

TALLINNA ÜLIKOOL  
Haridusteaduste instituut  
Andragoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond

**KOOLIEAS SAADUD KIUSAMISE KOGEMUS JA TÄISKASVANU OSALUS  
ELUKESTVAS ÕPPES**

Jaanika Reinik

Juhendaja: Pirko Tõugu, PhD

Tallinn 2023

Instituut Haridusteaduste instituut	Valdkond Andragoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond	
Töö pealkiri Koolieas saadud kiusamise kogemus ja täiskasvanu osalus elukestvas õppes		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai, 2023	Lehekülgede arv: 45 Allikad: 54 Lisad: 1
<p>Sisukokkuvõte</p> <p>Turvaline õpikeskkond on aluseks sellele, et õppimine saaks terviklikult aset leida (HTM, 2017 &amp; 2021). Paraku on tänapäeva ühiskonna üha kasvavaks probleemiks kiusamine (Roberts, 2006). Uurimuse probleem seisneb selles, et samal ajal, kui varasemad uuringud on aidanud kiusamise olemust ja dimensioone paremini mõista, esineb veel hulganisti ebaselgust selles osas, kuidas avalduvad kiusamise kogemuse tagajärgede mõjud täiskasvanueas, sh täiskasvanuna õppides (Yahn, 2012; Delara, 2016; Camodeca &amp; Nava, 2020). Uurimistöö eesmärk on välja selgitada, kas ja millist mõju avaldab koolieas saadud kiusamise kogemus täiskasvanute osalusele elukestvas õppes. Eesmärgist tulenevalt kõlab uurimisküsimus järgnevalt: Kuidas kogevad ja mõistavad täiskasvanud koolieas saadud kiusamise kogemuste mõju täiskasvanu eas õppides? Uurimisküsimusele vastuse leidmiseks viisin läbi kvalitatiivse uurimuse. Empiiriliste andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud ning andmete analüüsimiseks kasutasin temaatilist analüüsi meetodit.</p> <p>Tulemustest selgus, et koolieas saadud kiusamise kogemus avaldab mõju edasisele õppimisele, kuid mõju ulatus ning sisu on ajas muutuvad. Kiusamise kogemuse järgselt kogetud positiivsed õpikogemused võivad parandada suhtumist õppimisse ning tõsta õpihuvi, mis vahetu kiusamise kogemuse järgselt võis olla madal. Seejuures ei pruugi väheneda või kaduda kõik kiusamise kogemuse tagajärjel esile kerkinud mõjutused. Näiteks võib säilida teatav ebakindlus ning keerukamad või uudsed õppimisega seotud väljakutsed võivad tekitada ärevust ning kõhklosti enda võimekuses nendega toime tulla.</p>		
Võtmesõnad: Kiusamise fenomen, kiusamise rollid - ohver, kiusaja, kõrvalseisja, elukestev õpe, täiskasvanud õppija.		
Töö autor: Jaanika Reinik	allkiri: <i>allkirjastatud digitaalselt</i>	
Kaitsmisele lubatud: Juhendaja: Pirko Tõugu, PhD	allkiri: <i>allkirjastatud digitaalselt</i>	

Institute School of Educational Sciences		Field Andragogy and Adult Education
Title Bullying experience during the school years and adults participation of lifelong learning		
Classification Master Thesis	Month and year May, 2023	Number of pages: 45 Sources: 54 Appendix: 1
<p>Abstract</p> <p>A safe learning environment is the basis for holistic learning to take place (Ministry of &gt;Education and Research, 2017 &amp; 2021). Unfortunately, bullying is an increasingly common problem in today's society (Roberts, 2006). The problem of this study is that while previous research has helped to gain better understanding of the nature and dimensions of bullying, there is still a lot of uncertainty about how the effects of bullying experiences manifest in adulthood, including in the process of learning (Yahn, 2012; Delara, 2016; Camodeca &amp; Nava, 2020). The aim of the research is to find out whether and what impact bullying experiences in school age have on adults' participation in lifelong learning. Accordingly, the research question is: How do adults experience and understand the impact of bullying experiences from school age while learning as an adult? To answer the research question, I conducted a qualitative study. For collecting empirical data, I used semi-structured interviews and for analyzing the data, I used the thematic analysis method.</p> <p>The results showed that the bullying experiences in school age have an impact on further learning, but the extent and content of the impact are subject to change over time. Positive learning experiences following the bullying experience may improve attitude towards learning and increase learning interest, which may have been low immediately after experiencing bullying. However, not all the effects that emerged from the bullying experience may decrease or disappear. For example, there may still be some uncertainty, and more complex and novel learning-related challenges may cause anxiety and doubts about one's ability to cope with them.</p>		
Keywords: Bullying phenomenon, the roles in bullying - victim, bully, bystander, lifelong learning, adult learner.		
Author: Jaanika Reinik	Signature: <i>signed digitally</i>	
Allowed to defend Supervisor: Pirko Tõugu, PhD	Signature: <i>signed digitally</i>	

## SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
1. TEOREETILINE RAAMISTIK.....	8
1.1. Kiusamise definitsioonid ja tähendused.....	8
1.2. Kiusamise osapooled.....	10
1.3. Kiusamise kogemuse pikaajaline mõju.....	12
1.4. Elukestva õppe definitsioonid ja tähendused.....	14
1.5. Varasemate kogemuste seotus osalusega elukestvas õppes.....	17
2. UURIMISTÖÖ METODOLOOGIA.....	20
2.1. Andmete kogumise meetod ja valim.....	20
2.2. Andmete analüüsi meetod ja protsess.....	24
2.3. Uurimuse eetika.....	27
3. UURIMISTULEMUSED.....	28
3.1. Kiusamise mõtestamine.....	29
3.2. Õppimine vahetu kiusamise kogemuse perioodil.....	31
3.3. Elukestva õppe mõtestamine.....	32
3.4. Õppija identiteedi kujunemise seosed kiusamise kogemusega.....	33
3.5. Täiskasvanud õppija õppimise sisu ja protsessid.....	35
3.6. Õppija identiteedi muutused ajas.....	36
3.7. Kogemuslikud soovitused.....	38
ARUTELU JA KOKKUVÕTE.....	41
ALLIKAD.....	46
LISAD.....	51

## SISSEJUHATUS

Õppimine leiab aset terve inimese elu jooksul, laias variatsioonis viisidel ning paikades, planeeritult ning juhuslikult. Kattes inimeseks olemise ühe põhivajaduse - turvatunde, suureneb tõenäosus, et inimese võimekus ning huvi õppida saavad paremini avalduda. Ka Kiusamisvaba Haridustee Kontseptsioon (2017) on õppimise ja arengu eeldusena esile toodud vaimse ja sotsiaalse turvalisuse olulisuse ning Haridusvaldkonna Arengukavas (2035) on inimeste heaolu ja turvalisus välja toodud koostamise aluseks olnud põhimõtete ning väärtustena (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2017 & 2021).

Turvalise õpikeskkonna loomine on olnud ka minu professionaalses rollis olulisel kohal. Minu magistritöö esmane idee tulenes praktilisest kogemusest kiusamise ennetustöö läbiviijana nii õpetaja kui ka täiskasvanute koolitajana. Isiklikust kogemusest ja huvist ajendatuna asusin lugema seniseid kiusamise pikaajalist mõju käsitlevaid uuringuid, eesmärgiga, kas leida vastuseid seni uuritu põhjal või märgata probleemi, mida ise täiendavalt uurimise ainesena kasutada.

Viimaste aastakümnete jooksul on leitud tõestust sellele, et kiusamine on tänapäeva ühiskonna üha kasvav probleem, hõlmates endas suuremat hulka kiusamisega kokku puutuvaid lapsi, noori ja täiskasvanuid, kui iial varem. Tegelikult võib aga oletada, et kiusamine ei ole mitte laialdasemalt levinud ja probleemsem kui varasemalt, vaid kasvanud teadlikkus on võimaldanud läbi uurimuste kiusamise reaalseid dimensioone viimaks paremini hoomata (Roberts, 2006). Ühiskondlik huvi kiusaja ja ohvri probleemse võimuvahekorra uurimise vastu kerkis esmakordselt esile 60-ndate lõpul Norras, levides sealt edasi teistesse Skandinaavia maadesse. Kiusamine, kui fenomen, mille uurimist alustati teadusmaastikul enam kui viiskümmend aastat tagasi (Olweus, 1997) on tõusnud viimaste aastakümnete jooksul tähelepanu keskmesse, kui vägivalda ning negatiivsust juurutav käitumisvorm, mille esinemine vajab täiendavat uurimist nii kiusamise ilmingute kui ka -tagajärgede osas (Yahn, 2012). Mõistmata kiusamise olemust, kiusamisega kokku puutuvate inimeste rolle ning kiusamise ennetamise võimalusi, luuakse probleemide tulemusliku lahendamise asemel pinnas kiusamise laialdasele levikule. (Coloroso, 2016)

Uurijad on alles algusjärgus, mõistmaks lapsepõlves saadud kiusamise kogemuse mõju täiskasvanute vaimsele- ja füüsilisele tervisele (Delara, 2016). Seniste uuringutulemuste põhjal saab väita, et kiusamise ohvritel aga ka pealtvaatajatel võivad tekkida kiusamise kogemuste tulemusena raskused eneseregulatsiooni oskustes vähemalt kaudsel kujul. Kas mõju ulatus võib tähendada ka eneseregulatsiooni oskuste selget puudulikkust või kas ning kuidas võib see avalduda stressirohketes situatsioonides ning õppeprotsessis, vajab veel uurimist. (Camodeca & Nava, 2020). Kiusamise Kogemus võib olla ka piisavaks põhjuseks õpingute katkestamiseks, mille tagajärjel on kiusamise kogemusega täiskasvanud sageli madalama haridustasemega võrreldes inimestega, kes kiusamise ohvri rollis olnud ei ole (Roosvald, 2016). Kiusamise kogemusest tulenevad pikaajalised mõjud vajavad täiendavat uurimist, sh mõjutuste seosed täiskasvanute osalusega elukestvas õppes (Delara, 2016; Yahn, 2012). Teema ebapiisaval uurimisel võib tekkida olukord, kus kiusamist võidakse teatud kontekstis vaadelda, kui ühiskondlikku normi ning märkamata jäävad saadud kogemuse mõjud inimeste kui sotsiaalsete olendite toimimisele (Yahn, 2012).

Kooliajal kogetud kiusamise mõju täiskasvanueale on Eestis varasemalt uuritud minule teadaolevalt kahel korral - lõputöö (Pöder, 2015) ja bakalaureusetöö (Ilves & Umbsar, 2022) raames. Esmakordses uurimuses leidis autor kinnitust tõstatatud hüpoteesile, mille kohasel “kiusamise põhjustatud tagajärjed ei kaota oma mõju kooli lõppedes, vaid mõjutavad kiusamisprotsessis oselejaid ka täiskasvanueas” (Pöder, 2015) ning ka teiste autorite - Ilves ja Umbsar (2022) tulemustest selgub, et koolieas kogetud kiusamine võib jääda mõju avaldama täiskasvanuikka jõudes. Kas ja millisel moel mõjutab koolieas kogetud kiusamine täiskasvanu osalust elukestvas õppes minule teadaolevalt varasemalt Eestis uuritud ei ole.

Kiusamise uurimine on keerukas protsess, mille mõistmist raskendab kiusamise osaliselt varjatud iseloom (Kõiv, 2006). Lisaks on keerukas mõõta kiusamisega kokku puutunud laste ja noorte täpset hulka, kuna uuringutes varieeruvad nii kiusamise definitsioonid kui ka valimile esitatud küsimused. Seega võib esile kerkida tulemusi, kus üksikud konfliktsituatsioonid on liigitatud kiusamise kogemuse alla ning vastupidi. (Roberts, 2006) Sellest tulenevalt on ka antud magistriritöö raames asjakohane uurida kiusamise kogemuse pikaajalise mõju selgemaks mõistmiseks ka osalejate arusaamu kiusamise olemusest.

Uurimistöö eesmärk on välja selgitada, kas ja millist mõju avaldab koolieas saadud kiusamise kogemus täiskasvanute osalusele elukestvas õppes.

Sellest tulenevalt olen püstitanud uurimisküsimuse järgnevalt:

- Kuidas kogevad ja mõistavad täiskasvanud koolieas saadud kiusamise kogemuste mõju täiskasvanu eas õppides?

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis annan ülevaate teoreetilistest lähtekohtadest ja tutvustan varasemaid teemakohaseid uuringuid. Teises peatükis kirjeldan uuringu metodoloogiat, valimit, andmete kogumise ning analüüsi protsessi ja toon välja olulisemad uurimiseetilised printsiibid. Magistritöö kolmandas osas esitan teemade kaupa empiiriliste andmete analüüsi tulemused ning neljandas osas esitan arutelu ja kokkuvõtte.

## **1. TEOREETILINE RAAMISTIK**

Magistritöö esimeses peatükis kirjeldan ja analüüsin kiusamise fenomeni ja elukestva õppe tähendusi. Peatükk jaguneb viieks alapeatükiks, millest esimesed kolm keskenduvad kiusamise teematikale - kiusamise definitsioonid ja tähendused, kiusamise osapooled ja kiusamise pikaajaline mõju. Järgnevad kaks alapeatükki seavad fookusesse elukestva õppe - elukestva õppe definitsioonid ja tähendused ja varasemate kogemuste seotus osalusega elukestvas õppes.

### **1.1. Kiusamise definitsioonid ja tähendused**

Järgnevalt kirjeldan kiusamise, kui komplekse nähtuse erinevad aspekte - tuues välja ajaloolise tausta, kiusamise kui fenomeni põhilised tunnused ning kiusamise avaldumise viisid.

Kiusamine koolikontekstis on väga vana fenomen, millega on kokku puutunud paljud lapsed kogu maailmas. Kiusaja ja ohvri vahelise probleemse võimuvahekorra märkamise ning sellest tuleneva süsteemse kiusamiskäitumise uurimiseni jõuti aga alles varajastel 70-ndatel. Esimesed katsetused mõistmaks kiusamise fenomeni olemust olid valdavalt Norra ja seejärel teiste skandinaavia maade kesksed, liikudes avaliku tähelepanu kasvades koolikiusamisele, hilistel 80ndatel ja varajastel 90ndatel ka teistesse maadesse (Olweus, 1997). Tänapäeval uuritakse kiusamist laiemalt kogu maailmas (Kõiv, 2006).

Aastakümnete pikkuse uurimise järel varieeruvad definitsioonid tänaseni nii kiusamisega kokku puutunud täiskasvanute kui ka uurijate seas (deLara, 2016). Ühtse definitsiooni puudumine võib esile tõsta takistusi nii kiusamise uurimisel kui ka ennetustöö kavandamisel ning läbiviimisel. Sagedasti sõnastavad uurijad ning kiusamise ennetustööd tegevad programmid oma definitsioonid ise (Yahn, 2012). Mõneti varieeruvad kiusamise definitsioonid, tuginevad erinevate autorite ning organisatsioonide puhul valdavalt Dan Olweuse poolt välja toodud kolmele kiusamise võtme elemendile (Olweus, 1997; Kõiv, 2006; deLara, 2016):

- kiusamine on agressiivne käitumine, mis kätkeb endas soovimatuid negatiivseid tegusid;
- kiusamine hõlmab endas käitumismustrit, mis on ajas korduv;



- kiusamine hõlmab endas ebavõrdset jõudude vahekorda.

