

TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOL

Majandusteaduskond

Ärikorralduse instituut

Jaanika Talts

KOGEMUSÕPE JA TÖÖTAJA PROFESSIONAALNE ARENG

Magistritöö

Õppekava HAPM10/22, peeriala Personalijuhtimine

Juhendaja: Marianne Kallaste, MBA

Tallinn 2023

Deklareerin, et olen koostanud magistritöö iseseisvalt ja olen viidanud kõikidele selle koostamisel kasutatud teiste autorite töödele, olulistele seisukohtadele ja andmetele, ning ei ole esitanud sama tööd varasemalt ainepunktide saamiseks.

Töö pikkuseks on 14 706 sõna sissejuhatusest kuni kokkuvõtte lõpuni.

Jaanika Talts

08. mai 2023.a.

Töö vastab kehtivatele nõuetele

Juhendaja Marianne Kallaste

“ “ 2023

Kaitsmisele lubatud “ “ 2023

Personalitöö ja -arenduse magistritööde kaitsmiskomisjoni esimees Liina Randmann

SISUKORD	
LÜHIKOKKUVÕTE	5
ABSTRACT	6
MÕISTED	7
SISSEJUHATUS	8
1. PROFESSIONAALNE ÕPPIMINE TÄISKASVANUNA TÖÖKOHAL.....	10
1.1. Formaalne õpe töökohal.....	14
1.2. Mitteformaalne õpe töökohal	14
1.3. Informaalne õpe töökohal	15
2. KOGEMUSEL PÕHINEVA ÕPPIMISE VÕIMALDAMINE TÖÖKOHAL.....	16
2.1. Kolb kogemuslik õpimudel.....	18
2.2. Reflektiivne õpe töökohal	20
3. UURINGU METOODIKA	26
3.1. Valim	27
4. UURINGU TULEMUSED, ARUTELU	29
4.1. Analüüsi protsess	29
4.2. Analüüsi tulemused.....	30
4.3. Õppija rolli tunnetus	32
4.3.1. Motivatsioon	34
4.3.2. Muutused.....	36
4.4. Õpikogemus	39
4.4.1. Kogemuse enda omaks muutmine	39
4.4.2. Kogemuse jagamine	41
4.4.3. Aja planeerimine	43
4.4.4. Hirm eksida	45
4.5. Professionaalsus	46
4.5.1. Mina-kontseptsioon.....	47
4.5.2. Professionaalsuse saavutamiseks	49
5. JÄRELDUSED	51
KOKKUVÕTE	56
SUMMARY	58
KASUTATUD KIRJANDUS	60
LISAD	68
Lisa 1. Mitteammendav refleksioonimudelite ülevaade. (Autori koostatud)	68
Lisa 2. Fookusgrupi struktureeritud intervjuu kava.....	69

Lisa 3. Kategooriate ja alateemade moodustamise andmemuster (A).....	71
Lisa 4. Kategooriate ja alateemade moodustamise andmemuster (B).....	72
Lisa 5. Intervjueeritavate hinnangud muutustele, mille tõi esile kirjeldatud õpikogemus	73
Lisa 6. Vastutust jagav ja vastutust võttev keelekasutus intervjueeritavate hulgas.....	75
Lisa 7. Osalejate mina-kontseptsioon.....	76
Lisa 8. Intervjueeritavate poolt nimetatud professionaalset arengut iseloomustavad omadused	77
Lisa 9. Intervjueeritavate kirjeldused teguritest, mis viivad professionaalse arenguni.	78
Lisa 10. Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	79

LÜHIKOKKUVÕTE

Magistritöö peamine eesmärk on uurida, kuidas kogemusõpe võimaldab maksimeerida töötaja õpikogemust ning aitab kaasa töötaja professionaalsele arengule.

Uuringus osalesid kolmteist intervjueeritavat, kuus kontroll- ja seitse fookusgrupis. Iga osaleja valis ise ühe oma tööga seotud õpikogemustest, mida kirjeldada. Kontrollgrupi osalejate kirjeldatud õpikogemus ei sisaldanud refleksiooni, kuid fookusgrupi osalejate õpikogemus sisaldas refleksiooni. Autor kasutas kvalitatiivset uuringumeetodit, fenomenoloogiat. Uuringu fookuses oli iga osaleja subjektiivne õpikogemus.

Osalejatega läbi viidud intervjuud annavad kirjeldatud kogemusele tähenduse ning kogutud andmeid tõlgendati avaras tähenduses, saades ettekujutuse üldisest reaalsustajust. Uuringu analüüs loob mustreid kirjeldatud kogemustes ning mustri mõistmine aitab selgitada kogemusele omistatud tähendust. Uuringu tulemusel saab järeldada, et töötav õppija, kelle õpikogemus sisaldas kogemusõppele iseloomulikku refleksiooni:

- 1) seostas õppimisvajadust rohkem tööalase vajadusega kui töötaja, kelle õpikogemus ei sisaldanud refleksiooni;
- 2) seostas professionaalset arengut erialase arenguga. Töötaja, kelle õpikogemus ei sisaldanud refleksiooni, seostas professionaalsuse arengut isikliku arenguga;
- 3) seostas oskuse omandamist või arendamist kirjeldatud õpikogemusega;
- 4) seostas hoiakute muutust kirjeldatud õpikogemusega;
- 5) kasutas vastutust võtvat keelekasutust (mina-vorm) ning protsessi kirjelduses vastutust jagavat keelekasutust (meie-vorm).

Töötaja õpikogemuse mõistmine parandab arusaamist personalijuhtimises töötajate arendamise valdkonnast. Samuti põhjendab refleksiooni olulisust õppeprotsessides.

Peamised märksõnad: kogemusõpe, refleksioon, õpikogemus, professionaalne areng.

ABSTRACT

The main goal of the study is to explore how experiential learning maximises employees' learning experience and supports their professional development.

The study was carried out on a total of thirteen interviewees split between the focus group (seven interviewees) and the control group (six interviewees). Each participant was asked to choose a work-related learning experience to describe. The learning experiences described by the control group did not involve an aspect of reflection, while the focus group's learning experiences included reflection. The methodology used in the study was qualitative (phenomenology). The study focused on each participant's subjective learning experience.

The interviews conducted with the participants give meaning to the experience described and the data thus gathered were interpreted in broad terms to gain an overview of the general perception of reality. The analysis helped to discover patterns in the experiences described, and understanding the patterns, in turn, helps clarify the meaning ascribed to the experience. The study concludes that working learners whose learning experience included the kind of reflection characteristic of experiential learning:

- 1) were more likely to associate the need to learn with workplace needs than employees whose learning experience did not include reflection;
- 2) associated professional development with personal professional development. Employees whose learning experience did not include reflection associated professional development with personal development;
- 3) associated the acquisition or development of a skill or competence with the chosen learning experience;
- 4) associated changes in attitudes with the chosen learning experience;
- 5) used language suggestive of taking responsibility („I“) in general, while using language suggestive of shared responsibility („we“) in process descriptions.

Understanding employees' learning experience improves the understanding of staff development in human resources management, explaining also the importance of reflection in the learning process.

Keywords: experiential learning, reflection, learning experience, professional development.

MÕISTED

Mõistete selgitamiseks võib olla mitmeid definitsioone, samuti arenevad mõistete käsitlused ajas (Werquin, 2007). Siin välja toodud mõistete definitsioonid sobivad töö autori nägemusega käsitletud teoreetilistest allikatest.

FORMAALNE ÕPE (*formal learning*) – õppekava alusel haridusvaldkonnas süstemaatiliselt läbi viidav õpe (Johnson ja Majewska, 2022: 9). Iseloomulike tunnustena loetlevad Hofstein ja Rosenfeld (1996) kolm peamist asjaolu: autoriteedi poolt tunnustatud, õppekava alusel ning viib ratifitseeritud diplomi saamise või kvalifikatsiooni saavutamiseni.

MITTEFORMAALNE ÕPE (*non-formal learning*) – organiseeritud, süstemaatiline ning hariv tegevus, mis toimub väljaspool formaalharidussüsteemi, sõltumata vanusest, soost või majanduslikust olukorrast (Coombs ja Ahmed, 1974: 8). Iseloomulikuks tunnusteks Johnson ja Majewska (2022: 13) järgi on: õppija enesejuhtimine, hõlmab õppija valikut ning tugineb õppija sisemisele motivatsioonile.

INFORMAALNE ÕPE (*informal learning*) – elukestev protsess, mille käigus inimene omandab ja kogub teadmisi, oskuseid, hoiakuid ja arusaamu igapäevastest kogemustest ja kokkupuutest keskkonnaga (Coombs ja Ahmed, 1974: 3). Võib hõlmata õppimist tegemise kaudu, nt jäljendamine, peegeldamine, katse-eksitus jne (Evans *et al.*, 2015).

ÕPPIMINE (*learning*) – protsess, mis viib muutusteni, ilmneb kogemuste tulemusena ning suurendab paremate tulemuste potentsiaali (Mayer, 2002; viidatud Ambrose *et al.*, 2010: 3).

„Õppimist võib määratleda kui teadmiste ja kogemuste lisandumist, mis põhjustab muutusi inimese teadvuses ja tegevuses.“ (Hirsjärvi ja Huttunen, 2005: 43)

KOGEMUSÕPE (*experiential learning*) – õppimine, mille puhul teadmised luuakse kogemuse kaudu ning kus on oluline roll kogemusest õpitu teadvustamisel (Kolb, 1984: 41).

REFLEKSIION (*reflection*) – Hilden ja Tikkamäki (2013) sõnul on tegemist kompleksse, aktiivse ja sihikindla vaimse protsessiga vanade tähenduste teadvustamiseks, alternatiivsete tõlgenduste uurimiseks, dialoogi pidamiseks ning mõtlemis-, tunnetus- ja tegutsemisviiside vahetamiseks. Refleksiooni käivitab tähendusrikas kogemus ja see viib sageli ootamatute tulemusteni.

PROFESSIONAALNE ARENG (*professional development*) – protsess, mille käigus inimene omandab või täiendab töösoorituse parandamiseks vajalikke oskusi, teadmisi ja/või hoiakuid (Mitchell, 2013).

SISSEJUHATUS

„Midagi ei ole muutunud, kuigi justkui kõik on muutunud.“ (Kersti Kaljulaid, 2020).

Muutuste keskkonnas vajavad organisatsioonid spetsialiste, kellel on kohanemisvõime ja kogemuspõhised teadmised (Matthew ja Sternberg, 2009). Pidevad muutused töökeskkonnas ja töö sisus tähendavad töötajate jaoks valmisolekut arendada ja säilitada oma tööalaseid oskusi ja konkurentsivõimet (De Vos ja Van der Heijden, 2017). Nii leiavadki Rothwell ja Arnold (2007), et individuaalse arengu ja selle muutmise soodustamine organisatsiooni poolt parandab töötajate võimet kohaneda muutuvate nõudmistega. Van der Heijde *et al.* (2018) leidsid, et töötajate konkurentsivõime stimuleerimine on kasulik nii töötajatele kui tööandjatele endile. Arthur *et al.*, (2005) uuringuga leidis kinnitust, et töötaja isiklik karjääriedu sõltub karjäärikogemusest, sest inimene ise on see, kes tõlgendab karjääristiimuleid ja tegutseb nende alusel.

Personalijuhtimises peetakse üheks peamiseks sihiks organisatsioonide tulemuslikkuse tõstmist ning personaliosakonna koolitus-arendustegevustelt oodatakse töötajate võimete paranemist (Vermeeren *et al.*, 2014). Seega aitab organisatsioonis töötaja koolitus-arendustegevus kaasa professionaalsuse saavutamisele. Mitchell (2013) toob välja seose professionaalse arengu ning professionaalsuse vahel, leides, et kõik muutused professionaalsuses toovad kaasa proportsionaalse arengu professionaalina. Arutledes, miks professionaalsus on jätkuvalt oluline, leiab Beaton (2022), et professionaalsuse põhiolemus on usaldus, mis tugineb eetilistele kaalutlustele ja kohustustele. „Kui lubate anestezioloogil end operatsiooni ajal magama panna, usute väga tema pädevusse. ... st. me tugineme teise inimese kvalifikatsioonile, teadmistele ja kogemustele. Veelgi enam, me toetume millelegi, mis on olulisem ja mida on ka raskem kindlaks teha: tema professionaalsusele.“ (Beaton, 2022:7) Beaton seisukohta kinnitab Heidmets (2003), kelle nägemuses on professionaaliks isik, kes kannab endas tänapäevaseid teadmisi ja oskust neid rakendada nii uutes kui ka ootamatutes olukordades. Lai valik tegevusi võib viia professionaalse individuaalse arenguni, nt refleksioon, vestlus, loo jutustamine või kaaslaste juhendamine (Mitchell, 2013). Evans (2013) jaotab indiviidi professionaalse arengu kolmeks omavahel seotud valdkonnaks: käitumuslikuks, suhtumist väljendavaks ning intellektuaalseks. Nii leiabki Beaton (2022), et maailm vajab eriala professionaale rohkem kui kunagi varem ja nende teenuste eest ollakse ka edaspidi valmis maksma ning seda just tema immateriaalsete omaduste tõttu.

Töötajate osalemine täiendõppes ja koolitustel on OECD andmetel muutunud laialdasemaks ning enamik koolitustest on mitteformaalsed (Ruhose *et al.*, 2019). Boeren *et al.* (2020) andmetel on

ligi 75% täiskasvanuharidusest seotud töökohaga ning vastavad majanduskeskkonnast tulenevatele nõudmistele. Segara ja Gentry (2021) lisavad, et akadeemilises õppes omandatakse ülekantavad teadmised, kuid professionaalne karjäär vajab täiendavaid arenguvõimalusi ja lisapädevusi, nimetades kogemuspõhist lähenemist üheks võimaluseks enesetõhususe arendamisel. Mikk ja Luik (2013), tutvustades kaasuurijate uurimistöid, toovad välja seose personaalse enesetõhususe ja refleksioonitaseme vahel. Õppijate, kelle blogi-postitused olid sisult reflekteerivad, nende enesetõhususes märgati kasvu (Mikk ja Luik, 2013). Sarve ja Karmi (2013) sõnul on professionaalse asjatundlikkuse ning erialase mõtlemise kujunemisel oluline roll refleksioonil, mis aitab kaasa uute teadmiste ja arusaamade tekkimisele.

Magistritöö eesmärk on uurida, kuidas kogemusõpe võimaldab maksimeerida töötaja õpikogemust ning aitab kaasa töötaja professionaalsele arengule. Töö tulemus aitab kujundada ja täiendada olemasolevaid organisatsioonisiseseid töötajate arendamise praktikaid.

Töö eesmärgi täitmiseks tugineb töö empiiriline osa kvalitatiivsele fenomenoloogilisele uurimismeetodile. Fenomenoloogiline uuring käsitleb intervjueeritavate õpikogemust nähtusena, mis võimaldab esile tuua varjatud protsesse. Seepärast viiakse osalejatega läbi poolstruktureeritud individuaalsed intervjuud, mida aitavad fookuses hoida teemaplokkidena järgmised uurimisküsimused:

- a) Millist mõju omab kogemusõpe töötaja professionaalsele arengule?
- b) Milliseid refleksioonimudeli tasandeid leiab osalejate kirjeldustest?
- c) Milliseid sarnasusi ja erinevusi saab välja tuua osalejate õpikogemuste kirjeldustest?
- d) Milliseid kasutegureid tajuvad töötajad õpikogemuse mõtestamisest?

Magistritöös ei käsitleta töötajat kulutegurina ega ressursina, mida organisatsioon kontrollib ja kasutab, vaid indiviidina, kelle potentsiaali tuleks arendada ja avada. Selline lähenemine võimaldaks töötajatel panustada konkurentsieelise saavutamisse, olles sisemiselt motiveeritud ja andma endast parim. Töö fookuses on töötaja õpikogemus, mille suurendamine kogemusõppe ja refleksiooni sisaldava koolitustegevuse kaudu tõstaks koolitusel osaleja analüüsivõimet ning aitaks suurendada positiivsete õpitulemuste võimalust. (Wright, 2000)

1. PROFESSIONAALNE ÕPPIMINE TÄISKASVANUNA TÖÖKOHAL

Professionaalset töötajat iseloomustavad kolm kriteeriumi: esiteks ta peab omama praktilist töökogemust ning töötamise kaudu õppima, teiseks peab professionaalne töötaja omama kokkupuudet valdkondlike teadusuuringutega ning neist õppima, kolmandaks peab professionaalne töötaja jagama omandatud teadmisi, et edendada praktiseeritavat töövaldkonda. Kaks esimest professionaali iseloomustavat kriteeriumi sisaldavad enda pidevat täiendamist ning kolmas teadmiste edasi andmist. Lähtuvalt õppimise eesmärgist on võimalik hinnata, kas organisatsioonis toimuv õppimine täiendab töötaja professionaalset identiteeti või aitab töötajal kohaneda organisatsiooniliste muutustega. (Ruijters ja Simons, 2020) Kui organisatsioonid kulutavad suuri summasid töötajate koolitustele, omavad nad täiend- ja väljaõppele ka ootust, et tehtud kulud tooksid kaasa organisatsiooni paranenud tulemused, näiteks tootlikkuses (Barrett ja O'Connell, 2001), innovatsioonis (Sung ja Choi, 2014) või töötajate motivatsiooni suurenemises (Castellanos ja Martin, 2011). Kuuekümneseitsme uuringu metanalüüsi tulemused näitasid, et koolitused omavad positiivset seost inimressursside juhtimisega ja organisatsiooni tulemuslikkusega. Näiteks leiti, et seos koolituse ja personalitulemuste vahel ilmnes analüüsitud uuringutes töötajate hoiakutes (rahulolu, kaasatus, pühendumine, kaebused, motivatsioon), töötajate käitumises (töölt puudumised), inimkapitalis (kollektiivsed oskused ja pädevused) ning üldistes personalijuhtimise tulemustes (suhted, soovitusindeks, atraktiivsus). Organisatsiooni personalistrateegia peegeldab, mis moel on koolitused seotud organisatsiooni personaljuhtimisega. (Tharenau *et al.*, 2007)

Töötajate professionaalsuse ja õppimise seob ühtseks käsitluseks professionaalne identiteet, mis sisaldab töötaja suhtumist iseendasse ja kolleegidesse. Professionaalse identiteedi mudel koosneb sotsiaalsest identiteedist ning personaalsest identiteedist, mille ühine kokkupuuteala moodustab professionaalse identiteedi. Sotsiaalset identiteeti ilmestab „meie“ ning personaalset identiteeti „mina“. Lähenemine jagab vastutuse võtmise kolmeks: töötajast lähtuvaks, kolleegidega jagatuks või andes tegevusele keskkonnast lähtuva raamistikuga, nt töötad organisatsioonis, õpid ülikoolis jne. Professionaalset identiteeti käsitletakse seoses selle pideva arenguga ajas muutuva nähtusena, mida iseloomustavad kaheksa omadust – töötaja pühendumine õppimisele ja arendamisele, valmidus kogemuste üle mõtiskleda, ammutada teadustöödest uusi teadmisi, reflekteerida oma tööd, töökogemus valitud pädevusvaldkonnas, erialane kogukonda kuulumine, autonoomsus ning enesejuhtivus ja viimasena motiveeritus anda edasi omandatud teadmisi. Professionaalse

identiteedi sotsiaalsest aspektist lähtuvalt on organisatsioonidel vaja mõtestada, millist keskkonda organisatsioon töötajale pakub, ning kas töötaja saab pakutavas keskkonnas jääda õppivaks või ennast täiendavaks professionaaliks (Ruijters ja Simons, 2020).

Knowles (1978: 48) väidab, et täiskasvanud¹ ei saa endale lubada õppimise edasilükkamist, seepärast on nende õppes oluline kohaldatavus ja teadmiste igapäevane kasutamine. Täiskasvanuhariduses on eesmärk suurendada õppijate võimet lahendada probleeme. Nii kirjeldab Mitchell (2013) täiskasvanuõpet kui muutuste tegemist õppija mõtlemises, teadmistes, tundmistes ja tegemistes. Garuth (2015) toob välja, et inimese küpsemaks saades toetub ta õppimisel varasematele kogemustele. Samuti on õppimise puhul oluline huvi ning motivatsioon, mis omavahel tihedalt seotuna mõjutavad (õpi)tulemust (Gagne *et al.* 2005). Motivatsiooni olemasolu ja teket saab selgitada lähtuvalt isikust, st millise sisemise ajendi mõjul inimene tegutseb või milliste isiksuslike tegurite koosmõjul inimese käitumine väljendub. Töötaja sisemise motivatsiooni uurimiseks sobivad motivatsiooni sisuteooriad, nt Herzbergi kahefaktoriteooria või Maslow vajaduste hierarhia teooria. (Brooks, 2006: 86)

Herzberg (2003) jaotab töötaja tööga rahulolu kahte dimensiooni, sisemised käivitajad ehk motivaatorid (töö iseloom, isiklik areng, vastutus, saavutustunne jne.) ning välistest teguritest sõltuvad hügieenifaktorid (organisatsiooni töökorraldus, -tingimused, palk jne). Herzbergi kahefaktoriteooriat rakendatakse tihti töökeskkonnas ning nimetatud teooria on üks sagedamini viidatud töötajate motiveerimise teoreetiline lähtekoht (Yusoff *et al.*, 2013). Lähtudes käsitlusest, et töötaja on tervik, kelle otsuseid mõjutavad erinevad eluvaldkonnad, mitte üksnes töökeskkond (Yusoff *et al.*, 2013), on võimalik alternatiivne lähenemine motivatsiooni käsitlusele Maslow vajaduste hierarhia, mis näeb inimest tervikuna (Suyono ja Mudjanarko, 2017). Nii leiavadki Yusoff *et al.* (2013), et kui võtta eesmärk on suurendada töötajate tulemuslikkust või tootlikkust, tuleb tegeleda konkreetset motivatsiooni tekitavate teguritega. Erinevalt Herzbergi lähenemisest jagab Maslow vajaduste hierarhia teooria motivatsiooni viieks omavahel seotud, kuid erineva tasemega vajadusteks: füsioloogilised-, turvalisus-, kuuluvus-, tunnustus- ja eneseteostusvajadused. (Brooks, 2006: 74) Seega võib jõuda järelduseni, et Maslowi teooria kohaselt võib iga vajadus olla motivaator, eeldusel, et see ei ole rahuldatud, kuid Herzbergi kahefaktorilise mudeli puhul hügieenifaktorid motivaatoritena ei toimi.

