnevad sellega, kui meie peas uus teadmine tekib. Üldiselt tuuakse nende puhul välja kolm emotsiooni: üllatus, uudishimu ja segadus.

- Üllatus võib meid tabada, kui saame teada midagi ootamatut;
- uudishimu, kui mõni küsimus jääb vastuseta ja tahame rohkem teada;
- segadus, kui kohtume vastuolulise infoga või ei oska hoobilt mõnda probleemi lahendada.

On leitud, et need emotsioonid tekivad just meie teadmiste ja mitteteadmiste piiril – hetkedel, kui oleme kindlad, et teame midagi õigesti, aga tegelikult eksime, samal ajal kui eelpoolmainitud saavutusemotsioonid seostuvad üldiselt just vastuste täpsusega. Oluline on tegelikult see, mis ühtele või teistele emotsioonidele **järgneb**. Nimelt, kuna epistemoloogilised emotsioonid tekitavad nn kognitiivset ebakõla või ebamugavust, siis need **suunavad inimest rohkem teadmisi edasi uurima** ja avastama kui saavutusemotsioonid.

 Seega, kui oled keskkonnahariduse juhendaja, peaks Sa tahtma esmajoones **tekitada just epistemoloogilisi, mitte saavutusemotsioone!** Saavutusemotsioonid ilmselt tekitavad niigi. Aga epistemoloogilised peavad juhtuma ja need tuleb ülesannete disaini abil tekitada. Kuidas seda teha, kirjutame hästi põhjalikult peatükis 1.2.

Miks on oluline loodusega seotus ja looduskontakt?

Emotsioonide puhul võiks rääkida ka kahest nähtusest, mida palju uuritakse, aga millest keskkonnahariduses võib-olla otsesõnu palju ei räägitagi. Aga võiks rääkida, sest **need mõlemad tegurid seostuvad oluliselt keskkonnahoidlike** käitumistega.^{11,12}

Loodusega seotus tähendab seda, kuivõrd inimene tajub, et loodus on tema identiteedi osa. Näiteks kui esitada inimestele küsimustik, kus on nn mullid või sõõrid, millest üks tähistab loodust ja teine inimest ennast, ning paluda neil märkida, kuivõrd need mullid – loodus ja mina – omavahel kattuvad (kas need on kaks täiesti ise mulli, kas neil on osaline kattuvus või on nad täiesti kokku sulanud), siis on see üks viis mõista, kuivõrd inimene tajub end loodusega seotuna või kuivõrd ta tajub, et loodus on “teine”, miski muu, mis on temast eraldi. Seega on loodusega seotus subjektiivne tunne enda seose kohta loodusega, mis võiks ka hõlmata arusaamist loodusest, selle erinevatest elementidest ning nende omavahelistest seostest ning ka sellest, kus mina selles seostevõrgustikus asun, kuidas ma olen selle süsteemiga seotud. Oluline ongi teada, et mida enam tunneb inimene end loodusega seotud olevat, seda enam läheb loodus talle korda ning seda altim on ta käituma keskkonnahoidlikult. Seotustundest loodusega saad veel lugeda ka peatükist 2.3.

 **Mõtle õppijate peale, keda oled kohanud. Milliseid loodusega seotuse määrasid oled kohanud? Kuidas on avaldunud väga vähene loodusega seotus ja kuidas tugev seotus? Kuidas on õppijate loodusega seotus õppe käigus muutunud, kui on?**

¹¹ Hartig, T., Mitchell, R., De Vries, S., & Frumkin, H. (2014). Nature and health. Annual review of public health, 35, 207–228.

¹² Martin, L., White, M. P., Hunt, A., Richardson, M., Pahl, S., & Burt, J. (2020). Nature contact, nature connectedness and associations with health, wellbeing and pro-environmental behaviours. Journal of environmental psychology, 68, 101389.

Mõtle, millised keskkonnahariduslikud tegevused suurendavad loodusega seotust ehk õppija tunnet, et tema ja loodus on päriselt üks.