Ka Eestis on kiusamise ennetustöö kavandajad ning läbiviijad sõnastanud oma definitsioonid organisatsioonide ning programmide siseselt. Lisaks on aga jõutud ka ühtse konsensuseni kiusamise põhiolemuse osas, sõnastades selle Kiusamisvaba Haridustee Kontseptsioonis (2017) järgnevalt: “Kiusamist eristatakse teistest konfliktolukordadest selle järgi, et see on tahtlik ja korduv tegevus, millega pannakse kannatajat teadlikult ennast halvasti tundma ja kannatajal on raske ennast kaitsta” (HTM, 2017, 5).

Kiusamist saab selle avaldumise kaudu jagada otseseks kiusamiseks, mille puhul kasutatakse kas verbaalset või füüsilist vägivalda ning kaudseks kiusamiseks, mille puhul kasutatakse näiteks ignoreerimist ja sotsiaalset isoleerimist (Olweus, 2003). Sarnasel põhimõttel kategoriseeritakse kiusamist selle avaldumise kaudu ka teiste uurijate poolt. Sullivan, Cleary ja Sullivan (2004) on kategoriseerinud kiusamise jagades selle kaheks - füüsiliseks ja mittefüüsiliseks. Neist esimene - füüsiline kiusamine, mis avaldub vägivaldse rünnakuna kiusaja isiku või tema vara suhtes, on üldiselt lihtsamini märgatav ning kergemini äratuntav. Mittefüüsiline vägivald jaguneb omakorda kaheks - verbaalseks- ning mitteverbaalseks kiusamiseks. Neist sageli kõige raskemini äratuntav on mitteverbaalne kiusamine, mis võib esineda otseselt ehk näiteks miimika ning ähvardavate žestide abil või kaudselt, näiteks ignoreerimise kaudu (Sullivan et al, 2004). Eesti uurijatest on Kõiv (2006) nimetanud füüsilise ja verbaalse kiusamise kõrval kolmandat kategooriat ka suhetest tuleneva kiusamisena, liigitades sinna näiteks tahtlikult grupist välja jätmise.

Lisaks eelpool väljatoodud kiusamise liikidele saab eraldi välja tuua küberkiusamise ehk kiusamise, mis toimub digitaalses keskkonnas. Kuigi kiusamise põhilised tunnusjooned on ka küberkiusamise puhul samalaadsed, eristub see kiusamise liik mitmes aspektis (Pyżalski, Plichta, Szuster & Barlińska, 2022). Uuriija Staksrud (2011) kohaselt saab küberkiusamisele omaste karakteristikute osas välja tuua näiteks selle sõltumatuse osapoolte füüsilisest asukohast, mis teeb kiusamise eest põgenemise keerukaks. Võrreldes tavapärase kiusamisega, mis toimub otseses kontaktis, võib küberkiusamine olla laialdasema levikuga ning avalikult nähtavam. Paradoksaalselt ei pruugi see nähtavus laieneda aga täiskasvanutele, kes ei pruugi olla laste ja noortega samade veebikeskkondade kasutajaskonna hulgas. Küberkiusamist on võimalik küll kergemini dokumenteerida, kuid samal ajal on kiusajal suurem võimalus säilitada oma anonüümsus. Lisaks on loonud küberkiusamine uue dimensiooni sotsiaalseks isoleerimiseks digimaailmas (Staksrud, 2011).

Mitte kõik negatiivsed käitumise ilmingud ei liigitu aga kiusamise alla. Ebavõrdne jõudude tasakaal, repetatiivsus ja pikaajaline kestvus on keskse tähtsusega eristamaks kiusamist konfliktist (Olweus, 1997; Sharp & Smith, 2004). Kuid ka nende karakteristikute puhul on oluline kontekstist lähtumine, et vältida kiusamise lihtsustamist. Selle asemel on oluline vaadelda kiusamist kui kompleksset nähtust, mis on oma olemuselt agressiivne ja taunitav käitumisviis. (Yahn, 2012) Et ei tekiks aga olukorda, kus näiteks ühekordset konfliktsituatsiooni kiusamise alla liigitatakse on oluline kiusamise fenomeni mõtestamise kõrval välja tuua ka situatsioonid, mida kiusamiseks ei peeta. Kiusamiseks ei loeta näiteks reeglite ja kokkulepete rikkumist, mängulist situatsiooni, mille tagajärjel üks või mitu osapoolt saavad haiget, naljatlevat narrimist aga ka ühekordselt esinenud vägivalda juhtumit (Olweus, 1997).

Kokkuvõtvalt saab esile tuua, et kiusamine on kompleksne nähtus, mida iseloomustab ebavõrdne jõudude tasakaal, tegevuste korduvus ning negatiivne või suisa agressiivne loomus. Kiusamine võib avalduda nii füüsiliselt, verbaalselt aga ka kaudselt. Kui näiteks füüsilist vägivalda saadavad koheselt nähtavad tagajärjed kannatanu isikule või varale, siis kaudse kiusamise puhul võib kiusamine toimuda varjatult määral, mis muudab selle tuvastamise keerukaks. Samalaadsete alus põhimõtete järgi toimub ka küberkiusamine, mille erisused on seotud eeskätt digitaalse keskkonnaga, mille toel kiusamine avaldub. Lõpetuseks on oluline märkida, et mitte iga negatiivne sotsiaalne situatsioon ei liigitu kiusamise alla.

## **1.2. Kiusamise osapooled**

Selles alapeatükis kirjeldan kiusamisega kokku puutuvate osapoolte rolle ning nende mõju kiusamise avaldumisele.

Kiusamise süsteemse uurimise algusaastatel eristas uurija Dan Olweus (1997) kiusamiskäitumises kahte osapoolt - kiusajaid ning ohvreid. Seejuures jagas ta ohvrid vastavalt oma vastureaktsioonile või selle puudumisele - provokatiivseteks ning passiivseteks ohvriteks. Edasistes uuringutes on provokatiivseid ohvreid erinevate autorite poolt nimetatud ka kiusaja/ohvriks või agressiivseks ohvriks (Sullivan et al., 2004; Kõiv, 2006). Selliste ohvrite arvukus, kes on paralleelselt nii ohvri kui ka kiusaja rollis on võrreldes lihtsalt ohvrite

ja kiusajatega tunduvalt väiksem, jäädes erinevates uuringutes valdavalt alla 5%. (Kõiv, 2006; Yang & Salmivalli, 2013) Paralleelselt ohvri ja kiusaja rollis olevatest lastest enamiku moodustavad poisid ning selliste laste hulk väheneb algklassidest põhikooli jõudes (Yang & Salmivalli, 2013).

Lisaks ohvrile ja kiusajale, kes on kiusamissituatsioonis otsesed osalejad, hõlmab kiusamine ka kõrvalseisjaid, kellel võib olla oluline roll nii kiusamise pärssimisel kui ka selle õhutamisel (Kõiv, 2006). Sellest lähtuvalt saab kiusamist nimetada grupi fenomeniks, puudutades enam osapooli, kui vaid kiusamise ohver ning kiusaja (Smith & Sharp, 2002; Gao, Li, Wu & Wang, 2023). Kiusamise protsessi kolmas osapool ehk kõrvalseisjad ei moodusta ühtset, homogeenet tervikut vaid jaotuvad omakorda mitmeks eri rolle täitvaks kõrvalseisjate grupiks. Sarnaselt kiusamise definitsioonidele varieeruvad ka kõrvalseisjate rollid eri uurijate ning kiusamise ennetustööd läbiviivate organisatsioonide seas. Uurijate Sullivan et al. (2004) kohaselt jagunevad kõrvalseisjad nelja gruppi. Kiusajale kõige lähema grupi moodustavad kaasajooksikud, kellele järgnevad õhutajad, täites mõlemad kiusamist soodustavat rolli. Kolmanda grupi moodustavad eemalehoidjad, kelle neutraalne hoiak annab kiusamisele teatava õigustuse. Neljanda grupi moodustavad kaitsjad kes omavad julgust kõrvalseisja rollist välja astuda, et kaitsta kiusamise ohvrit (Sullivan et al., 2004). Uurija Dan Olweus (2003) on kujutanud kiusajat koos kõrvalseisjatega ohvrit ümbritsevas, seitsme liikmelises ringis, tuues seega välja kuus kõrvalseisvat osapoolt - käsilane, toetaja, passiivne toetaja, passiivne pealtvaataja, võimalik kaitsja ja kaitsja. Ka küberkiusamise puhul, mis oma karakteristikute poolest mõneti muust kiusamisest erineb, tuuakse välja kolmanda osapoolena pealtvaatajad, kellel on oluline roll kiusamise jätkumisel või lõppemisel (Pyżalski et al., 2022) Kõik kõrvalseisjad avaldavad seega omal moel kiusamisele mõju, vastavalt oma reaktsioonile - tegevusele või ka tegevusetusele.

Enamik õpilasi (ligikaugu 89%), arvab, et on vajalik kaitsta neid, kes ennast ise kiusamise toimumisel kaitsta ei suuda (PISA, 2018). Ka kiusamist ennetavate programmide üheks eesmärgiks on kõrvalseisjate rolli tähtsustamine, et kiusajat otseselt või passiivselt toetavatest pealtvaatajatest saaksid kaitsjad (HTM, 2017). Arusaam kaitsmise ning abistamise vajadusest ei kandu aga alati tegudesse. Koolides otsustavad passiivsed pealtvaatajad sageli vaikida hirmust ise ohvri rolli sattuda. Rollide vaheldumine kiusamise mudelis võib muutuda negatiivseks ringiks, milles muutuvad rollid mõjutavad võimuvahekordi ja võivad esile tõsta täiendavat kiusamist (Smith & Sharp, 2002). Ometi on just eakaaslaste vahelised head suhted

ühiks oluliseks teguriks nii kiusamise ennetamiseks kui ka avaldunud kiusamise pidurdamiseks. Tõenduspõhiselt toimivad on näiteks praktikad, mis võimaldavad eakohaste tegevuste ja vestluste kaudu kuuluvustunnet suurendada ning toetavad oluliste väärtuste - sallivuse, austuse, hoolivuse ja julguse - avaldumist (HTM, 2017). Oluline on märgata ja toetada kõiki lapsi, sõltumata, mis rolli on nad kiusamissituatsiooni teatud etapis võtnud. Näiteks, toetades kiusajate läbisaamise parandamist eakaaslastega, võib see avaldada märkimisväärset mõju kiusamise avaldumise vähenemisele (Gao et al., 2023).

Kokkuvõtvalt saab järeldada, et kiusamine ei ole pelgalt ohvri ja kiusaja vaheline probleem. Kiusamine on grupi fenomen, puudutades kõiki kiusamissituatsiooniga kokkupuutuvaid osapooli, sõltumata nende rollist. Rolle on kiusamissituatsioonis osalejate seas aga mitmeid - kiusaja ning tema otsesed toetajad, kes tegevusele kaasa aitavad ning õhutavad, passiivsed pealtvaatajad, kelle tegevusetus olukorral jätkuda laseb ning kaitsjad, kes kiusamist pidurdavad. Kõik osapooled avaldavad seega kiusamisele, kas soodustavat või pärssivat mõju vastavalt oma reaktsioonidele ning tegevustele kiusamise suhtes. Nii nagu kiusamine ise on grupi fenomen aga ka kiusamise tõkestamise keskmeks grupp tervikuna - grupitunde loomine, tuginedes ühistele väärtustele ning põhimõttele, et igas rollis olnud kaaslane väärrib võimalust gruppi kuuluda.

### **1.3. Kiusamise kogemuse pikaajaline mõju**

Selles alapeatükis käsitlen kiusamise kogemuse potentsiaalseid negatiivseid mõjusid täiskasvanueale, keskendudes valdavalt õppimise ning kognitiivsete võimetega seonduvale.

Ühiskonnas on kasvanud teadlikkus kiusamisest, kui mitte aktsepteeritavast käitumisvormist. Niisamuti on suurenenud ühiskondlik dialoog traumast - mis seda põhjustab ning millised võivad olla selle tagajärjed. Sagedasti seostub aga trauma, kas füüsiliste vigastustega, osalusega sõjas või mõnes muus kohutavas situatsioonis. Vähem seostatakse traumasid igapäevaste kiusamis olukordadega, millega lapsed regulaarselt kokku puutuvad. (deLara, 2016) Uuringute kohaselt puutuvad koolilapsed ja -noored kiusamisega kokku enam, kui ühiskondlikus plaanis seda märgatakse või ollakse valmis endale tunnistama (Coloroso, 2016). PISA (2018) uuringute kohaselt kogeb sagedasti, mitmel korral kuus, esinevat kiusamist 23% OECD riikide õpilastest ning lausa 25% Eesti õpilastest.

Sagedasti vähenevad kiusamine ja teised eakaaslaste vahelised probleemid proportsionaalselt laste vanuse kasvuga. Tavapärase eakohase küpsuse saavutamine ning saadud elukogemused õpetavad lastele senisest efektiivsemaid toimetulekumehhanisme sotsiaalsetes suhetes, sealhulgas lahkarvamustes eakaaslastega. (Roberts, 2006) Oluliseks teguriks on ka keskkonna vahetus. Suure osa laste ja noorte jaoks tähendab kooli lõpetamine ka senise kiusamise kogemuse lõppemist (Pöder, 2015).

Hea oleks mõelda, et otsese kiusamise lõpp võimaldab noortel ka oma elu jätkata, ilma kiusamisest põhjustatud negatiivsete tagajärgedeta. Paraku on see tõsi vaid osaliselt ning hulga noorte jaoks liiguvad kiusamise kogemuse põhjustatud negatiivsed tagajärjed kaasa täiskasvanuikka (Sigurdson, Wallander & Sund, 2014; deLara, 2016), omades mõju veel mitmete aastakümnete järel (McNamee, 2014). Täiskasvanud, kes on olnud lapseas ohvri rollis on ka veel aastakümneid hiljem suurema tõenäosusega, kui nende eakaaslased, kellel säärane kogemus puudub, halvema füüsilise ja vaimse tervise juures ning omavad kehvemat kognitiivset võimekust (McNamee, 2014). Kiusamise pikaajaliste tagajärgede hulka võivad sageli kuuluda ka näiteks madal enesehinnang, depressioon, ärevushäired (Ttofi, Farragon, Lösel & Loeber, 2011; Pöder 2015) ning nendest tingituna ka suurenenud risk enesetapule (McNamee, 2014).

Lisaks üldiselt madalamale elukvaliteedile võib kiusamise ohvritel olla täiskasvanueas madalam haridustase (Pöder, 2015). Koolist hoidumine - saabudes hiljem või puududes terveid päevi - esineb sagedamini koolinoorte seas, kes on langenud kiusamise ohvriks (PISA, 2018). Ka spetsiifiliselt kutseõppe puhul on koolikiusamine ajendiks koolist puudumisele ning ka õppevõlgnevuste tekkele (Espenberg et al., 2012). Selline negatiivne muster võib kulmineeruda olukorraks, mille tagajärjel jääb kiusamist kogenud noortel mõni alustatud kooliaste pooleli ja lõpetamata (McNamee, 2014; Pöder, 2015). Madalam haridustase mõjutab sageli ka võimekust ennast tööalaselt professionaalselt tõestada. Kiusamise ohvritel on eakaaslastest suurem tõenäosus, mitte vaid omada väiksemat palganumbrit vaid kogeda ka töötust (McNamee, 2014) või suisa osalust kiriminaalsetes olukordades (Bender & Lösel, 2011).