Eelnevalt viidatud Tharenau *et al.* (2007) meta-analüüs tõi välja, et seos koolituse ja personalitulemuste vahel ilmnes töötajate hoiakutes ja käitumises. Töötajate hoiaku kaudu on

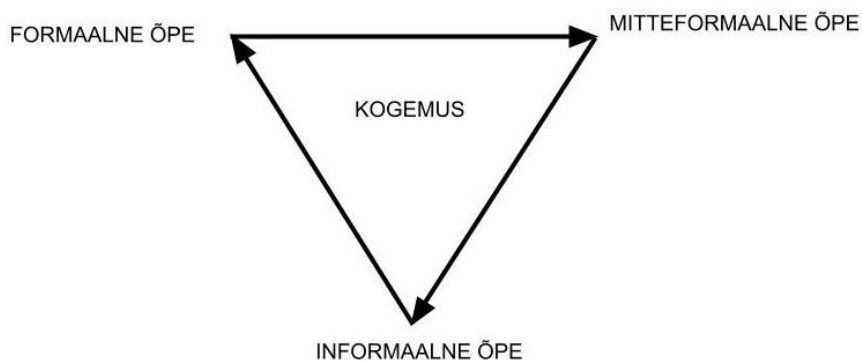
¹ Täiskasvanu all mõistab töö autor 18-aastaseks saanud isikut (Tsiivilseadustiku üldosa seadus § 8 lg 2).

võimalik tuletada töötaja eeldatav käitumine MODE mudeli abil (Ellithorpe, 2020). Mudel aitab ennustada suhtumist läbi spontaanse *versus* arutleva käitumisprotsessi. Kinnitust on leidnud, et eelnevalt välja kujunenud hoiakute mõju on väiksem, kui inimesel on motivatsioon ning võimalus kaalutlemiseks või otsuse tegemiseks. Samuti leiti, et üksnes tugev hoiak (positiivne või negatiivne) mõjutab käitumist, kas takistavalt või edasiviivalt. Töötaja nõrgad hoiakud ei too kaasa situatsiooni mõtestamist ning käitumisele mõju ei avalda. (Gawronski ja Creighton, 2013: 286) Töötajate käitumusliku otsustusprotsessi uurimiseks kasutasid Dawkins ja Frass (2005) planeeritud käitumise teooriat ning jõudsid järeldusele, et töökohal töötajate kaasamine sõltub grupi mõjust individuaalsele otsustusprotsessile, ning et pilootgruppide kasutamine muudatuste elluviimiseks võib anda positiivse toe arvamuse kujundajate ja tugivõrgustike kaudu. Toetudes planeeritud käitumise teooriale (Ajzen, 1991), määrab töötaja vahetu käitumise tema kavatsus. Mida tugevamalt hindab töötaja kavatsuse edu, seda motiveeritum on ta vastavalt käituma, seega sõltub töötaja käitumine tahtest. Lisaks leidis kinnitust, et kavatsuse realiseerumiseks peab tegevus väljendama suhtumist käitumisse, see tähendab avaldub tajutav sotsiaalne surve käitumiseks või käitumise mitte sooritamiseks ning tunnetatakse isiklikku seost. Käitumiseks tajutakse eesõigust ning õigustatust. Näiteks töötamise käitumise tuvastamisel on määravaks töötaja või töötü kavatsus tööd otsida. Seega kavatsust ennustatakse selle järgi, mil määral on töötajal positiivne või negatiivne töötamise käitumine, samuti mil määral tajub töötaja sotsiaalset survet töötamiseks ning milline on töötaja tajutav kindlustunne sooritada töötamise tegevusi. (Van Hooft *et al.*, 2004) Alternatiivne lähenemine MODE mudelile on arvestada sotsiaalset praktikat, mida kasutatakse sageli turundussekumistes. Hoolikalt valitud sõnumid või suunatud sotsiaalsed normid kutsuvad sihtrühmas esile soovitud käitumist. Näiteks on sotsiaalselt juurutatud lähenemine, et aprill on liikumiskuu. (Hargreaves, 2011)

Ülemaailmne täiskasvanute õppimise ja hariduse aruanne (GRALE) nimetab täiskasvanuõppe jõeuelemendina elukestvat õpet. Aruanne kinnitab, et õppimine on järjepidev protsess ning ei sõltu õppija east. Seega ulatuslik personalipraktikate kasutamine toob kaasa rahulolevamad töötajad, mis omakorda toob positiivse tagasiside klientidelt, sest töötaja teeb kliendi heaks rohkem. (Vermeeren *et al.* 2014)

Uurimistöodes jaguneb töökohapõhine õpe kõige sagedamini formaalseks, mitteformaalseks ning informaalseteks. Sageli vaadatakse mitteformaalset ning informaalset ühise õppetüübina (Manuti *et al.*, 2015). Nii leidub inglisekeelsetes akadeemilistes allikates mõlema väljendi kasutamist ühtse nimetusena ning alles sisu mõistmisel võib teha järelduse, millist õppevormi on silmas peetud. Küll aga on kõigil õppevormidel ühine osa, milleks on õppija kogemus (vt Joonis 1). Kogemust

kui teadmise alustala olulisust on rõhutanud ka fenomenoloogia rajaja Edmund Husserl, kes on leidnud, et reaalse maailma toimimist tuleb uurida subjektiivse kogemuse kaudu (Laherand, 2008:32). Seega võimaldab töötaja senise õpikogemuse mõistmine personali praktikutel mõtiskleda, kuidas anda töötaja tuleviku õpikogemusele tähendust.



Joonis 1. Täiskasvanuõppe jaotus õpeliikide vahel.

Allikas: Autori koostatud.

Cameron ja Harrison (2012) uuringuga leidis kinnitust, et tööturuprogrammides osalejad omandavad oskusi õppevorme kombineerides, st elukogemust, töökogemust ning formaalseid koolitusi ühtseks kogemuseks sidudes. Dachner *et al.* (2019) lisavad, et karjäärioskused ja -teadmised on täna piiratud säilivusajaga, seepärast peavad töötajad õppima rohkem, kiiremas tempos ja olema valmis korduvateks õppimisteks, et kohandada olemasolevaid teadmisi töönoutele vastavaks, kuid organisatsiooni tulemusi tervikuna, mõjutavad töötajate individuaalsed tegurid (Pombo ja Gomes, 2020). Koolituste sisu olulisust ilmestab Tharenau *et al.* (2007) koostatud meta-analüüs, mis tõi välja, et üksnes koolitustunde arvu arvutavates organisatsioonides ei täheldatud positiivset organisatsioonikliima ega pühendumuse tõusu. Seega tagavad organisatsiooni vaates töötaja tööülesannete efektiivse soorituse nii töötaja teadmised ja oskused kui ka töötaja võimed, omadused, hoiakud, motiivid ning käitumine (Güldenköh *et al.*, 2019).

1.1. Formaalne õpe töökohal

Tharenau *et al.* (2007) viitab koostatud metanalüüsis, et formaalhariduse on kõige tõhusam kui seda ühildada personalistrateegiaga. OECD kodulehelt leiab formaalse õppe kohta järgmise definitsiooni: „Formaalne õpe on alati organiseeritud ja struktureeritud ning sellel on õpieesmärgid. Õppija seisukohast on see alati tahtlik: st õppija selgesõnaline eesmärk on omandada teadmisi, oskusi ja/või pädevusi.“ Õpet toetab ainekava ning õppesooritust hinnatakse vastavalt kehtestatud hindamiskriteeriumitele. Formaalharidus jaguneb alus-, põhi-, üld-, kutse-, ning kõrghariduseks, sealhulgas ülikoolijärgne haridus (Sarv, 2015).

Formaalhariduse olulisus töötaja koolituses väljendub valdkondades, kus töötaja vajab järjepidevat teadmiste ja oskuste ajakohastamist, nt tervishoid, haridus, IT jne. Neid töötajaid iseloomustab kriitilise arutelu oskus, seoste loomise oskus ja analüütiline mõtlemine. (Helyer, 2015) Töötajate koolitusprogrammid ja arendustegevus on üks osa personalistrateegiast. Eeldatakse, et töötajad võtavad rohkem vastutust praeguste oskuste täiustamise ja uute lisamise eest, et tagada tööalane konkurentsivõime. Ennekõike pakub tööalane formaalõpe koolitus- ja arendusprogramme, millel on planeeritud õppekava ning hõlmab õppelahendusi. (Dachner *et al.*, 2019)

1.2. Mitteformaalne õpe töökohal

Uurides elanikkonna osalust mitteformaalses õppes, leiti, et Saksamaa 25-64 aastatest elanikest 50% on osalenud mingisuguses mitteformaalses täiendõppes ja koolitusel, võrdlusena Šveitsis, Hollandis ja Austrias on osalusprotsent suurem kui 60% (Lischewski *et al.*, 2020). Mitteformaalse õppe olemuse mõtestamiseks on erinevaid definitsioone. Souto-Otero (2021) sõnul määratletakse mitteformaalset õpet selle järgi, mida ta ei ole, st see ei ole formaalne õpe. Van der Heijden *et al.*, 2008 määratlesid mitteformaalse õppe kuue tunnuse abil: see on integreeritud töö ja igapäevarutiini, enamasti on vallandajaks sisemine või väline mõjutaja, madal teadvustatus, osalus võib olla sageli juhuslik ja muutustest mõjutatud, õppeprotsess koosneb induktiivsest refleksioonist ja tegutsemisest ning võib olla seotud õppimisega teistelt, sh vahetu ning kogemuslik. Tynjälä (2007) loetleb kolm peamist töökohal mitteformaalse õppimise viisi: esiteks – juhuslik, mis toimub töö mõjul; teiseks – tahtlik, tööga seotud tegevustes, nt juhendamine või oskuste tahtlik harjutamine; kolmandaks – töökohal ja töövälisel koolitusel toimuv õppimine.

Tynjälä rõhutab, et mitteformaalse koolituse planeerimisel peab arvestama õppija positsiooniga, sest see omab mõju õppimistingimustele ja protsessile. (Tynjälä, 2007)

1.3. Informaalne õpe töökohal

1998. aastal viidi Kanadas läbi uurimus (NALL), milles leiti, et täiskasvanute informaalne õpe on väga ulatuslik. Formaalses õppes osalejaid oli vastavalt 20% ning informaalses õppes 80%. Seejuures 73% õppes oli õppijate endi poolt kavandatud, 3% õppes toimus koos sõbra, naabri või töökaaslasega ning 4% koolitustest toimus eakaaslastega ühises rühmas, ilma igasuguse professionaalse abita. Uuringu andmetele tuginedes võrdlesid autorid informaalset õpet jäämäe fenomeniga. (Cameron ja Harrison (2008) Viidatud uuring kinnitab Eraut (2004) seisukohta, et täiskasvanuõppes leiab järjest sagedamini kasutust informaalne õpe, mis pakub suuremat paindlikkust ja vabadust õppijatele. Informaalne õpe tunnistab sotsiaalse õppimise tähtsust. See tähendab, et õpitakse nii teistelt inimestelt kui ka isiklikust kogemusest ning õppimine ilmneb igapäevastes tegevustes, igal pool ja sageli nii, et õppija isegi ei teadvusta õppimist. Informaalse õppe märksõnadena nimetab Schugurensky (2000) enesejuhtimist, juhuslikkust ja sotsialiseerimist ning Tynjälä (2008) lisab omalt poolt koostööpõhisuse, planeerimata, kaudsuse ja konteksti põhisuse. Õppija tahtlust õppida peab oluliseks Eurostat (2016: 10), leides et on oluline teha teadmiste omandamine võimalikuks, kuid teadmiste omandamine sõltub juba indiviidist endast, kas ta õpib sellest kogemusest või mitte.

Informaalset õppimist nimetab Livingstone (2001) igasuguseks tegevuseks, nt praktikakogukonnad (Bates, 2019:203), mis hõlmab mõistmist, teadmiste või oskuste otsimist, ilma väliselt kehtestatud õppekava kriteeriumiteta. Uuringu kokkuvõttes, lisatakse et informaalne õpe hõlmab tavaliselt kogenumate töötajate juhendamist ja tegemist on nõ õppimisega tegemise kaudu.(Bates, 2019:203) De Gripi (2015) sõnul on informaalne õpe tööl asjakohane igale vanuserühmale, kuid mõjutab rohkem uute töötajate töötulemusi.

2. KOGEMUSEL PÕHINEVA ÕPPIMISE VÕIMALDAMINE TÖÖKOHAL

„Ma kuulen ja ma unustan. Ma näen ja jätan meelde. Ma teen ja ma mõistan.“

“*I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand.*” (Confucius, 551 eKr – 479 eKr)

Kvalitatiivsetest uuringutest sõnale kogemus (inglise keeles *experience*) ühest vastet ei leia. Mõiste vähesele teaduslikule analüüsile on viidanud Hannes ja Macaitis (2012) kui olukorrale, kus kogemuse kasutamist meetodina võetakse iseenesestmõistetavana. Kogemuse terviklikuna käsitlemise keerukust ilmestas Bernardi (1992) läbi viidud 12 intervjuud õenduse õppejõududega ning õppijatega tuvastamaks, kuidas nemad defineerivad kogemuslikku õppimist ja meetodeid. Intervjuudest selgus, et teema formaalne määratlemine oli keeruline, sageli defineeriti mõistet „Ma arvan, et (kogemuslik õpe) on kogemusest õppimine...“ või kõikehõlmavalt „Ma arvan, et iga tegevus võib olla kogemuslik.“ (Burnard, 1992). Hoolimata kogemusõppe defineerimise keerukusest, lõi Yahoo Jaapan aastal 2013 organisatsiooniülese unikaalse kogemusõppe mudeli peale organisatsiooni visiooni uuendamist. Loodud mudeli eesmärk oli toetada organisatsiooni töökultuuriks vajalikke väärtusi nagu probleemide lahendamise oskust lähtudes kliendi vaatest, otsustusvõime parandamist, eesmärkide prioritseerimist ning riskivalmidust, st oskust tunnistada ebaõnnestumist. (Makoto, 2015)

Kogemused võivad koosneda erinevatest komponentidest nagu tegu, uskumus või tunne (Raelin, 2001). Kui jagada olukordade mõtestamine sammudeks, siis esimene samm on leppida erinevuste sügavusega, teine samm on mõista, milles need erinevused seisnevad ning kolmanda sammuna tuleb luua sõnavara, kuidas olukorda sõnastada (Geertz, 2000:161), väljendada saadud kogemus. Daher *et al.* (2017) sõnul tähenduse andmisega kogetule me defineerime selle ning loome isikliku tähenduse nähtusele. Nii leiabki Merleau-Ponty (2004), et kogemused on mitmekesised; kompleksed, mitmetahulised ja omased seda kogemule (Hodges *et al.*, 2020). Bélanger (2011: 40) leiab, et tegemist on protsessiga, mida iseloomustab õppijakeskne lähenemine. Personalijuhtimises on kogemuslik analüüs olulisem, et saavutada tulemuslikkus (Pysarchik ja Huddleston, 1994). Inimesed tunnetavad, kui neil puuduvad ametialased pädevused ning paremate töötulemuste saavutamiseks mõtestavad nad haridusvajaduse ja otsivad konkreetse lahenduse kogetud lahknevuse lahendamiseks (Kyndt ja Baert, 2013).

Dilthey (1989: 83) eristab sisemist kogemust, see tähendab kogeja tundeid ja tahet ning maailma ja teiste kogemust, mis moodustavad ühtse terviku. Ka siin näeb Dilthey vajadust terviku moodustamiseks, mis sisuliselt tähendab läbielatud kogemuse reflektiivse harjutuse kaudu analüüsimist. Seega vajab iga kogemuse mõtestamine ja tähenduse andmine täiendavat pingutust või juhitud tähelepanu. Waite (2018) laiendab Dilthey (1989) määratlust ning näeb ühtse raamistikuna teema käsitluses individuaalset, protsessilist ning organisatsioonilist tasandit. Kirjanduse analüüsis jõudis Waite (2018) järeldusele, et kõik kolm tasandit vajavad organisatsioonis turvalist harjutuskeskkonda; pidevat õppimise ja arengu soodustamist; struktuuri ja vahendeid, mis võimaldavad pühendada aega õppimisele; protsesse, mis tuginevad reeglitele ja kaasavad ning kvalifitseeritud juhendajat, kes viib õppe läbi ning toetab tegevuste järgselt. Koostatud kirjanduse ülevaates jagab Waite (2018) kogemusõppe kolme kategooriasse: kogemustest õppimiseks, kogemusõppe sekkumisteks ning kogemusõppe väljunditeks, mis omakorda jagunevad individuaalseteks kompetentsideks, õppimisprotsessiks ning õppimise väljunditeks. Individuaalsel tasandil olid õpiväljunditeks uued professionaalsed teadmised, oskused ja võimed (nt probleemide lahendamine ja otsuste tegemine). Rühmatasandi väljunditeks nimetas Waite (2018) inimeste vaheliste suhtlemisoskuste paranemist. Õppeprotsessidena nimetas Waite (2018) ennekõike stsenaariumipõhiseid lähenemisi nagu juhtumiuuringute esitus ja simulatsioon. Ta pidas oluliseks rõhutada, et koolitused oleksid professionaalselt stimuleerivad ning kontekstiliselt tähenduslikud ning tööalaseid väljakutseid pakkuva sisuga, oluline on õppija professionaalse arengu soodustamine. Waite (2018) seisukohaga nõustuvad Gabrielsson ja Politis (2009), kelle sõnul soodustab kriitilistes karjäär kogemustes õppevõimaluse nägemine õppija isiklikku professionaalset arengut ning õppija kaasamine õpikogemusse suurendab tema õpimotivatsiooni (Dernova, 2015), seejuures huvi ja uudishimu suurendavad omakorda õpimotivatsiooni (Fandakova & Gruber, 2021).

Personalijuhtimises kogemusõppe praktiseerimist uurinud Kulichyova *et al.* (2022) jõudsid järeldusele, et refleksioon on kogemusõppe oluline komponent, mille tulemusel toimuvad järkjärgult muutused töötajate teadmistes, oskustes ja hoiakutes. Kogemusõppe praktikate peamiste oskustena toodi välja töötajate teadlikkuse tõusu, paremat arusaamist protsessidest ning oskust osaleda meeskonnatöös. Samuti täheldati muutust töötajate suhtumises, suurenes proaktiivsus, mida ilmestas suurenenud võimaluste nägemine probleemsete olukordade lahendamisel ning paranes töötajate usk probleemsete olukordade lahendamise võimesse. (Kulichyova *et al.*, 2022)

2.1. Kolb kogemuslik õpimudel

Kogemusliku õppimise teooria sai alguse filosoof John Deweyst. Haridusteooriaks sai kogemuslik õppimine 1980. aastatel David Kolb eestvedamisel. Kolbi mudel toetub kuuetele ettepanekule, mis on toodud tabelis 1. Tugev õppimise mõtteviis aitab töötajatel seada pikaajalisi eesmärke. Õppimise mõtteviisiga töötajad ootavad saadavast tagasisidest rohkem teavet ning suhtuvad saadud tagasisidesse positiivsemalt (Kulichyova *et al.*, 2022).

Tabel 1. Kolbi kuus ettepanekut õppimisele lähenemiseks.

Ettepanek	Ettepaneku selgitus
Õppimine kui protsess, mitte tulemus	Teadmised kujunevad läbi kogemuse, seega on koolituste eesmärk pigem stimuleerida uurimist ja teadmiste kujundamise oskust.
Kogu õppimine on taasõppimine	Teadmus on pidevalt tuletatav varasematest kogemustest ning õppija olemasolev kogemus annab teavet tema võime kohta tulla toime uute olukordadega.
Õppimine nõuab erinevate loogikate vaheliste konfliktide lahendamist	Õppimine on oma olemuselt täis pinget ning eneseületust, sest õppeprotsessi käigus muudab õppija positsiooni, muutudes osalejast vaatlejaks ja hindajaks.
Õppimine on terviklik maailmaga kohanemise protsess	Õppimise protsessi on inivid täielikult kaasatud, sest oluline on terviklik lähenemine – tema võime mõelda, tunda, tajuda ja käituda. Tegemist on elukestva protsessiga, mis sisaldab probleemide lahendamist, otsuste tegemist ja suhtumise muutmist.
Õppimine tuleneb inimese ja keskkonna vahelisest sünergiast	Keskkond omab mõju õppija tajule ja käitumisele ning kui muutub õppija taju ning käitumine, siis mõjutab see ümbritsevad keskkonda.
Õppimine on teadmiste loomise protsess	Tegemist on sotsiaalsete teadmiste ja isikliku teadmiste tulemusena ning õppimise tagamiseks peab valima kõige tõhusama strateegia.

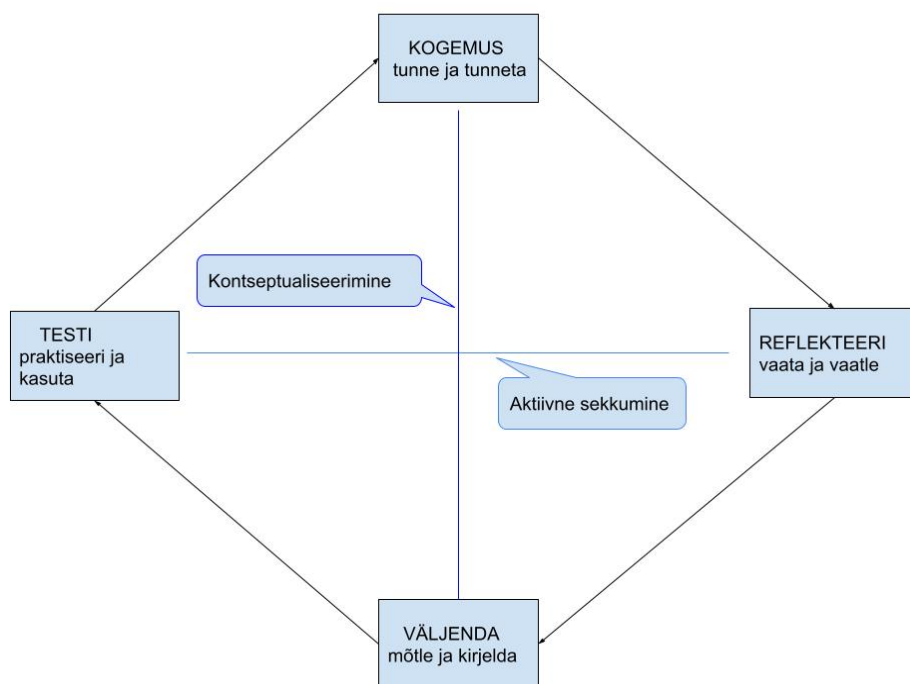
Allikas: Kolb ja Kolb 2013 materjali põhjal (autori tõlge).

Kogemusõppemudel kirjeldab õppetsükli, mille keskmes on kogemus ning kuidas reflekteerimise kaudu mõtestatakse väljendatud teadmus. Teadmised tulenevad kogemuse haaramise ja muutmise kombinatsioonist, mida iseloomustab protsessilik õppimine, kus üks etapp järgneb teisele (Behrendt ja Machtmes, 2021).

Kogemusõpet iseloomustab õppijakesksus ning kogemuspõhist õppekava viiakse läbi mittejuhtiva juhendamise kaudu (Kolb ja Kolb, 2008; 2017). See tähendab, et juhendaja roll ei ole anda vastuseid ja isiklikku nõu. Õppija vastutab oma õppimise eest. Juhendaja roll on luua turvalist arengut soodustavat keskkonda, abistada õppeprotsessis hinnanguid mitte andes, kuulata peegeldavalt

ning korrata, mida õppija räägib, et mõista räägitu tähendust. Juhendaja peab suhtuma õppijasse positiivselt, väärtustades ja austades õppijat ning tema panust (Kolb *et al.*, 2014). Probleemid, mille lahendamise nimel koostööd tehakse, vajavad kõigi osalejate panust, ühiselt panustatakse faktide, andmete ja kogemuste genereerimisse ja hindamisse (Kolb ja Kolb, 2017).

Kolb (1984) tsüklikuline mudel koosneb neljast etapist – koge (tunne ja tunnetada), reflekteeri (vaata ja vaatle), väljenda (mõtle ja kirjelda) ja testi (praktiseeri ja kasuta) (vt Joonis 2).



Joonis 2. Kogemusliku õppe mudel

Allikas: Kolb (1984) põhjal (autori tõlge).

Joonist saab kirjeldada kahe teljega, kus koge ja väljenda telg kirjeldab abstraktset kontseptualiseerimist, selles etapis on kaasatud teooriad, loogikad ja ideed, oluline on mõista probleemi või tekkinud olukorda. Reflekteeri ja testi telg nõuab aktiivset sekkumist, kus õppija katsetab muutuvate olukordadega (Kolb ja Kolb, 2013). Õppemeetodiga on ühelt poolt kaasatud õppija taju, et omandada uus kogemus ning teiselt poolt õppija isiklik viis kogemuse töötlemiseks või muutmiseks (Smith ja Kolb, 1986). Organisatsioonipõhise kogemusõppe mudeli loonud Yahoo Jaapan lähtus asutusesisese mudeli loomisel organisatsiooni visioonist ja väärtustest, et töötajatel kõigil tasanditel oleks selge arusaam, miks ja kuidas tehakse organisatsioonis tööd. Loodud mudeli kesksel kohal on üks-ühele kohtumised ühel korral nädalas juhi ja töötaja vahel, kus kohtumiste eesmärk on töökogemuse mõtestamine ning õppetundide rakendamine uuel algaval nädalal.

Organisatsioonis juurutati 360° hindamised ning üks-ühele kohtumiste hindamised, sealhulgas pakub personaliosakonna arendusosakond programme, mis toetavad osapoolte vestlemisoskusi, nt *coachiv* juhtimine. Strateegiline otsus rakendada organisatsioonis töötatsooni iga kolme aastase intervalliga ennetab töötajate hoidmist ühel positsioonil ning julgustab töötajaid omandama mitmekülgseid töökogemusi. (Makoto, 2015). Seega on võimalik kogemusõppe teooria siduda praktikaga, mis on teostatud ühe näitena Yahoo Jaapanis. Ilmestatud näite kinnituseks eelistab kogemusliku õppimise teooria just selliseid lähenemisviise nagu juhtumiuuringud, rollimängud ja sisuesitlused laiemalt, mis pakuvad või võimaldavad juhtida tähelepanu olulistele ja konkreetsetele õpiolukordadele (Bélanger, 2011: 42).

Iga indiviidi õppimisstiil on ainulaadne ning õppimisstiilid jagunevad lahknevaks, endaga liitvateks, lähenevaks ja kohanduvaks. Õpistiili väljakujunemist mõjutavad kultuurile taust, isiksuse tüüp, hariduse tase, karjääri valik, tööroll ja ülesanded. Lisaks individuaalsetele erisustele õppimises vajab õppimine ruumi, mis hõlmab nii füüsilist, kultuurilisi, institutsionaalseid, sotsiaalseid ja psühholoogilisi aspekte. Seega iga kogemus ei vii automaatselt õppimiseni. Selleks, et kogemusest sünniks teadmine, peab seda reflekteerima ning seadma oma varasemad teadmised kahtluse alla. (Kolb ja Kolb, 2013) Seetõttu vajab rutiinse mõtlemise mustri muutmine uue kogemuse mõtestamist ning sellele uue tähenduse andmist (Hilden ja Tikkamäki, 2013).