Looduskontakt viitab inimeste mistahes vormis loodusega (biofüüsikalise süsteemiga) suhtlemisele ja suhestumisele, olgu see flora, fauna või maastikud. Teisisõnu, noored, kes matkavad või käivad kasvõi lihtsalt looduses jalutamas, uurivad taimi ja loodust, käivad looduses ujumas, vaatlevad öösiti tähti või virmalisi, kasvatavad toataimi või tegelevad õues aiandusega, tegelevad loomadega või kasvõi aitavad tuppa sattunud tolmeldaja või ämbliku ohutult õue, lähevad sirelit või jasmiini nuusutama, käivad seenel, marjul või närivad kevaditi kuusevõrseid ja võilillenuppe, on kõik mingil moel loodusega kontaktis. Mida enam noored neid tegevusi endale tavapäraseks peavad ja neid teevad, seda enam on neil looduskontakti – ja seda enam läheb loodus ja keskkonnahoid neile korda.

Mõtle, millistest looduskontakti väljendavatest tegevustest on õppijad Sulle rääkinud. Mida võiks veel siia nimekirja lisada? Milliseid muutusi noorte loodusega seotud tegevustes oled aja jooksul märganud? Kuidas saab keskkonnahariduse programm toetada seda, et noortel tekiks rohkem loodusega kontaktis olemise harjumusi?

Teismeliste puhul tuleb mõista, et arenguetapist tingitult on neile **väga oluline** olla palju koos oma eakaaslastega, olla nende seas aktsepteeritud ja kuuluda sõprade gruppi. Seega ei tohiks loodusega seotud tegevusi kunagi vastandada sõpradega veedetavale ajale – et kas see või teine. Kui noort tõmbab sõprade poole (kaubanduskeskusesse, linna peale, arvutisse) rohkem kui loodusesse, on meie asi mõelda, kuidas ka need sõbrad loodusesse saada, sest vajadus olla koos eakaaslastega on selles vanuses sõna otseses mõttes mõneti isegi evolutsiooniline, ellujäämisega seotud vajadus.

Kokkuvõtteks: nii see, kuivõrd noored tajuvad end looduse osana kui see, kui igapäevane on nende jaoks loodusega mistahes moel tegelemine, on keskkonnahoidlikkuse ennustajad. Kuidas saaks keskkonnaharidus neid mõlemat veel enam ja teadlikumalt (aga õppija autonoomiavajadust mitte pärssides!) toetada?

Küsimused edasimõtlemiseks

- Millised selle peatüki osad tekitasid kõige suuremat segadust või olid raskesti mõistetavad? Mis Sa arvad, miks see nii oli?
- Kus oled märganud, et Sinu põhivajadusi kas toetatakse või pärsitakse?
- Kus oled märganud, et Sina ise toetad teiste põhivajadusi või pärsid neid?
- Mis on Sinu arvates parimad viisid õppida teiste põhivajadusi paremini toetama?
- Mida tahad sellest peatükist meelde jätta?
- Millest sooviksid rohkem teada saada?



Korduma kippuvad küsimused

Mõttele enne vastuste lugemist, kuidas Sa ise neile küsimustele vastaksid.

1. Kas on üldse võimalik kõiki psühholoogilisi vajadusi kogu aeg toetada?
2. Aga mis siis, kui püüan toetada ühe õppija vajadusi ja surun sellega alla mitme teise õppija vajadused?
3. Kuidas saan õpitegevuses vältida kaost ilma õppijate põhivajadusi alla surumata?
4. Kuidas saan toetada eri vanuserühmadest või eri suunitlusega õppijate põhivajadusi (formaalne, mitteformaalne, lapsed, täiskasvanud...)?
5. Aga kuidas on lood juhendaja enda psühholoogiliste põhivajadustega?
6. Kuidas keskkonnaeeskirjad põhivajadustega seostuvad? Keskkonnakaitstes on üldiselt tehtud palju edusamme just tänu reguleerimisele ja me ei kujuta ette, et saaksime kõigiga selliste eeskirjade vajaduse teemal arutleda.
7. Isemääramisteooria kohaselt tekitab võistlemine kontrollitud motivatsiooni. Samas on võistlusi keskkonnahariduses suhteliselt palju kasutatud, näiteks koolide vahel, kuna see kaasab õpilasi. Kas see tähendab, et me ei tohiks enam võistlusi korraldada? Mõned võistlused on ka olnud ikkagi päris edukad õppijaid õppima meelitama. Võib-olla hästi korraldatud võistlus siiski aitab õppida?
8. Kuidas toetada sellise lapse põhivajadusi, kellel on probleeme tähelepanu ja fookuse hoidmisega ning eneseregulatsiooniga (teisisõnu täidesaatvate funktsioonidega)?
9. Ajaline surve on osa autonoomia pärssimisest, samas on iga meie õpitegevus ajaliselt piiratud ja peame lühikese ajaga mitmed asjad tehtud saama. Kuidas on võimalik hakama saada etteantud ajaga ja samal ajal toetada autonoomiat?