Aastakümnete jooksul läbiviidud uuringute käigus on kogunenud suur hulk andmeid kiusamise negatiivsest mõjust ohvrile (Sullivan et al, 2004). Kogetud kiusamise mõju avaldumist kiusamissituatsioonide teistele osapooltele ei ole jõutud uurida küll samas mahus

(deLara, 2016), kuid kogutud näiteid on siiski piisavalt väitmaks, et kiusamine võib avaldada negatiivset mõju ka kiusamise teistele osapooltele ehk eri rolle kandvatele kõrvalseisjatele (Sullivan jt, 2004). Eraldi on välja toodud ka kaksikrollis ehk paralleelselt kiusaja ja ohvri rollis olnud laste ja noorte täiskasvanuikka kaasa kandunud mõjutused, mis on uuringute kohaselt keskmisest suuremat negatiivset mõju kandvad (Wolke et al, 2013). Ka Kiusamisvaba Haridustee kontseptsioonis (2017) on välja toodud, et kiusamise pikaajalised ning negatiivsed tagajärjed ei mõjuta vaid ohvrit vaid ka kiusajat ning pealtnägijaid (HTM, 2017). Lisaks kiusamise otsestele osapooltele, puudutab kiusamine ka organisatsiooni, kus kiusamine aset leiab ning ühiskonda laiemalt (Monks & Coyne, 2011; Wolke et al, 2013). Kiusamise pikaajalised tagajärjed on negatiivsed seega mitte vaid isikliku arengu seisukohalt vaid ka laiemalt ühiskondlikus plaanis.

Kokkuvõtvalt saab välja tuua, et koolieas kogetud kiusamise mõjud ei lõppe sageli paralleelselt kooli lõpetamisega vaid võivad liikuda lapsega kaasa hilise täiskasvanueani. Kiusamise kogemus võib avaldada negatiivset mõju nii vaimsele,- kui füüsilisele tervisele, sotsiaalsetele suhetele aga ka kognitiivsetele võimetele ning õppimisele. Seejuures ei pruugi mõjuulatus piirduda vaid indiviidiga, vaid laieneda, olles tuntav ka organisatsiooni tasandil ning ühiskondlikus plaanis.

#### **1.4. Elukestva õppe definitsioonid ja tähendused**

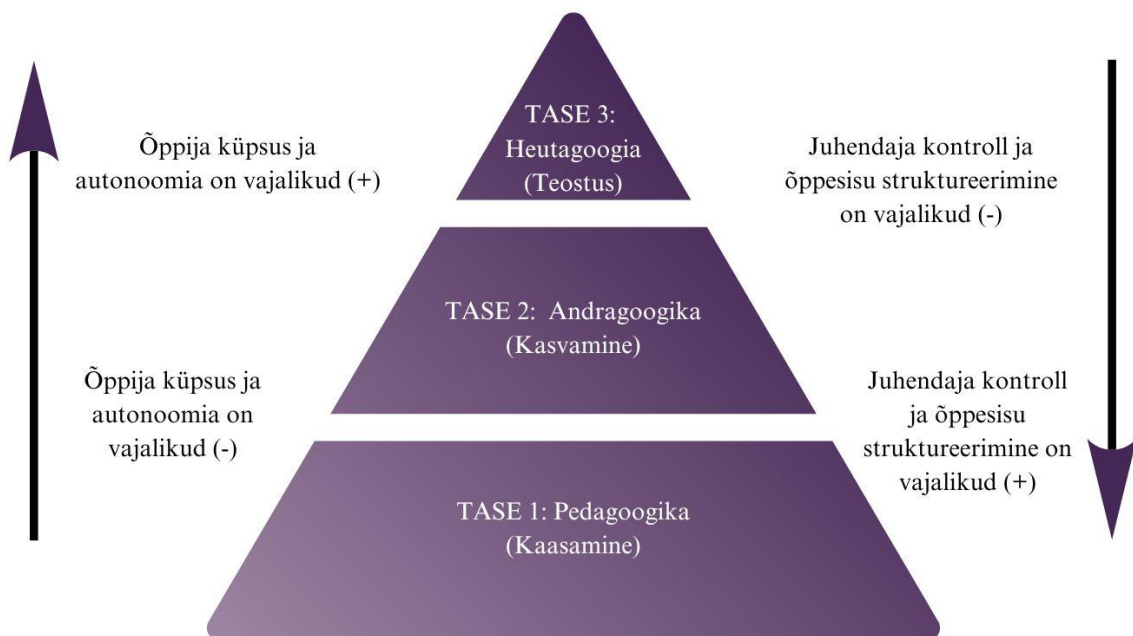
Elukestev õpe hõlmab inimese elukaare jooksul kogetud õppimist kogu selle mitmekesisuses. Elukestva õppe tähendusi märkides sean aga uurimuse konteksti arvesse võttes järgnevas peatükis keskmesse valdavalt täiskasvanud õppiija.

Ajalooliselt on haridust käsitletud, kui midagi, mis on suunatud lastele ning lõpeb teatud eluetapiga ära (Jarvis 1998). Alles mõned aastakümned tagasi pakkus täiskasvanute õppimise spetsiifikasse puutuv vähe kõne- ja uurimisainest, mistõttu olid täiskasvanud õppijatena tähelepanuta jäetud (Knowles et al, 2020). Ometi on õppimine ja selle kaudu saadav eneseareng üks inimese põhiolemusi, mis peaks saatma inimest kogu elukaare vältel. Võimekus läbi elu õppida on üks asi, selle tähtsustamine ja ühiskondlikul ning indiviidi tasandil vajalikkuse nägemine aga teine. Mida aeg edasi, seda enam on õppimise, kui eluaegse protsessi tähtsus ühiskonnas kasvanud, et säilitada täiskasvanu, kui täisväärtusliku ühiskonna liikme staatus. (Jarvis, 1998; Märja, Jõgi, Lõhmus, M. 2021). Kahekümnenda

sajandi keskpaigaks saavutas täiskasvanuharidus eraldiseisva staatuse, valdkonnapõhiste ühenduste, konverentside ja teaduskirjandusega. Seniste teadusuuringute asemel, kus täiskasvanud õppijat samastati lastega, asusid täiskasvanute õpetajad ja koolitajad analüüsima, kuidas eristub täiskasvanuna õppimine lapsepõlves õppimisest (Rubenson, 2011).

Lapse- ja noorukieas omandatavale kohustuslikule formaalharidusele järgnevale õppimisele on omistatud mitmeid nimetusi. Neist kõige laialdasema kasutusega on termin “elukestev õpe”, mis viitab õppimisele, mis hõlmab endas kohustuslikule formaalharidusele järgnevat õppimist näiteks täiend- ja kutseõppe vormis, tööalaste koolituste või ka huvihariduse kaudu (Scruton et al, 2014). Elukestva õppe strateegia (2020) kohaselt hõlmab elukestev õpe formaalhariduse kõrval sellele lisaks pakutavad täiendus- ja ümberõpet, mitteformaalset ning ka informaalset õpet kogu oma mitmekesisuses (HTM, 2017). Elukestev õpe eeldab integreeritud formaal-, mitteformaal- ja informaalõppe kombineerimist pedagoogika, andragoogika ja heutagoogikaga (Carr et al, 2018). Uuriija Blaschke (2012) kujutab elukestva õppe protsessi järgnevalt: (joonis 1.)

Joonis 1. Elukestva õppe protsess



Võttes kokku elukestva õppe protsessi Blaschke järgi, saab välja tuua, et õppija ja õppeprotsessi juhendaja roll erineb vastavalt sellele, kas õppimine liigitub pedagoogika, andragoogika või heutagoogika alla. Esimesel juhul, ehk pedagoogika vaates on olulisel

kohal õppeprotsessi juhendaja roll ning õppesisu struktureeritus, kuna õppija enda küpsus ning autonoomia on veel välja arenemas. Liikudes edasi andragoogika valdkonda, muutuvad ka rollid - suureneb õppija enda küpsus ning ootus õppija autonoomia suhtes. Seevastu kahaneb juhendaja roll õppimise struktuuri ning sisu määramise osas. Heutagoogika astmele jõudes on juhendaja roll veelgi väiksem või suisa olematu. Õppija autonoomia peaks olema seevastu välja kujunenud selliselt, et õppijal on soov ning võimekus iseseisvalt oma õppimisprotsessi ise juhtida.

Kaasaegsed tehnoloogia ja sotsiaalmeedia võimalused pakuvad kättesaadavaid viise täiskasvanul ennast juhtivalt õppida (Ross-Gordon et al, 2017). Seejuures saab 21. sajandi õpikeskonda nii formaal-, kui mitteformaalõppe puhul täiustada sotsiaalmeedia platvormide toel (Kumar & Nanda, 2022). Euroopa Liidu Nõukogu soovitusel esitatud võtmepädevuste alla kuuluvad muuhulgas nii tehnoloogia-, kui digipädevus ning tulevikupädevuste seas on haridusvaldkonna arengukavas (2035) välja toodud näiteks uue meedia kirjaoskus ning virtuaalne koostöö. Sotsiaalmeedia toel avatud ja digitaliseeritud õppe tööriistadele on tekkinud palju uusi väljavaateid globaalses võrgustikus õppimis strateegiate arendamiseks, mis võivad olla üha muutuvate õppijate vajaduste suhtes tõhusamad ja produktiivsemad (Kumar & Nanda, 2022). Tehnoloogia- ja digipädevus võimaldavad lisaks osa võtta virtuaalsetes keskkondades toimuvast õppest, mis muudab omakorda hariduse kättesaadavamaks (Brookfield, 2017).

Pidevas muutumises ning arengus ei ole vaid õppesisu ning -meetodid vaid ka hariduspoliitika ning õppimise ning õpetamise prioritseerimine. Eestis ja ka mujal Euroopas on hariduspoliitika keskmes õpiühiskonna loomine, mille üheks märgiks on elukestva õppe programmide elluviimise toetamine. Elukestva õppe edendamist on viimastel aastatel jõudsalt toetanud täiskasvanute haridusega tegelevad koolitajad ning institutsioonid era-, ja avalikust sektorist. Teiste oluliste teguritena saab välja tuua näiteks Euroopa Sotsiaalfondi toel suurenenud ressursse ning ettevõtteid, kes on seadnud eesmärgiks anda oma panud personali arengusse. (Märja et al, 2021) Seoses suurenenud avaliku- ja erasektori investeeringutega täiskasvanute haridusse, on suurenenud huvi ka põhjalikuma arusaama kujundamiseks sellest, kuidas täiskasvanuharidus saab toetada majanduslikku ja sotsiaalset heaolu indiviidi ning ühiskonna tasandil (Rubenson, 2011).



Võttes eelneva kokku, saab väita, et kuigi inimene õpib elukestvalt - sünnist kuni surmani, tähistab elukestev õpe ennekõike õppimist kohustusliku formaalhariduse järel, täiskasvanueas. Elukestev õpe hõlmab nii formaal-, mitteformaal - kui ka informaalõppe võimalusi näiteks täiendkoolituste, kutseõppe või huvihariduse vormis. Elukestev õpe soosib täiskasvanud õppija autonoomsust. Õppija enda tahe ning ennastjuhtiv õppimine loob mitmekülgseid võimalusi õppimiseks.

### **1.5. Varasemate kogemuste seotus osalusega elukestvas õppes**

Selle alapeatüki fookuses on õppija eelnevad kogemused ning kogemustest tulenevad mõjutused hilisemates õppimisprotsessides.

Mälu seostatakse sageli inimese võimega meenutada ja salvestada minevikuga seonduvat informatsiooni, kuid tõenäoliselt seisneb mälu funktsioon enim selles, et see võimaldab kohaneda käimasoleva ning tulevase kogemusega. Seda arvesse võttes, peab mälu kodeeriv ajuvõrk toimima selliselt, et iga salvestatud informatsiooni võiks muuta inimese järgnev kogemus (Parsons, 2018). Me oleme inimestena mustrite loojad. Meie võimekus mustreid luua ja kohandada, võimaldab meil integreerida uusi teadmisi, olemasolevatesse raamistikesse, seostada uusi kontseptsioone olemasolevatega ning luua seoseid eraldiseisvate ja eristuvate tähelepanekute vahel (Alder, 2010). Nii varasemad kogemused kui ka õppija isikuomadused, määravad paljuski selle, kuidas ennast õppijana määratletakse ning õpitud omandatakse (Märja et al, 2021). Kui lapsepõlves on olemasolevad mõttemustrid paindlikud ning võimekus uut infot omandada on kõrge, siis täiskasvanuna võib see protsess olla aeganõudvam ning keerukam. Uued ideed ning teadmised võivad suisa kõrvale jääda, kui täiskasvanud õppijana ei suudeta neid siduda olemasolevate mustritega, mis hõlmavad endas olemasolevaid teadmisi ja arusaamu (Alder, 2010). Säärane mustrite loome annab uuringute kohaselt selgelt aimdust sellest, et eelnev õpikogemus avaldab sügavat mõju ka järgnevatele õppeprotsessidele (Parsons, 2018).

Põhjusi, mis ajendavad täiskasvanut õppima on mitmeid: soov arendada uusi oskusi, saada uusi teadmisi või täiendada olemasolevat kompetenti, aga ka lihtsalt õppimisest naudingut tunda (Brookfield, 1986; Märja et al, 2021). Õppimisele võib suunata ka näiteks soov saada paremat selgust iseendast, oma lähedastest ning ühiskonnast enda ümber (Ross-Gordon, 2017). Täiskasvanute osalus elukestvas õppes põhineb õppijatena nende

vabatahtlikul valikul. Ka siis, kui õppimisele suunavad asjaolud põhinevad välistel teguritel, olles seotud näiteks tööga, on täiskasvanu otsus õppida siiski tema enda tahtel põhinev (Brookfield, 1986). Olenemata põhjustest, mis täiskasvanut õppima ajendavad, võivad esile kerkida mitmed takistused (Scruton et al, 2014). Täiskasvanud õppijad ei moodusta aga homogeenset gruppi ning varasematest kogemustest tulenevad väljakutsed vajavad õppeprotsessis personaalseid lähenemisviise (Fowle, 2018).

Varasemad hariduslikud kogemused avaldavad mõju sellele, kui aktiivne on edasine osalus hariduses ning üldine täiskasvanueas õppimine (Fowle, 2018) Näiteks, on varasemad saavutused ning osalus hariduses, üheks kõige selgemaks teguriks selles, kas täiskasvanuna osaletakse formaalõppes (Brookfield, 1986). Lisaks suunale, mida varasem haridustee võib anda edasisele, leidub seoseid ka selle vahel, kuidas õppeprotsessis osaletakse. Juhul, kui varasema õpikogemuse tagajärjena on õppijal madalam enesetõhusus, võivad ka täiskasvanueas esile kerkivad õppimise situatsioonid näida keerulisematena ning õppija usk nende edukasse sooritusse olla madalam (Scruton et al, 2014). Eelnev kogemus võib avaldada edasisele õppimisele ka hulganisti soodustavat mõju - eriti, kui eelnevad kogemused on seotud õpitava valdkonnaga. Sellisel juhul võidakse tajuda õppimist ka siis, kui juba on eelnev kogemus ning õppijalt võiks eeldada asjakohast teadmist. Mis tähendab, et varasemate kogemuste olemasolu tõttu on nende täiskasvanute tajutatav õppimine suurem, kuna kogemuste peegeldamine võimaldab neil õppida rohkem kui nendel, kellel varasemaid kogemusi ei ole (Fejes & Andersson, 2009).