2.2. Reflektiivne õpe töökohal

„Me ei õpi kogemusest. Me õpime kogemuse reflekteerimisest.“ (Dewey, 1933:78; viidatud Beard ja Wilson, 2013:28)

Refleksiivse praktika põhimõiste töötas välja Schön aastal 1983. Refleksiooni abil muudetakse süva- ehk teadvustamata teadmised teadlikuks ning uus teadmine põimub olemasolevate teadmistega. (Bélanger, 2011:41). Eelnevas peatükis kirjeldatud Kolbi kogemusõppemudel on refleksioonil määrav roll (Faller *et al.*, 2020). Refleksiooni praktikud mõistavad, et teadmised pole kunagi täielikud (Procee, 2006) ning Murre ja Dros (2015) uuringuga leidis kinnitust, et kuni 75% omandatavast teabest ununeb.

Ryan (2013) sõnul on refleksiooni defineeritud erinevate aspektide kaudu, kuid suures pildis sisaldab refleksioon kahte põhielementi: kogemuse mõtestamine seoses iseenda, teiste ja kontekstist tulenevate tingimustega ning hetke kogemuse ümberkujundamine ja/või tulevaste kogemuste planeerimine isiklikuks ja sotsiaalseks hüvanguks. Ryani (2013) määratlus peegeldab

veendumust, et refleksioon võib toimida mitmel tasandil. Refleksioon töökohal tähendab, et töötaja planeerib aja mõtteprotsessiga tegelemiseks, refleksioonipartneriga dialoogi pidamiseks ning refleksioonipäeviku pidamiseks. Refleksioon toimib nii organisatsiooni kui individuaalse arengu meetodina. (Randle ja Tilander, 2007)

Aastal 1991 jagas Mezirov refleksiooni kolmeks. Esiteks refleksiooni eristamine selle sisu järgi, mis tähendab, et mõtiskletakse selle üle, mida tajutakse, mõeldakse, tuntakse või mille alusel tegutsetakse. Teiseks eristatakse refleksiooni protsessina, kus uuritakse kuidas tajumise, mõtlemise, tundmise või tegutsemise funktsioone täidetakse ning hinnatakse nende täitmise tõhusust. Kolmandaks refleksiooni eristamine eelduse järgi, kus on fookus teadlikuks saamisest sellest, miks me tajume, mõtleme, tunneme või käitume nii, nagu me seda tavapäraselt teeme ning käitumismustri põhjustest ja tagajärgedest, mis on tingitud meie võimalikest kiirustavatest otsustusharjumustest või eksimusest hinnangu andmise protsessis. (Corrall, 2017).

Van Manen (1995) leiab, et refleksioon koosneb mitmest etapist: hämmeldusest, segadusest ja kahtlusest, mida tingib olukord; olukorra etteantud elementide või tähenduste ennetamine ja esialgne tõlgendamine koos võimalike tagajärgedega; uurimine ning analüüs, mis võivad probleemi selgitada; esialgsete hüpoteeside välja töötamine; otsustamine, kuidas edasi või tegevuskava mõtlemine. Kuid alati on tegemist reflekteerija isikliku reaktsiooniga olukordadele, millega kokku puututakse (Corrall, 2017).

Van Manen (1995) sõnul on oluline eristada, kas reflekteeritakse varasemaid ehk retrospektiivseid kogemusi või tegeletakse ennetavalt tuleviku kogemuste refleksiooniga. Retrospektiivse refleksiooni korral vaatab reflekteerija tagasi juba toimunud kogemusele (Raelin, 2001). Näiteks lugude vestmine kajastab keerulist praktikat, võimaldades tähendust ja tegu rikkalikumalt mõista, konstrueerides samaaegselt kollektiivset meelt ning mälu (Hilden ja Tikkamäki, 2013). Vahetut refleksiooni ehk peatu ja mõtle tüüpi tegevust peab Van Manen (1995) kõige rohkem väljakutset pakkuvaks, sest leiab, et töötaja teod annavad kasutatavatele sõnadele tähenduse, väljendades pühendumust ja julgust. Raelin (2001) kirjeldab taolist olukorda kui probleemi kohapeal ümber sõnastamist. Ennetav refleksioon toimub seega sageli planeerimise vormis, näiteks töötajate omavahelises arutluses, kuidas nad võiksid olukorrale läheneda või olukordi eelnevalt läbi mängides, kaaludes alternatiivseid eesmärke ja lähenemisviise ning kasutades tüüpiliselt „kui,-...siis“ ettepanekuid. (Raelin, 2001) Tõsiasi on see, et refleksiivne praktika nõuab, et praktiseerijad teadvustaksid toimunud tegevusmustreid. Oluline on tekkinud mustreid analüüsida ja uurida nende subjektiivset ning objektiivset tähtsust. Seega on refleksioon kognitiivne protsess, mille käigus

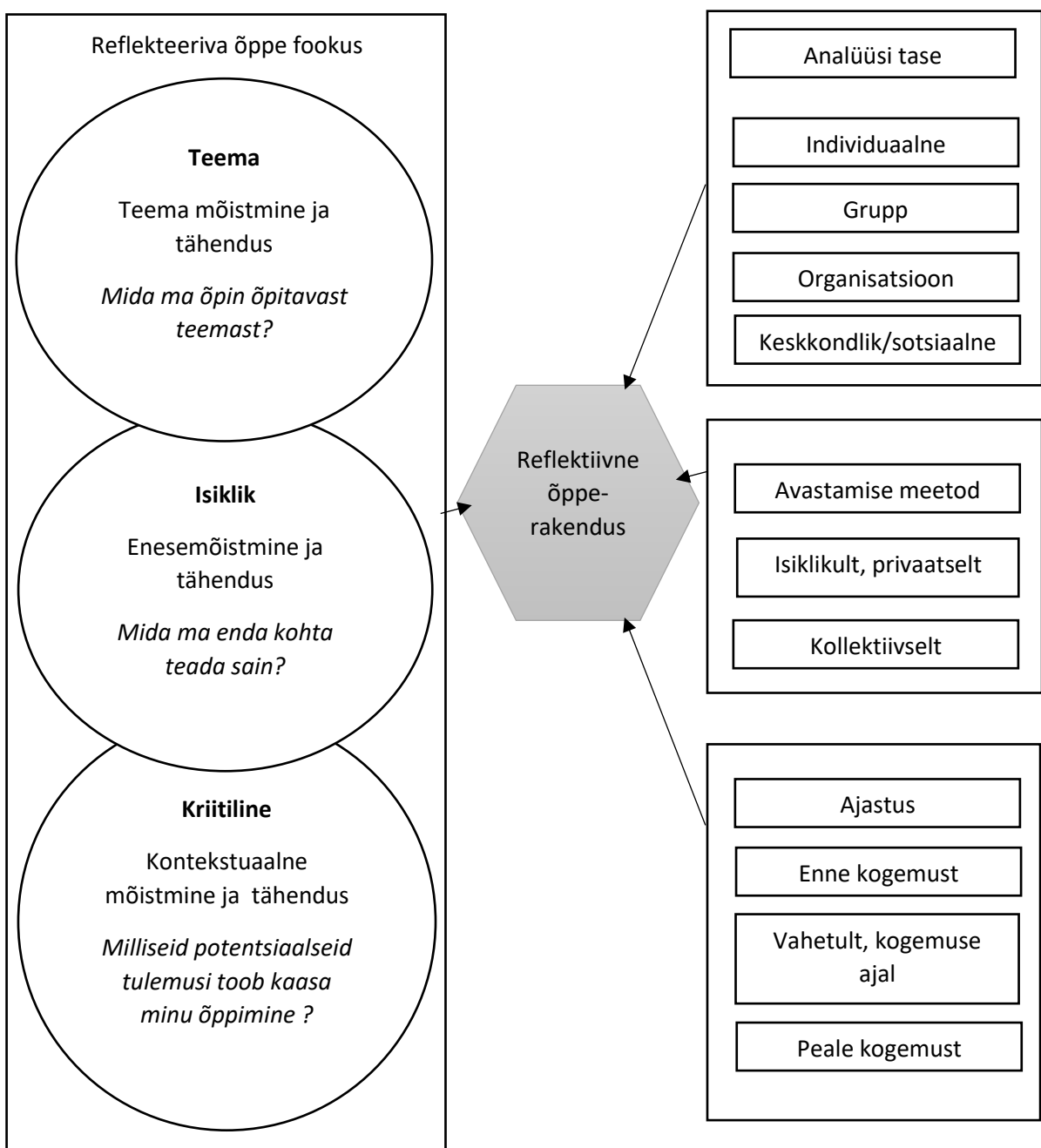
vaatab inimene tagasi ja loob uue teadmise iseendast ja olukorrast. Õppimine refleksioonist toimub siis, kui omandatud uus teave integreeritakse juba olemasolevatesse teadmusstruktuuridesse. (Goy *et al.* 2022) Refleksiooni kasutegurina nimetasid Randle ja Tilander (2007) tööandja vaatest tervema personali, kes on motiveeritum ja kompetentsem, isemajandavam ja suhtlevam, täheldati personali väiksemat voolavust. Organisatsiooni ja rühma-tasandil täheldati suuremat tolerantsust mitmekesisuse suhtes, suhtlusoskuste paranemist ja tihedamaid sotsiaalseid sidemeid organisatsiooni siseselt. Individuaalsel tasandil vähenes stressitase, suurenes töötaja enesehinnang ja eneseteadlikkus, suurenes uhkus tehtud tööst ja oskus seada piire, suurenes usaldus ja oskus kuulata teiste ja enda vajadusi. (Randle ja Tilander, 2007)

Reflektiivse õppimise eesmärk on kas temaatiline, isiklik või kriitiline (vt Joonis 3.). Fookuse seadmisest sõltub eesmärki väljendava refleksiooni küsimus. Isikliku refleksiooni puhul toimub mõistmine, mida õppimine õppijale tähendab ning fookus on objektilt õppijal ja tema isiklikel arusaamadatel. Isikliku refleksiooni fookuse juures selgub refleksiooni mõju ja tähtsus reflekteerija elule, sest aitab mõista, kuidas harjumused mõjutavad tegusid. Peamine küsimus eneserefleksiooni juures on, mida ma õpin enda kohta, kui ma selle teema kohta õpin? (Hedberg, 2009)

Kriitilise reflektiivse õppe puhul on kahtluse all eeldused, uskumused ja üldtunnustatud tarkused ning olemasolevad struktuurid ja tavad vaidlustatakse (Vince ja Reynolds, 2009; Van Manen, 1995), tegemist on dialoogilise protsessiga (Faller *et al.*, 2020). Peamine küsimus seisneb ühiskondlikul tähendusel minu õppimisele. Olulisel kohal on tähenduse andmine, käitumise kujundamine ja põhjendamine, seejuures on rõhk kollektiivil. Kriitilist vaatenurka kasutatakse juhtimistavade õppimisel. Vince ja Reynolds (2009) analüüs rõhutab kriitilise refleksiooni juures kollektiivse refleksiooni tähtsust emotsionaalsete, moraalsete, sotsiaalsete, poliitiliste ning materiaalsete kaalutluste korral. Bain *et al.*, (2002) sõnul ei ole kriitiline refleksioon intuiitivne oskus ning erinevate refleksioonitasemete läbimist ei tohiks pidada iseenesestmõistetavaks. Yahoo Jaapan koolitas kogemusõppe mudeli juurutamisel 60 spetsialisti, kes toetaksid töötajaid refleksioonidel (Makoto, 2015) või teise näitena Rootsi riiklik sekkumine absentismi vähendamiseks ning refleksioonijuhi oskusega personali koolitamisel (Randle ja Tilander, 2007).

Reflektiivse mõtlemise kolm fookusgruppi sõltuvad üksteisest (vt Joonis 3). Fookusest sõltub millise teema kontsentratsioon domineerib. Hilden ja Tikkamäki (2013) nimetavad individuaalsel tasandil toimuva refleksiooni eeldusteks reflekteerimisvõimet ning indiviidi võimet ja valmisolekut seada kahtluse alla rutiinsed mõtlemis- ja tegutsemisviisid ka siis, kui tegu on tehtud või keset tegutsemist. Kinnitust on leidnud, et väljendatud ja struktureeritud refleksioon

(kirjutamine, salvestamine) võrreldes kogemusele mõtlemisega arendab ning viib mõtestamiseni. Individuaalset refleksiooni kasutatakse peamiselt isikliku arengu arusaamadest lähtuvalt, näiteks vajadus töötada detailidega; grupi tasandil tekitavad refleksioonid inimeste vahelist õppimist, näiteks arusaamist mitmekesisusest; organisatsioonitasandil arusaamist kultuurilisest dünaamikast. (Nesbit, 2012). Viidates reflekteerimisvõimele, on Raelin (2001) defineerinud viis dialoogi edendavat refleksioonioskust: olemine (avanemine kogemusele ja enda ümber olevale inimeste vahelisele keskkonnale), rääkimine (kollektiivne hääl), avalikustamine (kahtluste või „kire“ jagamine), testimine (uute viiside proovimine) ja uurimine (arutlusmudelite ebakõladega tegelemine).



Joonis 3. Kontseptuaalne kaart reflektiivse õpperakendamise kujundamisest

Allikas: Hedberg (2009), (autori tõlge).

Faller *et al.* (2020) toovad välja, et peamised töökohal õppimist kajastanud teadlased Kolb, Boud ja Schön on lähenenud refleksioonile konstruktivistlikust perspektiivist, et refleksioon toimub teadlikult ja väljendatud protsessina. Hilden ja Tikkamäki (2013) nõustuvad, et refleksioon pole varjatud vaimne protsess, vaid nähtav praktika, mis on suunatud mineviku, oleviku või tuleviku objektidele. Refleksiooni kasutamise eelised organisatsioonis seisnevad selles, et see teravdab spetsialistide arusaamu nende tavapäraest meetoditest ja lähenemistest rasketele olukordadele, võimaldab tuvastada lünki teooria ja praktika vahel. Arvatakse, et refleksioon mõjub positiivselt tööga rahulolule (Hilden ja Tikkamäki, 2013). Seda kinnitab ka tõsiasi, et töötajad, kes osalesid reflekteerimises, ei tunnetanud enam häbi ebaõnnestumise pärast, kui see tulenes halvast juhtimisest, ressursside puudumisest või vähesest tööpraktikast ning kui neil endil puudus võimalus tulemuse mõjutamiseks (Randle ja Tilander, 2007).

Goy *et al.* (2022) poolt läbi viidud arst-residentide uuring kinnitas, et refleksiooni ning õppimist soodustavateks olukordadeks olid kogemused, mis tulenesid meditsiinilistest vigadest, kriitilistest intsidentidest ja muudest negatiivsetest tulemustest. Arst-residentide sõnul ei andnud „rutiinsed“ juhtumid piisavalt stiimuleid reflektiivseks õppimiseks. Nii leidsidki uuringu koostajad, et tuleviku väljakutse on organisatsioonis õppijate ja lektorite mõtteviisi muutmine, mis aitaks nihutada vigadest õppimise kultuuri positiivsetest tavadest ja tulemustest õppimise suunas. Rõhutati hinnanguvaba keskkonna loomise vajadust organisatsioonis ning töötaja soorituse edu lahti sidumist võimekusest. (Goy *et al.*, 2022)

Refleksiooni tööriistadeks professionaalse arengu toetamisel võivad olla lugude jutustamised, reflektiivsed vestlused, reflektiivsed metafoorid, kriitiline juhtumianalüüs ja mõistete kaardistamine (Gray, 2016). Eelnevalt kirjeldatud refleksiooni põhimõtete rakendamiseks ning analüüsi teostamiseks on mitmeid väljatöötatud refleksiooni mudeleid, nagu ERA, Driscoll mida mudel ning GIBBS mudel (LISA 1.) jne.

Kirjeldatud mudelite põhjal võib öelda, et hoolimata eelistatavast refleksioonimudelist on tegemist struktureeritud protsessiga, mida kasutatakse kogetud olukorra analüüsimiseks organisatsioonis.

Refleksioon võib olla petlikult lihtne idee, sest viitab indiviidi konstruktiivsele eneskriitikale oma tegevuste suhtes, eesmärgiga tulevikus tulemusi parandada. Kuid pelgalt refleksiooni tundmisest ei piisa, oskusliku praktika peab läbivalt põimima hoiakutega. Refleksioonil on professionaalses keskkonnas potentsiaali töö kvaliteedi tõstmiseks baasteadmiste ja -oskuste (suhtlemine,

eneseareng, loovus, analüüsi oskus ja probleemide lahendamine) arendamise kaudu. (Corrall, 2017) Probleemide lahendamise oskust saab käsitleda juhul, kui töötaja näeb esile kerkinud takistuses lahendamist vajavat probleemi. (Mohamed *et al.*, 2022) Nii leiab Van Woerkom (2004) sarnaselt Yahoo Jaapani näitele, et töökäitumise refleksioon võib olla sillaks individuaalse ja organisatsiooni õppimise vahel.

3. UURINGU METOODIKA

Lucas *et al.* (2018) sõnul viitab uuringu metoodika valitud tugiraamistikule, käsitledes õppimist aktiivse protsessina, mis on ülesse ehitatud kogemustel põhinevatel teadmistel ning kogemustest omandatud teadmiste olemus on subjektiivne.

Käesoleva fenomenoloogilise uuringu uurimisobjektiks on osaleja subjektiivne õpikogemus. Fenomenoloogilise uuringu potentsiaal on aidata mõista õpikogemuse keerukust, püüd mõista õppimise kogemuse tähendust sügavamalt. (Ehrich, 2005). Mõiste „fenomen“ Eesti keele seletava sõnaraamatu (2009) kohaselt tähendab nähtust ning filosoofilises käsitluses on tegemist vahendiga, mis aitab tundma õppida tõelist teadmist. Fenomenoloogilise uurimismeetodi puhul on alati fookuses konkreetse kogemuse analüüsimine (Viik, 2009: 218). Kogemuse uurimine rikastab arusaamist igapäevaelust ning selgitab inimeses ja tema praktikates toimuvat muutust. Fenomenoloogilises uuringus on välja toodud fenomenid viisil, nagu vestluspartner neid ise tunnetab ja tajub. Vestluspartneri kirjeldused annavad kogemusele tähenduse ning läbi subjektiivse taju väljendatakse osakest üldisest reaalsustajust. (Van Manen ja Adams, 2010). Seega kogemuse täpsed kirjeldused saadakse intervjuude kaudu, millel on neli iseloomulikku tunnus: tegemist on kirjeldava lähenemisega, kasutatakse vähendamist, otsitakse kirjelduse olemust ning keskendutakse tahtlikkusele, st indiviidi kavatsus ja fookus annab sotsiaalsele reaalsusele definitsiooni. Oluline on kogemuse analüüs lähtuvalt kirjeldaja konkreetsest väljendusest ja keelekasutusest, mida hiljem sobitatakse psühholoogilisse keelde. (Ehrich, 2005) Laherand (2008: 33) viitab Heideggeri seisukohale, kus inimeste teadmine ja väline tegelikkus on omavahel tugevas seoses. Kokkuvõtvalt võib öelda on inimesele kui liigile omane püüd mõista olemist avaras vaates (nii ajaloolises, kultuurilises kui ka sotsiaalses kontekstis) ning seepärast kasutatakse fenomeni mõistmiseks tõlgendamist.

Töö autori uurimus tugineb kvalitatiivsele fenomenoloogilisele uurimismeetodile ning see püüab vastata küsimusele, milline on kirjeldatud kogemus (Elley-Brown ja Pringle, 2021). Baxteri ja Jacki (2008) sõnul võimaldab kvalitatiivne lähenemine uurida keerulisi nähtusi kontekstis. Kasutatud poolstruktureeritud intervjuud toetavad tegeliku olukorra kirjeldust.

Intervjuu kasutamine võimaldab anda intervjuueeritavate kogetud õpikogemusest tervikliku, rikka ning detaili rohke ülevaate. Brennen (2013: 27) sõnul on intervjuu konkreetsele teemale orienteeritud vestlus. Töö autor vestles poolstruktureeritud kava alusel õpikogemusega

vestluspartneritega individuaalselt. Vestlused tuginesid eelnevalt koostatud intervjuukavale, kuid vestluste käigus küsimuste järjekord sõltus intervjuueeritavate vastustest.

Magistritöö andmeanalüüs põhineb õpikogemuse intervjuu andmetel. Peamine rõhk on suunatud osalejate kogemuste, arusaamade ja kogetu mõtestamisele. Kõiki uuringuga selgunud andmeid käsitletakse läbivalt isikustamata.

Käesolev uurimistöö uurib, kuidas kogemusõpe võimaldab maksimeerida töötaja õpikogemust ning aitab kaasa töötaja professionaalsele arengule. Seega uurimistöö fookuses on töötaja õpikogemus ning osalejate õpikogemuse järgne retrospektiivne refleksioon, mille analüüs aitab leida vastused seatud uurimisküsimustele:

- a) Millist mõju omab kogemusõpe töötaja professionaalsele arengule?
- b) Milliseid refleksioonimudeli tasandeid leiab osalejate kirjeldustest?
- c) Milliseid sarnasusi ja erinevusi saab välja tuua osalejate õpikogemuse kirjeldustest?
- d) Milliseid kasutegureid tajuvad töötajad õpikogemuse mõtestamisest?

Intervjuu küsimuste arusaadavuse ning mõistetavuse kontrollimiseks viidi läbi pilootuuring, mille osalejad olid kõik osalenud erinevatel koolitustel viimase kolme kuu jooksul. Kolmel juhul andis testitav tagasisidet, et esitatud küsimus ei ole üheselt mõistetav. Saadud info andis sisendi uurimisküsimuse sõnaliseks korrigeerimiseks. Korrigeeritud uurimisküsimusi (Lisa 2) kasutati fookuse hoidmiseks läbivalt kõigi uuringus osalenute intervjuuerimisel. Kogutud andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, millega on võimalik analüüsida vestluspartnerite arusaamu, kohalolekut ning väljendatud info tähendust.

3.1. Valim

Magistritöö valimi moodustas mugavusvalim. Valimi koostamisel lähtuti töö eesmärgist, koostöövalmidusest ja kättesaadavusest. Mugavusvalim hõlmab selliste juhtumite valikut, mida olemasolevate tingimuste juures on kõige lihtsam leida (Laherand, 2008). Isiklike kontaktide kaudu moodustunud valimit võib nimetada mugavusvalimiks. Fenomenoloogilise uurimismeetodi puhul ilmestavad valitud intervjuueeritavad temaatilist kogumit, töötavad õppijaid.

Valimigruppe uuringus oli kaks, st osalejad olid piiratud ühte tüüpi andmeallikaga, inimestega (Gentles, 2015). Esimese uuringugrupi (A) valimi moodustamise kriteeriumid olid täisealisus,

töökogemus ja töökogemuse perioodil refleksiooni sisaldava õpikogemuse olemasolu. Valimis oli seitse osalejat. Teise uuringugrupi (B) ehk kontrollgrupi valimi moodustamise kriteeriumid olid täisealisus, töökogemus ja töökogemuse perioodil õpikogemuse olemasolu. Valimi moodustasid kuus osalejat. Seega moodustasid uuringu koguvalimi 13 kõrgharidusega ja töökogemusega osalejat. Osaleja jagamine gruppidesse toimus osalejalt saadud info alusel, see tähendab osaleja ise määratles, kas tema poolt kirjeldatud õpikogemus sisaldas refleksiooni.

Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul pole suur uuritavate arv peamine, oluline on leida infoallikad, kelle kogemus ning uurimisteema ühtivad. Läbiviidavas uuringus sai valimi kontseptsiooniks kogutud teabe võimsus ning kogutud andmetest info sünteesimise võime. Töö koostaja lähtus põhimõttest, et uuringuga saab kaasata nii palju osalejaid, et töö autor suudab anda ausa ülevaate osalejate kogemusest. Fenomenoloogilise uuringu puhul on hinnatud valimi piisavuseks vähem kui kümme intervjuud. (Moser ja Korstjens, 2017) Kvalitatiivsete uuringute valimi suurust ilmestav põhimõte „andmete küllastus“ või „uut infot ei lisandu“ fenomenoloogilise uuringu puhul ei kehti (Gentles, 2015). Seega fenomenoloogilise uuringu valimi arvust on olulisem intervjuude intensiivsus, et koguda piisavalt andmeid kirjeldatud kogemuse kohta, mis võimaldab astuda sammu lähemale mõistmisele, kuidas kogemusliku õppepraktika integreerimine võimaldab maksimeerida õpikogemust ning kuidas tunnetavad kogemusõppes osalejad refleksiooni mõju kogetu mõtestamisel.

4. UURINGU TULEMUSED, ARUTELU

4.1. Analüüsi protsess

Töö intervjuu küsimuste puhul on teadlikult kasutatud avatud küsimusi: kuidas, mida, millist, mis ning milliseid. Teadlikult valitud avatud küsimused ootavad vastajalt pikka jutustamist, kogetu mõtestamist ning suunavad vastajat teemakäsitlesega. Avatud põhiküsimuste teine eesmärk oli mitte piirata küsimusele vastajat või tema vastust suunata. Piiritletud sai üksnes valdkond (kogetud õpikogemus). Intervjuus kasutatud küsimused piirdusid magistritöö koostamisega seotud teemadega, selgitamaks iga intervjuus osaleja õpikogemust ning sellega seotud taustsüsteemi.