1. Kas on üldse võimalik kõiki psühholoogilisi vajadusi kogu aeg toetada?

See pole alati lihtne ja ainuüksi selle märkamine, et võime tahtmatult õppijate vajadusi alla suruda, nõuab harjutamist. Mõnes olukorras ei ole võimalik või isegi vajalik psühholoogilisi põhivajadusi toetada: näiteks kui laps tahab tiheda liiklusega tänaval ära joosta, siis peame suruma alla tema vajaduse autonoomia järele, et teda kaitsta. Ent seda tehes saame siiski olla lapsega seotud, teda kallistada ja hellalt selgitada, miks ta tänaval igas suunas joosta ei tohi. Seega peaksime sihiks võtma, et isegi siis, kui me kõiki kolme vajadust üheaegselt toetada ei suuda, peaksime alati püüdma hoida seotust. Sarnane näide loodusharidusest oleks: kui lapsed on juba tule luubiga peaaegu üles saanud, siis me ei hakka kõigepealt arutlema, vaid katkestame esmalt süütamise või kustutame tekkinud tule – ideaalis mitte kõva kisa ja siunamise saatel –, ning alles seejärel arutleme, miks nii pole üldse mõistlik käituda.

Põhivajaduste toetamine võib olla eriti keeruline hetkedel, kui meile tundub, et õppija meid ründab või meid ärritab, või kui näeme õppijaid väga lühikest aega ja seega ei õpi neid üldse tundma. Ehkki lühikese ajaga ei ole võimalik midagi sügavuti ära õppida, piisab motivatsiooni toetamiseks ka tunniajasest kohtumisest, kui näitame üles huvi õppijate mõtete ja ideede suhtes ning aitame neil mõista, mida ja miks (ja miks sel viisil) me teeme. Nii toetame nende vajadust kompetentsuse ja autonoomia järele. Lisaks, kui näeme neid lühiajaliselt, on ka oluline hoida nende soovi tulla keskkonnahariduskeskusesse tagasi.

2. Aga mis siis, kui püüan toetada ühe õppija vajadusi ja surun sellega alla mitme teise õppija vajadused?

Just seetõttu on vaja struktuuri toetamist ja teatavaid reegleid. Kui üks õppija õpitegevuse ajal liiga palju räägib, võib juhendaja teha ettepaneku, et ehk tuleks teha reegel selle kohta, kui palju aega on igal õppijal rääkimiseks. Seda võib teha viisil, mis ikkagi hoiab sooja suhtumist õppija suhtes, kes soovib teistest rohkem oma mõtteid jagada. Näiteks rõhutada, kui hea meel Sul on, et tal on nii palju teemakohaseid mõtteid, ja et selline jagamine on õppimisele äärmiselt kasulik (ja leiame viisi, kuidas kõik sellest kasu võiksid saada).

3. Kuidas saan vältida õpitegevuses kaost ilma õppijate põhivajadusi alla surumata?

Seotuse, kompetentsuse ja autonoomia toetamine ei tähenda sugugi, et poleks struktuuri ega reegleid. Tegelikult peaksid need just olemas olema – struktuur või selge arusaam, kuidas me tegutseme ja miks nii, on üks kompetentsustunde osiseid. Juhendaja saab anda struktuuri raames valikuid ja vabadust ning käitumisreeglid saab koos õppijatega kokku leppida. Näiteks kui arutelu teemast väga kõrvale kaldub, saab juhendaja märkida, et see pole tänane teema, selgitada, miks see nii on, ja anda infot, kust selle teema kohta rohkem infot leida, või siis öelda, millal ja kuidas sellega tegeleda.