Üksigi täiskasvanute õppimist käsitlev teooria või põhimõtete kogum ei suuda täieulatuslikult hõlmata seda, mida me täiskasvanute õppimise kohta teame (Merriam, 2017). Täiskasvanute õppimist käsitlevad teooriad on pidevas arengus - teemat käsitletakse ning uuritakse aktiivselt (Märja et al, 2021). Uusimad uurimissuunad täiskasvanute õppimise teoorias on muuhulgas keskendunud holistilisemale õpikäsitlusele, mille kohaselt õppimist vaadeldakse laiemalt, kui vaid info kognitiivse töötlemisena. Õppimine hõlmab ka meie emotsioone, keha ning vaimu (Merriam, 2017).

Kokkuvõtvalt saan järeldada, et täiskasvanute õpe ei toimu kunagi isolatsioonis ümbritseva suhtes. See, kuidas õppeprotsessis osaletakse, mida õppida soovitakse ning millised on selleks sobilikud meetodid ja võimalused, tulenevad suuresti varasematest

õppimise kogemustest. Näiteks võivad olla varasemad kogemused haridusteel suunanäitajaks sellele, kuidas kulgeb edasine haridustee täiskasvanueas.

## 2. UURIMISTÖÖ METODOLOOGIA

Minu uurimistö eesmärk on välja selgitada, kas ja millist mõju avaldab koolieas saadud kiusamise kogemus täiskasvanute osalusele elukestvas õppes. Uurimistö koostamisel lähtusin kvalitatiivse uurimisviisi põhimõtetest, pidades silmas eesmärki uurijana valimi esindajate kogemusi süvitsi mõista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005). Uurimismeetodina kasutasin fenomenoloogilist uuringustrateegiat, mis toetub sotsiaal-konstruktivistlikule paradigmale. Fenomenoloogilise uuringustrateegia põhimõttel keskendun inimeste kogemustele ning kogetu tõlgendamisele (Laherand, 2008). Sotsiaalse konstruktivismi järgselt toetavad üksikisiku kogetule tähenduste loomet suhtlus teiste inimestega (Creswell, 2013).

Uurijana hoidsin fookuses uuritavat fenomeni ning seadsin eesmärgiks lähtuda järgnevatest põhimõtetest (Creswell & Creswell Baéz, 2021):

- Välja tuua ning fookusesse seada osalejate hääled;
- Jälgida uurimisprotsessi arengut;
- Seada fookusesse väike osalejate hulk;
- Uurida avatud moel;
- Arendada kompleksne arusaam;
- Tõsta esile marginaalsete gruppide vaikinud hääled;
- Tuua välja uuritava fenomeni erinevad vaated ja perspektiivid;
- Vastandada fenomeni eri vaateid;
- Uurida sensitiivseid teemasid;
- Reflekteerida iseenda eelarvamuste ning kogemuste üle.

### 2.1. Andmete kogumise meetod ja valim

Andmete kogumiseks valisin poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldavad intervjuude läbiviimise käigus täpsustavaid küsimusi esitada ning annavad paindlikkust ka näiteks küsimuste järjestuse osas (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Säärane paindlikkus toetab põhjaliku teabe kogumist, kuna võimaldab protsessi käigus koheselt märgata, kui midagi vajab täpsustamist või täiendamist. Lisaks toetab intervjuu kasutamine üldisemalt avatud

suhtlust ning võimaldab hõlpsamini ajaloolise konteksti lisamist uuritava teema ilmestamiseks ning laiapõhjaliseks mõistmiseks (Creswell & Creswell Baéz, 2021).

Uurijana oli oluline mõista ka seda, et valitud meetod võib mõjutada uurimistulemusi ning seetõttu oli asjakohane märgata ka piiranguid ning kaaluda alternatiive. Näiteks puudub uurijate seas selge üksmeel, kas raskete ja isiklike teemade puhul, oleks parem variant intervjuu, mis võimaldab otsekontakti või ankeetküsitlus, mis võimaldab jääda uurija suhtes anonüümseks (Hirsjärvi et al, 2010). Uurijana soovisin saada sügavamat arusaama kiusamise kogemusest ning selle mõjust, kogudes teavet inimeste endi sõnadega. Koostades eelnevalt ka teoreetilist raamistikku, mõistsin, et kiusamise fenomeni kompleksne olemus annab orientiiri sellele, et ka kiusamise kogemus, suhete dünaamikad ja pikaajaline mõju on individuaalsed ja varieeruvad. Leidsin, et intervjuu käigus on võimalik koguda detailsemat ning kontekstuaalset teavet osalejate kogemustest, arusaamadest ja tõlgendustest.

Valides intervjuu ankeetküsitluse asemel, on oluline analüüsida ka planeeritava intervjuu kestvust. Juhul, kui intervjuu kestvus on vaid orienteeruvalt 30 minutit, oleks sageli otstarbekam valik ankeetküsitlus (Creswell & Creswell Baéz, 2021). Planeerisin intervjuude läbiviimise ning koostas intervjuu kava selliselt, et sisukate vastuste jagamisel, oleks intervjuude kestvus umbkaudu tund aega.

Intervjuu küsimusi koostades toetusin teoreetilisele raamistikule ning varasematele uuringutele. Toon välja peamised pidepunktid, mille varasemaid uuringuid ning minu uurimisküsimust ja uurimise eesmärki silmas pidades lähtekohaks võtsin:

- Võttes arvesse erinevate uurijate seisukohta kiusamise definitsioonide varieeruvusest, sh kiusamisega kokkupuutuvate inimeste seas, (Roberts, 2006; Yahn, 2012; deLara, 2016) alustasin intervjuud kiusamise mõiste avamisega.
- Kiusamise olemuse mõtestamisele järgnesid küsimused kiusamise kestvusest ning avaldumisest, et saada uurijana kinnitust, kas kirjeldatud situatsioonid vastavad teoreetilistele lähtekohtadele, ehk uurijate poolt esitatud definitsioonide ühiste tunnusjoontele. Ennetamaks seda, et ma kasutan uurimise ainesena nt üksikut konfliktiolukorda kiusamisele asemel, mis kiusamist käsitletavates uuringutes juhtuda võib (Sharp & Smith, 2004; Olweus, 2005).
- Kõik kiusamise kogemust puudutavad küsimused koostas selliselt, et vastuseid saaks anda vastavalt rollile, mille raames kokkupuude kiusamisega aset leidis.

Siinkohal arvestasin uurijate seisukohaga, et kiusamine on grupi fenomen ning võimalik on kiusamissituatsioonides ka paralleelselt mitmes rollis olek (Smith & Sharp, 2002; Gao, Li jt, 2023). Sellest tulenevalt märkisin intervjuu kavasse, et kiusamise kogemust puudutavad küsimused korduvad iga rolli osas, mille kohta vastaja oma kogemusi jagab.

- Varasematest uuringutest selgub, et kiusamise kogemus võib olla piisav ajend koolitee katkestamiseks (McNamee, 2014; Pöder, 2015), mistõttu lisasin ka enda intervjuu kavasse küsimuse, mille abil välja selgitada, kas mõni kooliaste on jäänud kiusamisel mõjul lõpetamata.
- Varasemad õpikogemused annavad sagedasti suuna sellele, kuidas kulgeb haridustee edaspidi (Brookfield, 1986; Fowle, 2018). Sellest ajendatuna tõstatasin küsimuse kiusamise mõjust edasistele õpingutele.
- Uurijate Merriam (2017) ja Märja et al. (2021) kohaselt on täiskasvanuharidus pidevas muutumises ning arengus - mistõttu pidasin asjakohaseks uurida, millised on uuringus osalejate arusaamad elukestva õppe olemusest enne, kui ma asun uurima elukestvas õppes osalust sisuliselt.
- Varasemad kogemused võivad avaldada mõju sellele, millised on õppija hoiakud õppimise suhtes ning millisel moel õppeprotsessist osa võetakse (Scruton et al, 2014; Fowle, 2018). Sellest juhinduvalt koostas küsimused, mille toel selgitada välja nii vastaja suhtumine õppimisse kui ka viisid, mil moel õppimisest täiskasvanuna osa võetakse.
- Uurijate Alder (2010) ja Parsons (2018) kohaselt kohaneb meie aju pidevalt ning uue informatsiooni ja kogemuste lisandudes kujundatakse ümber ka mõttemustrid, mis on loodud seniste teadmiste ning kogemuste pinnalt. Sellest ajendatuna küsisin täiendavalt, kas ja kuidas on vastajate suhtumine õppimisse ajas muutunud.
- Varasemates kiusamise kogemust käsitlevates uuringutes on välja tulnud, et valimi liikmete jaoks on see sügavalt isiklik ning keeruline teema, mille parema mõistmise protsessi on nad nõus panustama eeskätt soovist toetada neid, kes samuti sarnases olukorras on (deLara, 2016). See ajendas mind intervjuu kava viimaseks ette planeeritud küsimuseks esitama küsimuse, mis suunab vastajaid jagama kogemusest tulenevaid soovitusi neile, kes samuti koolikontekstis kiusamist on kogenud.

Intervjuu kava on leitav lisadest (lisa 1.).

Valim moodustus sihipärase mugavusvalimi teel ning täienes kombineerituna lumepalli valimiga. Valimi moodustasid seega uurimise eesmärkidega haakuvad valimi liikmed, keda oli minul uurijana lihtne olemasolevate kontaktide seast uuringusse kaasata. Täiendavalt lisandus uuringusse valimi liikmeid, kelle lisandumine tulenes eelnevalt intervjueritud valimi liikme poolt jagatud kontaktidest (Rämmer, 2014). Viis valimi moodustanud liiget vastas sihipärase mugavusvalimi kriteeriumitele. Kaks liiget lisandus lumepalli meetodil ning ka nemad vastasid seatud sihipärase valimi kriteeriumitele. Kokku moodustas valimi seitse uuringus osalejat, kes vastasid järgnevatele eeldustele:

1. kokkupuude kiusamisega, kas ohvri ja/või kiusaja ja/või kõrvalseisja rollis;
2. kokkupuude kiusamisega leidis aset alaealisena, kooli kontekstis;
3. intervjuu läbiviimise hetkeks on vähemalt 5a. möödunud täisealiseks saamisest.

Ülevaadet valimist näitab allolev Tabel 1.

Tabel 1. Valimigrupp

Intervjueritava tähis:	Intervjuu läbiviimise aeg ja koht:	Intervjueritava vanus:	Intervjueritava sugu:	Intervjueritava haridustase:
(IN1)	3.04.2023, Intervjueritava kodus	33	N	Kõrgharidus
(IN2)	3.04.2023, Zoom veebikeskkonnas	39	N	Kõrgharidus
(IN3)	4.04.2023, Intervjueritava töö juures	32	N	Keskharidus
(IN4)	4.04.2023, Zoom veebikeskkonnas	31	M	Põhiharidus
(IN5)	5.04.2023, Zoom veebikeskkonnas	36	N	Kõrgharidus
(IN6)	5.04.2023, Zoom veebikeskkonnas	42	M	Kõrgharidus
(IN7)	6.04.2023, Zoom veebikeskkonnas	34	N	Keskharidus

Intervjuusid läbi viies jälgisin järgnevaid protseduure:

1. Intervjuu ettevalmistamine: Enne intervjuu läbiviimist tegin põhjaliku eeltöö - koostas intervjuu kava, lähtudes uurimisküsimusest, uurimiseesmärgist ning teoreetilisest raamistikust. Kaardistasin sobiva valimi grupi ning tegin kokkuleppeid intervjuudes osalejatega. Suhtlus toimus valdavalt telefoni ning sotsiaalmeedia vahendusel, ühe osalejaga ka e-maili teel.
2. Sobiva aja ning koha leidmine: Kokkuleppel osalejatega toimusid intervjuud, kas videokõne vahendusel (viie osalejaga) või osalejale sobivas paigas - osaleja kodus (ühe osalejaga), osaleja töökohas (ühe osalejaga). Kõigil juhtudel oli oluline tagada eraldatud ruumis viibimine, sh videokõne ajal, et osalejad tunneksid ennast mugavalt isiklikel teemadel kõneldes ning anonüümsuse hoidmise täiendava abinõuna.
3. Intervjuu algus: Intervjuu alguses tervitasin ning tänasin osalejat ning selgitasin uurimistöö eesmärgi ning protseduure. Eraldi andsin ülevaate konfidentsiaalsuse ning anonüümsuse kohta ning palusin nõusolekut intervjuu salvestamiseks ning märkmete tegemiseks. Intervjuude puhul, mis toimusid videokõne vahendusel näitasin osalejatele arvuti kaamera abil ruumi, kus viibin, et osaleja saaks veenduda, et ka virtuaalse intervjuu juures, ei viibi ruumis kõrvaliseid isikuid.
4. Intervjuu läbiviimine: Esitasin küsimused poolstruktureeritud intervjuu kava alusel, kohandades küsimusi ja/või küsimuste järgnevust vastavalt osaleja vastustele. Olulisel kohal oli osalejale piisava aja andmine vastamisel ning mitte kiirustada uute küsimuste esitamisega.
5. Kuulamine ja märkmete tegemine: Intervjuu käigus oli oluline olla aktiivse kuulaja rollis. Seda nii selleks, et süvenenult kuulata uurimiseks olulist sisu vaid ka uurija kriitiliselt jälgida, kas jagatud vastuste tõttu oleks vajalik koostatud intervjuu kavas kohandusi teha ja/või paluda saadud vastuste täiendamist ning täpsustamist. Lisaks tegin jooksvalt märkmeid. Seejuures ei kirjutanud palju, pigemini üksikuid rõhuasetusi, mille juurde hiljem analüüsi etapis tagasi märkaksin tulla.
6. Intervjuu lõpetamine: Täna sin osalejat ning põgusalt kordasin üle intervjuu alguses välja toodud osapoolte vahelised kokkulepped.

## **2.2. Andmete analüüsi meetod ja protsess**

Kvalitatiivse uurimise läbiviimine on ajamahukas protsess, mis võtab aega nii andmete kogumise, kui töötlemise etappides. Intervjuude läbiviimisele järgneb litereerimine ehk



transkribeerimine, mille käigus antakse intervjuu helifailile kirjalik kuju. Järelduste tegemine kirjaliku, transkribeeritud teksti kaudu on tavapärasem, kui otsese allika, ehk helifaili kasutamine (Hirsjärvi et al, 2010; Laherand, 2008). Kui varasemalt said uurijad Laherand(2008) jt välja tuua, et transkriptsioonide kirjapanek on protsessina kõige loogilisem uurija enda poolt, siis tänapäeval on kättesaadavad veebilahendused, mis aitavad transkribeerimisele kuluvat aega minimeerida (Creswell & Creswell Baéz, 2021). Ma kasutasin intervjuude helifailide transkribeerimiseks TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud veebipõhist kõnetuvastus programmi (Olev & Alumäe, 2022). Kõige aktiivsemalt on programmi senini kasutatud intervjuude ning loengute transkribeerimiseks aga ka asutuste ning avaliku sektori, sh vabariigi valitsuse poolt pressikonverentside transkribeerimise eesmärgil. Aktiivne ja käesolevaks hetkeks pikaajaline kasutus ning sellele eelnenud veelgi pikem ettevalmistus ning väljatöötamise periood andis ka mulle uurijana kindluse programmi usaldusväärsuses.