Intervjueeritavate suuliselt eelnevalt luba küsides koguti andmeinfo salvestamise teel, st audiofailidena, mis omakorda transkribeeriti andmete analüüsi teostamiseks. Eesti Teadlaste Eetikakoodeks (2002) kohaselt on oluline, et kõik uuritavad enne uuringus osalemist oleksid informeeritud uurimuse olemusest ning et uuringus osalemine toimuks vabatahtlikult. Uurijal lasub kohustus tagada, et uuringus osalejate andmeid kogutakse objektiivselt, andmete kogumine ning töödeldud andmete hoidmine toimuks konfidentsiaalsuse põhimõttest lähtuvalt. Osalejatele lubatud anonüümsuse tagamiseks eemaldati audiosalvestiste transkribeerimisel nende nimed. Intervjueeritavatele selgitati, et õpikogemuse kirjeldusi kasutatakse üksnes magistritöö koostamisel. Tulenevalt intervjueeritavate ning intervjueerija füüsiliste asukohtade erinevusest toimusid intervjuud valdavalt veebi keskkonnas, perioodil 28.02. - 08.03.2023.a.

Intervjuu küsimuste struktuur jaotub kolmeks - sissejuhatus, teemakäsitus ning kokkuvõtte ja tagasiside andmise osa. Vestlusärevuse maandamiseks toimus kõigiga enne põhiteema käsitlust sissejuhatav vestlus, mis koondas infot intervjuu eesmärgi, ajalise kestuse, intervjuuga kogutud kirjelduste säilitamise ja töötlemise infot ning intervjueeritava kui õppija iseloomustamist. Intervjueerija hoidis teemakäsitluse suhtes neutraalset hoiakut ning vajadusel fokusseeris vestlust suunatud küsimustega. Teemakäsitlust kokkuvõttes küsis intervjueerija tagasisidet toimunud vestluse osas ning tänas intervjueeritavaid uuringus osalemise eest. Läbiviidud intervjuude kestvus jäi vahemikku 20 kuni 51 minutit.

Intervjuud transkribeeriti ning analüüsitavat teksti saadi kokku 51 lehekülge. Audiofailidest tekstifailide koostamiseks kasutati TTÜ kõnetehnoloogia kõnetuvastuse teenust, mis teisendab kõnesalvestused tekstiks. Roboti poolt transkribeeritud helisalvestise korrektseks tekstiks muutmise võttis olenevalt salvestatud intervjuu kestusest aega 2 kuni 4 tundi. Transkribeerimisel

eemaldati sõnakordused ning parasiitsõnad (nagu, selle, eks ole, noh, siis, või nii), mille olemasolu ei andnud tekstilist ega sisulist väärtust. Rangelt jälgiti, et lause mõte ja sisu parasiitsõna või sõnakorduse eemaldamise tõttu ei kannataks.

Õpikogemuste kirjelduste analüüsil kasutati temaatilist sisuanalüüsi kirjeldustest mustrite leidmiseks, teadvustamiseks ja analüüsimiseks (Braun ja Clarke, 2006:79). Selleks teostati tekstifailide (transkribeeritud audiofailide) analüüs, mis jagunes etappideks: kirjeldustega tutvumine, algkoodide genereerimine, teemade otsimine, teemade ülevaatamine, teemade määratlemine ja nimetamine, analüüs ja tulemuste sõnastamine (Braun ja Clarke, 2006: 87-93).

Kirjelduste analüüsimiseks kasutati prinditud tekstifaile. Kodeerimiseks ja teemakategooriate märkimiseks erivärvilisi tekstimarkereid, millega teksti markeerimisel tekkis muster, millest moodustusid alateemad, mis on seotud Kolbi ja Kolbi (2013) kuue õppimist iseloomustava ettepanekuga ja kategooriad, mida saab iseloomustada Korthageni ja Vasalose (2005) poolt kirjeldatud sibulamudeli refleksioonitasanditega. Intervjuude tulemused sisestati programmi Microsoft Excel 2010, analüüsiti ja esitletakse vastavalt uurimisküsimustele. Kirjelduste analüüsiks kasutati sisuanalüüsi ning analüüsiprotsessile läheneti induktiivselt.

Lähtudes uurimistöö alaküsimusest, millist mõju omab kogemusõpe töötaja professionaalsele arengule, milliseid sarnasusi ja erinevusi leiab (intervjueeritavate) kogemuseõppe kirjeldustest ning millist kasutegurit näevad õppeprotsessis osalejad õpikogemuse mõtestamisest, kodeeriti kirjeldused induktiivse analüüsi meetodiga, mille puhul välditakse kodeerimisel varasemaid teoreetiliste mõistete kasutamist, see tähendab, et kirjeldustest tulenevad kategooriad loodi teksti aktiivsel lugemisel ja keskendumisega kirjeldustes üksnes olulisele (Masso, 2011).

4.2. Analüüsi tulemused

Õpikogemuste kirjelduste analüüs algas süstematiseerimisega ning mustrite otsimisega, mille tulemusel moodustusid kategooriad. (Lagerspetz, 2017: 206). Intervjuudest mustrite otsimise tulemusel koostati MS Excel abil tabelid, saadud info alusel moodustusid alateemad ning neist omakorda kategooriad. Visuaalse ülevaate lihtsustamiseks jaotati A ja B grupp eraldi tabelitesse (LISA 3 ja LISA 4). Kirjelduste sisuanalüüsi alusel loodud avatud kategooriaid (vt Tabel 3) analüüsitakse käesolevas peatükis. Fenomenoloogilise lähenemise puhul kõikehõlmavust silmas pidades on oluline mõista tervikut, seega moodustunud kategooriad jagunevad, identifitseerides erinevaid võtmetermineid, aspekte, hoiakuid või väärtuseid, mida intervjueeritavad kasutasid

õpikogemuse kirjeldustes. Igale tähendusüksusele vastab kinnitav tekst, mis seob intervjueeritava kirjelduse uuringu alateemaga ja kirjeldab konteksti. Seejärel uurib uurija iga tähendusühikut uuritava teema valguses. See tähendab uurija seostab iga tähendusühiku uuritava teemaga ning psühholoogilise keelega. Uurijana on eesmärk jõuda intervjueeritava kogemuse olemusliku tähenduseni. Järgmise sammuna sünteesitakse ja integreeritakse kahe kogemust kirjeldava grupi kirjeldatud tähendusüksused ning toimub liikumine konkreetsetelt üldisele.

Tabel 3. Transkribeeritud teksti sisuanalüüsi tulemusel moodustunud põhi- ja alateemad.

Põhi- teemad	Refleksiooni sibulamudel (Korthagen ja Vasalose, 2005)	Alateemad	Teoreetiline tugi
Õppija rolli tunnetus	Tõekspidamised Käitumine Pädevused	Motivatsioon	Maslow, 2007; Herzberg, 2003
		Muutused	Ajzen, 1991; Ellithorpe, 2020
Õpi- kogemus	Käitumine Keskkond Tõekspidamised Identiteet	Kogemuse enda omaks muutmise	Ryan, 2013; Daher <i>et al.</i> , 2017
		Kogemuse jagamine	Dilthey, 1989:83; Waite, 2018
		Aja planeerimine	Mezirov, 1991
		Hirm eksida	Kulichova <i>et al.</i> , 2022
Professio- naalsus	Identiteet Missioon	Mina-kontseptsioon	Ruijters ja Simons, 2020
		Professionaalsuse saavutamiseks	Randle ja Tilander, 2007

Uurimistöe tulemustes välja toodud intervjuu tsitaadid algavad taandrealtil, kelle tsitaadiga on tegemist, leiab tsitaadi lõpust sulgudest kodeeritud, nt A1, kus A tähistab uuringugruppi ning number sümboliseerib intervjueeritud isikut. Sümbol /.../ tähistab töö autori poolt kärbitud tekstiosa. Illustreerivad tsitaadid osalejate kirjeldustest on fenomenoloogilise uurimistöe tunnuseks (Wertz, 2005).

Järgnevad peatükid toovad välja peamised tegurid, mis avaldavad mõju töötaja õpikogemusele. Intervjuudes osalenute õpikogemuste hulgas on nii formaalse (terapeudi ja arengutreeneri väljaõpe), mitteformaalse (teenusdisain, müügiõskuste ning teenusejuhtimise arendamine) kui ka informaalset (meeskonnatöö, enesejuhtimise, rahatarkuse, spetsiifiliste õskuste ning ajajuhtimise arendamise) õpikogemusi.

4.3. Õppija rolli tunnetus

Kolmeteistkümnest kümnel korral iseloomustasid intervjueeritavad end kui aktiivseid koolitusprotsessis osalejaid (B2; B3; B4; B5; B6; A2; A3; A4; A5; A7). Ühel juhul kirjeldas intervjueeritav ennast kui mitte dominantset ning mitte aktiivse kaasa rääkijana (B1). Teisel juhul tõi intervjueeritav välja, et talle meeldiks vaadata kuidas teised õpivad ja õppida rohkem teiste kogemusest (A1). Kolmandal juhul kirjeldab intervjueeritav ennast, et ta võib näida kuulaja ning märkmete tegijana, ent tegelikkuses toimub saadud info läbi töötlemine ning ta räägib kaasa olukorras, kus omandatav teema on osalejale juba selgem (A6). Õpiaktiivsuse väljendamisel nimetasid intervjueeritavad teadlikku kohalolu õppeprotsessides, küsimuste esitamist ning arvamuste avaldamist.

Olen pigem aktiivne osavõtja. Mõnikord manitsen iseennast tagasi hoidma, et ma ei räägiks nii palju ning annaksin ka teistele võimaluse. Mulle lihtsalt meeldib saada koolitajalt tagasisidet, kas mõistan teemat nii nagu seda koolitaja mõtles. (B2)

Ma õpin aktiivselt, üritan olla mõttega kaasas. Mina olen see õppija, kes ütleb kõva häälega: „Te olete ise õelnud, rumalaid küsimusi pole olemas.” /.../ Ma küsin kohe, ma ei jää ootama. (B5)

Hullumeelne. Ma pigem õppijana hetkel olen aktiivne ja selline huvitunud. Ma olen hästi kohal, ma kuulan ja mõtlen kaasa. /.../ ma proovin siiski võtta maksimumi nii lektorist kui materjalist. (A7)

Olen tavaliselt kõige aktiivsem osaleja. /.../ Ma istun esimeses pingis, et ma esiteks magama ei jääks, teiseks, et mul ei oleks kiusatus tegeleda mingite muude asjadega./.../ Ma küsin, kui ma millestki aru ei saa. Ma küsin väga palju. Ma kommenteerin jube palju ja avaldan arvamust, jagan kogemust ja lugu ja ma olen ikka paras tähenärija. (A4)

Kirjeldused sisaldavad osalejatele omast suhtumist õppimisse ning ootusi uutele õpikogemustele, mis enamasti on kõrged.

Õpikogemustes kirjeldati nii paaris- kui rühmatöid, projekte, simulatsiooni, lauamängu mängimist gruppides, videoülesandeid ning refleksiooni kasutamist. Õppimiseks kasutatud meetodite osas nimetasid kahel juhul kontrollgrupi osalejad, et nende õppeprotsess sisaldas *online*-õpet, mille käigus lahendati individuaalseid ülesandeid ning koolitus ei sisaldanud grupitöid. Kahest ühel juhul tunnustas osaleja õppeprotsessi läbiviimist ning tunnistas koolitusele seatud eesmärgi

täitmist, osaleja omandas uue oskuse. Teisel juhul ei suutnud osaleja ning lektor saavutada ühist keelt ning uus oskus jäi osalejal omandamata.

Lektor oli ikka täitsa progemees. /.../ Lektori keele kasutus oli minu jaoks keeruline, meie keeled ei klappinud. (B5)

Kolmandal juhul toimus individuaalne keeleõpe, kus aktiivse õppe olemuse täitsid vestlused, BBC uudiste vaatamine ja kuulamine ning filmiõpe, kus subtiitrid õpitavas keeles või puudusid. Valitud lähenemisviis aitas kinnistada läbi praktika keele omandamist.

Aktiivsusel on refleksioonis oluline roll ning lähtuvalt Van Maneni (1995) poolt välja toodud refleksioonitüüpidele kasutasid kõik osalejad õpikogemuse kirjeldamiseks retrospektiivset vaadet. Kogemuste mõtestamise puhul töid osalejad välja õppimise erinevaid tasandeid: märkamist, teemast arusaamist, andsid tähenduse ning töötasid enda poolt antud tähendusega ja toimus õppimine läbi kirjeldatud kogemuse.

Raelini (2001) uuring tõi välja refleksioonivõimet edendavad meetodid (olemine, rääkimine, avalikustamine, testimine ning uurimine), mida sisustasid osalejad oma intervjuudes järgmiselt:

- olemine

Ma istun esimeses pingis, et ma esiteks magama ei jääks, teiseks, et mul ei oleks kiusatus tegeleda mingite muude asjadega. (A4)

- rääkimine

Mina olen see õppija, kes ütleb kõva häälega: „Te olete ise öelnud rumalaid küsimusi pole olemas.” /.../ Ma küsin kohe, ma ei jää ootama. (B5)

- avalikustamine

Ma kommenteerin jube palju ja avaldan arvamust, jagan kogemust ja lugu. (A4)

- testimine

Tegelikult on okey vastutada ja teha kaasa, neid nuppe vajutada. (A6)

- uurimine

Mulle lihtsalt meeldib saada koolitajalt tagasisidet, kas mõistan teemat nii nagu seda koolitaja mõtles. (B2)

Seejuures peab välja tooma, et vestluspartneritele ei tutvustatud eelnevalt refleksioonivõime edendavate meetodite loetelu. Mis kinnitab Hilden ja Tikkamäki (2013) seisukohta, et refleksioon pole varjatud vaimne protsess, vaid nähtav praktika. Intervjuueritavate vastused kirjeldavad püüdu mõista ja aru saamise vajadust, käsitletavast teemast ning mõistmisele kinnituse otsimist.

Intervjueeritavate vastustest nähtub, et õppijate teadlikku aktiivsust mõjutab koolituse sisu, lektor, koolituse ülessehitus ning põhjus, miks koolitusel osaletakse. Näiteks töid neljal juhul A grupis ning kahel juhul B grupis osalejad vestluses välja, et koolituse osalemise valiku tingis või edasise koolituse valikul on määrav koolitaja.

/.../ vaid sellepärast, et seda viis läbi /.../, sest et /.../ on minu jaoks juba nimi. (A4)

/.../ põhimõtteliselt valisingi sellise koolituse, mis on hästi tunnustatud /.../ (B6)

4.3.1. Motivatsioon

Sellest peatükist leiab põhjuste analüüsi, miks üks või teine intervjueeritav osales enda poolt kirjeldatud õpikogemusel. Kirjeldusi süstematiseerides ilmnes igas kirjelduses tõekehjoud, mis sundis (kas siis sõna otseses mõttes või kaudselt) koolitusest osa võtma ning millised tegurid olid teekonnal olulised, et õpiprotsess edukalt lõpuni viia. Motivatsiooni teooriale (Maslow, 2007) tuginedes saab tõuke põhjuseks olla, kas füsioloogilised-, turvalisuse-, kuulumus-, tunnustus- või eneseteostusvajadus.

Füsioloogilisi vajadusi kogemuse valikul, protsessi läbimiseks või tulemusena ei nimetanud mitte üks osalejatest.

Turvalisuse aspekti nimetasid osalejad intervjuude käigus mitmel korra. B1 nimetas turvalisust üheks õppimise eelduseks. Osaleja nimetas turvalisuse olulisust nii keskkonna kui ka lektori seisukohast, sest ebaturvalisest keskkonnast tingituna ei toimu osaleja sõnul õppimist. A1 sõnul on võimalik just väiksemates gruppides enda avada ning turvalisuse eesmärgil sõlmitakse kokkulepe, et õppeprotsessis jagatud info jääb koolitusruumi. A6 kinnitas A1 õpikogemust, turvatunde tekkimiseks tuleb koolituse alguses kohe kokku leppida, et kõik, mis toimub koolitusruumis, jääb koolitusruumi ning kokkuleppe olemasolu tingis avatud õhkkonna, kus osalejad julgesid väljendada end avatult.

Kuulumustunnet avades ja laiendades hõlmab teemablokk ka kaasamise läbi võrgustike, gruppide ühiste teemade või identiteedi väljendamine grupi tunnusena, näiteks meie-vorm kõnepruugis viitab intervjueeritava kollektiivsustundele. A1 kasutas väljendeid meie asutuses; pole keegi; saime üksteise mõtetest; me nende küsimuste; me oma kogemusest; me üldse; me seal ning jagasime. B2 kasutab samuti meie vormi – me kõik olime; me lahendasime; me ei rääkinud; õppisime meeskonnana; meile tehti; meie laiendasime; me ei võta; me kohendasime, me tegime,

me reaalselt, me läksime; me saime; me muidugi ja me pidime. A3 kasutab lisaks meie vormile kuuluvustunde väljendamiseks läbivalt ametikirjeldust – teenusejuhtidele. B3 nimetab ühe kuuluvustunde tunnusena päritolu. A4 kuuluvustunne väljendus erialavaldkonnas, millest tulenes tema vajadus – uus tegija valdkonnas.

B4 määratles ennast nii me vormis kui ka tuues välja, et tema näol on tegemist õhtu inimesega. B5 kasutab sõna liige. B6 väljendab kuuluvustunnet ametinimetusega (värbaja), uue eriala valikuga ning täiskasvanud õppijana. A5 nimetas kuuluvust läbi tuleviku perspektiivi, saada tunnustatud spetsialistiks ning iseloomustades ennast kui introvertset inimest. A6 kasutab nii me-vormi (me lahendasime, meil käsitletud, arutlesime, meil on, meeskond) kui ka tähistades asutuse sisest töötajate liigitust – kontori poolel. A7 nimetab end õppijaks ning tunnistab kuuluvust gruppi.

Seega ei puudutanud ning ei sisaldanud intervjueeritavatest üksnes ühe osaleja vastused kuuluvustunnet ning läbivalt leidis osaleja vastustes kasutust mina-vorm (ma olen ise; ma arvan; ma ei mäleta; ma ei tunneta; ma ikka sain; ma saan; ma mõtlen).

Tunnustusvajadus kirjeldatud õpikogemuste kirjeldustest ilmneb A4 kirjeldusest, mida ilmestab kõige paremini osaleja enda sõnad.

Tahan ise kümme korda kuulsamaks saada, ma lähen sinna koolitusele sellepärast, et ennast näidata, et ma olen ka siin valdkonnas olemas. Vaadake, vaadake – mina siin! Jätke meelde see nägu ja nimi. (A4)

B3 tunnustamisvajadus seostub saavutusega ning eneseületusega. Kirjeldades õpikogemust toob osaleja erinevate aspektidena välja vajaduse saada tunnustatud. Esimene aspekt on väide lektorilt:

/.../ see pole võimalik viia sind nii kiiresti sinna, kuhu tahad jõuda. (B3)

ning teine aspekt tuleb osaleja psühholoogilistest vajadustest saada tunnustatud, sisestades talle julgust ja kindlustunnet, suurendades usku iseendasse ja oma võimetesse. Õppija kaasamise olulisust hindasid nii kontrollgrupi (B2; B3; B4; B5; B6) kui ka fookusgrupi osalejad (A1; A3; A4; A5; A6; A7).

Dialoog on oluline /.../, ma leian, et lektori töö ei ole monoloogi pidada. Ta justkui avab mingid ukSED, ja siis osalejad hakkavad saadud info põhjal omavahel arutama. Siis tuleb juurde kõikide ruumis olijate kogemus, mida nad hakkavad siis sünteesima selle teadmise, mida nad on just õppejõu käest saanud. Et SEE on nagu minu jaoks täiskasvanuna õppimise kõige suurem ja olulisem väärtus. (B6)

Siis teed asju läbi ja ütleme isegi, kui sa teed seda alguses valesti ja kui sa saad aru, mida sa tegid valesti, aga sa jõuad ise selle järelduseni, miks see ei toimi, see kindlasti õpetab rohkem.(A5)

Eneseteostusvajadust antud intervjuude analüüsis on vaadeldud läbi väljundi. Andmetest lähtuvalt oli kõigil osalejatel motivatsioon õpikogemuses osalemiseks (vajadus, sisemine soov või keskkonnast tingitud sund). Õpikogemusest tingitud muutusi käsitleb analüüsi järgmine peatükk, seepärast antud alalõigus õpikogemusega kaasnenud muutusi täiendavalt ei käsitle.

Intervjueeritavate kogemuste kirjelduste põhjal saab järeldada: kui õpikogemuses osalejal on meelel ja keelel baasvajadused, nt eelnevalt välja toodud turvatunde puudumine koolituskeskkonnas (B1), siis ei toimu eneseteostust. Analoogne olukord oli sunnitud ehk kohustusliku koolitusega (B4), kus osaleja ei tunnetanud õpikogemusest uue teadmise omandamist, pigem kirjeldab osaleja õpikogemust kui mõnusa äraolemisena. Seega leiab osalejatelt kinnitust Harackiewicz ja Hulleman (2010) sõnadele, et motivatsiooni aitab väljendada õpitegevusega kaasnev positiivne emotsioon ja edu õppimise protsessis. Intervjueeritavate tunnetus, et teema on võimalik endale selgeks saada tõi kaasa suurema edu elamuse tunnetuse ning huvi uue materjali omandamiseks (A1; B2; A3; B3; A4; B6; A5; A6; A7).

Me reaalselt läksime sarnase teenusega riigihankesse. (B2)

Koolitajate toetav ning tunnustav suhtlemine innustas osalejat rohkem pingutama, jätkama ning soov täiendavateks teadmiste omandamiseks osalejatel tunnetuslikult suurenesid (A1; B2; A3; B3; A4; B6; A5; A6; A7). Täiendavate teadmiste omandamise võimalusena nimetati kõige enam lugemist (B1; B3; A2; A4; A5; A6; A7), sellele järgnes kogemuste vahetamine (A1; A2; A3; B5; B6).

4.3.2. Muutused

Iga intervjueeritava subjektiivne lähenemine muutusele on oluline ning seda kinnitab planeeritud käitumise teooria, mis annab raami ja toob välja eeldused käitumise muutumisel. Olulisim on välja tuua üksikisiku tasandi, sest indiviidi tasandil toimuvad muutused, see tähendab üksikisik lähtub mõistuspärasest valikutest ning otsustest. Planeeritud käitumise mudeli kinnituseks kirjeldavad kogutud andmed, et osalejate teadmised, hoiakud ja käitumine on omavahel seotud. Fookusgrupi kõik osalejad oskavad nimetada vähemalt ühe oskuse, mida õpikogemus neis arendas.

Baasoskustest nimetavad A1 ja A2 suhtlemisoskuse, A5 ja A6 kuulamisoskuse. Praktilise oskusena nimetab A3 protsessikaardi koostamise oskuse. A4 õpikogemus arendas võimaluste nägemise oskust ning A7 õpikogemus arendas tagasivaatavat analüüsi oskust, eneseanalüüsi ning tunnistada enda eksimust. Kontrollgrupi poolt välja toodud oskuste muutumises on ühel juhul (B6) tegemist värbamisoskuse parandamiseks konkreetsete töövõtete parandamisega. B2 omandas praktilise oskusena e-keskkonna loomise ja disainimisoskuse ning arendas tähelepanelikkust ja detailidele mõtlemise oskust. B3 arendas ajaplaneerimist, järjepidevust, iseseisvat õppimisvõimet ja pühendumist. B5 arendas visadust, kannatlikkust ning oskust lasta minna. Kontrollgrupi osaleja B1 leidis, et keeruline on täpselt välja tuua millist oskust koolitus arendas või muutis ning osaleja B4 hindas õpikogemust kui olemasolevate teadmiste kinnitajat, millega uut oskust ei lisandunud.

Hoiaku kaudu käitumise prognoosimist kirjeldab MODE mudel (Fazio, 1990), mille kohaselt on oluline, kas inimesel väljakujunenud hoiak on tugev või nõrk. Sest üksnes tugev hoiak suudab innustada või takistada uute teadmiste omandamist. Nõrk hoiak ei too esile muutust, mida väljendab harjumuspärase käitumismustri jätkamine. Tugevat hoiakut, mis õpikogemusega muutus kirjeldasid kontrollgrupis B2 ja B3. Esimesel juhul oli osalejal (B2) tugev hoiak sihtrühma suhtes ning teisel juhul oli osalejal (B3) tugev hoiak iseenda oskuste ja võimete suhtes. Fookusgruppi andmetest lähtuvalt oli tugev hoiak A1, A3, A4, A5 ja A7 osalejatel. A1 õppis teadlikult ennast juhtima ning ennast kehtestama, muutus tema hoiak, et enesekehtestamine ei pea olema ebamugav või viima vastaspoolega konflikti. A3 hoiakutesse kinnistus mõttetera, ära jää kinni probleemidesse, vaid keskendu lahendustele. A4 muutis õpikogemusega hoiakut rahasse, muutus nägemus endast kui vaesest. A5 arendas hoiakut näha olukordi teiste perspektiivis ning A7 tõi välja hoiaku suhtlemisse teistega, õpikogemuse tulemusel puudub järsk suhtlemisviis.