4. Kuidas saan toetada eri vanuserühmadest või eri suunitlusega õppijate põhivajadusi (formaalne, mitteformaalne, lapsed, täiskasvanud...)?

Kolm põhivajadust on universaalsed ja kehtivad kõigile, aga need võivad avalduda ja välja näha veidi erinevad. Kingapaela sidumist õppiv laps vajab sama vähe tagantkiirustamist kui teismeline või neljakümneaastane õppija, kes midagi alles esimest korda teeb. Seega pole vahet, kas tegu on kolmanda klassi õpilase või täiskasvanust poliitikuga – mõlemal on vajadus olla seotud, kompetentne ja autonoomne. Lihtsalt sõnad ja ülesanded, mida nendes sihtgruppides kasutame, on erinevad. Lapse kompetentsustunne tekib teistsuguste ülesannete lahendamisest kui täiskasvanud eksperdil, aga mõlemad vajavad pingutamise võimalust ja pädevama inimese tuge. Meie peame nii ehk naa pakkuma nende arengu mõttes „järgmist sammu”. Seetõttu on väga oluline teada saada, milline on õppijate eelnev teadmiste ja oskuste tase. Saad selle kohta lähemalt lugeda peatükist 1.2. Kuid seotuse loomine – lahke ja sõbralik käitumine, silma vaatamine, naeratamine ja huvi ülesnäitamine – on oluline ja võimalik kõigi inimeste puhul, vanusest ja keskkonnast sõltumata.

5. Aga kuidas on lood juhendaja enda psühholoogiliste põhivajadustega?

See on oluline küsimus. Võib juhtuda, et surume juhendajana oma vajadusi alla, toetamaks õppijate vajadusi. Kui oleme õppijate vajadustest teadlikud, siis saame vabatahtlikult otsustada oma vajadused mõneks ajaks kõrvale jätta, sest õppijad suruvad meie vajadusi tahtmatult alla, aga meil on võimalus mõista, et kui nad on näiteks passiivsed, ülemealikud või hajevil, siis see ei käi meie pihta, pole kriitika meie suhtes, vaid nad lihtsalt vajavad eri mõttes tuge. Loomulikult ei saa me oma vajadusi pikaajaliselt eirata ja peame püüdlema sellise õpikeskkonna loomise suunas, kus ka meie ise ennast turvaliselt, kompetentse ja autonoomsena tunneme, ent õppijate jaoks ei saa sügavuti õppimist aset leida, kui meie juhendajana nende vajadusi ei toeta. Teisalt on ka selge, et mida enam toetada õpilaste psühholoogilisi põhivajadusi, seda mõnusam ja lihtsam on neid õpilasi õpetada - teisisõnu tasub põhivajaduste toetamine end alati ära!

Kui me räägime kõigi oma õppijate emotsioonide ja arvamuste austamisest ja aktsepteerimisest, siis ei tähenda see, et laseme neil endale n-ö pähe istuda. Me saame siiski struktuurist

kinni pidada (ja peaksimegi seda tegema). Kui inimesed muutuvad liiga emotsionaalseks või agressiivseks, siis võime lahkelt vastata, et näeme, et miski on neid haavanud, ja neil on targem praegune tegevus katki jätta, ning saame selle probleemiga hiljem privaatset tegeleda. Lõppude lõpuks on meie õppijate elus alati probleeme, milles me neid aidata ei saa ja see polegi meie ülesanne.

Me peaksime juhendajana toetama oma õppijate põhivajadusi, tunnustades neid kui emotsioonidega ja mõtlemaid inimesi, ent me pole nende psühholoogid. Samuti on meil õigus öelda, kui olukord meie jaoks ebamugavaks muutub, ning olukorda muuta.