Transkribeeritud tekstide korrastamiseks kuulasin intervjuud paralleelselt tekste lugedes üle. Intervjuu tekste korrastades keskendusin uurimistöö seisukohast olulisematele jagamistele osalejate poolt. Lähtusin põhimõttest, et kogu andmestiku või vaid valitud osade transkribeerimine sõltub sellest, kuidas kogutud andmeid uurimise ainesena kasutatakse (Hirsjärvi et al, 2010). Kiusamisolukordade kirjeldusi ma sellest tulenevalt enamjaolt kirjalikes tekstides detailideni korrastama ei hakanud. Seda põhjusel, et isiklik sisu, mis kirjeldas mitmel juhul ka teisi osapooli ning juhtumite asupaiku, ei oleks võimaldanud mul neid uurija eetilistel kaalutlustel uurimise ainesena kasutada. Küll aga pakkusid nimetatud kirjeldused mulle võimaluse olukordi kiusamise definitsioonidega kõrvutades veenduda, et kogetu kirjeldused liigitusid kiusamise alla.

Andmete analüüsi protsess ja tulemuste ning järeldusteni jõudmine on uurimistöö üks kõige olulisem etapp. See on tulem, milleni tööd koostades uurijana jõuda tahetakse, kuid, mille käigus võib esile kerkida vastuolusid - näiteks püstitatud eesmärkide või probleemipüstituse ning saadud tulemuste vahel (Hirsjärvi et al, 2010). Algaja uurijana on see stsenaarium eriti tõenäoline. Sellest tulenevalt üritasin ma omalt poolt säilitada uurimisfookust ning teisalt olla valmis protsessi kaudu õppekohti märkama.

Kogutud andmete analüüsimiseks valisin ma temaatilise analüüsi meetodi, mis koondab endas süstemaatilist protsessi andmete kodeerimiseks ning mustrite ehk teemade

leidmiseks andmestikust (Braun & Clarke, 2022). Sarnaselt andmete kogumise meetodi valikule, võib uurimistulemusi mõjutada ka valitud andmete analüüsi meetod. Sellest tulenevalt kaalusin uurijana erinevaid analüüsi läbiviimise võimalusi ning nende sobivust. Teemaatilise analüüsi valikul sai otsustavaks autorite Braun & Clarke (2022) seisukoht, mille kohaselt sobitub teemaatiline analüüs hästi just algajale uurijale, kelleks ennast ka liigitan.

Analüüsiprotsessi eesmärgipäraseks juhtimiseks võtsin aluseks uurijate Braun & Clarke (2022) esitatud kuus analüüsi etappi, mille alusel tegevusi kavandasin ning läbi viisin:

1. andmestikuga tutvumine;
2. kodeerimine ja esmaste koodide loomine;
3. esmaste teemade loomine ja koodide ühendamise esmaste teemade kaupa;
4. teema kategooriate ülevaatamine ning arendamine;
5. teemade täpsustamine, määratlemine ja lõplik nimetamine;
6. tulemuste esitlemine.

Esimeses etapis lugesin ma transkribeeritud tekste ning kuulasin üle intervjuude helifailid. Nii kuulamise kui ka lugemise ajal alustasin ma esmaste märkamiste kirjapanekut. Esimesed kirjapanekud ei lähtunud veel suuremast süsteemist. Järgmises etapis alustasin ma süsteemsemalt andmestikku uurima. Asusin koondama intervjuude käigus kogutud vastustest selliseid näiteid, mille sisu toetas uurimisküsimusele vastuse leidmist. Lisaks sellele osale andmestikust, mis toetas konkreetselt uurimisküsimusele vastuse leidmist tegelesin ka kõnekate ja huvitavate näidetega, mis toetavad konteksti lisamist uuritava teema vaates laiemalt. Lisaks eristasin need teksti lõigud, mis ei ole seotud uurimisküsimusega või mida ei saa esitleda tulemustena uurimiseetilisi printsiipe arvesse võttes. Tsitaatide eristamise järel asusin ma andmeid koondama - omistasin igale vastajale koodi ning kogusin tsitaadid Google Sheets tabelisse. Seejärel asusin looma esmast struktuuri ja sisulist selgust teema kategooriate kaupa, mis moodustaksid raamistiku andmete esitamiseks tulemustena. Selles etapis muutsin ning nimetasin teemasid korduvalt ümber. Lisaks varieerus protsessi käigus teemade hulk. Järgmises etapis määratlesin lõplikud teemade kategooriad, mille magistritöö tulemuste osas esitasin. Lisaks kirjalikule tulemuste esitamisele, koostasin teema kategooriate visualiseerimiseks ka Canva.com keskkonnas loodud joonise. Viimases etapis koostasin empiirilise tulemuste analüüsi, tuginedes eelnevates etappides loodud teemade kategooriatele. Tulemusi esitades ning analüüsi koostades jälgisin, et iga teema kategooria kohta oleks

piisavalt andmestikust pärit näiteid ning need oleksid esitatud lugeja jaoks sidusalt ning loogiliselt. Töö tulemused on esitatud magistritöö 3. peatükis, kus on esitatud esmalt seitsme teema kategooria kaupa uurimistulemused ning seejärel arutelu ning kokkuvõte.

### **2.3. Uurimuse eetika**

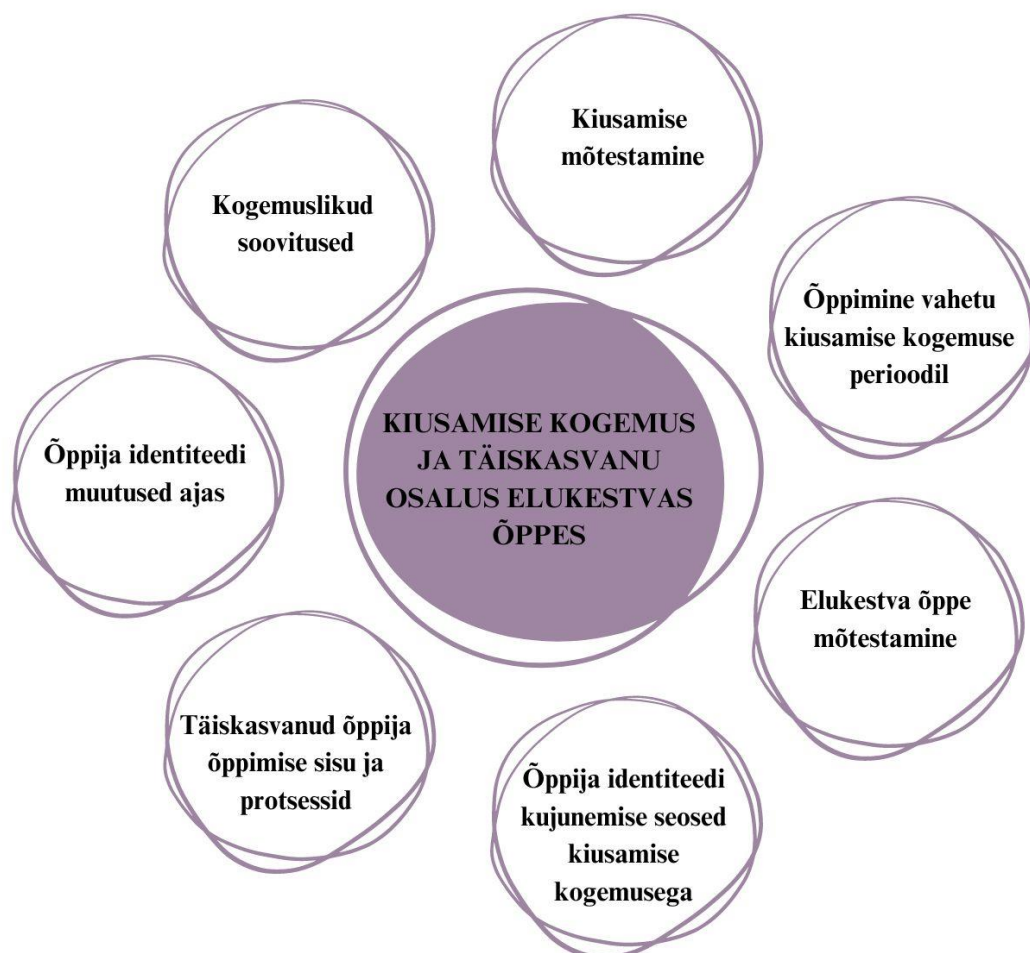
Uuriija ülesandeks on lisaks uurimuse eesmärkide täitmiseks vajalike protseduuride läbi viimisele, ennetada esile kerkivaid eetilisi aspekte alates planeerimise etapist, kuni uurimuse avaldamiseni (Creswell & Creswell Baéz, 2021). Võttes arvesse uuritava teema tundlikku ja sügavalt isiklikku loomust, oli seda olulisem kogu uurimisprotsessi vältel lähtuda uurimiseetika headest tavadest. Eetiliste lähtekohtade aluseks võtsin Euroopa teaduseetikakoodeksi (ALLEA, 2018) ning autorite Creswell & Creswell Baéz (2021, 53-54) koostatud eetiliste soovitude tabeli kvalitatiivse uurimuse läbiviijale. Intervjuude läbiviimise eel jagasin ma osalejatele infot uurimuse eesmärkide ning kogutavate andmete käitlemise kogu protsessi osas, intervjuude läbiviimisest, kuni teadustöö avaldamise ning levitamiseni välja. Eriliselt tõin välja just selliste andmete käitlemisega seonduva, mis sisaldab endiselt isiklikke andmeid ning pole veel üldistatud kujul.

Eraldi märgiksin ära ka plagieerimise vältimise tähtsustamise. Kuigi kiusamise kogemuse ja elukestvas õppes osaluse vahelisi seoseid ei ole varasemalt Eestis uuritud, on hulgaliselt üliõpilastöid, mille teoreetiline raamistik hõlmab endas nii kiusamise fenomeni kui ka elukestva õppe mõtestamist. Kahtlemata on seega kattuvusi varasemate uuringutega, kasutatud allikate ja näidete osas, mistõttu oli eriliselt oluline veenduda algallikani jõudmises, et uurijana ise sobivaid seoseid luua ja need tekstis endale omaselt sõnastada.

### 3. UURIMISTULEMUSED

Esitan uuringu tulemused temaatilisest analüüsist lähtuvalt teemade kaupa. Kokku moodustus seitse teema kategooriat:

- 1) kiusamise mõtestamine;
- 2) õppimine vahetu kiusamise kogemuse perioodil;
- 3) elukestva õppe mõtestamine;
- 4) õppija identiteedi kujunemise seosed kiusamise kogemusega;
- 5) täiskasvanud õppija õppimise sisu ja protsessid;
- 6) õppija identiteedi muutused ajas;
- 7) kogemuslikud soovitusel.



Andmeanalüüsi tulemused esitan kasutades empiirilisi näiteid läbiviidud intervjuudest. Andmeanalüüsi esitan vaheldumisi analüüsiva üldistava teksti ning otse tsitaatidena, mis väiteid ilmestavad. Osalejate poolsed tsitaadid esitan kaldkirjas, kasutades tingmärke - /.../ näitab tsitaadist välja jäänud tekstiosa, (IN1), (IN2) jne märgivad ära intervjuueeritava, kelle tsitaadiga tegu on.

### 3.1. Kiusamise mõtestamine

Kiusamise olemust kirjeldades toodi uuringus osalejate poolt enim välja kiusamise negatiivset või suisa vägivaldset loomust. Kiusamist kirjeldati, kui teadlikku ning tahtlikku tegevust kellegi suunal.

*/.../ Kiusamine on alati nagu negatiivne ja isegi ütleks nagu vägivaldne /.../ (IN3)*

*/.../ Mulle tuleb kiusamise sõna peale kohe selline seos nagu strateegia. Et nagu siis selline strateegiline tegevus, mitte kogemata juhtumine või emotsiooni ajal või. Aga just selline läbimõeldud /.../ (IN5)*

*/.../ See on selline meelega pahatahtlik tegevus, et nagu kellegile teed meelega halba /.../ (IN5)*

Kiusamine avaldus toodud näidete põhjal nii füüsiliselt, kui verbaalselt aga ka varjatult, ehk ühe või mitme grupi liikme isoleerimisena. Kõlama jäi ka meelestatus, mille kohaselt eakaaslaste poolset väljaastumist kiusamise ohvrite kaitseks klassides ei esinenud.

*/.../ Ma arvan, et meil klassis oli nagu kõige rohkem sellist sõnalist asja, et nagu mingid hüüdnimed ja halvasti ütlemised koguaeg. Kõik nagu vaikimisi läksid kaasa, et kui ka ise ei öelnud halvasti siis ega vastu ka siis nagu mitte, et miks siis mitte /.../ (IN2)*

*/.../ Peksa nagu päris ei saanud aga mingite kuttide teema oli koguaeg selline nügimine ja tõukamine. Nagu isegi mõnikord möödamannes ja nii. Et siis nagu polnud nagu mingit sinikat, et näe mind löödi aga samas ma ei tea, nagu löödi kah /.../ (IN4)*

*/.../ Tõrjumist oli nagu päris korralikult. Et kui sa ikka kampa ei kuulnud siis sa olid nagu tühi koht. Koguaeg oli selline tunne, et midagi on nagu viga neil, keda tõrjuti ja nii raske oli sellest nagu välja saada /.../ Kui nagu need klassi liidrid olid otsustanud, et sa ei sobi siis ega keegi nagu naljalt ei hakanud vastu ka /.../ (IN5)*

Kiusamist kirjeldati ühest küljest, kui negatiivset tegevust, mis ei ole aktsepteeritav, teisalt kostus ka kiusamise teatavat normaliseerimist. Märgiti, et kiusamine on

koolikontekstis eksisteerinud nähtus, mida ei ole ilmselt võimalik täielikult ära kaotada. Jõuti suisa mõtteni, et kiusamist võib mõneti vaadelda, kui sotsiaalse küpsemise protsessi osa, mis on lapse- või noorukiea paratamatus, või suisa kasulik väljakutsena, millega toimetuleku järel inimesena kasvada.

*/.../ Ulme ikka, et kiusamist ei suudeta ära kaotada. Kõik nagu teavad, et ei tohiks olla koolis sellist asja. Tegeletakse ju igatpidi aga näe, ikka on /.../ (IN3)*

*/.../ Aga üks sellist narrimist ja ka kiusamist nagu päriselt ei saa ära kaotada laste või isegi eriti nagu noorte seast. See selline õppimise koht ka mõnes mõttes, et kuidas õige on /.../ Ma nagu mõtlen, et kui täiskasvanu ütleb, et nii on vale aga ise ei koge, et ega siis ei saa nii aru, et sellist omavahelist asja noortel ikka natuke on vaja ka. Aga peaasi muidugi, et koledaks ei läheks asi /.../ (IN6)*

*/.../ Eks ta selline negatiivne ja halb asi on igaljuhul, sellele ei vaidle vast keegi vastu /.../ Aga jah, mul täiskasvanuna on küll selline tunne, et võimas tunne nagu, et sellisest asjast läbi tulin ja olen nagu nii palju nüüd saavutanud. Et ma mõtlen, kui seda katsumust nagu poleks olnud, et kas siis oleks üldse nii teadlikult hakanud endaga tegelema. Ega ei tea /.../ (IN6)*

Kiusamise olemust lahti mõtestades tõdeti, et mitte alati ole olnud vastus sellele selge. Perioodil, mil ise kiusamist kogeti ei osatud tingimata terminit kiusamine enda kogetule omistada. Lisaks kuuldi täiskasvanute keelekasutuses terminit kiusamine ka situatsioonides, mis tänaste teadmiste valguses kiusamise alla ei liigitu.