Aga minu hoiak siamaani on olnud see, mis nüüd mina. See rikaste teema. Nüüd ma lihtsalt olen selle teemaga nii palju siin viimasel ajal tegelenud, et need uskumused, mis on olnud. Et me oleme alati olnud vaesed ja raha kunagi pole, raha ei kasva puu otsas ja aasta aega ootad, kui sa tahad nagu midagi saada, siis sa jõuluks võib olla saad selle kassettpleieri, sest muidu pole raha. Et ilmselt see hoiak, et mina ei tea nagu sellest midagi ja mina ei hakkagi kunagi teadma ja mina ei oska ometi investeerida ja see ei ole üldse minu teema – see on tagasi hoidnud, et ma ei ole varem seda teemat enda jaoks varem avastanud. (A4)

Fookusgrupis A6 tunnistab, et tema hoiakutes muutust ei toimunud, mis omakorda kinnitab MODE mudeli põhimõtet, et nõrga hoiaku mõjutamine ei too endaga kaasa muutust.

Lähtudes MODE mudelist, kui on teada muutused hoiakutes, saab prognoosida muutust käitumises. Kui kontrollgrupis B1 tunnistas, et tema hoiakud õpikogemuse tagajärjel ei muutunud, siis ka käitumises ei taju osaleja muutuse toimumist. B2 tunnistades muutust hoiakus sihtgruppi, tunnistas ka muutust käitumises – võrreldes õpikogemuse eelse perioodiga kuulab B2 sihtgruppi ning lähtub sihtgrupi vajadusest. B3 tunnistades muutust enda hoiakutes oskustesse ja võimetusse, tunnistas ka muutust käitumises – täna kasutab osaleja igapäevaselt õpitud võõrkeelt.

Fookusgrupi hoiakute tulemusel käitumist hinnates on näha väljendatud muutused osalejate käitumises. Kui osaleja A1 õppis teadlikult ennast juhtima ning ennast kehtestama, tõi hoiaku muutus kaasa muutuse osaleja käitumise teadlikumaks, lisandus oskus öelda EI. A3 tunnetab oma käitumises teinud rahu teenuse juhtimise põhimõttega avalikus sektoris. A4 tõi oma käitumisse eesmärkidest lähtuva visualiseerimise. A5 tunnetab muutust käitumises lähtuvalt teistega arvestamise aspektist ning A7 tõi välja, et on oma käitumisega suudab seada piire ja ei lase end enam tõmmata teiste suhetesse.

Fookusgrupis osaleja A2, kes hindas õpikogemuse muutusi hoiakutes kinnitavaks, toob käitumise muutusena avara selgituse – õppisin ennast paremini juhtima. Täpsustamata jääb tegevus või enesejuhtimise käitumuslik aspekt.

Alternatiivne lähenemine MODE mudelile on tuua muutus käitumisse läbi sotsiaalse praktika, selle lähenemise kohaselt toimuvad muutused inimestes tulenevalt ühiskonnas muutuvatest praktikatest ja normidest. Ühiskonna taset mitte puudutades, tunnistas B4 käitumises toimunud muutust seoses töökorraldusliku muudatusega.

Läbiviidud intervjuusid Hedbergi (2009) reflektiivse õppimise eesmärkidega seostades selgus, et koolituse teema mõistmine ja selle mõtestamine ei valmistanud ühelegi intervjuueeritavale raskusi. Intervjuueeritavate hinnangud õppeprotsessis toimunud muutusi kokku võttes sai kaardistada neli aspekti: oskused, käitumine, hoiakud ja väärtused (LISA 5). Kolme esimest leidsid eelnevalt käsitlemist. Väärtuste muutusi analüüsid peab korraks peatuma mõtestamisel, miks on väärtuste käsitlemine õppimise seisukohalt oluline. Käitumine väljendab isiku väärtusi ning neile toetudes luuakse suhteid. Väärtused on aluseks valikute tegemisel, nad kirjeldades meie soove. (Schwartz, 1992). Teooriast lähtuvalt intervjuueeritavate väärtustes toimunud muutusi analüüsid leidsid fookusgrupi osalejad, et toimus muutus eneseväärtustamises (A1); muutis mõtlemises dilemmat, et kohustusliku teenuse puhul pole tegemist sunnimeetmega, vaid teenusega, mida tuleb selle tarbija jaoks disainida (A3); andis tähenduse inimestele kellega suhteid luua (A4); muutis fookuse, millistes lahingutes osaleda (A5); suunamine on efektiivsem kui käsutamine (A6) ning

elusündmused kui ressurss (A7). Kõik osalejate poolt loetletud väärtused ilmestavad soovi saavutada oma elus midagi, mille osas osalejad tundsid puudust või soovi arendada.

Kontrollgrupp omalt poolt tõi välja, et tasuta asju ei osata hinnata (B2); saangi hakkama (eneseusu tõus) (B4) ning aeg kui väärtus (B6). Kontrollgrupist B1 muutust väärtustes ei tajunud ning B5 tunnistas, et koolituste puhul ta tavapäraselt väärtuste muutumist ei hinda. B4 tõi väärtuste käsitlemisel välja kõigiga arvestamise aspekti.

Seega andmetest nähtub, et hoolimata asjaolust, kas intervjueeritavate kirjeldatud õpikogemus sisaldas refleksiooni või mitte, toimus tunnetatud muutus. Järelduse aluseks on intervjueeritava võime muutust sõnaliselt väljendada. Oluline erinevus ilmnes tulemuses. Näiteks B4 ja A3, kelle õpikogemuse kirjeldused sisaldasid selget dilemmat, mis mõtetesse jäänud. Erinevus kahe kogemuse vahel seisnes käsitlemise ajas ning nõ rahu tegemisel häiriva dilemmaga. B4 dilemma tekkis õpikogemuse ajal ning ei leidnud õpiprotsessi käigus lahendust. A3 dilemma tingis õpikogemuse ja õpikogemus aitas dilemmat ümber mõtestada ning häirivat asjaolu näha teisest perspektiivist, tuues sellega kaasa aktsepteerimise.

4.4. Õpikogemus

Intervjueeritavate õpikogemuste kirjeldusi analüüsid vajab mõtestamist lisaks eelnevalt kirjeldatud motivatsioonile ka osaleja võime juhtida emotsioone ning käitumist vastavalt kirjeldatud olukorrale. Kõigis õpikogemuste kirjeldustes võib leida elemente, mis tõusevad üldisest kirjeldavast osast esile ning toovad välja kuhu osaleja oma tähelepanu õpikogemuse kirjeldamisel koondas.

4.4.1. Kogemuse enda omaks muutmine

Õppimise definitsiooni silmas pidades Ambrose *et al.* (2010:3) on tegemist protsessiga, millega kaasneb muutus. Refleksioon võimaldab saada teadlikumaks tegevuse põhjustest, sest refleksiooni eesmärk on muuta teadvustamata teadmine teadlikuks. Teadlikuks saamisel on abiks vastutuse võtmine oma tunnete, hoiakute ja käitumise eest. Analüüsid intervjueeritavate keelekasutust on näha nii vastutuse võtmist kui ka vastutust jagavat kõneviisi. Kontrollgrupist B1 käitumist või

õpikogemuse üle järelduste mõtestamisel sisaldasid vastused konstruktsioone ma ei saa, ma ei oska, ma ei tunneta, ma ei saanud ning ma ei mäleta. Emotsioonide kirjeldamisel omakorda mina saan, ma tegelen, ma olen, ma tahan, ma olen ja ma arvan. B2 keelekasutus sisaldas meie-vormi, mida osaleja kasutas intervjuu jooksul läbivalt, sealhulgas kirjeldades õpikogemusest oskuste omandamisel ning hoiakute, uskumuste (me kuulame, me kaasasime, me ei võta seda seisukohta) muutuste välja toomisel. Meie vorm viitab kollektiivsusele ning hajutab vastutust. Keelekasutus, mis lubab hinnata vastutuse võtmist oli B2 puhul näha õpikogemuse valikul (mina leidsin). Osaleja B3 õpikogemuse kirjeldust saadab läbivalt mina-vorm (ma omandan, ma olen, ma läksin, ma tegin, ma olin, ma kasutan, ma arvan). Vastutust vältivat keelekasutust nähtub õpikogemuses õpetaja poolt õpimeetodi valiku kirjeldamisel (tema oli see kes...). B4 kasutas meie-vormi õpikogemuse kirjelduses ja õpiprotsessi kirjeldamisel, muutust käitumises ja hoiakute kirjeldab mina-vormis tegevusi (ma vaatan, ma näen, ma olen, ma panen). B5 õpikirjeldus oli läbivalt mina-vormis, üksnes koolituse sisseostu organisatsiooni nimetab meie-vormis. B6 keelekasutus oli läbivalt mina-vormis.

Fookusgrupist A1 õpikogemuse kirjeldusest leidis vastutust võtvat keelekasutust nii õpikogemuse kirjeldamisel kui ka oskuste, käitumise, hoiakute ning väärtuste kirjeldamisel. A2 keelekasutus oli neutraalne, kahel juhul leidis kasutust konstruktsioon minul ja minul olid, meie-vorm keelekasutuses puudus. Valdavalt võib osaleja A2 keelekasutust pidada neutraalseks või umbisikuliseks (olla kursis, sai omandatud, otsides). A3 õpikogemuse kirjeldus sisaldab dilemmat ning väljakutset, kirjeldusest nähtuvalt kasutas intervjuueeritav vastutust võtvat keelekasutust õpikogemuse valiku kirjeldamisel (ma valin, ma surfan koolituskalendris). Koolituse tegevust kirjeldades lisandub keelekasutusse meie-vorm, kuid õpikogemuse mõtestamisel oskuste, hoiakute ja väärtuste kirjeldamisel kasutab osaleja mina-vormi (ma oskan, olen leppinud, olen rahu teinud). Ühel juhul kirjeldas osaleja vastutust vältivat keelekasutust: „ma peaksin“ konstruktsiooni edasiste oskuste arendamise ja täiendamise kirjeldamisel. Osaleja A4 õpikogemuse kirjeldus väljendab selgelt vastutust võtvat keelekasutust, sest kasutust leiavad väljendid minu hoiak, mu väärtus, ma olin ise, ma kuulasin, mõtlesin. Üksnes olukorras, kus osaleja kirjeldab lahti õpikogemuse toimumist ja struktuuri leiab kasutust päevajuht tegi, me teeme simulatsiooni. Osaleja A5 kirjeldades ennast kui õppijat kasutas mina-vormi, õpikogemuse protsessi kirjelduses kasutas sina-vormi ning mõtestades õpikogemusega kaasnenud muutusi ja tundeid taas mina-vormi. A6 kirjeldab õpikogemuse protsessi meie-vormis, isiklikult intervjuueeritavat puudutavad küsimuste vastused sisaldavad mina-vormi. Osaleja A7 õpikogemuse kirjeldus on läbivalt mina-vormis – ma valin, ma olen, ma laiendan, tahan, ma sain, ma õpin.

Osalejate kõnekeelt kui väljendusviisi analüüsid on selgelt märgatav erinevus, et fookusgrupi liikmed kasutasid mina-vormi ehk vastutust võtvat keelekasutust ning üksnes õpiprotsessi kirjeldamisel kus tegevused toimusid gruppides kasutati protsessi kirjeldamiseks meie-vormi. Kontrollgrupi keelekasutuses on varieeruvus suurem. Kahel juhul kasutasid keelekasutuses kontrollgrupi liikmed läbivalt mina-vormi, ühel juhul tegi osaleja õpikogemuse valiku, kuid õpiprotsess ja tulemuste kirjeldamine toimus meie-vormis, ühel juhul kirjeldas osaleja koolituse asutusse sisse ostmist meie-vormis, õpikogemuse protsessi ja tulemuste osas andis vastused mina-vormis (vt. vastutust jagava ja vastutust võtva keelekasutuse ilmestavat tabelit, LISA 6). Keelekasutus ilmestas osalejate tundeid ja kogemusi ning keelekasutuse vastutusega sidumine aitab mõista, kas osalejad võtsid vastutuse iseseisvalt ja vabatahtlikult või oli tegemist sunniga, kellegi teise eesmärgi ja suunisega.

Intervjuudest ühel juhul kontrollgrupis B1 vastuseid ma ei saa, ma vist ei ole, ma ei oska, ma ei tunneta, ma ei mäleta liigitab intervjuueerija sunnitud õpikogemuse alla

Intervjuu lõpus paluti osalejatel lisada kirjeldatud õpikogemusest olulisi aspekte, mida intervjuueeritav ei küsinud, kuid kogemuse kirjeldamiseks oleks täiendavalt oluline käsitleda.

4.4.2. Kogemuse jagamine

Raelini (2001) poolt nimetatud viie refleksioonioskuse hulgas on rääkimine ning avalikustamine (negatiivsed, positiivsed), mõlemad oskused edendavad dialoogi. Puht praktilises lähenemises võib öelda, et kõik intervjuueeritavad praktiseerisid intervjuudel osalemisega nii rääkimist kui ka avalikustamist. Rääkimine võib olla kollektiivne, st räägitakse teiste eest ja ühise eesmärgi nimel või iseloomustatakse rühma olekut. Intervjuueeritavate kirjeldusi analüüsid ilmneb, et intervjuueeritavad toovad kirjeldustes välja osalejate olekut või loovad sellele tähendust kahel juhul (B1 ja A4).

... / koolitaja läks väga isiklikuks. Tema küsimused olid liiga isiklikud ning osalejatel on väga keeruline vastata. .../ Inimestel on õigus jätta osasid asju enda teada. (B1)

Peamiselt sisaldavad õpikogemuse kirjeldused õpikogemuses osaleja enda positiivsete ja negatiivsete tunnete jagamist ning mõningast kirjeldust, kuidas seda tehti. Tunnete jagamisel on enda avamises oluline roll, sest aitab samastuda teistega, kellel analoogsed läbi elamised. Õppe käigus saab eristada osaleja poolt aktiivset sõnalist sekkumist, kuuldu peegeldamist ning

kogemuste jagamist. Osaleja A1 õpikogemus sisaldas nii kogemuslugu läbipõlemisest kui ka sügavalt isiklike perekondlike olukordade jagamist. A3 nimetas väljakutsena olukorra, kus peab suhtlema enda jaoks võõrastega. Õppekogemuse ülesehitusest lähtuvalt tuli osalejal suhtlemisharjutuste kaudu leida lahendus, kuidas kirjeldada kaasosalejate tööd. Algselt kirjeldas osaleja võõrastega suhtlemist väljakutsena, kuid õpikogemust kokku võttes hindas loodud suhteid üheks õpikogemuse positiivseks tulemuseks. A4 kirjelduses on õpikogemuses suhtlusel ja tunnete, mõtete jagamises suur roll.

/.../ see grupp, kes me oleme seal kuuekesi, palju on julgustamist, suheldakse omavahel. Siis mängujuht, tal ei ole vastuseid. (A4)

Osaleja A5 õpikogemuse kirjeldus toob välja vestluste ja kuulamiste keskse rolli. Kirjeldus toob välja, et koolitus jäi piirangute aega ning toimus ekraani vahendusel. Selgitavalt lisas osaleja, et eesmärk oli luua mõtteselgust ja mõttestruktuuri esitades küsimusi, mis ei jätaks võimalust mitte vastata ning respektierima välja toodud teemat.

/.../ Sa ise küsid ja sa ise vastad, oluline on kahe inimese dünaamika ja ütleme situatsioonide erinevad asjaolud, mis selguvad vestlustes. Sa pead lahenduste leidmiseks jooksvalt kommenteerima, suunama. (A5)

Osaleja A6 kirjeldas asutuse sisest koolitust, milles osalesid erinevate valdkondade töötajad. Kirjeldatud õpikogemuses oli aegkriitiline välja öelda tehtud otsus, juhtida meeskonda ning võtta vastutus. Aegkriitilistes olukordades otsuste tegemist ning juhtimist nimetab osaleja silmi avardavaks, olukorra intensiivsus muudab käitumist, keelekasutust ning olekut. Intervjueeritav A7 õpikogemuses on eneseväljendus ja kuulamise oskus fundamentaalsed. Tsiteerides osalejat:

Koolitus lööb sinu isikliku maailma tagurpidi /.../ see õpe eeldab enda avamist /.../ sa pead kogu oma musta pesu ära pesema. (A7)

Intervjueeritava B2 õpikogemuse kirjeldus toob välja asjaolu, et kogemust jagati kolleegidega, sest töötati õpikogemuses ühtse meeskonnana. Kirjeldatud andmetest võib teha järelduse, et kogetud õpikogemus avas meeskonnaliikmete olemust ning täiendavalt loodi uusi kontakte. B3 osaleja õpikogemus algas individuaalsest keele õppes ning laienes praktika käigus mitme osalejaga suhtluseks. Intervjueeritav B4 kirjeldas asutuse sisest koolitust, mille puhul paljastab kogemuses osaleja oma häiritud oleku. B5 õpikogemus, mis toimus virtuaalses loengus, kirjeldab individuaalset ülesannete lahendamist, mille puhul abi küsimine oli kommunikatsiooni peamine siht. B6 kirjeldas virtuaalset koolitust, kus rõhk oli praktilise oskuse omandamisel, suhtluse rolli

nägi osaleja ette võimaluses küsida küsimusi, kui tekkis koht, mis vajas selgitamist ning lektori kuulamises.

Avalikustamise all on käesolevas töös mõeldud kogemuse sügavuse nähtavaks muutmist ning selle toimumise koht - grupis, et toimuks grupist sündiv sünergia ning osapooled said üksteist paremini tundma. Grupiks antud uuringu kontekstis saab lugeda kolme liikmega õpikooslust. Eelnevatest kirjeldustest saab teha järelduse, et fookusgrupi õpikogemused sisaldasid suhtlemist ning enda ebamugavustsooni asetamist rohkem kui kontrollgrupil.

4.4.3. Aja planeerimine

Ausus enda ja teiste suhtes nõuab aega järele mõtlemiseks, mõtete korrastamiseks ning reflekteerimiseks. Aeg kui piiratud ressurss leidis intervjueeritavate keelekasutuses sagedast kasutamist. Aega kasutati tähistamiseks õpikogemuse ajalist kestust, näiteks kaks päeva, kaks pool kuud, neli pluss kaks aastat, kaks aastat, tööpäev, kuus kuud ning kokku 24 tundi, kuue tunniste päevadena. Ressurss vajab selle efektiivseks kasutamiseks planeerimist. Intervjueeritavate andmetest lähtuvalt osalesid üksnes kaks intervjueeritavat õpikogemustel sunniviisiliselt-omal soovil, see tähendab algne initsiatiiv tuli organisatsioonilt ning õpikogemuse käigus toimus aktsepteerimine (B4, A6). Ülejäänud üheteistkümnel juhul osaleti õpikogemusel omal soovil.

Fookusgrupi intervjueeritavatest viis (A1, A3, A4, A5, A6, A7) kirjeldavad õpikogemust intensiivsena, tundes vajadust olla kogu tähelepanuga kohal.

.../ ma olen täiesti kohal, seal ei ole varianti, et sa ei ole, et sa tegeled millegi muuga samal ajal. Ma ei saada samal ajal mingit aruannet .../ (A4)

Aega kui väärtust peegeldab A4 kokkulepitud kellaegadest kinni pidamise kaudu. Tuues välja, et akadeemilised hilineemised polnud lubatud, erandiks toob osaleja vajaduse või soovi õppepäeva lõpus esitada küsimusi. Osaleja A7 nimetab õppija aja otstarbekat kasutamist kvaliteedi tunnuseks ning tunnustab lektoreid, kelle õppekava võimaldab paindlikku lähenemist. Pidades silmas võimalust dialoogi tekkeks.

Refleksioonile kulunud ajalise proportsiooni saab välja tuua üksnes fookusgrupi osalejate kirjeldusest: A1 koolituspäevadel kasutati refleksiooni iga teema ajal ning lõpus, A3 koolituspäevast 50% moodustas refleksioon, A5 oli tegemist pideva aruteluga, A6 toob välja, et praktilist tegevust 50 % ning arutelu 50%.

A2 sõnul oli ajanappus stressi tekitav, sest materjali mida läbi töötada oli palju. Analoogses olukorras näeks ta vajadust aja paremaks planeerimiseks.

Kontrollgrupi õpikogemuste kirjeldusest leiab aja kasutamise kohta järgmisi tähelepanekuid: B1 sõnul toimub koolituse järgselt süntees. Mida hiljem täpsustab, et mõtted koolitusel omandatava materjali juures püsivad vahetult, kuid aja möödudes jääb üksnes oluline ning ebaoluline ununeb; B3 näeb aega kui suhtelist väärtust, võrreldes enda õpikogemust, mis kestis kuus kuud ning keskhariduse omandajaga, kes töökeskkonda naastes ei julge õpitud keeleoskust praktiseerida, sest tunneb ebakindlust vähese praktika tõttu. B4 õpikogemuse fookuses oli aja juhtimine, kus õpikogemuse ellu kutsumine jäi osalejale mõneti arusaamatuks. Ootusteks olid praktiliste töövõtete omandamine, kuid pakuti tegevusi, mis asutuse siseselt praktikasse juba integreeritud ja läbi räägitud. B5 toob ajakasutuse jutuks tulenevalt koolituse korraldusest, tuues hüpoteesi, et intensiivsemal koolitusel on suurema tõenäosusega produktiivsem tulemus. Hüpoteesi ajendiks oli osaleja kogemus kirjeldatud õpikogemusele, mis korralduslikult oli iga kahe nädala tagant kuue tunni kaupa ning osaleja tunnistas, et nimetatud ajaga unustas osaleja ca 80% õpitust. B6 kirjeldab omandatud oskuse tulemuslikkust aja võiduga, st peale oskuse omandamist paranes osaleja töösooritus antud tööloigis 10%. Teise aspektina toob B6 välja, et ajastu õpikogemuseks sobis, oli aega pühenduda õpitava oskuse omandamiseks.

Kokkuvõtvalt, nii fookusgrupi osalejate kui ka kontrollgrupi osalejate hulgas oli lühiajalise ja pikema õppeperioodiga osalejaid, õppekogemuse kestus ei mõjutanud osaleja emotsionaalset tunnetust. Osalejate keelekasutus lubab järeldada, et positiivsemat emotsiooni tunnetasid need, kel oli rohkem aega pühenduda ning teadvustasid õpieesmärki, mõtestasid ülesandeid ja tunnetasid edu elamust. Fookusgrupist kuuel ja kontrollgrupis kolmel juhul kirjeldasid osalejad edu elamust.

/.../ ma ikkagi tegin koduseid töid väga-väga pühendunult. Üldiselt võtsin ja tegin kõik asjad läbi ja uurisin ise juurde. (B4)

Pühendun, ma käin kohal, väga palju on neid, kes on ennast kirja pannud, maksavad palju raha, aga noh, füüsiliselt kohale ei tule. (A4)

4.4.4. Hirm eksida

Intervjueeritavate vastuseid analüüsidest tekkis muster õpikogemuste kirjeldustes, mida käsitletakse alapeatükis nimetajaga hirm eksida. Alapeatükk sisaldab õppimist takistavaid psühholoogilisi tegureid – turvatunne, võõristav tunne suhelda endale võõrastega ühise koolituskogemuse raames ning hirm anda valesid vastuseid.

Kontrollgrupis B1 nimetab õppimist raskendavaks asjaoluks turvatunde puudumist õpikeskkonnas, mida mõjutab õppijate arv koolitusel ning teadmatus eesootavast õpikogemusest.

/.../ koolitusel on sageli keskkond, kus sind visatakse vette, et õpi ujuma. (B1)

B3, vaadates enda õpikogemusele tagasi, hindas, et kogemus aitas tal üle saada hirmust eksida võõrkeele kasutamisel, õpikogemus andis kindlustunde, et alustamine baastadmiste loomisega annab soodsa pinnase oskuste edasi arendamiseks.

Fookusgrupis A1 täiendab koolituskeskkonna infot enda poolt mõttega, et väiksemas grupis saavad inimesed end rohkem avada, tunnistades, et suuremas grupis on raskem. Samuti tunnistab A1, et kogetud õpikogemus tekitas trotsi sisaldava reaktsiooni – miks ma pean nii sügavale enda sisse vaatama ning teise koolituspäeva lõpuks, et vajalik on psühholoogiline teraapia. A3 tundis õpikogemuse ajal pikema perspektiiviga visiooni luues, et tegemist on talle tundmatu territooriumiga. Tunnet põhjendas intervjueeritav asjaoluga, et tal puuduvad teadmised, kuidas ette kujutada aja kulgu viie aasta või kolmekümne aasta pärast, nimetades selliseid momente kõhkluse momendiks. A6 kirjeldab, et koolitusel esimesed kogetud tunded olid – ma ei taha mängida, mulle ei meeldi, ma ei vajuta nuppe, kuid mõningase sunni tagajärjel emotsioonid muutusid ning koolituskogemus muutus. Osaleja selgitas esimesi panustamist eitavaid tundeid eelarvamusega, et kuidas suudab mäng õpetada koostööd? Kuid võimalus esimese mängu ajal jälgida õpikeskkonnas toimuvat julgustas liituma mängu järgmises ringis. A7 toob vestluses välja, et õpikogemuse käigus jõudis ta mõistmiseni põhikooli aegsest traumast, kus peamine küsimus on – kas ma teen õigesti, kas ma saan viie, kas ma olin tubli ning see viib ärevuse tekkeni, mõneti tänaseni. Osaleja sõnul hinnete mitte saamine ja tehtud töödes vigade mitte leidmine võib info saajale olla keeruline.