6. Kuidas keskkonnaeeskirjad nende põhivajadustega seostuvad? Keskkonnakaitses on üldiselt tehtud palju edusamme just tänu reguleerimisele ja me ei kujuta ette, et saaksime kõigiga selliste eeskirjade vajaduse teemal arutleda.

Väga hea küsimus. Võiksime korraks teha mõttemängu: mõtleme ühe reegli peale, mis läheb paljude inimeste väärtuste ja enesepildiga kokku – näiteks mõte, et turvavöö kasutamine on mõistlik –, ja siis sellise reegli peale, mille omaksvõtuga on paljudel inimestel raskusi – näiteks, et maanteedel on reeglina 90-kilomeetrine tunniikiirus. Ilmselt leiab keskkonnateemades samasuguseid näiteid, näiteks reegli, et suvalises kohas ei tohi lõket teha (kumba sorti see on?) või et lindude pesitsuse ajal ei tohi metsas puid raiuda (kumba sorti see tundub?). Ilmselt hakkab siit paistma, et paremini jõustuvad need reeglid, mille inimesed on mingil põhjusel *internaliseerinud*, omaks võtnud, mille mõtet mõistetakse ja mis lähevad inimeste väärtuste ja minapildiga kokku (see kõik on kokku autonoomne motivatsioon). Teised reeglid võivad olla sama mõistlikud ja vajalikud, aga kuna nende taustal olevaid varjatuid põhjusi ja eesmärke eri põhjustel ei mõisteta, siis pole need reeglid ka internaliseeritud ja nende jõustamine käib üle kivide ja kändude. Tegelikult aitaks just see, kui me mõistaksime, milliste reeglite taga olevad teadmised on inimestel ebaselged ja enda omaks mõtlemata, ning leiaksime viisi, kuidas seda muuta.

Inimestele lihtsalt reeglit tutvustades selle internaliseerumist ei toimu, kui reegli mõte jääb inimesel enda omaks mõtlemata. Siia sobib näide kalade püügikeeluaegadest: kui kirglik kalamees ei tea püügikeeluaja tähendust – et sel ajal see liik koeb ehk loob juurde varusid, mida hiljem püüda saab –, siis ta eirab seda keeldu ega mõista, kuidas tema käitumine lisaks loodusele ka teda ennast tulevikus kahjustab, vähendades selle kalaliigi arvukust.

Loomulikult on meil ühiskonnas vaja reegleid ja üheselt mõistetavaid kokkuleppeid. Mõnede eeskirjade puhul ei ole inimestel tõenäoliselt isegi aimu, et need üldse kehtivad (näiteks kahjulike lisaainetes reguleerimine toodetes). Me peame samuti aru saama, et iga reegli ja eeskirja ülevaidlemine võib minna vastuollu kompetentsusvajadusega, sest inimesed pole vastavatest teemadest piisavalt teadlikud. Asja mõte on pigem see, et inimesed saavad aru keskkonnavaliste seaduste ja eeskirjade tähendusest. Loomulikult tuleb neid selgitada inimestele, keda eeskiri või seadus otseselt mõjutab: neil peaks olema võimalus küsida lisaküsimusi, millele tuleb vastata nii, et nad vastust mõistaksid.

7. Isemääramisteooria kohaselt tekitab võistlemine kontrollitud motivatsiooni. Samas on võistlusi keskkonnahariduses suhteliselt palju kasutatud, näiteks koolide vahel, kuna see kaasab õpilasi. Kas see tähendab, et me ei tohiks enam võistlusi korraldada? Mõned võistlused on ikkagi olnud päris edukad õppima meelitajad. Võib-olla hästi korraldatud võistlus siiski aitab õppida?