*/.../ Mul ema alati ütles, kui meil vennaga mingi tögamine oli, et ära kiusa ja venda ei tohi kiusata. Et siis ma arvan, et ma lapsena ei saanud küll aru, kuidas kiusamine mingist ma ei tea siis lihtsalt nokkimisest peaks erinema... Oota, kui ma nüüd mõtlen siis ega kooli ajal nagu ma ka vist ei hoomanud üldse seda /.../ Oh, tõesti või. Oota. Jah, vist alles täiskasvanuna oskasin selle kiusamise sõna asjadele juurde mõelda /.../ (IN2)*

*/.../ Ma ausalt ütlen, mitte, et ma välja vabandaks või midagi. Aga mingid asjad, mis toimusid ja ma ise ka tegin, et ega ma siis ei saanud aru, et see on kiusamine /.../ (N6)*

### 3.2. Õppimine vahetu kisuamise kogemuse perioodil

Kooliskäimise perioodil, mil klassis kiusamine aset leidis, avaldas see mõju nii õppimisele, tundidest osavõtule kui ka üldisele heaolu tundele koolipäeva jooksul tervikuna. Kiusamisest tulenevad mõjutused avaldusid näiteks tundidest puudumisena, õppeülesannete täitmata jätmise või kokkuleppe korras hilisema esitamisenä.

*/.../ Mingites tundides, kus oli nagu teada, et peab teiste ees rääkima. No kirjanduse tunnis näiteks oli ettekandeid vaja teha, kui raamatuid lugesime. Siis küll ma isegi tegin poppi ja ei läinud tihti kohale, et siis nagu saaks järgi vastata. Tavaliselt siis ma sain kirjalikult saata kokkuvõtte või ma ei mäleta nagu lugemispäeviku stiilis kuidagi /.../ (IN1)*

*/.../ Oh, mul mingihetk oli nii palju tegemata asju, et ema kutsuti kooli, et kuidas ma nagu üldse põhikooli lõpetatud saan. Ikka korralik klaarimine oli ja tegemata asju, et kuidas siis saaks teha, et ained saaks positiivsed kuidagi /.../ (IN7)*

Üldine heaolu tunne koolipäeva jooksul langes enim siis, kui keskmes olid eakaaslaste vahelised sotsiaalsed olukorrad - näiteks vaba suhtlus vahetundide ajal. Turvalise ning lähedase kaaslase puudumisel tekkis raskusi suhtuskaaslaste leidmisel, kuna eakaaslaste grupp oli vastajate hinnangul segregeerunud.

*/.../ Tundides oli nagu isegi okei, et õpetajad ikkagi vaatasid, et ei oleks mingit jama tunni ajal. Aga vahetunnis, siis oli küll ebamugav... kui pinginaaber mul näiteks puudus ka siis ei osanudki väga olla. Selliseid kampasid oli palju, et kes kuhu kuulus /.../ (IN7)*

*/.../ Kooli peal oli täiega teada, et kes on tegija ja kes on nagu mõttetü või nohkar või ma ei tea, mis grupid veel olid. Aa, spordipoisid olid ka, jalkat kes mängisid näiteks aga nad olidki nagu valdavalt ka seal nagu tegijate pundis. Et ega naljalt mingi nohkar ei läinud kamba juurde, et oo räägime nüüd juttu või nii /.../ Ma nagu polnud nohkar aga kampa ka ei kuulunud ja vahepeal nagu oli ikka suht... ropendada vist ei tohiks vastates?.. no nigel tunne, et ei olnud nagu hea tundega minek kooli (IN4)*

Lisaks ei tundud, et õpetajad võtaksid vastutuse lastevaheliste suhete juhtimise ning kiusamise olukordadesse sekkumise ees. See vähendas omakorda usaldust õpetajate suhtes määral, mis on mõneti üle kandunud ka edasisse ellu.

*/.../ Mina ei taha küll uskuda, et õpetajad ei saanud aru, mis toimus. Päris pime oleks siis pidanud olema /.../ Seda muidugi ei tea, kas ei viitsinud teha midagi või noh, eks võibolla oleme siis leebed ja mõtleme, et ei osand /.../ (IN3)*

*/.../ Ma püüan nüüd nii jagada, et ma siin kedagi otse päris ei hakka süüdistama aga mulle tundub, et vanasti nagu polnud õpetaja töökorralduses üldse sees, et laste suhteid kuidagi peaks klaarima. Või ei, no klaaris tegelikult just küll, et lõi korda aga ma mõtlen just selliselt, et...Huh...raske nüüd õigeid sõnu leida. No selliselt, et lapsed päriselt kasu saaksid /.../ Praegu ma tean, et seis on nagu parem aga ikkagi mul tunne, et kõik need vanast ajast pedagoogid, et neid küll ei huvita see, et kuidas pehmelt ja lapsi hästi koheldes asju korraldada suhete ja kiusamistega, et ei huvita või aega pole. Mul päris hirmus kohati oma lapse asjadele mõeldes, sest ta mul kohe nüüd kooli /.../ (IN5)*

### **3.3. Elukestva õppe mõtestamine**

Elukestva õppe mõtestamisel loodi esmalt seosed otsese sõnakasutusega - elukestev, ehk siis kogu inimese elukaare vältel kestav. Elukestvat õppimist kirjeldati, kui ajas pidevalt jätkuvat tegevust, mis ei lõppe teatud etapi või sündmuse, nt kooli lõpetamise järgselt ära.

*/.../ Elukestev õpe on terve elu õppimine. Mõnes mõttes nagu lihtne ja loogiline ju /.../ (IN4)*

*/.../ Äkki nii, et nagu kõik need etapid, lasteaed ja kool ja gümnaasium ja kui tahad siis ülikool ja pärast siis mingid kursused ja ise veel õppimine ja tööl. Et nagu koguaeg lähed nagu edasi õppimisega, mitte, et noh nüüd sai kool läbi, nüüd on õpitud /.../ (IN7)*



Loodi paralleele ka elukestva õppe ning täiskasvanuhariduse vahel, paigutades elukestva õppe inimese elukaarel täiskasvanueas õppimise perioodi.

*/.../ Ma saan aru, et elukestev on terve elu aeg eksle. Aga ma kuidagi tõlgendaksin seda elukestvat õpet ikkagi pigem täiskasvanu vaatest vist. Ma näiteks põhikooli lapsest ei mõtle ju, et oi näe elukestev õppija. Aga, kui see sama laps on täiskasvanu ja enam otseselt ei pea õppima aga ikkagi valib õppida ja saab aru, et õppimine on kogu aeg vajalik ja elu muutub. Et siis nagu ma alles nimetaks teda nagu siis eluaeg õppijaks /.../ (IN6)*

*/.../ Elukestev õpe seostub mul sellise asjaga nagu täiskasvanute haridus. Ja see nagu ei pea siis olema isegi otseselt nii öelda kool aga täiskasvanute õppimine ükskõik siis, mis kujul /.../ (IN1)*

Elukestvas õppes osalust mõtestades jäi kõlama kõhklus, kas argieluliste tegevuste kaudu ehk informaalne õppimine liigitub elukestva õppe alla samal määral nagu formaal- ja mitteformaalne õpe, mille õpiväljundid on selgelt määratletud.

*/.../ Elukestev õpe on selline kummaline asi mu jaoks. Ma nagu saan aru, et inimene õpib ju nagunii kogu elu. Õpin näiteks uut kooki tegema, ikka õppimine. Aga hariduses ja poliitikas see elukestva õppe teema tundub nagu peaks mingit suurt programmi läbima ja kursuseid ja.. Et siis ma ei olegi vahepeal kindel, kas mu see argieluline asja õppimine nagu on üldse õppimine või jah see elukestev õpe /.../ (IN1)*

*/.../ Aga ma nüüd ei ole kindel, kas see, et ma muuseumis näiteks saan giidilt uut teadmist ja siis jätan meelde ja silmaringi avardan sellega, et kas see on ka elukestev õpe siis või nagu lihtsalt jah siis silmaring mul laiem /.../ (IN3)*

### **3.4. Õppija identiteedi kujunemise seosed kiusamise kogemusega**

Haridustee käigus saadud negatiivsed kogemused, nagu seda kiusamise kogemus on, avaldasid mõju osalejate identiteedi kujunemisele õppijatena. Negatiivne kogemus koolis vähendas tahet ning huvi õppida. Vastumeelsust tekitas seejuures ühiskondlik surve,

formaalharidust kõrgemalt hinnata, kui teisi õppimise ning enesearengu võimalusi, kuna just formaalhariduse õpikeskkond oli see, kus eaturvalist õpikeskkonda kogeti.

*/.../ Eks selline tunne on küll olnud, et nagu miks selline kooliharidus ja nagu diplom ülikoolist on kõige suuremad näitajad. Mul oli koolis, nagu siis põhikoolis ikka väga halb kogemus ja mingit õppimise soovi küll ei olnud /.../ (IN4)*

*/.../ Mega surve oli ikka juba põhikooli lõpu poole, et ikka gümnaasiumisse ja pärast ülikooli ja. Nagu ma ei tea, mingit alternatiivi, et kuidas veel saaks edasi minna ja midagi asjalikku teha, seda nagu ei räägitud. Et nagu, kui ei läinud nagu edasi siis olid nagu rumal või ma ei tea /.../ (IN7)*

Kiusamise ühe tagajärjena toodi välja madalam enesekindlus - õppesituatsioonides kerkisid esile kõhklused, kas ollakse suutelised enda teadmiste ja oskuste toel kaasa tegutsema.

*/.../ Mingit sellist head enesekindlat tunnet küll ei olnud, et nüüd lähen ja teen. Ikka oli selline kõhklus, et kas ikka peaks sellises asjas kaasa rääkima /.../ (IN6)*

*/.../ Tükk aega oli ikka selline tunne, et ei tea, kas ikka saan hakkama. Ja nagu, et kas ikka olen piisavalt tark või /.../ (IN1)*

Madalam enesekindlus väljendus toodud näidete põhjal ka õppimise väiksemal väärtustamisel. Madalam usk enda võimekusse pani vaatama õppimist, kui väheolulist tegevust.

*/.../ Eks see enesekindlusele paraja põntsu pani. Ma vist siis ei mõelnud küll, et ma oleks ebakindel ja nii. Ütlesin nagu endale, et õppimine ongi koolis mõttetu, et saab teisiti ka elus. Aga eks see vist ebakindluse või selle teema oli /.../ (IN7)*

*/.../ Korralik tüdimus oli lõpuks peal, et suht suva oli juba õppimisest. Aga tegelikult ma nagu vist ei julgenud hästi unistada veel, et võiks nagu õppimise enda kasuks pöörata /.../ (IN6)*

### 3.5. Täiskasvanud õppija õppimise sisu ja protsessid

Täiskasvanud õppija õppimise sisu hõlmab laia valikut teemasid, mis võivad olla seotud nii erialase enesetäienduse, tööalaste koolituste aga ka näiteks hobide ning õppija isiklike huvidega. Uuringus osalenud täiskasvanute õppe sisu on enim seotud sellega, mida on võimalik praktikas õppimise järel kasutusele võtta.

*/.../ Ma arvan, et kõige rohkem ma ikkagi hetkel õpin nagu töö pärast. Mingid sisekoolitused ja töölähetused, ma ei tea, konverentsid, et neid on palju /.../ (IN5)*

*/.../ Meil selline kokkulepe on tööl täitsa olemas, et kes mida nagu vajaks, et siis sellest võiks märku anda ja tihti ka siis mingi koolitusvõimalus leidub. Et siis nagu ise tuleb nagu märku anda, et mida vaja, et saaks tööl kuidagi veel pädevam olla ja efektiivsem siis nagu ja /.../ (IN1)*

Õpitakse toodud näidete põhjal ka enesearengu eesmärgil, et saadud teadmiste toel hoida ning arendada edasiviivaid ning positiivseid harjumusi.

*/.../ Mul endal on viimasel ajal selline enesearengu tuhin peal täitsa. Võtsin ühe pikema enesearengu kursuse ja palju lugemist. Ja nüüd kohe, kui mingi teema ei tundu nagu õige, et saaks paremini. Et siis juba nagu harjumus sees, et otsin mingi lugemise või kuulamise, et õppidagi mingi uus meetod. Et ei jääks nagu kinni sellesse, mis tegelikult ei toimi nagu enam /.../ (IN2)*

*/.../ Enda jaoks ikka õpin kõige rohkem. Et nagu inimesena arenda /.../ (IN6)*

Õppimiseks leitakse endale sobivaid võimalusi. Näiteks kasutatakse veebipõhiseid võimalusi, et leida enda huvidele ning vajadustele vastavaid videoloenguid, taskuhäälinguid ja muud õppijale huvipakkuvat.

*/.../ Ma ei tea, kas see nüüd siia sobitub aga ma reaalselt õpin hetkel palju interneti kaudu. Igas mõttes siis, et mingit podcasti näiteks kuulan ikka pea igapäevaselt.*

*Mingeid koolitusi olen ise avastanud ja võtnud. Isegi ütleks, et youtube kanali videod on olnud sellised, mille kaudu reaalselt olen nagu õppinud /.../ Ei peagi nagu kuhugi minema või kellegagi arvestama, lihtsalt siis, kui vaja saan endale planeerida seda aega /.../ (IN7)*

*/.../ See koroonaaeg kuidagi muutis suht palju. Nüüd ei pea kodust ära minemagi kuhugi. Ikka veel on nii palju võimalusi netist kättesaadaval. Lihtsalt vali ja kuula /.../ (IN4)*

### **3.6. Õppija identiteedi muutused ajas**

Õppija identiteedi muutus on protsess, mille käigus inimene on mõtestanud ümber arusaama endast õppijana ning oma suhtumise õppimisse. Vastajate jaoks oli selle muutuse mõõdupuuks koolieas kogetud kiusamise ning uuringus osalemise vahele jääv aeg ning sellega kaasuv elukogemus. Kõrvutades ennast õppijana vahetu kiusamise perioodi järgselt ning praeguses eluetapis, märkisid kõik osalejad teatavaid muutusi.

*/.../ Eks kindlasti on selline üldine suhtumine esiteks juba teistmoodi! Siin ei ole kahtlustgi /.../ (IN6)*

Kohustusliku koolihariduse omandamise perioodi kirjeldati, kui välisest motivatsioonist ning kohustustest kantud kogemust. Õppimisel oli suur roll õpetajate ning lapsevanemate ootustel ning oluliselt väiksem õppija enda õpihuvil.

*/.../ Kooliajal, nagu siis põhikool ja gümnaasium, siis oli ausalt öeldes selline õppimine mul valdavalt, et täpselt nii palju nagu õpetajale esitamiseks vaja oli ja kodus ka, et oleks hinded nagu korras. Tegelikult mind väga ei huvitanud, mis ma teadmiste osas nagu saan ja ei meeldinud koolis käia ka väga, kui oligi narrimist jälle palju /.../ (IN2)*

*/.../ Mul oli põhikooli lõpuks ikka täielik huvi puudumine õppimise osas. Proovisin üks aasta gümnaasiumis käia ja siis ka kutsekas aga ei läinud kuidagi see õppimine, motivatsiooni polnud nagu mingit /.../ (IN6)*

Ennast intervjuude läbiviimise hetkel õppijana mõtestades ning kirjeldades selgus, et toimunud on suur muutus selles, milline on vastajate motivatsioon õppida. Noorukiea vähene sisemine õpimotivatsioon on asendunud huvi ja tahtega õppida ka siis, kui selleks puuduvad välised tegurid, mis selleks kohustavad. Kõlas lisaks, et õppimisest tuntakse rõõmu ning seda peetakse loomulikuks elu osaks.