Intervjuu lõpus, küsides intervjueeritavalt tagasisidet intervjuu küsimuste kohta, ilmnes soov anda võimalikult sisutihedaid ja korrektseid vastuseid. Näiteks B2 tunnistab, et oleks tundnud end paremini, kui oleks saanud toetuda mõnele näitele ning tal tekkis tunne, et peaks rohkem teadma. A3 ja A4 tunnistasid tagasiside küsimuse osas, et mõtlesid, kas oskavad anda õigeid vastuseid? B5

hindas tagasisidet andes väärtuste küsimust ebamugavaks, sest enda sõnul ta tavapäraselt väärtustele ja hoiakutele õpikogemuse käigus ei mõtle.

Ma võtan saadud teadmised ja üritan neid rakendada. Seega keeruline on rääkida väärtustest, kui sellele ei ole varem mõelnud. Ju ei ole keegi seda ka varem küsinud. (B5)

Osaleja B6 tunnistas tagasisides, et tema arutleks professionaalse arengu teemal täiendavalt, sest on sellele varem mõelnud ning intervjuud andes tundis ta end hästi, kuid ei tea, kas oma vastustega vastas intervjuueerija ootustele. A5 kordab kahes vastuses, et püüdis intervjuu käigus anda õigeid vastuseid, lisades ise samas, et võib olla peaks lihtsalt keskenduma rääkimisele.

4.5. Professionaalsus

Hoolimata asjaolust, et professionaalsuse määratlemise osas täpne ja ühtne kokkulepe puudub (Arnold, 2002) on püütud professionaalsusele leida sisu valdkondade põhiselt (tervishoid - Van de Camp *et al.* 2004). Ofori (2022) sõnul viitab professionaalsusele töötaja tegevuses tema pühendumus, tulemustele ja saavutusele orienteeritus, ent professionaalsus mõistena vajab pidevat mõtestamist, arendamist ja täiustamist. Seetõttu ilmestavad töötajate endi poolt sõnastatud professionaalsuse kriteeriumid üldist raamistikku, mis moodustava professionaalse kultuuri.

Tööelu vältel sisaldavad tõised ülesanded ning väljakutsed erinevate oskustega töökohustusi ja tööks vajalikke oskusi. Nii leiabki osaleja B6, et professionaalse arengu mõtestamine on keeruline. Selgitades, et töötajana oled töökohustusi täites omandanud erinevaid oskusi, mida saab erinevates olukordades ja valdkondades rakendada. B6 toob näite olukorrast, kus töötaja asub uuele positsioonile, muutub töökeskkond ning on vajalik juurde õppida uusi oskusi, et täita töökohustusi. Sellises olukorras tugineb töötaja uusi oskusi omandades nõ varasematele teadmistele ja kogemustele, liikudes valitud teel edasi. See tähendab, et puudub olukord, et senised teadmised ja oskused muutuksid ebavajalikuks või et tekiks nõ null-eelarve omandatud teadmistesse ja oskustesse ning töötaja alustaks puhtalt lehelt. Seega näeb osaleja B6 professionaalset arengut kui protsessi, milles on oluline saada võimalikult palju kogemusi. Analoogset seisukohta kirjeldas osaleja A1.

Ma õpin väga palju töö käigus. (A1)

Intervjuueeritav viitab oma keelekasutuses, et professionaalsus koosneb erinevatest oskustest ja nende oskuslikust kooskasutamises ning professionaalsuse saavutamine järjepidev protsess.

4.5.1. Mina-kontseptsioon

Õpikogemuste kirjeldamine aitab refleksiooni kaudu väljendada osaleja enesehinnangut ja mina-kontseptsiooni (Liimets, 1999:15). Keelekasutuses mina-kontseptsioon ilmestab väljendaja ettekujutust endast. Tegemist on nägemusega iseendast ning selle väljendamine võimaldab hinnata osaleja arusaama, kuidas on osaleja välised sotsiaalsed normid muutnud sisemiseks. (Stryker ja Burke, 2000). Enesemääratlus on mitmetähenduslik. Uurimistöös osalejate keelekasutust on hinnatud kahest aspektist. Esiteks osaleja personaalse mina kirjeldamine ning teiseks, milliseid omadusi ja oskusi nägid osalejad professionaalse arengu mõtestamisel. Uuring ei võta eesmärgiks selgitada mina-kontseptsiooni kujunemist, tegemist on õpikogemuse kirjelduses osalejate poolt kasutatud mina-kontseptsiooni ülevaatega. Ennast kui õppijat on analüüsitud eelnevalt, seepärast keskendub käesolev peatükk mina-pildile, mis kirjeldab osalejat vastavalt kollektiivsele mina-kontseptsioonile ja -rolli määratlusele.

Kontrollgrupi osalejad kirjeldasid end osavõtjana, meeskonna liikmena, kahel korral kolleegina, *bitch*-ina, õhtu inimesena, ise maksjana, õppijana, töökaaslasena ning täiskasvanuna (LISA 7). Kuuest osalejast ükski kontrollgrupi liige ei kasutanud enda või õpikogemuse kirjeldamisel eriala spetsiifilist nime. Töövaldkond oli intervjuueeritavale teada, kuid osalejad ise ametist tulenevat või organisatsioonipõhist rolli õpikogemusega ei seostanud. Õpikogemust seostati mina-pildiga, mis kirjeldab individuaalseid võimekusi ja minu-meie saavutusi.

Beheshtifar ja Rahimi-Nezhad (2001) töid välja, et kõrge samastumine oma professionaalse rolliga tähendab, et isik aktsepteerib töö tähendust ning see tuleneb sisemisest töömotivatsioonist, sümboliseerides rahulolu tööst tulenevate aspektidega ja tuues kaasa kõrgema töötulemuse.

Fookusgrupi osalejad kirjeldasid end peaspetsialistina, teenusejuhina, lektorina, koolitusspetsialistina, kolleegina, meeskonna liikmena, magistrina, töötajana, sõbrana, õppijana ning ise maksjana (LISA 7).

Osalejatelt küsiti ühe alaküsimusena, millistel kaalutlustel valib osaleja uut õpikogemust? Sellele küsimusele vastasid viis kontrollgrupi liiget, et valivad uusi õpikogemusi eelkõige nende praktilisuse järgi. Kirjelduse järgi saab iseloomustada nii ootust õpikogemusele ja selle sisule kui ka valiku põhjendust. Eraldi saab vaadelda osaleja keelekasutust, mis koosneb mina-kontseptsioonist, mis ei seosta end kindla ameti või kvalifikatsiooniga, vaid näeb isiklikku perspektiivi. Valiku tegemiseks ei seota end konkreetse valdkonnaga.

Ma ikkagi ootan, et koolitusest tuleks mulle mingisugune praktiline täiendav oskus või teadmine, mida ma saan päriselt oma elus kasutama hakata. (B4)

/.../ mind huvitavad erinevad elulised aspektid. /.../ uued kogemused alati rikastavad. (B2)

Kontrollgrupist üksnes ühel juhul kirjeldas osaleja uue õpikogemuse valikut lähtuvalt tööalasest vajadusest, kuid ka see osaleja jätab täpsustamata eriala spetsiifilise väljundi võimaliku koolituse valikul.

Samale küsimusele vastasid fookusgrupi liikmed seitsmest kuuel juhul, et õpikogemuse uue õpikogemuse valikuks on tööalane vajadus.

/.../ kõige esimene samm ongi enda jaoks selgeks teha, mis on mu roll ametikohast lähtuvalt tänases ettevõttes ja siis sealt lähtuda, et kas mul on olemas need oskused ja teadmised, et seda rolli täita ja siis sealt juba vaikselt hakata arendama end professioni põhiselt. Näiteks koolituste ja teadmiste täiendamise kaudu. (A6)

Osalejate hinnangul saab professionaalset arengut iseloomustada läbi kahe aspekti: isikust endast ning erialast sõltuvate tegurite kaudu. Isikust endast lähtuvaid tegureid nimetas valdavalt kontrollgrupp ning fookusgrupp lisas omalt poolt ka valdkondliku, töötaja vaimse ja füüsilise vormi tähtsuse (LISA 8). Mõlema grupi osalejad leidsid, et professionaalne areng vajab enese arendamist. Uuringu autor leiab, et osalejate poolt pakutavad vasteid võib käsitleda sünonüümidena, näiteks juurde õppimine või uute teadmiste omandamine või süsteemne enesetäiendamine (kontrollgrupp) võib käsitleda teadmiste arendamise (fookusgrupp) sünonüümina. Sarnaseid nimetajaid leiab mõlema grupi osalejate poolt pakutud tulemustes. Erialased saavutused ja võrgustumine kontrollgrupi poolt nimetatuna sümboliseerivad professionaalsuse tulemust.

Seega mina-kontseptsiooni hinnates on kontrollgrupi osalejate hulgas keelekasutuses rohkem individuaalset professionaalset arengut iseloomustavaid tunnuseid. Fookusgrupi osalejate hulgas on nimetatud rohkem töökohustustest tulenevat vajadust õpikogemuste valikul, mis võib viidata suuremale seotusele organisatsiooniga. Samuti eristusid fookusgrupi osalejad mina-kontseptsiooni kirjeldamisel erialase identiteedi kirjeldamisel, nimetades end eriala esindajana.

4.5.2. Professionaalsuse saavutamiseks

Muutused tööjõu turul on toonud kaasa olukorra, kus iga indiviid vastutab ise ja kavandab oma karjääri, st tegemist on individuaalse projektiga (Fejes, 2008). Uuringus osalejate sotsiaalne komponent ja isiklikud kogemused vastavad küsimusele, kuidas saavutada professionaalne areng. Sotsiaalsust saab iseloomustada analüüsi kirjeldustes välja toodud viidetega kogukondadele (nt kaasamine või kogukondlikule tegevusele viitav keelekasutus, sealhulgas ühised tegevused või ühtsust väljendav keel), sest inimene ei eksisteeri ühiskonnas isoleeritult.

Kontrollgrupi kirjeldusi hinnates tõid osalejad välja nii sotsiaalsest kontekstist kui ka isiklikest kogemustest sõltuvad professionaalset arengut mõjutavad tegurid (LISA 9). Sotsiaalse konteksti hulgas on enim nimetatud koolitustel osalemist ning lugemist, mõlemat on kirjeldustes kasutatud kolmel juhul. Lugemist loeb autor sotsiaalseks komponendiks, sest raamatud ja artiklid väljendavad ideid - autorilt lugejale, kumbki pole üksi. Lisaks nimetati osalejate intervjuudes kogemuste vahetamist ja lugude rääkimist, töökogemuste omandamist, proovimist, teiste jälgimist. Standarditele või normidele viitavalt nimetati erialast arengut, valdkonnaülest teadmiste omandamist ning töö kvaliteeti. Erialane areng toetub kokkulepitud eetikanormidele ning standardina fikseeritud pädevustele, nt ülikool on seadnud kõigile õppetöös osalejatele ühtse normistiku kirjalike tööde vormistamiseks.

Kontrollgrupi osalejad nimetasid isiklikku tasandi teguritena: B1 nimetas eneseanalüüsi ja sellest tuleneva mõttemaailma muutmist; B2 tegevusest rõõmu ja rahulduse tundmist; B3 rõhutas sisemise motivatsiooni olulisust, mida B4 täiendas avara silmaringi omamisega; väärtuste kujunemise olulisuse tõi välja B5 ning B6 sõnul moodustab isikuomadused kogumina olulise mõju professionaalsuse arengule.

Fookusgrupi osalejad kirjeldasid tegevusi, mis viivad professionaalse arenguni eelkõige lähtuvalt sotsiaalsest funktsioonist lähtuvalt. Enim nimetati fookusgrupi osalejate poolt arendavaid tegevusi, (A1; A3; A4; A6; A7) nagu näiteks koolitused (A1; A2; A6). A1 osaleja eristas üldisest koolituse käsitlusest ülikooli. Osalejate vastustes on kasutatud keelekasutuses nii ametikoha kui ka eriala väljendit, mida autor käsitleb eraldi, sest ametikoht tähistab ühe organisatsiooni põhist positsiooni, kuid eriala kui avaram väljend võib erinevates organisatsioonides erinevaid ametipositsioone tähendada. Ametikohast ja organisatsioonist lähtuvate oskuste ja teadmiste arendamist nimetasid kaks osalejat. Teiste kogemusest õppimist kui tegurit, mis aitaks lisaks eelnevalt nimetatud teguritele saavutada professionaalne areng nimetasid osalejad A2 ja A3.

Fookusgrupi poolt nimetatud isiklikul tasandil professionaalsuse arendamise teguritena nimetati osalejate poolt: A3 probleemide lahendamise oskust ja lahendustele orienteeritud suhtumist; A2 lisas omalt poolt refleksiooni; A5 väärtuste kujunemise protsessi ja enese realiseerimise ning A6 nimetas pidevat uudishimu, täpsustades, et tegemist peab olema eluterve uudishimuga.

Seega, osalejad nii fookusgrupist kui ka kontrollgrupist nimetasid professionaalse arenguni viivate teguritena nii sotsiaalse kontekstiga kui isiklikust kogemusest sõltuvaid asjaolusid. Eristuvalt saab välja tuua, et fookusgrupi liikmete kirjeldused liigitusid seitsmel juhul sotsiaalsest kontekstist lähtuvaks.

5. JÄRELDUSED

Magistritöö eesmärk oli leida vastus küsimustele, kuidas kogemuslik õppepraktika integreerimine võimaldab maksimeerida õpikogemust ning kuidas tunnetavad kogemusõppes osalejad refleksiooni mõju kogetu mõtestamisel. Uuringu empiiriline osa sisaldas kahte uuritavat gruppi: fookus- ja kontrollgrupp. Iga uuringus osaleja valis ise, millist õpikogemust soovib kirjeldada. Kontrollgrupi moodustasid kuus uuringus osalejat, kelle sõnul nende poolt osaletud koolitus ei sisaldanud refleksiooni. Fookusgrupi moodustasid seitse uuringus osalejat kelle poolt kirjeldatud õpikogemus sisaldas refleksiooni. Kõiki osalejaid ühendasid järgmised tunnused: õpikogemust kirjeldasid täiskasvanud õppijad ning õpikogemuse ajal oldi töösuhtes, st õpikogemuse eesmärk oli täiendada olemasolevaid teadmisi ning parandada töösooritust.

Intervjuude tulemusel moodustusid kolm põhiteemat, mis omakorda jagunesid alateemadeks. Kolm teemat, millele omistati osalejate poolt sarnaseid tähendusi, olid õppija rolli tunnetus, õpikogemus ning professionaalsus. Nimetatud põhiteemad koos alateemadega võimaldavad interpreteerida saadud tulemusi tööle seatud uurimisküsimuste valguses.

Uurimisküsimus: millist mõju omab kogemusõpe töötaja professionaalsele arengule?

Kogemusõppe definitsioon ütleb, et tegemist on õppimise alaliigiga, mille puhul teadmised luuakse kogemuse kaudu ning oluline roll on kogemusest õpitu teadvustamisel (Kolb, 1984:41). Uuringus osalenud kontrollgrupi liikmete tulemusi käsitleti õppimise definitsioonist lähtuvalt, mis kätkeb endas teadmiste ja kogemuste lisandumist ning mille tulemusel toimuvad muutused inimese teadvuses ja tegevuses (Hirsijärvi ja Huttunen, 2005:43). Selleks, et uurida osalejate õpikogemust ja selle mõju professionaalsele arengule, kirjeldasid osalejad ennast kui õppijat, mina-kontseptsiooni ning samme, mis viivad professionaalsuse saavutamiseni.

Õppija rolli kirjeldasid osalejad (erinevust fookus- ja kontrollgrupi vahel ei selgunud) valdavalt aktiivsena, teadlike ja ennastjuhtivate õppijatena.

.../ ma õpin iseendale /.../ (A5)

.../ oluline on iseennast juhtida /.../ (A1)

Õpin iseenda jaoks. (A7)

Mina isiklikult vastutan oma valikute eest, seda nii tööalases karjääris kui ka eraelus.

(B5)

Mina-kontseptsiooni ehk nägemus iseendast ning selle väljendamine võimaldab hinnata osaleja arusaama, kuidas on osaleja välised sotsiaalsed normid muutnud sisemiseks (Stryker ja Burke, 2000). Kontrollgrupi osalejad ei sidunud end kirjeldustes ühegi ameti ega erialaga, nt osavõtja, meeskonna liige, kolleeg jne. Õpikogemus seostati mina-pildiga, mis kirjeldab individuaalseid võimekusi ja minu-meie saavutusi. Fookusgrupi osalejate kirjeldusi ilmestas samastumine professionaalse rolliga, nt teenusejuht, peaspetsialist, lektor, koolitusspetsialist jne. Õpikogemuse seostamist tööalase vajadusega kirjeldasid fookusgrupi intervjueeritavad seitsmest kuuel juhul ning kontrollgrupi osalejate puhul kuuest ühel juhul. Paludes nimetada osalejatel tegurid, mis viivad professionaalse arenguni, nimetasid kontrollgrupi liikmed enim isikust endast lähtuvaid tegureid ning fookusgrupp erialast arengut silmas pidavaid tegureid.

Mina-kontseptsiooni hinnates on kontrollgrupi osalejate hulgas keelekasutuses rohkem individuaalset professionaalset arengut iseloomustavaid tunnuseid. Fookusgrupi osalejate hulgas on nimetatud rohkem töökohustustest tulenevat vajadust õpikogemuste valikul, mis võib viidata suuremale seotusele organisatsiooniga. Samuti eristusid fookusgrupi osalejad mina-kontseptsiooni kirjeldamisel erialase identiteedi kirjeldamisel, nimetades end eriala esindajana. Seega osalejate poolt kirjeldatud õpikogemused, mis fookusgrupil sisaldasid meetodina kogemusõpet (simulatsiooni, paaris- ja rühmatöid, lauamängu mängimist gruppides) ning olulisel määral refleksiooni, väljendasid õpitud kogemuste seostamist enam erialase või valdkondliku arenguga.

Uurimisküsimus: milliseid refleksioonimudeli tasandeid sisaldasid (intervjueeritavate) õpikogemuste kirjeldused?

Vastavalt teooriale, mille kohaselt on kogemusõppemudeli keskmes kogemus, mida väljendatakse reflekteerimise kaudu ning õppija vastutab oma õppimise eest (Kolb *et al.*, 2014). Uuringus osalejate kirjeldatud õpikogemusi annab seostada mitme teoreetilise lähenemisega refleksioonile, nt Schön refleksiooni mudeliga (Munby, 1989), millel on kaks etappi - refleksioon tegevuse ajal ning refleksioon pärast sündmust. Selle mudeli kohaselt saab öelda, et kõik fookusgrupi osalejad klassifitseeruvad Schöni mudeli rakendamiseks, sest nende õpikogemus sisaldas refleksiooni ning intervjuu andmisega toimus täiendav retrospektiivne reflekteerimine.

Intervjuud kui retrospektiivse refleksiooni tulemused sisaldasid nii kontroll- kui fookusgrupi osalejate õpikogemuste kirjeldustes sibulameetodi erinevaid tasandeid, see tähendab et kirjeldati õpikeskkonda, käitumist, oskusi, hoiakuid, mina-kontseptsiooni ning eesmärgistamist. Keskkonna teemat käsitleti alapeatükis õppija rolli tunnetus, kus osalejad kirjeldasid ennast õpikeskkonnas ning motivatsiooni alapeatükis kirjeldati turvalisuse olulisust. Käitumise aspekt leidis kajastamist

nii motivatsiooni kui ka muutuste alapeatükis. Pädevusi ja hoiakuid kirjeldati muutuste kaudu, st hinnates, milliseid uusi oskusi ja hoiakuid õpikogemus osalejale andis või millist muutust osalejad õpikogemuse järgselt tajusid. Osalejate identiteeti kirjeldati mina-kontseptsiooni alapeatükis. Motivatsiooni ja muutuste peatükid sisaldavad osalejate eesmärkide kirjeldusi. Seega lähtuvalt intervjuu retrospektiivsest iseloomust ja suunavatest küsimustest saab öelda, et nii kontroll- kui fookusgrupi osalejate õpikogemused saab jagada intervjuerija valitud refleksiooni mudeli kohaselt, milleks ei pea olema intervjuerija valitud sibulameetod. Tagasivaatavast ja suunavast iseloomust lähtuvalt sobiksid kirjeldused mitme mudeliga. Osalejate käest tagasisidet küsides, sai vastuseks:

/.../ ma ei oskaks ise midagi rääkida, kui sa ei küsiks. (A1)

/.../ küsimused olid loogilised ja ülesehitus vestlust toetav. (B4)

Suutsid minu natukene keerukatest mõttekäikudest leida selle, mis vaja ja võib-olla tuua tagasi fookusesse. (A5)

/.../ ei olnud nagu küsimus, vaid oli pigem selline teema algatus, mis likkas selle vestluse paremini käima. (A6)

Küsimused panevad õppijat mõtlema. (A7)

Vastused tagasiside andmisele intervjuu järgselt näitavad, et suunavad küsimused aitasid hoida fookust ning andsid võimaluse rääkida fookust silmas pidavalt. Õpikogemuste kirjeldused iseseisvalt ei toonud välja ühtegi konkreetset refleksiooni mudelit.

Uurimisküsimus: milliseid sarnasusi ja erinevusi leiab intervjueritavate kogemusõppe kirjeldustest?

Kontroll ja fookusgrupi osalejate õpikogemust ühendas aktiivsus õppimises ja õpikogemuse valikul. Osalejate vastused sisaldasid fookusgrupis valdavalt õpikogemuse valiku protsessis mina-vormi ning samuti õpikogemuse tulemusi kirjeldades kasutasid osalejad mina-vormi, samuti sisaldasid kirjeldused kuuluvustunnet väljendavaid kirjeldusi, nt ametinimetuse või enda kuuluvust geograafiliselt või biorütm järgi liigitades. Kirjeldustest lähtuvalt oli kõigil osalejatel motivatsioon õpikogemuses osalemiseks (vajadus, sisemine soov või keskkonnast tingitud sund). Osalejate teadmistes, hoiakutes ja käitumises ilmnes omavahelises seoses. Fookusgrupi kõik osalejad nimetasid vähemalt ühe oskuse, mis õpikogemuse kaudu arenes. Kontrollgrupi osalejate puhul kuuest neljal juhul toimus oskuste arendamine. Osalejate hoiakutes toimunud muutusi ilmastas õpikogemustes peamiselt fookusgrupis osalenute kirjeldused, viiel juhul seitsmest toimus

muutus hoiakus ning kontrollgrupi osalejate hulgas toimus hoiakute muutus kuuest kahel juhul. Seega võib jõuda järeldusele, et fookusgrupi viiel osalejal oli tugev hoiak, sest üksnes tugev hoiak suudab innustada või takistada uute teadmiste omandamist. Takistavaid asjaolusid hoiaku muutmiseks osalejate kirjeldustest ei ilmnenu, pigem osalejatel, kellel hoiaku muutust ei toimunud võib nimetada õpikogemust nõrga hoiakuga kogemuseks. MODE mudeli järgi toob muutus hoiakus kaasa ka muutuses käitumises ning see asjaolu leiab kinnitust ka käesoleva uuringu osalejate hulgas. Õpikogemusest väärtuste muutust mõtestades tunnistasid fookusgrupi osalejad kuuel juhul seitsmest toimunud muutust.

Osalejate kõnekeelt kui väljendusviisi analüüsid on selgelt märgatav erinevus, et fookusgrupi liikmed kasutasid mina-vormi ehk vastutust võtvat keelekasutust ning üksnes õpiprotsessi kirjeldamisel kus tegevused toimusid gruppides kasutati protsessi kirjeldamiseks meie-vormi. Kontrollgrupi keelekasutuses on varieeruvus suurem. Osalejate mina-kontseptsiooni hinnates on kontrollgrupi osalejate hulgas keelekasutuses rohkem individuaalset professionaalset arengut iseloomustavaid tunnuseid. Fookusgrupi osalejate hulgas on nimetatud rohkem töökohustustest tulenevat vajadust valida õpikogemus, mis võib viidata suuremale seotusele organisatsiooniga. Samuti eristusid fookusgrupi osalejad mina-kontseptsiooni kirjeldamisel erialase identiteedi kirjeldamises, nimetades end eriala esindajana.

Osalejate kirjeldused lubavad jõuda järeldusele, et fookusgrupi õpikogemused sisaldasid suhtlemist ning enda ebamugavustsooni asetamist rohkem kui kontrollgrupil.