Võistlused on tõepoolest vastuolulised: ühest küljest on lihtne saada inimesi osalema, kui pakkuda neile auhindu, kuulsust või võimalust olla teistest parem. Samas lähtub nende motivatsioon võistlusest ning võistlevate inimeste fookus ei ole selle teema aeglasel ja süveneval

mõistmisel, mida tahaksime neile õpetada ja nende südameasjaks muuta. Seega – kui korraldame võistlusi, siis äkki pole me enda jaoks selgeks mõelnud, mida me tahame, et inimeste peades juhtuma hakkaks; ja milline mentaalne aktiivsus tegelikult õppimisele kasulik on. Võistluslikkus ja võrdlemine paneb inimesi küll tegutsema ja see, mis tegutsema sunnib, on soov jääda gruppi, olla esimene või vähemalt parimate hulgas, omade hulgas, armastatud ja hinnatud. Sisuliselt on see pigem nagu seotusevajadus. Kui inimese töömälus on korraga vajadus jääda gruppi ning vajadus mõista süvitsi mingit sisulist teemat, siis on üsna ootuspärane, et need kaks korraga tähelepanu fookusesse ei mahu: süvenemine ja mõistmine ohverdatakse mõnes mõttes ürgsema, gruppi jäämise vajaduse nimel. See ei ole kindlasti teadlik valik ja inimesi ei saa selles süüdistada. Õppimisel on meie eesmärk siiski nähtuste ja probleemide sügav mõistmine ja teadmistepõhine pikaajaline tegutsemine. Ja nagu saad lugeda peatükist 1.2 – õppimine on alati aeglane ja seda kiiruse peale tehes pole kuidagi võimalik parimaid tulemusi saavutada. Teiseks on võistlemine seotusele tegelikult kahjulik: eriti keskkonnaprobleemide valdkonnas, aga ka muidu peaksime olema suunatud koostööle, ent võistlevas õppimiskultuuris on koostöö vastunäidustatud. Seega on võistlus õppimise ja kasuliku motivatsiooni vaatest selgelt kontrollitud motivatsiooni süvendav võte. Võiks arvata, et mida enam me neid kasutame, seda kaugemale lükkame probleemide sügava mõistmise. Nii jagub õppijatel palju vähem tähelepanu (kui üldse) keerukate küsimuste ja probleemide jaoks teemades, mille üle tuleb sügavalt mõtiskleda, enne kui need saaks käitumises omaks võtta. Auhinnast või kuulsusest saadud rõõm on üürrike. Inimesed toimivad reeglina nii, et kui me lisame tegevusse võistluselemendi, siis võtab see hetkeks kõigi teiste motivatsioonide üle võimust. On tõestisündinud lugu, kuidas lapsed pidid võistluse käigus koguma võimalikult palju alumiiniumist teeküünlaümbriseid (kuna neid eraldi kogudes on kõige lihtsam neid ringlusse võtta), ja lõpuks palusid nad vanematel üha rohkem teeküünlaid osta, et võistlust võita. Antud juhtumil takistas võistlusmoment ettevõtmise esialgse eesmärgi saavutamist ja tõtt-õelda töötas sellele lausa vastu, suurendades raiskamist.

Võistlusmoment ei pruugi olla väga kahjulik siis, kui tegu on spetsialistidega, kes tahavad oma oskusi parandada ja ennast proovile panna, kuna see on seotud nende vajadusega kompetentsi järele. Sellisel juhul ei ole neil vaja tegeleda sügavama õppimisega, vaid pigem oma olemasolevate teadmiste testimisega. Kui eesmärk on mingi keerukama uue asja õppimine või mingi käitumise püsiv muutus, siis töötab võistlusmoment teema sügavale mõtestamisele-mõistmisele vastu. Lõpuks võiksime endalt küsida, kas tahame luua pikaajalist muutust või lühiajalist elevust. Kui esimest, siis jah, peaksime võistluste korraldamise lõpetama.

Mõnikord võib ka inimeste meeleolukas ja keskendunud osavõtt võistlusest jätta meile mulje, et võistlus on aidanud kaasa uue asja õppimisega. Peame endalt küsima, kas neile meeldis võistelda või õppida. Võib juhtuda, et võistluste käigus midagi õpitakse, sest võistlusi tehakse ka väga erineval viisil, kuid tuleks arvesse võtta, et meie tajupõhine väline hinnang, kuidas keegi võistluse ajal käitub, ei ole piisav selleks, et hinnata, kas pikaajaline õppimine päriselt toimus.

8. Kuidas toetada sellise lapse põhivajadusi, kellel on probleeme tähelepanu ja fookuse hoidmisega ning eneseregulatsiooniga (täidesaatvate funktsioonidega)?