*/.../ Aga nüüd praegu on küll nii, et ülikoolis ma lausa nautisin, et nagu kõigiga võrdne olek ja kõik tahavad õppida ja.. Nagu ikka väga ise tahtsin õppida /.../ (IN2)*

*/.../ Mõni aeg hiljem tegin ikka õhtukas gümnaasiumi osa lõpuni ja peale seda nagu mõtlesin teistmoodi. Siis järsku tundus, et tahaks veel õppida ja nüüd kõrgharidus ja täiendkoolitused tunduvad nagu nii elementaarne /.../ (IN6)*

*/.../ Praegu ma arvan, et ma olen palju nagu targem ja loen ja õpin ise, mis mul siis päriselt vaja on ja huvitab /.../ (IN4)*

Suurenenud õpihuvi kõrval jäi kostuma siiski ka näiteid jätkuvast ebakindlusest ning kõhklusest, kas õppesituatsioonides suudetakse näida piisavalt pädevad.

*/.../ Kerge vastuolu nagu on selles mõttes, et mind nagu huvitab õppimine palju rohkem nüüd aga see selline ebalus on ikka sees. Eriti just nüüd magistrisse minnes. Midagi esitledes ikka sada korda mõtlen üle, et kas kõlab ikka piisavalt targalt või ma ei tea. Ma ei oska kirjeldada /.../ (IN1)*

*/.../ Kohati selline imposter tunne on küll ikka. Tundun vist isegi suht enesekindel aga sisimas ikka mõtlen, et tegelikult tean ju palju vähem, kui võiks /.../ (IN7)*

*/.../ Täitsa ärevile ajab, kui on nagu suurem sõnavõtt või nii. Kooliajal oli see nagu nii ebamugav, et ega praegu ka nagu ei kipu nii väga rõõmuga /.../ Ma ei teagi, kas see on nagu ebakindluse teema või siis lihtsalt nagu ei ole minu teema /.../ (IN3)*

Varasemalt kogetud kiusamise kordumist täiskasvanuna ei kardetud, küll aga jäi kõlama, et kogetu valguses mõjub turvaline õpikeskkond täiskasvanueas seda väärtuslikumana. See omakorda võimaldab tunda ennast õppijana hästi määral, mis lubab mugavalt võtta sõna ning olla õppeprotsessis aktiivne osaleja.

*/.../ Õnneks mul seda hirmu nagu ei ole, et äkki kuidagi praegu see kogemus nagu korduks või, et keegi mulle koolitusel või ülikoolis hakkaks meelega halvasti ütleva /.../ (IN2)*

*/.../ See, et ma saan nagu loengusse minna ja ma tean, et keegi ei räägi taga, kui ma midagi vastan. Nagu, kui mõtlema hakata siis see on ikka nii suur asi. Nii teine tunne ikka õppida nii /.../ (IN5)*

*/.../ Ma arvan, et mida aeg edasi seda aktiivsem ma nagu olen. Kuidagi enda eest ikka väljas, sest mida rohkem nagu arutleda ja mõtteid põrgatada, seda rohkem ma tegelikult ju ise kasu saan /.../ (IN2)*

### **3.7. Kogemuslikud soovitused**

Koolikiusamisega kokku puutunud täiskasvanuid ühendas soov jagada soovitusi ning jõustavaid sõnumeid neile, kes midagi sarnast kogenud, või hetkel kogemas on. Seejuures kõlas mitmel juhul soovunelm, et ka vastajate endi lapse- ja nooruspõlves oleks neile sarnaseid sõnumeid edastatud, toetamaks olukorra ning tagajärgedega toimetulekut.

*/.../ Ma väga tahaks, et kõik, keda kiusatakse teaksid, et kiusamine ei ole ohvri süü! Viga ei ole neis! Ma olen seda nüüd õppinud ja teooriad isegi kinnitavad seda, et ei kiusata ainult siis, kui keegi on imelik, et on midagi viga lapsel /.../ Ma nii tahaks, et ohvrid teaksid seda, et nende enesehinnang ei oleks muttu trambitud sellest kõigest nagu ma ütlen ausalt, et minul küll endal oli /.../ (IN1)*

*/.../ Ma oleks ise tahtnud kuulda, et ma olen inimesena sama palju väärt ka siis, kui mind on kiusatud või kui ma ka ise tegin siis midagi vastu või. Et nagu, kuidas ma*

*ütlen, et nagu läheme siit edasi ja ei jää kogu aeg see teema nagu kõige kohale rippuma. Seda võiks nagu minu meelest tunda kõik, et võimalusi väärivad, eriti noorena, kui ise veel ei hooma kõike /.../ (IN2)*

Toodi välja ka muutused ühiskonnas - suurenenud tähelepanu kiusamisele kui probleemsele käitumisele ning kiusamisest rääkimise normaliseerimine. Kui vastajate lapsepõlve kogemustest peegeldus negatiivne hoiak kiusamisest rääkimisse ning sellele pilkavate nimetuste lisamine, nt kitumine, siis tänasel päeval näib vastajatele, et ka ühiskondlikus plaanis kutsutakse üles kiusamisest rääkima osapooltele, kes võiksid potentsiaalselt abi pakkuda. Täiendavalt toodi välja anonüümsed abi leidmise võimalused, mida vastajatel koolikiusamist kogedes endal ei olnud.

*/.../ Nüüd nagu räägitakse sellest palju rohkem, et kiusamisest peaks rääkima. Ma oleks väga tahtnud, et keegi teaks, mis toimus ja siis oleks tegelikult saanud nagu aidata. Jah, rääkida on vaja... Ma ei tea, kas siis kodus või klassijuhataja või on igasugused nagu anonüümsed võimalused ka tänapäeval. Nagu mingid kõneliinid või abinumbrid siis /.../ (IN3)*

*/.../ Vanasti oli põhijutt, et kitumine ja kits, kui räägid ära, kui midagi tehti sulle või kui nägid midagi pealt. Nüüd mingi hetk ma nagu mäletan, et oli suur reklaam, et kiusamisest rääkimine ei ole kitumine. Ei vist oli nii, et ei ole kaebamine. Aga igaljuhul, et lapsed siis julgeks rääkida /.../ (IN4)*

Soovitusena toodi välja ka negatiivsetele tegudele ning ütlemistele samalaadselt vastamisest hoidumist.

*/.../ Ma mäletan enda ajast juttu, et löö vastu. Ma seda soovitaksin siis nii, et seda ei tasuks soovitada. See teeb asja hullemaks ja lõpuks oled ise nagu isegi rohkem süüdi /.../ (IN6)*

*/.../ Mis ma ise tegin oli see, et hakkasin nagu täiega taga rääkima nendest siis, kes mulle olid teinud midagi. Muidugi nagu võibki halvasti mõelda aga tegelikult selline negatiivsus teeb endale halba ja ei aita midagi /.../ (IN1)*

Kõlama jäi ka soovitus mitte jääda passiivseks pealtvaatajaks, kuna see roll kiusamise situatsioonis võib mõjuda kõrvalseisjale moraalselt laastavalt.

*/.../ Seda tahaks ka öelda, et ei peaks nagu vaikides vaatama pealt kõike. Mind näiteks ma arvan närib see isegi kõige rohkem, et kuidas ma lasin lihtsalt olla asjadel, kui teadsin tegelikult, et nii ei peaks. See on kuidagi jah kõige rohkem isegi saatma jäänud mind ja ma isegi arvan, et ma sellepärast nüüd kuidagi eriti kohe üritan alati midagi teha, kui võimalik /.../ (IN7)*



## ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Uurimust kokkuvõtvas peatükis arutlen magistritöö tulemuste üle, toetudes empiiriliste andmete analüüsile, varasematele uurimistulemustele ning teoreetilistele alustele. Esitan olulisemad järeldused, toon välja märgatud piirangud, esitan soovitusel edasisteks uuringuteks ning toon välja plaanid uurimistulemuste kasutamiseks.

Õppimine on eksistentsiaalne protsess, mis algab juba üsas ning lõpeb kõigi eelduste kohaselt hetkel, mil saabub surm (Jarvis, 2010). Me õpime inimestena kogu elu, laias variatsioonis viisidel ning keskkondades, kohustuslikus korras ning vabatahtlikkuse alusel, juhendaja seatud struktuuri järgides või kantuna intuiitivsest huvist. Sõltumata õppimise viisist on baasilise tähtsusega turvatunne, mis loob aluse inimese võimekusele õppida ja uut teavet omandada, seda olemasolevaga sidudes (HTM 2017, 2021). Uurides nende täiskasvanute õpikogemusi, kelle koolitee kohustusliku formaalõppe läbimist saatis turvalise haridustee asemel kiusamise kogemus, saab välja tuua mitmeid mõjutusi ning seoseid kiusamise kogemuse ja õppimise protsesside ning õppija identiteedi kujunemise vahel nii nooruki- kui ka täiskasvanueas.

Seoste ning mõjutuste märkamiseks esitan esmalt olulisemad märkamised perioodist, mil kiusamine aset leidis. Varasemate uuringute kohaselt on kiusamine kompleksne fenomen, mille mõistmist raskendavad nii varieeruvad definitsioonid, kui ka avaldumise viisid (Kõiv, 2006; Roberts, 2006; Yahn, 2012). Esitatud näidete põhjal selgus samuti, et kiusamist kogedes oli kohati raske seda ise mõista - ühelt poolt mõisteti, et kiusamine on tahtlikult negatiivne käitumisviis kaaslase suhtes. Teisalt kogeti, et kohati oli keerukas eakaaslaste vahelisi konflikte kiusamisest eristada. Seda võimendas omakorda termini kiusamine kasutamine kontekstis, kuhu see ei sobitunud, sh täiskasvanute poolt. Kiusamise ja konfliktsituatsioonide sulandumine andis hoogu kiusamise mõningale normaliseerimisele.

Uuringute kohaselt on levinud suhtumine, et narrimine ja ka kiusamine on vältimatu osa lapsepõlvest. Kõiki ju narritakse vähemal või rohkemal määral ning sellest kasvatakse välja (deLara, 2016). Pea pooled valimi moodustanud vastajad mainisid samuti intervjuu eri etappides, et kiusamisest ei saa ju kunagi päriselt lahti, et lapsed ju ikka narrivad teineteist. Ühest küljest esitati seda, kui kurba paratamatust, teisest küljest aga ka teatava arengu etapina, mis toetab sotsiaalsete pädevuste arengut. Samal ajal, kui uurijad väidavad, et

kiusamist ei tohiks, kunagi selle pikaajalise negatiivse mõju tõttu võtta, kui lapsepõlves esinevat paratamatust (Wolke et al, 2013) on see ka antud uuringu näitel ühiskondlikus plaanis levinud arusaam.

Paar osalejat tõi välja, et kiusamine on avaldanud nende eludele suisa positiivset mõju - suurendanud tahet ja võimekust märgata ning sekkuda nüüd, mil neil on selleks teadmisi ja julgust. Lisaks toodi välja eneseületuse rõõm, mida pakub keerukast situatsioonist edukas väljatulek. Ka varasemates uuringutes on välja toodud kiusamise ootamatuid positiivseid aspekte, tuues välja näiteks sisemise jõu leidmist raske situatsiooni tõttu, mida selle puudumisel juhtuda ei oleks pruukinud (deLara, 2016). Siinkohal jääb õhku muidugi eetiline küsimus - kas selliste seoste loomine ei loo võimalust kiusamise teatavaks õigustamiseks ning negatiivse loomuse kahandamiseks. Uuriija ning praktikuna kiusamise ennetustöö läbiviijana sead siinkohal eetilise piiri, mille kohaselt ei sead rõhuasetust mõttele, mille kohaselt kiusamine võiks liigituda positiivset mõju avaldavate kogemuste sekka.

Jätkates aga kogemustel põhinevate mõjutuste teemal, saab väita, et varasemate kogemuste põhjal loodud eelarvamused võivad jääda pärssima inimeste edasist arengut, õpivõimet ning muutustele avatud meelele vastu minekut (Alder, 2010). Uuringu käigus kerkisid enim esile eelarvamused haridussüsteemi suhtes - enim mainiti kooliga otseselt kokku puutuvaid inimesi nagu õpetajad, sh klassijuhatajad, koolijuhid ning tugispetsialistid. Toodi välja, et väljakutsuv on usaldada nüüdseks enda lapse kooliteed toetavaid spetsialiste, meenutades endiselt enda kogemusi. Eelarvamusi formaalse- ja mitteformaalse hariduse täiskasvanutele suunatud asutuste ning spetsialistide suunal kõlas aga oluliselt vähem. Vastupidi - kõlas mitmeid näiteid, mille kohaselt tuntakse ennast täiskasvanuna õppides õppesituatsioonides hästi ning õppimine pakub rõõmu.

Emotsioonidel on seejuures õppeprotsessis lahutamatu roll. Õppimise ajal võib tunda elevust, uhkust oma saavutuste üle, üllatust uusi lahendusi avastades aga ka ärevust ebaõnnestunud eksamite ees, häbi kehva hinde tõttu või ka lihtsalt igavust (Pekrun, 2014). Näidete põhjal kogeti oluliselt vähem elevust, rõõmu ja uhkust, kui näiteks tüdimust ja huvi puudust. Klassiruumis on õpilastega ka tunded, mis ei ole seotud vaid otsese õppimisega vaid lisaks ka väljaspool õppetööd toimuvaga (Pekrun, 2014). Kiusamise kogemuse tagajärjel tunti ennast ka õppetöö läbiviimise ajal ebamugavamalt. Kogeti ebakindlust ning vähene oli soov eakaaslaste ees esineda ning arvamust avaldada. Varasemate kogemuste tagajärjena välja

kujunenud madalam enesetõhusus võib mõju avaldama jääda ka täiskasvanueas (Scruton et al, 2014). Samalaadne seos kerkis esile ka näidete põhjal, mille kohaselt saab välja tuua, et madalam enesekindlus on täiskasvanuna tekitanud olukordi, mille käigus kogeti ebakindlust ning kartust, kas õppeülesannetega tullakse soovitud moel toime.

Seda, et täiskasvanud õpivad kogu elu jooksul, võib ühelt poolt pidada üldiseks teadmiseks. Teisalt, on muutunud õppimine nii tihedalt formaalharidusega seotuks, et täiskasvanud ei pruugi sageli märgata ega teadvustada, et nad õpivad pidevalt (Merriam, 2017). Mida ebaselgem on täiskasvanu arusaam elukestva õppe olemusest, seda tõenäolisemalt jäävad mitmed õppimise situatsioonid märkamata. Kõlame jäänud kõhklused informaalõppe liigitumisest õppimise alla annavad kinnitust sellest, et formaalõppel on selgem ning arusaadavam seos täiskasvanute õppimisega. Mis omakorda loob uurimisprotsessis piirangu, kuna mitmed õppimist puudutavad seosed võisid jääda esitlemata, kuna vastaja enda jaoks olid need ebaselged.

Täiendavalt toon välja, et lisaks kiusamise kogemuse ning täiskasvanuna õppimise mõtestamisele oli oluline teadvustada, et valimis osalejate jaoks on tegu suure tõenäosusega tundliku ning keeruka teemaga. Lugeses autori deLara (2016) laiaulatuslikku, sadu täiskasvanuid kaasanud uurimust kiusamise pikaajalisest mõjust, tõi autor välja valimi liikmete põhjendused uuringus osalemiseks. Enim toodi välja soovi oma kogemust ja lugu jagada, et pakkuda tulge, julgustust ning abi sarnases situatsioonis olijatele. Analoogsel põhimõttel suunasin ka mina osalejaid intervjuude käigus oma kogemustel tuginevaid soovitusi jagama. Kõlame jäi üleskutse kiusamisest turvalisele kolmandale osapoolle rääkida ning tänutunne, et ühiskondlikus plaanis on kiusamisest rääkimise osas tehtud olulisi edasiminekuid. Lisaks toodi olulise mõttena välja, et kiusamine ei ole ohvri süü.