Nii fookusgrupi osalejate kui ka kontrollgrupi osalejate hulgas oli lühiajalise ja pikema õppeperioodiga osalejaid, õppekogemuse kestus ei mõjutanud osaleja emotsionaalset tunnetust. Osalejate keelekasutus lubab järeldada, et positiivsemat emotsiooni tunnetasid need, kel oli rohkem aega pühenduda ning teadvustasid õpieesmärki, mõtestasid ülesandeid ja tunnetasid edu elamust. Fookusgrupist kuuel ja kontrollgrupis kolmel juhul kirjeldasid osalejad edu elamust.

Osalejad nii fookusgrupist kui ka kontrollgrupist nimetasid professionaalse arenguni viivate teguritena nii sotsiaalse kontekstiga kui isiklikust kogemusest sõltuvaid asjaolusid. Eristuvalt saab välja tuua, et fookusgrupi liikmete kirjeldused liigitasid seitsmel juhul sotsiaalsest kontekstist lähtuvaks.

Kokkuvõtvalt tunnetasid fookus- ja kontrollgrupi liikmed õpikogemust erinevalt. Ilmekaim näide erinevustest ilmneb hoiakute, käitumise, oskuste ning väärtustes muutuse tajumises (LISA 5). Osalejate erinev õpikogemus võimaldab teha üldistavad järeldused ning ilmestavad arusaamist igapäevaelust ning selgitab inimeses ja tema praktikates toimunud muutusi.

Magistritöö tulemused täidavad tööle seatud eesmärgi. Fookusgrupi osalejate õpikogemuste kirjelduste alusel jõuab järeldusele, et kogemusliku õppepraktika integreerimine õpikogemusse toob kaasa teadvustatud muutuse osaleja hoiakutes, käitumises, oskustes ning väärtustes. Uurimistöö teise eesmärgi täitmiseks analüüsis töö autor osalejate kirjeldusi kui retrospektiivset refleksiooni. Kogetu mõtestamisel suutsid fookusgrupi liikmed enda õpikogemust tulemustega seostada. Näiteks kontrollgrupi osalejate mõtted:

Koolituste puhul ma tavapäraselt ei hinda, kas minu väärtused saavad mõjutatud. (B5)

Nii täpselt on keeruline öelda. Ma ei oska öelda kui palju ma just sellest koolitusest olen praktikasse üle toonud. (B1)

Töö kõige suuremaks väärtuseks võib lugeda uuringu tulemust, mille kohaselt ilmestab kogemusõppe ja refleksiooni praktiseerimine suuremat taju muutustes ning mina-kontseptsiooni seostumist professionaalse identiteediga.

KOKKUVÕTE

Töötaja töökohaga on seotud 75% täiskasvanuharidusest ning organisatsioonide poolt pakutavad koolitused vastavad majanduskeskkonnast tulenevatele nõudmistele (Boeren *et al.*, 2020). Nii leiavadki Segara ja Gentry (2021), et lisaks akadeemilisest haridusest omandavatele ülekantavatele teadmistele vajab töötaja professionaalne karjäär täiendavaid arenguvõimalusi ning lisapädevusi. Nimetades kogemuspõhist lähenemist üheks võimaluseks enesetõhususe arendamisel (Segara ja Gentry, 2021).

Professionaalset isikut kirjeldab Heidmets (2003) isikuna, kes kannab endas tänapäevaseid teadmisi ja oskab teadmisi rakendada nii uutes kui ka ootamatutes olukordades. Evans (2013) jaotab indiviidi professionaalse arengu valdkondadeks käitumuslikuks, suhtumist väljendavaks ning intellektuaalseks. Käitumuslik areng toob muutuse protsessides, protseduurides, kompetentsides ning produktiivsuses. Suhtumise muutus väljendub taju ootustes, hinnangutes ning motivatsioonis. Intellektuaalne areng muudab meie teadmisi teadmisest, kõike hõlmavusest, ratsionaliseerimisest ning analüüsist. (Evans, 2013).

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida, kuidas võimaldab kogemusõpe maksimeerida töötaja õpikogemust ja aitab kaasa töötaja professionaalsele arengule. Uurimistöö eesmärgi täitmiseks viis autor läbi kvalitatiivse fenomenoloogilise uurimuse. Läbi viidi poolstruktureeritud intervjuud, kus kontroll- ja fookusgrupi osalejad kirjeldasid enda valitud õpikogemust. Kogutud kirjeldused anonümiseeriti kodeerimise abil. Läbi viidud fenomenoloogilise uuringu eesmärgiks oli uurida, kuidas osaleja subjektiivne õpikogemus ja osaleja retrospektiivne refleksioon kirjeldatud õpikogemusest aitab tundma õppida teadmiste omandamise mõju tema professionaalsele arengule. Iga osaleja kogemuse uurimine rikastas arusaamist õpikogemustest ning selle mõjust, sest fenomenoloogilises uuringus on välja toodud fenomenid viisil, nagu vestluspartner neid ise tunnetab ja tajub. Intervjueeritavate kirjeldused annavad õpikogemustele tähenduse ning läbi subjektiivse taju väljendati osakest üldisest reaalsusetajust (Van Manen ja Adams, 2010).

Uurimistöö tulemustest selgus, et tööalase vajadusega seostas õpikogemust seitsmest kuus fookusgrupi intervjueeritavat ning kontrollgrupi osalejate puhul kuuest üks. Paludes nimetada osalejatel tegurid, mis viivad professionaalse arenguni, nimetasid kontrollgrupi liikmed enim isikust endast lähtuvaid tegureid ning fookusgrupp erialast arengut silmas pidavaid tegureid. Mina-

kontseptsiooni hinnates oli kontrollgrupi osalejate hulgas keelekasutuses rohkem individuaalset professionaalset arengut iseloomustavaid tunnuseid. Samuti eristusid fookusgrupi osalejad mina-kontseptsiooni kirjeldamisel erialase identiteedi kirjeldamisel, nimetades end eriala esindajana. Fookusgrupi kõik osalejad nimetasid vähemalt ühe oskuse, mis neil kirjeldatud õpikogemuse kaudu arenes. Kontrollgrupi osalejate puhul tunnetasid kuuest neli, et toimus oskuste arenemine. Osalejate hoiakutes toimunud muutusi ilmestas õpikogemustes peamiselt fookusgrupis osalenute kirjeldused, viiel juhul seitsmest toimus muutus hoiakus ning kontrollgrupi osalejate hulgas toimus hoiakute muutus kahel juhul kuuest. Märkatav erinevus tulemustes ilmnis mina-vormi kasutamises. Fookusgrupi liikmed kasutasid mina-vormi ehk vastutust võtvat keelekasutust ning üksnes õpiprotsessi kirjeldamisel, kus tegevused toimusid gruppides, kus kasutati protsessi kirjeldamiseks meie-vormi. Kontrollgrupi keelekasutuses varieerus mina-meie-vormi kasutamine erinevates etappides. Osalejate mina-kontseptsiooni hinnates oli kontrollgrupi osalejate keelekasutuses rohkem individuaalset professionaalset arengut iseloomustavaid tunnuseid.

Kokkuvõtvalt tunnetasid fookus- ja kontrollgrupi liikmed kirjeldatud õpikogemust erinevalt. Järeldust ilmestab ennekõike õpikogemuse kirjeldustest hoiakute, käitumise, oskuste ning väärtustes muutuse tajumine. Seega on võimalik uurimistulemusest järeldada, et täiskasvanud õppija õpikogemus toob muutuse osaleja teadvuses ja tegevuses suurema tõenäosusega juhul, kui õpikogemus sisaldab kogemusõpet. Läbi viidud uuring kinnitab, et personali arendamine vajab teadlikku töötajate kaasamist. Töötaja professionaalse arengu soodustamine organisatsioonis võimaldab töötaja suuremat seotust professionaalse identiteediga.

Täiendava vaate kogemusõppega kaasnevast mõjust annaks ühes konkreetses õpikogemuses osalenute uurimine, küll aga tuleb sellisel juhul arvestada keskkonna ning koolitaja personaalse mõjuga. Taoline uuring annaks olulise sisendi personali arendamise meetodisse, koolituse läbiviimise ja võimalike paranduskohtade osas. Organisatsiooni sisene professionaalne areng võimaldab töist mõistmist ja tähenduse loomet ja suurendab karjäärivõimalusi. Õpikogemuse mõju hindamine ning kogemusõppe sidumine annaks organisatsioonile vastuse, kas intervjueeritava poolt pakutud õnne valem osutuks järgitavaks.

Õnn on see, kui ettevalmistus ja võimalus saavad kokku. (A4)

SUMMARY

Workplaces provide the impetus for 75% of all adult learning and training opportunities provided by organisations correspond to the needs created by the economic environment (Boeren et al., 2020). Thus, Segara and Gentry (2021) conclude that in addition to knowledge gained through academic education, employees professional careers need additional development opportunities and competencies. An experiential approach to learning is pointed out as a way to improve self-efficacy (Segara and Gentry, 2021).

Heidmets (2003) conceptualises a professional as an individual who holds up-to-date knowledge and is able to harness their knowledge in new and unexpected situations. Evans (2013) categorises individual professional development into behavioural, attitude-related and intellectual areas. Behavioural development leads to changes in processes, procedures, competences and productivity. Attitude change is reflected in expectations, judgements and motivation. Intellectual development changes our knowledge of knowledge itself, the broad perspective, rationalisation and analysis (Evans, 2013).

This master's thesis seeks to explore the way experiential learning allows to maximise employees learning experience and supports their professional development. In order to achieve this, the author conducted a qualitative phenomenological study. In semi-structured interviews, participants (divided into control and focus groups) described a freely chosen learning experience. The descriptions collected were anonymised through coding. The goal of the phenomenological study was to explore the way participants subjective learning experience and retrospective reflection on said experience help understand the impact of the knowledge obtained in its course on their professional development. The study of each participant's experiences enriched the understanding of learning experience and its impact, since phenomenological studies expose phenomena as sensed and perceived by the speaker. Descriptions given by interviewees ascribe a meaning to the learning experiences and a fraction of their general perception of reality was expressed through subjective perception (Van Manen, Adams; 2010).

The study revealed that six out of the seven interviewees in the focus group and one out of the six interviewees in the control group associated their learning experience with workplace needs. When asked to name factors spurring professional development, participants in the control group named predominantly factors connected to their own personality, while the focus group named factors related to personal professional development. Self-concept-wise, the language used by the control

group included more characteristics related to individual professional development. Participants in the focus group also stood out by the description of their professional identity in the context of their self-concept, referring to themselves as representatives of their profession. All participants in the focus group named at least one competence or skill that was enhanced through the learning experience described. For participants in the control group, four out of the six interviewees felt that their skills or competences were improved. Attitude change through learning experience was revealed mainly in participants in the focus group: attitude change was found in five out of the seven focus group interviewees and two out of the six control group interviewees. The results revealed a notable difference in the use of self-oriented language („I“). Members of the focus group used predominantly „I“, using „we“ only when describing group work aspects of the learning process. In the language used by the control group, the use of „I“ and „we“ varied between stages. In the assessment of the self-concept of the participants, members of the control group evidenced more characteristics of individual professional development.

In summary, members of the focus and control groups differed in their perception of their chosen learning experiences. This conclusion is mainly reflected in the perception of changes in attitudes, behaviours, competences/skills and values evident in the descriptions of the learning experience. Thus, the study results suggest that adult learners learning experiences are more likely to produce change in the participants consciousness and actions if the learning experience includes experiential learning. The study confirms that personnel development requires purposeful inclusion of employees. Facilitating employees professional development within the organisation fosters the employees closer association with their professional identity.

An additional view of the impact of experiential learning could be gained by studying participants involved in a single learning experience, also taking into account the impact of the environment and of the identity of the educator. Such a study would provide important input towards personnel development methods, the conduct of trainings and potential improvements in them. Professional development within an organisation fosters professional comprehension and provides meaning as well as improves career opportunities. The impact assessment of learning experiences and the use of experiential learning would inform the organisation as to whether an interviewee's formula of happiness could be met:

Happiness is preparation meeting opportunity. (A4)

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 79–211.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K. (2010). How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching. *John Wiley ja Sons, Inc.*
- Arnold, L. (2002). Assessing professional behavior: yesterday, today, and tomorrow, *Academic Medicine*, 77, 502–515.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., Lester, N. C. (2002). Reflecting on practice: Student teachers' perspectives. *National Library of Australia*.
- Barrett, A., O'Connell, P. J. (2001). Does training generally work? The returns to in-company training. *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 647–662.
- Bates, A. W. (2019). Teaching in a Digital Age - Second Edition. Vancouver, B.C.: Tony Bates.
- Baxter, P., Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13 (4), 544-559.
- Beard, C. M., Wilson, J. P. (2013) *Experiential Learning: A Handbook for Education. Training and Coaching. Kogan Page Limited*
- Beaton, G., (2022), Why professionalism matters more than ever. *Australian Council of Professions*. Kasutatud 08. veebruar 2023 <https://www.professions.org.au/wp-content/uploads/Why-Professionalism-Matters-more-than-ever-George-Beaton-2022.pdf>
- Beheshtifar, M., Rahimi-Nezhad, Z. (2012). Role of Self-Concept in Organizations. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 44, 159-164.
- Behrendt, M., Machtmes, K. (2021). Exploring the Catalyst Energizing the Kolb Learning Cycle. *Experiential Learning ja Teaching in Higher Education*, 4(11).
- Belanger, P. (2011). Theories in Adult Learning and Education. *Verlag Barbara Budrich*
- Boeren, E., Roumell, E., Roessger, K. M. (2020). COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 201–204.
- Bogdan, B. (2014). Five Glass Bones of Strategic Management Theory. *Annals of the University of Oradea. Economic Science Series*, 23(1), 1099-1107.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brennen, B. S. (2013). Qualitative research methods for media studies. New York and London: *Routledge*.
- Brooks, I. (2006). *Organisatsioonikäitumine: Üksikisik, rühm ja organisatsioon*. (3rd ed.). London: Pearson Education Limited.

- Burnard, P. (1992). Defining experiential learning: nurse tutors perceptions. *Nurse Education Today*, 12, 29-36.
- Cameron, R., Harrison, J. L. (2008). The reativity of formal, non formal and informaal learning. *22nd Annual Australian and New Zealand Academy of Management Conference*, 1-35.
- Cameron, R., Harrison, J. L. (2012). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 277-309.
- Castellanos, R. M. M., Martín, M. Y. S. (2011). Training as a source of competitive advantage: Performance impact and the role of firm strategy, the Spanish case. *International Journal of Human Resource Management*, 22, 574–594.
- Coombs, P. H., Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore: *John Hopkins University Press*.
- Corrall, S. (2017). Crossing the threshold: Reflective practice in information literacy development. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 23-53.
- Dachner, A., Ellington, J.E., Noe, R. A., Saxton, B. (2019). The future of employee development. John Carroll University, *Carroll Collected*
- Daher, M., Carré, D., Jaramillo, A., Olivares, H., Tomicic, A. (2017). Experience and Meaning in Qualitative Research: A Cobceptual Review and a Methodological Device Proposal. *Forum Qualitative Sozialfoschung* , 18(3:9).
- Dawkins, C. E., Frass, J. W. (2005). Decision of union workers to participate in employee involvement: an application of the theory of planned behaviour. *Employee Relations*, 27(5), 511-531.
- De Grip, A., (2015), The importance of informal learning at work. IZA World of Labor
- Dernova, M., (2015), Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. *Comparative Professional Pedagogy* 5(2).
- Dilthey, W.(1989). *Introduction to the human sciences*. Princeton, NJ: *Princeton University Press*
- Driscoll, J. (2006) Supported reflective learning: the essence of clinical supervision? Kasutatud 12. veebruar 2023 <https://www.physiospot.com/wp-content/uploads/2016/10/Ch02-Driscoll-2007-Reflective-Practice.pdf>
- Driscoll, J.J. (2007) Supported reflective learning: the essence of clinical supervision? *A Reflective Approach for Healthcare Professionals*, 2, 27-50.
- Eesti Teadlaste Eetikakoodeks. (2002). Kasutatud 21. märts 2023. <http://www.akadeemia.ee/repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf>
- Ehrich, L. (2005). Revisiting phenomenology: its potential for management research. *British Academy of Management*, 1-13.
- Elley-Brown, M. J., Pringle, J. K. (2021). Sorge, Heideggerian Ethic of Care: Creating More Caring Organizationz. *Journal of Business Ethics*, 168, 23-35.
- Ellithorpe, M. E. (2020). MODE Model. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, John Wiley & Sons, Inc, 2-9.

- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273.
- Eurostat. (2016). Classification of learning activities (CLA) manual, 2016 edition. Luxembourg: *Publications Office of the European Union*, 4-33.
- Evans, L. (2013). The ‘shape’ of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Evans, S. E., Beauchamp, G., John, V. (2015). Learners’ experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 music: A collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales. *Music Education Research*, 17(1), 1–16.
- Faller, P., Lundgren, H., Marsick, V. (2020). Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*, 1–16.
- Fandakova, Y., Gruber, M. J. (2021). Curiosity in childhood and adolescence - what can we learn from the brain. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 178–184.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple Processes by Which Attitudes Guide Behaviour: The MODE Model as an Integrative Framework. New York: *Academic Press*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75-109.
- Fejes, A. (2008). Governing nursing through reflection: a discourse analysis of reflective practices. *Journal of Advanced Nursing*, 64(3), 243-250.
- Gabrielsson, J., Politis, D. (2009). Career motives and entrepreneurial decision-making: examining preferences for causal and effectual logics in the early stage of new ventures. *Springer Science and Business Media*.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., Russell, J. D. (2007). Principles of instructional design, 5th edition. *Performance Improvement*, 44(2), 44-46.
- Gawronski, B., Creighton, L. A. (2013). Dual Process Theories In book: *The Oxford Handbook of Social Cognition*. Oxford University Press, 282-312.
- Geertz, C. (2000). Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology. New York: *Basic Books*
- Gentles, S. J., Charles, C, Ploeg, J., McKibbin, K. A. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*, 20(11-4), 1772-1789.
- Gibbs, G. (2013). Learning by Doing. Geography Discipline Network. Kasutatud 12. veebruar 2023. <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>
- Goy, R. W. L., Lee, J. S. E., Ithin, F., Sng, N. L. (2022). Current state of reflective learning in anaesthesiology residents: a call for ‘reflection-on-action’ training in Singapore. *Singapore Medical Journal*, 63(6), 319-324.
- Gray, D. E. (2016). Facilitating Management Learning: Developing Critical Reflection Through Reflective Tools. *Management Learning*, 38(5), 495-517.

- Güldenkoh, M., Koitla, H., Kaselo, M., Sieberk, L., Saar, I. (2019). Tolliametniku kutsestandardi rakendatavus Eestis. *Finantskolledži toimetised*, 1.
- Hannes, K., Macaitis, K. (2012). A move to more systematic and transparent approaches in qualitative evidence synthesis: Update on a review of published papers. *Qualitative Research* 12(4), 402-442.
- Harackiewicz, J. M., Hulleman, C. S. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 42-52.
- Hargreaves, T. (2011). Practice-ing Behaviour Change: Applying Social Practice Theory to Pro-Environmental Change. *Journal of Consumer Culture*, 11(1), 79–99.
- Hedberg, P. (2009). Learning through Reflective Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. *Journal of Management Education*, 33, 10-36.
- Heyler, R. (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15-27.
- Herzberg, F. (2003). One more time: how do you motivate employees? 1968 *Harvard Business Review*, 81(1), 87-96.
- Hilden, S., Tikkamäki, K. (2013). Reflective Practice as a Fuel for Organizational Learning. *Organizational Learning: Developments in Theory and in Practice*, 3(3), 76-95.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadustesse*. Tallinn: AS Medicina
- Hodges, C. B., Moore, S. L., Lockee, B. B., Aaron Bond, M., Jewett, A. (2020). An Instructional Design Process for Emergency Remote Teaching. Part of the Lecture Notes in Educational Technology book series, lk 37–51.
- Hofstein, A., Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87-112.
- Jasper, M. (2013). *Beginning reflective practice*. Print Book, Second edition.
- Johnson, M., Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Research Report, *Cambridge University Press Assessment Research Report*, 2-35.
- Kaljulaid, K. 2020, Eessõna. Eesti inimarengu aruanne 2019/2020. Kasutatud 19. jaanuar 2023. <https://inimareng.ee/eess%C3%B5na.html>
- Knowles, M. (1978). *The adult learner: a neglected species*. 2nd edition, Gulf, Texas.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2008). *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. Armstrong, S. J. & Fukami, C. (Eds.) *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications, 42-68.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2013) *The Kolb learning style inventory- Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*.

- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. SAGE Publications, *Simulation & Gaming*, 45(2), 204–234.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2017) Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning ja Teaching in Higher Education (ELTHE): A Journal for Engaged Educators*, 1(1), 7.
- Korthagen, F. A. M., Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Kulichyova, A., Jooss, S., Garavan, T. (2022). Creativity development and Mode 2 theory development: Event system and experiential learning perspectives. *Human Resource Management Journal*, 1-25.
- Kyndt, E., Baert, H.(2013). Antecedents of Employees' Involvement in WorkRelated Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273–313.
- Kyndt, E., Dochy, F., Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369-383.
- Laherand, M-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Lagerspetz, M. (2017). Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Liimets, A. (1999). Refleksioon õpitegevuse stiilist kasvatusteadusliku kategooriana. TPÜ Toimetised, Humanora, A 15. Tallinn.
- Lischewski, J., Seeber, S., Wuttke, E., Rosemann, T. (2020). What Influences Participation in Non-formal and Informal Modes of Continuous Vocational Education and Training? An Analysis of Individual and Institutional Infuecing Factors. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-19.
- Livingstone, D.W. (2001). Adults informal learning: Definitions, finds, gaps and future reasearch. Wall Working Paper no 21, Toronto, *Ontario Institute for Studies in Education*, 1-49.
- Lucas, P., Fleming, J., Bhosale, J. (2018). The utility of case study as a methodology for work-integrated learning research. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(3), 215-222.
- Makoto, M. (2015). Human resource development to facilitate experiential learning: the case of Yahoo Japan. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 199-210.
- Manuti, A., Scardigno, A. F., Pastore, S., Giancaspro, M. L., Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19:1.
- Maslow, A. H. (2007). Motivatsioon ja isiksus. Tallinn: OÜ Mantra Kirjastus
- Masso, A. (2011). Kvalitatiivsete andmete analüüsitehnikad ja -tarkvara materjalid. Kvalitatiivne metodoloogia. E-õppe programm: Tartu Ülikool.

- Matthew, C. T., Sternberg, R. (2009) Developing experience-based (tacit) knowledge through reflection. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 530-540.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London: Routledge
- Mikk, J., Luik, P. (2013). Õpetajate ja õpetajakoolituse üliõpilaste suhtlemiskompetentsus ja selle arendamisvõimalused. Eesti Ülikoolide Kirjastus, artiklite kogumik, 2 peatükk, 75-102.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400.
- Mohamed, M., Rashid, R. A., Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Moser, A., Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.
- Munby, H. (1989). Reflection-in-Action and Reflection-on-Action. *Education and Culture*, 9(1:4).
- Murre, J. M. J., Dros, J. (2015). Replication and Analysis of Ebbinghaus' Forgetting Curve. *PLoS One*, 10(7).
- Nesbit, P. L. (2012). The Role of Self-Reflection, Emotional Management of Feedback, and Self-Regulation Processes in Self-Directed Leadership Development. *Human Resource Development Review*, 11(2), 203-226.
- Ofori, G. (2022), "Professionalism in built environment research: beyond integrity and good practice", *Engineering, Construction and Architectural Management*, 29(9), 3617-3646.
- Pombo, G., Gomes, J. (2020). The association between human resource management and organizational performance: a literature review. *International Journal of Intellectual Property Management*, 10(3), 266-299.
- Procee, H. (2006). Reflection in education: a Kantian epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237-253.
- Pysarchik, D. T., Huddleston, P. (1994). Experiential Learning in Human Resources: A Performance Appraisal Application. *Development In Business Simulation & Experiential Exercises*, 21, 90-91.
- Raelin, J. A. (2001). Public Reflection as the Basis of Learning. *Management Learning*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 32(1), 11-30.
- Randle, H., Tilander, K. (2007). Reflection – A method for organizational and individual development. *US-China Education Review*, 4(9), 1-10.
- Rothwell, A., Arnold, J. (2005). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23-41.
- Ruhose, J., Thomsen, S. L., Weilage, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. *Economics of Education Review*, 72, 166-186.