Laps, kellel on täidesaatvate funktsioonidega (TF) probleeme, vajab psühholoogiliste põhivajaduste toetamist enim. Sageli ei saa ka laps ise aru, miks talle on rasked asjad, mis teistel tunduvad kergelt tulevat (näiteks paigalpüsimine, oma järjekorra ootamine, tähelepanu hoidmine) ja ükski TF-probleemiga laps ei ole kärsitu või hädas *meelega*. Ehk siis autonoomia toetamise esimene reegel: vaata olukorda tema vaatenurgast! Mõnes mõttes võiks mõtteharjutusena mõelda TF-probleemiga lapsest – empaatia vaates – samamoodi, nagu mõtleksime lapsest, kellel on jalaluumurd või kopsupõletik: neid lapsi me ei sunniks ju teistega võrdselt jooksmas,

vaid aitaksime kaasa nende võimalikult kiirele tervenemisele, misjärel saaksid lapsed uuesti teistega võrdselt õppetegevustes osaleda.

Oluline on teada: selleks, et TF-probleemiga õppija toetamise viisid saaksid üldse mõjuda, peab ta tundma, et kõik tema põhivajadused on toetatud. Näiteks: a) ta on grupis hoitud, hoolitud, austatud ja väärtustatud sellena, kes ta on; b) meie täiskasvanutena teame, et igale probleemile on lahendus ja laps ei pea selles mures üksi olema ega sellega üksi toime tulema. Me tohime väljendada, et kõik käitumised ei ole aktsepteeritud, aga me saame aru, miks need vahel tekivad, ja julgustame last, et me saame aidata tal õppida nendes olukordades samm-sammult paremini toime tulema; on tõenäoline, et ta juba pingutab oma psüühika juhtimiseks niikuinii märksa rohkem kui teised lapsed; c) tema isiksusena ning tema mõtted ja ideed on täpselt sama väärtuslikud kui kõigi teiste laste omad.

9. Ajaline surve on osa autonoomia pärssimisest, samas on iga meie õpitegevus ajaliselt piiratud ja peame lühikese ajaga mitmed asjad tehtud saama. Kuidas on võimalik hakkama saada etteantud ajaga ja samal ajal toetada autonoomiat?

Aeg on meile tõesti alati piiravaks elemendiks, sest ka juhendajatena veedaksime hea meelega rohkem aega mingit asja õpetades ja võtaksime rohkem aega aruteludeks, aga üldjuhul pole meil seda ka oma hea tahtmise juures võimalik teha. Mida meil aga võiks olla võimalik teha, on võtta ette vähem õpitavat materjali - see võimaldab õppijatel rohkem küsida küsimusi, ise probleeme lahendada ja teema üle mõtiskleda. Juba õppetegevust kavandades tuleks seega arvestada sisse aeg õppijatega suhtlemiseks, mõtlemiseks, lahenduste otsimiseks. Olenevalt kontekstist võib see olla erinev, aga hea oleks arvestada näiteks 1/3 õppetegevuse ajast juhendaja info andmiseks ja 2/3 õppijate tegevuse jaoks. Nii saame meile antud piiratud ajaraamis vähemalt omalt poolt teha kõik, et nende autonoomiavajadust toetada.

Materjali väiksemas mahus käsitlemine võib esialgu tunduda võimatu ülesanne, sest tihti on ette antud palju rohkemate teemade käsitlemine, olgu siis õppekavast lähtuvalt või mingil muul põhjusel. Peame aga arvestama, et tihti ongi õppimismahtude osas väga ebarealistlikud ootused, ja see, kui meie juhendajana n-ö võtame läbi kõik teemad, mis oli vaja, ei tähenda, et õppijad neid ka õpivad, ning kokkuvõttes on see olnud meie kõigi jaoks raisatud aeg. Õppija seisukohast on siiski mõistlikum võtta vähem teemasid, aga anda rohkem aega neid päriselt mõtestada ja uurida.



PIR'24

JUHENDAJAD JA ÕPETAJAD LOOVAD TINGIMUSED MOTIVATSIOONI TEKKIMISEKS.