Kokkuvõtvalt saab välja tuua, et nii kiusamise kogemuse mõtestamise ning tagajärgedest põhjustatud mõjutuste märkamise eelduseks on kiusamise kui komplekse fenomeni mõistmine. Niisamuti ka elukestva õppe puhul - õppija identiteedi kujunemise juures on olulisel kohal ka elukestva õppe, kui laialdase variatiivsusega õppeprotsessi mõtestamisel. Uuringu tulemuste põhjal saab välja tuua, et selgus kiusamise kogemuse mõjutustest ning seoste märkamine selle vahel, kuidas täiskasvanuna õpitakse on ajas

kasvanud paljuski tänu suurenenud arusaamale nii kiusamisest kui ka õppimisest, sh elukestvast õppest.

Õppija identiteedi kujunemine on ajas kestav protsess, mida mõjutavad mitmed tegurid. Tulemuste põhjal saab välja tuua, et kiusamise kogemusega täiskasvanute algne hoiak ning huvi õppimise suhtes oli pigem kallutatud selles suunas, et õpihuvi oli madal, puudus sisemine motivatsioon õppeprotsessist osa võtta ning õppimist nähti, kui täiskasvanute ning ühiskonna poolt seatud kohustust. Seejuures jäi kõlama, et ühiskondlik surve formaalharidust kõrgelt hinnata ei läinud alati kokku õppija enda vaadetega haridustee jätkamise osas. Täiskasvanueas on tendents liikunud suunas, mille kohaselt on kasvanud huvi ning tahe õppida ning vähenenud on arusaam, et õppimine on vaid välistest teguritest mõjutatud kohustus.

Samal ajal, kui suhtumine õppimisse on muutunud positiivsemaks, saab endiselt esile tuua ka kiusamise kogemuse tagajärjel kujunenud arusaamade ülekandumist täiskasvanueas õppimisse. Ühe keskse näitena saab esile tuua madalamat enesekindlust, mis väljendub õppimise situatsioonides näiteks kõhklustena, kas ülesandega tullakse toime või ka näiteks ebakindlusena arvamust avaldades ning teiste ees esinedes. Säilinud on ka teatav eelarvamuslik suhtumine nendesse õppeasutustesse, mis oma struktuurilt enim meenutavad kohustuslikku formaalharidust pakkuvat asustust.

Sellest tulenevalt saab väita, et koolieas saadud kiusamise kogemus avaldab mõju edasisele õppimisele, kuid mõju ulatus ning sisu on ajas muutuvad. Kiusamise kogemuse järgselt kogetud positiivsed õpikogemused võivad parandada suhtumist õppimisse ning tõsta õpihuvi. Seejuures ei pruugi kaduda kõik kiusamise kogemuse tagajärjel tekkinud mõjutused. Näiteks võib säilida teatav ebakindlus ning keerukamad või uudsed õppisega seotud väljakutsed võivad tekitada ärevust ning kõhklusi enda võimekuses nendega toime tulla.

Piiranguna toon välja, et kuigi minu uurimus annab panuse koolikiusamise pikaegsete tagajärgede paremaks mõistmiseks, seoses täiskasvanueas õppimisega, on uuringu tulemused väikesearvulise kvalitatiivse valimi tõttu piiratud ning ei luba teha laiapõhjalisi üldistusi. Uuringu teises peatükis välja toodud diskussiooni põhjal, seoses intervjuu ning ankeetküsitluse vahel valimisega, soovitaksin järgmistele uurijatele kombineeritud meetodi kasutamist. Kasutades ankeetküsitlust suurema hulga valimi kaasamiseks, esitades seal nii teemasse sissejuhatavaid kui ka seda liiki küsimusi, mille puhul võib vastajal olla mugavam anonüümsuse printsiip tema ning uurija vahel. Ning teise osa andmestiku kogumisest võiks läbi viia intervjuu vormis, kasutades ära intervjuu eeliseid teemasse süvitsi minekuks.

Kõigi uuuringus osalenute alus,- põhi- ja keskhariduse omandamine jäi ajajärku, mil küberkiusamine polnud veel selliselt avaldunud nagu tänasel päeval. Seega jäi tänasel päeval aktuaalne küberkiusamine uuringus käsitlemata. Edasistes uuringutes oleks asjakohane kaasata valimi liikmeid, kellel on olnud kokkupuude ka küberkiusamisega, et hinnata selle kiusamise vormi avaldumise pikaajalist mõju. Arvestades lisaks, et erinevalt teistest kiusamise liikidest, mida saab sagedasti keskkonna vahetusega lõpetada, on küberkiusamist märksa lihtsam jätkata ka kooli vahetamise või lõpetamise järel.

Minu töö tulemusi on võimalik praktiliselt rakendada täiskasvanuhariduse valdkonnas, et kiusamise kogemusega täiskasvanud õppijaid teadlikumalt toetada. Olles ise kiusamist ennetava programmi koordinaator ning täiskasvanute koolitaja, plaanin ma võtta uuringu tulemused aluseks, mille toel 2023/2024 õppeaasta koolituste kavasis täiendada. Mida teadlikum olla kiusamise kogemusega täiskasvanute võimalikest eripäradest õppijatena, seda süsteemsemalt on võimalik õppeprotsesse kavandada ja läbi viia selliselt, et need ei võimendaks varasemate kogemuste negatiivset mõju. Eriti võttes seda arvesse olukordades, mil õppesisu on samuti seotud kiusamise temaatikaga. Uurimuse lõpliku valmimise järel on kavasis teha saadud tulemustest ülevaade ka kolleegidele ja koostööpartneritele, kellega ühiselt kiusamise ennetustööd kavandame ning laste ja noortega töötavaid spetsialiste välja koolitame.

## ALLIKAD

- Alder, A. (2010). Pattern Making, Pattern Breaking: Using Past Experience and New Behaviour in Training, Education and Change Management. Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=587859>
- Bender, D. & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other antisocial behavior in adulthood. *Criminal behavior and Mental health*, Vol 4, lk 99-106.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56–71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Braun, V.& Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. JOSSEY:BASS. A Wiley Company.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carr, A., Balasubramanian, K., Atieno, R. & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education*, Volume 39. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1080/01587919.2017.1419819>
- Coloroso, B. (2016). *The bully, the bullied, and the not-so-innocent bystander. From Preschool to High School and Beyond: Breaking the Cycle of Violence and Creating More Deeply Caring Communities*. William Morrow. An Imprint of HarperCollinsPublishers.
- Creswell, J. W., Creswell Baéz, J. (2021) *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. Second Edition. SAGE Publications, Inc.
- Delara, E. (2016). *Bullying scars: the impact on adult life and relationships*. New York, NY: Oxford University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=4545319>
- Espenberg, K., Beilmann, M., Rahn, M., Reincke, E., Themis, E. (2012) Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskus RAKE ja CPD OÜ.

[https://skytte.ut.ee/sites/default/files/2022-08/opingute\\_katkestamine\\_kutseoppes\\_lop\\_praport.pdf](https://skytte.ut.ee/sites/default/files/2022-08/opingute_katkestamine_kutseoppes_lop_praport.pdf)

European, A.L.L. (2018). Euroopa teaduseetikakoodeks.

[https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/06/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2018-Estonian\\_FINAL.pdf](https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/06/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2018-Estonian_FINAL.pdf)

Fejes, A; Andersson, P. (2009). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning* 2, 37–55. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9017-y>

Field, J., Leicester, M. (2001). *Lifelong Learning. Education across the lifespan.* Taylor & Francis e-Library.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=168522>

Fogarty, R. J., Pete, B. M. (2004). *The Adult Learner: Some Things We Know.* Corwin Press.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=1657011>

Fowle, W. (2018). Supporting adult learners from disadvantaged backgrounds into higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning.* Volume, 20. Number, 3.  
<http://doi.org/10.5456/WPLL.20.3.90>

Gao, L., Li, X., Wu, X., & Wang, X. (2013). Longitudinal Associations Among Student-Student Relationship, Moral Disengagement, and Adolescents Bullying Perpetration. *School Psychology.* Advance online publication.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.tlu.ee/10.1037/spq0000534>

Giorgi, A. (2008). Concerning a serious misunderstanding of the essence of the phenomenological method in psychology. *Journal Of Phenomenological Psychology,* (1), 33.

Haridus- ja Teadusministeerium. Eesti elukestva õppe strateegia 2020.

[https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti\\_elukestva\\_oppe\\_strateegia\\_loplik.pdf](https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti_elukestva_oppe_strateegia_loplik.pdf)

Haridus- ja Teadusministeerium. Haridusvaldkonna Arengukava 2021-2035.

<https://kultuurikoda.eu/wp-content/uploads/2020/04/Haridusvaldkonna-arengukava-2021-2035.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium. Kiusamisvaba Haridustee Kontseptsioon. (2017).

[https://vana.hm.ee/sites/default/files/kiusamisvaba\\_haridustee\\_kontseptsioon.pdf](https://vana.hm.ee/sites/default/files/kiusamisvaba_haridustee_kontseptsioon.pdf)

- Haridus- ja Teadusministeerium. Pisa uuringute tulemused (2018).
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2010). Uuri ja kirjuta. Kirjastus Medicina.
- Ilves, E; Umbsar, O. (2022). Kooliajal kogetud kiusamise hilisem mõju: noorte täiskasvanute kirjeldused. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Jarvis, P. (2010). Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice. 4th edition. Routledge.
- Jarvis, P. (1998). Täiskasvanuharidus & pidevõpe. Teooria ja praktika. Kirjastus SE&JS.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. & Robinson, P. A. (2020). The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Ninth Edition. Routledge.
- Kumar, V., Nanda, P. (2022). Social Media as a Learning Tool: A Perspective on Formal and Informal learning. International Journal on Educational Reform. SAGE.  
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.tlu.ee/doi/pdf/10.1177/10567879221094303>
- Kõiv, K. (2006). Kiusamiskäitumise mitu tahku: Õpilastevaheline kiusamine, õpilaste kiusamine õpetajat poolt, õpetajate kiusamine õpilaste poolt ning õpetajate kiusamine kooli personali ja lapsevanemate poolt. OÜ Vali Press trükikoda.
- Laherand, M-L., (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. OÜ Infotrükk.
- Merriam, S. B., (2017). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol, 26, 21-37.  
[https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate\\_programs\\_r/instructional\\_design\\_and\\_technology\\_ma/paace\\_journal\\_of\\_lifelong\\_learning/volume\\_26\\_2017/merriam.pdf](https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_26_2017/merriam.pdf)
- McNamee, D. (2014). What are the adult health consequences of childhood bullying? Healthline Media UK Ltd, Brighton, UK, a Red Ventures Company.
- Monks, C.P., & Coyne, I. (2011). Bullying in different contexts. Cambridge: University Press.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=615747>
- Märja, T., Jõgi, L., Lõhmus, M. (2021). Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest. Atlex OÜ.
- Olev, A., Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service.  
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>



- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*. Vol 12, No. 4.  
<https://www-jstor-org.ezproxy.tlu.ee/stable/23420286>
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at school. *Educational Leadership*. Vol 60, Issue 6.  
[https://www.researchgate.net/publication/279570438\\_A\\_profile\\_of\\_bullying\\_at\\_school](https://www.researchgate.net/publication/279570438_A_profile_of_bullying_at_school)
- Parsons, R. G. (2018). Behavioral and neural mechanisms by which prior experience impacts subsequent learning. *Neurobiology of Learning and Memory*. Vol. 154, 22-29.  
<https://doi.org/10.1016/j.nlm.2017.11.008>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Vol. 24). International Academy of Education (IAE). [http://eklavya.org/edu-practices\\_24\\_eng.pdf](http://eklavya.org/edu-practices_24_eng.pdf)
- Pöder, K. (2015). Koolikiusamise tagajärjed ja nende mõju täiskasvanueale. Tallinna Ülikool Pedagoogiline Seminar. Lõputöö
- Pyżalski, J. Plichta, P., Szuster, A., Barlińska, J. (2022). Cyberbullying Characteristics and Prevention - What Can We Learn from Narratives Provided by Adolescents and Their Teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*.  
<https://www.mdpi.com/1660-4601/19/18/11589>
- Roberts, W. B. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Interventions for Working With Bullies & Victims*. Corwin Press. A Sage Publications Company.
- Ross-Gordon, J.M., Rose, A.D., Kasworm, C.E., (2017). *Foundations of adult and continuing education*. Jossey-Bass. A Wiley Brand.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=4748396>
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Elsevier Ltd.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=629968>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Scruton, J., Ferguson, B., Wallace, S. (2014). *Teaching and Supporting Adult Learners*. Critical Publishing.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=1712800>

- Sigurdson, J.F., Wallander, J., Sund, A.M., (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? Elsevier Ltd
- Smith, P. T., Sharp, S. (2002). School Bullying: Insights and Perspectives. Routledge.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). Kiusamine koolis. Mis see on ja kuidas sellega toime tulla. AS Atlex.
- Staksrud, E. (2011). Bullying on the Internet: The perspective of European children (9-16 years) Selected findings from EU Kids Online. The LONDON SCHOOL of ECONOMICS and POLITICAL SCIENCE:  
<https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/presentations/StaksrudViolence2011.pdf>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3(2), lk 63-73.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. *SAGE journals*.  
<https://doi.org/10.1177/09567976134816>
- Yahn, M. (2012). The social context of Bullying. *Encounter*. Winter2012, Vol. 25 Issue 4, p20-28
- Yang, A., Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*.  
<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1080/17405629.2013.793596>

## LISAD

### Lisa 1. Intervjuu kava

#### I Üldandmed

Vanus:

Sugu:

Haridustase:

#### II

1. Mida tähendab Teie jaoks mõiste kiusamine?
2. Milline oli Teie kokkupuude kiusamisega kooliajal?  
*Küsimused 3-4 esitatakse vastavalt vastaja välja toodud rollile kokkupuutel kiusamisega (ohver, kiusaja, kõrvalseisja).*
3. Kui kaua kiusamine kestis ja kuidas see avaldus?
4. Kuidas mõjutas kiusamise kogemus tundidest osavõttu ja õppimist?
5. Kas te olete kiusamist kogenud ka mõnes teises rollis?  
*Vajadusel korratakse küsimusi 3-4 muu kiusamisega kokkupuutuva rolli kontekstis.*
6. Kas Teil on jäänud mõni kooliaste kiusamise tõttu pooleli?
7. Kuidas on koolis kogetud kiusamine mõjutanud Teid edasistes õpingutes? (järgmistes kooliastmetes ja/või täiendõppes)
8. Mida tähendab Teie jaoks mõiste elukestev õpe?
9. Kuidas on kiusamise kogemus mõjutanud teie suhtumist elukestvasse õppimisse?
10. Millist mõju on kiusamise kogemus avaldanud sellele mida ning millisel moel olete täiskasvanuna õppinud?
11. Kas ja kuidas on Teie suhtumine õppimisse tänaseks muutunud, võrreldes perioodiga, mil kiusamise kogemus aset leidis?
12. Mida soovitaksite noorele täiskasvanule, kellel on kiusamise kogemuse tagajärjel tekkinud õpibarjäärid ning huvi puudus elukestvalt õppida?  
*Intervjuu lõpeb avatud küsimusega, mille raames saab vastaja soovi korral täiendada seni jagatud vastuseid.*