- Ruijters, M.C.P., Simons, P.R-J. (2020). Professionalismi, õppimise ja identiteedi kontseptsiooni sidumine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 7-31.
- Ryan, M. (2013). The Pedagogical Balancing Act: Teaching Reflection in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155.
- Sarv, A., Karm, M.. (2013). Õpetajakoolituse õppejõudude roll õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni- ja analüüsi oskuste kujunemisel. Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine, Tartu Ülikooli Kirjastus, lk. 42-74.
- Sarv, E. S. (2015). Arutlused stsenaariumide Eesti Haridus– 2015 (1997/98) teemal: mõeldes ühiskonnale, haridusele ja Haridusfoorumile. Eesti Haridusfoorum.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19, 1-8.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 25, 1-65.
- Segara, V. A., Gentry, W. A. (2021). Taking ownership of your career: professional development through experiential learning. *BMC Proceedings*, 15(2:5).
- Smith, D. M., Kolb, D. (1986). Users Guide for the Learning Style Inventory: A Manual for Teachers and Trainers. Boston, Massachusetts
- Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*, 56(3), 365-379.
- Sung, S. Y., Choi, J. N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 393–412.
- Suyono, J., Mudjanarko, S. W. (2017). Motivation Engineering to Employee by Employees Abraham Maslow Theory. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(1), 86-92.
- Stryker, S., Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Tall, K. (2011). Õnne valem. E-kursuse materjalid, Tartu Ülikool.
- Tharenou, P., Saks, A. M., Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17, 251-273.
- Tynjälä, P. (2008). Perspective into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Waite, A. M. (2018). Examining Experiential Learning and Implications for Organizations. *International Journal of HRD Practice*, 3(1), 23-42.
- Van Woerkom, M. (2004). The Concept of Critical Reflection and its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 178-192.
- Van Hooft, E. A. J., Born, M. P., Taris, T. W., Van Der Flier, H. (2003). Job search and the theory of planned behavior: Minority–majority group differences in The Netherlands. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 366-390.

- Van de Camp, K., Vernooij-Dassen, M. J. F. J., Grol, R. P. T. M, Bottema B. J. A. M. (2004). How to conceptualize professionalism a qualitative study. *Medical Teacher*, 26(8), 696-702.
- Van der Heijde, C. M., Van der Heijden, B. I. J. M., Scholarios, D., Bozionelos, N., Mikkelsen, A., Epitropaki, O., Marzec, I., Jedrzejowicz, P., Looise, J. C. (2018). Learning Climate Perceptions as a Determinant of Employability: An Empirical Study Among European ICT Professionals. *Organizational Psychology*, 9.
- Van der Heijden, B. I. J. M., Boon, J., Van der Klink, M., R., Meys, E. (2008) Does (In)Formal Learning Enhance Employability? Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas.
- Van Manen, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
- Van Manen, M., Adams, C. A. (2010). Phenomenology. *International encyclopedia of education*, 6, 449-455.
- Vermeeren, B., Steijn, B., Tummers, L., Lankhaar, M., Poerstamper, R-J., Van Beek, S. (2014). HRM and its effect on employee, organizational and financial outcomes in health care organizations. *Human Resources for Health*, 12 (35), 2-9.
- Wertz, F. /2005). Phenomenological Research Methods for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167-177.
- Werquin, P. (2007). Recognition of non-formal and informaal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 142-149.
- Wright, M. C. (2020). Getting More out of Less: The Benefits of Short-Term Experiential Learning in Undergraduate Sociology Courses. *Teaching Sociology*, 28(2), 116-126.
- Viik, T. (2009). Fenomenoloogia – 20. sajandi mõttevoolud. Toimetaja Epp Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 229–262
- Vince, R., Reynolds, M. (2009). Reflection, Reflective Practice and Organizing Reflection. Armstrong: Management Learning, *Education and Development*, 5210, 89-103.
- Yusoff, W. F. W., Kian, T. S., Idris, M. T. M. (2013). Herzberg`s Two-Factor Theory on Eork Motivation: Does it Works for Todays Environment? *G.J.C.M.P.*, 2(5), 18-22.

LISAD

Lisa 1. Mitteammendav refleksioonimudelite ülevaade. (Autori koostatud)

REFLEKSIOONI MUDEL	MUDELI etapid	MUDELI selgitus
ERA tsükkel (Jasper, 2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kogemused 2. Refleksioon 3. Tegevus 	Alustatakse kogemuse kirjeldusest (uus või vana, positiivne või negatiivne), seejärel toimub juhtumi üle järele mõtlemine. See, mida kogemuse järgselt tehakse, on olenevalt inimesest erinev, kuid iga toiming toob uue kogemuse ning tsükkel jätkub
Driscoll Mida mudel (Driscoll, 2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mida? 2. Mis siis? 3. Mis nüüd? 	Kogemuse analüüsimist toetavad kolm küsimust. Alustades kogemuse kirjeldusest, ehk konteksti vahendamine. Seejärel kogemuse üle mõtisklemine, mida uut sai õpitud. Viimases etapis mõeldakse meetmete, mida ette võtta, kas muuta käitumist, proovida midagi uut või jätkata endistviisi?
Kolb kogemusõppe mudel (Kolb, 1984)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konkreetne kogemus 2. Peegeldav vaatlus 3. Abstraktne kontseptualiseerimine 4. Aktiivne eksperimenteerimine 	Alustatakse kogemuse kirjeldamisest. Järgmisena mõeldakse kogemusele endale, püüdes märgata midagi, mida pole varem kohanud. Selle tulemusel toimub uute ideede sünni ning viimaks uute ideede rakendamine erinevates olukordades.
Gibbs refleksioonimudel (Gibbs, 2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kirjeldus 2. Tunded 3. Hindamine 4. Analüüs 5. Järeldus 6. Tegevuskava 	Alustatakse kogemuse kirjeldusega. Seejärel keskendutakse kogemusega seotud tunnete kirjeldamisele. Misjärel hinnatakse kogemust, selle head ja vead. Antud hinnangule tuginedes toimub kogemuse analüüs ja mõtestamine. Analüüsi tulemusel tehakse järeldused, milliseid toiminguid peaks tegema, et jõuda teistsuguse tulemuseni ning viimaks koostatakse tegevuskava, kuidas toimida järgmisel korral, kui analoogne olukord tekib.
Schön refleksioonimudel (Munby, 1989)	<ol style="list-style-type: none"> 6. Refleksioon tegevuse ajal 7. Refleksioon pärast sündmust 	Kirjeldatud kui jalgedel mõtlemist, st olukorra või tegevuse ajal kujundatakse ümber olukord või tegevus. Reflekteerimine pärast selle toimumist võimaldab leida alternatiivse viisi oma praktika parandamiseks.
Sibulamudel (Korthagen ja Vasalose, 2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. keskkond 2. käitumine 3. pädevused 4. tõekspidamised 5. identiteet 6. missioon 	Kirjeldab läbi refleksioonitasandite õppimist mõjutavaid otsuseid. Inimese toimimise sisemisi protsesse (tõekspidamised, identiteet ja missioon) ning nende mõju välistele tasanditele. Arvestama peab ka vastupidise mõjuga (keskkond, käitumine, pädevused võivad mõjutada sisemisi ajendeid).

Lisa 2. Fookusgrupi struktureeritud intervjuu kava

Sugu: Mees Naine

Vanus: (täisaastates)

Amet:

Haridustase:

RK. NR.	INTERVJUU OSA	TEEMAD/ KÜSIMUSED
1.	Sissejuhatus ja sissejuhatavad küsimused	1) Uuringu ja uurija tutvustus intervjueritavale 2) Intervjuu salvestamiseks loa küsimine 3) Selgitused intervjueritavale andmete käsitlemisest ning anonüümsuse tagamine 4) Intervjueritava vanuse, ameti ning haridustaseme täpsustamine. 5) Kuidas iseloomustad enda õpiaktiivsust koolitustel osavõtmisel?
3.	Uurimisküsimus 1. Millist mõju omab kogemusõpe töötaja professionaalsele arengule?	1) Millist mõju omavad sinu varasemad (õpi)kogemused uue teadmise, käitumise, hoiaku või väärtuse kujunemisele? 2) Kuidas mõjutab käesolev õpikogemus sinu professionaalset arengut? 3) Mida tähendab sinu jaoks professionaalne areng? 4) Millised tegevused viivad sinu arvates professionaalse individuaalse arenguni?
4.	Uurimisküsimus 2. Milliseid refleksioonimudeli tasandeid leiab osalejate kirjeldustest?	1) Kuidas kirjeldaksid viimast õpikogemust? 2) Millist "väljakutset" sisaldas mainitud õpikogemus? 3) Kuidas õpiteemat käsitlesid? 4) Kuidas sa end tol momendil tundsid ja mida mõtlesid? 5) Millist mõju avaldasid sinu emotsioonid, uskumused ja väärtused õpikogemusele? 6) Mis läks õpikogemuses hästi ning mis nii hästi ei läinud? 7) Milliseid järeldusi saad õpikogemusest teha? 8) Mida teeksid kui sarnane olukord korduks? 9) Kuidas saaksid edaspidi omandatud teadmisi ja kogemusi kasutada? 10) kuidas kohandad oma tegevust või parandad oma oskusi?

5.	Uurimisküsimus 3. Milliseid sarnasusi ja erinevusi saab välja tuua osalejate õpikogemuse kirjeldustest?	Küsimusele leiab vastuse uurimistöö eelnevatest ja järgnevatest küsimustest.
6.	Milliseid kasutegureid tajuvad töötajad õpikogemuse mõtestamisest?	1) Milliseid oskuseid arendas kogetud õpikogemus? 2) Milliseid sinu isiklike väärtusi puudutas kogetud õpikogemus? 3) Millist aspekti sinu käitumises kogetud õpikogemus puudutas ning kuidas? 4) Milliseid sinu hoiakuid muutis kogetud õpikogemus?
7.	Intervjuu lõpetamine	1) Mida sooviksid omalt poolt lisada, mida mina ei küsinud, kuid on õpikogemusega seotult oluline?
8.	Tänamine ja kontakti pakkumine	1) Tänuavaldused intervjueeritavale osalemise ning vastamiseks võetud aja eest.

Lisa 3. Kategooriate ja alateemade moodustamise andmemuster (A)

Põhi- teemad	Ala- teemad	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Õppija rolli tunnetus	Motivatsioon	võimalus teha suuremaid asju	põnevus	koostöö	paremini aru saada	tuleviku vaade	päris kogemus	lahendamata teemad
	Muutused	kasutan	täiendada hoida	kaasata kolleege	suhtumine	Kuulamine	eneseväljendus- julgus	toimetulek
Õpikogemus	Kogemuse enda omaks muutmine	kogemusest rääkisime	minu õpikogemuses, minul olid	kuidas seda teha	minu teema	jooksvalt kommenteerima, suunama	astume teiste saabas- tesse	musta pesu ära pesema
	Kogemuse jagamine	üksteise mõtetest õppida	teiste roll, kaaslastel suur roll	koomiksi vormis, teiste lugusid	me mängisime, arutelu	kaasatud diskussiooni	iga mängu lõpus	aktsepteerimine
	Aja planeerimine	igapäevaseks vaatan, ajavahe- miku tagant	aega planeerimisele, süstematiseerida	pole valmis tegema	siis oli stop	proportsioonid muutuvad	välja lülitatud, tööaeg on vähe	märkan ülekoormust, väsimust
	Hirm eksida	ei tohi olla nõrk!	Materjalide rohkus	ärevus, kriitiline, õigeid vastuseid	kardab minna	õigeid vastuseid	mis toimub ümber ringi	kas ma sain viie? karistada
Professionaalsus	Mina-kontseptsioon	oleksin passiivne	ise otsides, minu jaoks	olles peaspetsialist	tähenärija	tunnustatud spetsialist	jälgija, toetaja, kõrvalt vaataja	õppija, grupp, plirts-plärts
	Professionaalsuse saavutamine	Koolitused, materjalid	kuulamine, teistelt õppimine	keskendu- lahendusele	keskkond, eesmärgid	loen, aktiivne kuulamine	analüüs, oskused, teadmised	eluterve uudishimu

Lisa 4. Kategooriate ja alateemade moodustamise andmemuster (B)

Põhi- tee- mad	Ala- teemad	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Õppija rolli tunnetus	Moti- vatsioon	tahan võtta koolitustelt maksimumi	väljundiga ettevõtmis- tes osaleda	saangi hakkama	sund	tööriist	protsessi automati- seerida
	Muutused	praktikasse üle toonud	kogetu mõtestamist	valik	praktiline	enda jaoks	ise tundsin
Õpikogemus	Kogemuse enda omaks muutmine	ma olen ise jõudnud sinnani	kas ma loon väärtust?	senised kogemu- sed, sunnitud	räägime läbi	murdunud	samal tasemel
	Koge- muse jagamine	peegeldab teiste suhtumist	meeskond, võrgustikud	edasi arendada	väike kollektiiv	individuaalne	dialog
	Aja planee- rimine	mõtlen tagant järgi	alles kuues mõte on parim	ajast kahju	esmaspäev, pärast- lõuna	unustatud	läbi- mõeldud
	Hirm eksida	mõisted on minu jaoks võõrad	peaksin rohkem teadma	ei olnud piisavalt hea, üle saada hirmust	personaal- semaid lähenemisi	saamatuna	kas ma vastasin ootustele?
Professionaalsus	Mina- kontsept- sioon	pole dominantne	olime seal meeskonnana, me pidime	võimeline, julgenud õpinguid jätkata	õhtu inimene	uudishimulik, jutukas, aktiivne	täiskasvanud õppija
	Professio- naalsuse saavuta- miseks	tegevust analüüsida, mõttemaailma muutmine	küsimuste esitamine, tegevus, rõõm, rahuldus	enda seest	kommuni- katsioon	kogemused, lood, demonstrat- sioon	kogemuste kuulamine, reaalne praktika

Lisa 5. Intervjueeritavate hinnangud muutustele, mille tõi esile kirjeldatud õpikogemus

Õpikogemusega kaasnenud muutused					
	Oskustes	Käitumises	Hoiakutes	Väärtustes	
FOOKUSGRUPP	A1	Suhtlemisoskust, enda mõistmist, empaatiavõimet, oskan teisi märgata paremini.	Iga kord kui ütlen mingile asjale JAH, siis ma nüüd mõtlen, kas ma tahan seda päriselt teha.	Proovin palju teadlikumalt tegeleda iseendale mõtlemise ja tunnetega.	Kuidas ennast rohkem väärtustada.
	A2	Suhtlemisoskust teatud erivajaduste puhul.	Keskendumisega seotud küsimused olid fookuses, õppisin paremini ennast juhtima.	Kinnitas, et sallivus, koostöö, uudishimu on jätkuvalt hoiakud, mis annavad elule juurde, viivad arenguni.	Kinnitas hariduse väärtustamist, erinevate inimeste mõistmist.
	A3	Oskan protsessikaarti paremini joonistada. Minu kujundlik ja tehniline teadmine paranes.	Ma enam ei suutu nii kriitiliselt teenuse juhtimise põhimõttesse. Ma olen sellega nagu rahu teinud.	Pani mõtlema, et ei tasu probleemidesse kinni jääda või teha neist endale takistust. Ära keskendu probleemile, vaid keskendu lahendusele.	Muutis mõtlemist, senist dilemmat, et kui sul pole turul konkurentsi, et siis mis teenusega on tegemist? Kas tegemist pole sunnimeetmega. Selle vastuolu mõtlemine ja mõtestamine.
	A4	Võimaluste nägemist.	Sean endale eesmärgid, tegin visiooni, tahvlid.	Muutus hoiak raha suhtes. Uskusin varem, et olen eluaeg vaene. Mul ei ole võimalusi, ma ei saa kusagile minna.	Inimesed, kellega ma ennast ümbritsen on ülioluline. Ümbritsen ennast selliste inimestega, milliseks tahad ise muutuda.
	A5	Kuulamisoskust.	Teiste inimeste emotsioonidega rohkem arvestama.	Arendas mõttelaadi, kus sa paned ennast teise inimese rolli.	Pole mõtet kõikides lahingutes osaleda.
	A6	Kuulamist ja jälgimist.	Ma olen üsna oma käitumismustris kinni.	Toetas hoiakuid, mis mul täna on ja et ma olen oma hoiakutega ikkagi oma arust õigel teel olnud. Jätkuvalt edasi.	Mulle väga ei meeldi inimesi käsutada, pigem mulle meeldib neid suunata.
	A7	Tagasivaatava analüüsi oskust. Oskus näha ajas muutuvat ja teha eneseanalüüsi. Julgus öelda, et eksisin ja nüüd teeksin teisiti.	Oskan seada piire ja ma ei lase end tõmmata teiste suhetesse.	Minus puudub nüüd järsk suhtlemisviis, ma olen inimesena muutunud avatumaks.	Näen elusündmusi kui ressursi või lisaväärtusena. Näha ka halbades asjades head või kasulikkust.

Õpikogemusega kaasnenud muutused					
	Oskustes	Käitumises	Hoiakutes	Väärtustes	
KONTROLLGRUPP	B1	Nii täpselt on keeruline öelda.	Ma ei mäleta, et koolitusel oleks olnud selline mõju	Ma arvan, et mitte oluliselt. Ei meenu.	Ei, seda pigem mitte.
	B2	E-keskkonna loomine, disainimisoskusi. Planeerimisoskust. Tähelepanelikkust Detailidele mõtlemist.	Kuulan ära, mida tema vajab või tahab, sellest tuleb lähtuda.	Välismaalased vajavad rohkem tuge ja märkamist.	Väärtus kui hinnaline väärtus. Tasuta asjad kahjuks kipuvad jääma väheväärtuslikuks ka sihtgrupile.
	B3	Järjepidevust, iseseisvat õppimisvõimet. Ajaplaneerimist ja pühendumist.	Kasutan teadlikult iga päev.	Puuduvad asjad mida pole võimalik endale selgeks teha.	See andis tunde, et ma saangi hakkama.
	B4	Kinnitas neid teadmisi, mis mul juba on olemas.	Panen kalendrisse kirja, kui ma tõesti ei taha mitte mingit suhtlemist.	Ei pidanud ennast avastama, et noh see on nüüd ebameeldiv moment, et ma pean selle üle kuidagi mõtlema või arutlema	Kõnetas või häiris, et kõigiga nagu päris ei arvestatud otsuse tegemisel. See asi toimus läbi rääkimata ja liiga hoogsalt otsustamise vormis.
	B5	Arendasin visadust, kannatlikkust ja oskust lasta minna.	Ma oma käitumises selle koolitusega seotult midagi ei ole muutnud.	Ma veendus, et koolitajast oleneb väga palju, kui õppija tasemele suudab ta oma materjalidega tulla ning kas ta suudab teema teha nii selgeks, et ma ei tunneks end rumala või saamatuna.	Koolituste puhul ma tavapäraselt ei hinda, kas minu väärtused saavad mõjutatud.
	B6	Värbamisoskusi. Ma omandasin sellised tööriistad, millega sa saad seda sihtotsinguprotsessi automatiseerida.	Käitumine kui tegevus. Tegevustes on toimunud muutus.	Midagi nii põhjapanevat selles koolituses ei olnud, ma arvan, et selleks oli see koolitus liiga lühike.	Ma oskan veelgi rohkem oma aega väärtustada.

Lisa 6. Vastutust jagav ja vastutust võttev keelekasutus intervjueeritavate hulgas

Õpikogemuse kirjelduse jaotatuna kolmeks etapiks			
	valik	protsess	tulem
A1	Mina-vorm	Mina-vorm	Mina-vorm
A2	umbisikuline	umbisikuline	mina
A3	Mina-vorm	Meie-vorm	Mina-vorm
A4	Mina-vorm	Mina-vorm	Mina-vorm
A5	Mina-vorm	Sina-vorm	Mina-vorm
A6	Mina-vorm	Meie-vorm	Mina-vorm
A7	Mina-vorm	Mina-vorm	Mina-vorm
B1	Emotsioonide kirjeldamisel mina-vorm Muudel juhtudel ma ei saa, ma vist, ma ei oska, ma ei mäleta, ma ei tunneta		
B2	Mina-vorm	Meie-vorm	Meie-vorm
B3	Mina-vorm	Mina-vorm	Mina-vorm
B4	Mina-vorm	Meie-vorm	Mina-vorm
B5	Meie-vorm	Mina-vorm	Mina-vorm
B6	Mina-vorm	Mina-vorm	Mina-vorm

Lisa 7. Osalejate mina-kontseptsioon

Omanimetus	
Kontrollgrupp	Fookusgrupp
osavõtja	peaspetsialist
meeskonna liige	teenusjuht
kolleeg (2)	lektor
<i>bitch</i>	koolitusspetsialist
õhtu inimene	kolleeg (2)
ise maksja	meeskonna liige
õppija	magister
töökaaslane	töötaja
täiskasvanud	sõber
	õppija (2)
	lase maksja

Lisa 8. Intervjueeritavate poolt nimetatud professionaalset arengut iseloomustavad omadused

Osalejate hinnangul professionaalset arengut iseloomustab	
Kontrollgrupp	Fookusgrupp
Enesearendamine (2)	Ennast arendav (2)
Mõtlemisvõime (2)	Ennastjuhtiv
Juurde õppimine	Paindlikkus
Erialased saavutused	Vaimne vorm
Erialane areng	Füüsiline vorm
Uudishimulik	Teadmiste asja- ja ajakohasus
Mõtestamisvõime	Pädevuste arendamine
Küsimuste esitamine	Kvalifikatsiooni arendamine
Uute teadmiste omandamine	Teadmiste arendamine
Süsteemne enesetäiendamine	Ametist lähtuv arendamine (3)
Tööle tähenduse andmine	Valdkondlik arenemine (2)
Paremaks muutumine	Tööalane edenemine, oskuslikum töö
Eesmärgist lähtumine	Erialaste teadmiste asjakohasus
Motiveeritus	
Spiraalne areng	
Võrgustumine	

Lisa 9. Intervjueeritavate kirjeldused teguritest, mis viivad professionaalse arenguni.

KG	Sotsiaalne kontekst	Isiklikud kogemused	FG	Sotsiaalne kontekst	Isiklikud kogemused
B1	Erinevad koolitused. Kirjanduse lugemine.	On vaja enda tegevust pidevalt analüüsida ja enda jaoks paika panna, mida veel on vaja arendada. Enda mõttemaailma muutmine.	A1	Koolitused. Ametikoha kesksed arendamise tegevused. Ülikool.	
B2	Kursused, seminarid, koolitused, kogemuste vahetamine, lugemine.	Küsimuste esitamine. Tegevusest rõõmu ja rahulduse tundmine. Väärtuse loomine.	A2	Kuulamine, lugemine, teistelt õppimine, erialased koolitused, refleksioon.	Refleksioon.
B3	Erialane areng ning valdkonnaülest teadmiste omandamine. Töökogemused.	Sisemine motivatsioon.	A3	Erialaste teadmiste arendamine, oskus teenuseid paremini juhtida. Teiste kogemusest õppimine	Probleemide lahendamise oskus, lahendustele suunatus. Individuaalne areng.
B4		Avar silmaring.	A4	Ametist lähtuv arendamine.	
B5	Lugemine, vestlus, koolitustel osalemine. Töö kvaliteet. Teistega kogemuste ja lugude jagamine. Proovimine. Teiste jälgimine.	Enese arendamine, mis moodustab isiku ettekujutuse maailmast ja temast selles. Eesmärgistamine, väärtuste kujundamine. Isiklikud valikud.	A5	Spetsialiseerumine. Teadmiste asjakohasena hoidmine. Kontaktide loomine, mõtete ja vaadete jagamine.	Väärtuste kujunemise protsess. Enese realiseerimine
B6	Sümbioos olukordadest. Keskkonnast tulenevad mõjud, nt oskuste arendamine. Juurde õppimine. Oskuste rakendamine erinevates valdkondades.	Isikuomaduste mõju.	A6	Koolitused. Ametikohast ja ettevõttest lähtuvalt oskuste ja teadmiste arendamine.	
			A7	Uudishimu. Pädevuse, kvalifikatsiooni, oskuste arendamine.	Uudishimu. Vaimse potentsiaali rakendamine

KG – kontrollgrupp

FG – fookusgrupp

Lisa 10. Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks²

Mina Jaanika Talts

1. Annan Tallinna Tehnikaülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kogemusõpe ja töötaja professionaalne areng“, mille juhendaja on Marianne Kallaste

1.1 reprodutseerimiseks lõputöö säilitamise ja elektroonse avaldamise eesmärgil, sh Tallinna Tehnikaülikooli raamatukogu digikogusse lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tallinna Tehnikaülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas Tallinna Tehnikaülikooli raamatukogu digikogu kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. Olen teadlik, et käesoleva lihtlitsentsi punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest ning muudest õigusaktidest tulenevaid õigusi.

08.05.2023.a.

² Lihtlitsents ei kehti juurdepääsupiirangu kehtivuse ajal vastavalt üliõpilase taotlusele lõputööle juurdepääsupiirangu kehtestamiseks, mis on allkirjastatud teaduskonna dekaani poolt, välja arvatud ülikooli õigus lõputööd reprodutseerida üksnes säilitamise eesmärgil. Kui lõputöö on loonud kaks või enam isikut oma ühise loomingu tegevusega ning lõputöö kaas- või ühisautor(id) ei ole andnud lõputööd kaitsvale üliõpilasele kindlaksmääratud tähtajaks nõusolekut lõputöö reprodutseerimiseks ja avalikustamiseks vastavalt lihtlitsentsi punktidele 1.1. ja 1.2, siis lihtlitsents nimetatud tähtaja jooksul ei kehti.