

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Meelika Eensoo

TÖÖALASEL KOOLITUSEL ANTUD TAGASISIDE TAJUMINE TÄISKASVANUD
ÕPPIJA POOLT

bakalaureusetöö

Juhendaja: Mari Karm (PhD)

Läbiv pealkiri: Tagasiside tajumine koolitusel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Mari Karm (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus	3
1. Ülevaade tagasisidest.....	4
1.1 Tagasiside mõiste käsitletus.....	4
1.2 Tagasiside eesmärk ja olemus.....	4
1.3 Tõhusa tagasiside tegurid	6
1.4 Tagasiside tajumine õppijate poolt	8
1.5 Täiskasvanud õppija eripära	9
2. Metoodika.....	11
2.1 Valim.....	11
2.2 Andmete kogumine ja uurimuse protseduur.....	11
2.3 Andmeanalüüs	13
2.4 Uurimuse usaldusväärsus	15
3. Tulemused.....	17
4. Arutelu	28
4.1 Piirangud ja praktiline väärtus.....	30
Kokkuvõte	32
Resume	33
Tänuõnad.....	34
Autorsuse kinnitus	35
Kasutatud kirjandus	36

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatus

Vabaturumajanduslikus ühiskonnas on tööturul konkurents tihedam kui kunagi varem. Järjest rohkem tuleb indiviidil tööle saamiseks oma pädevust tõestada. Veel enam on vajalikud nii täiend- kui ümberõpe. Õppeprotsessi muudab efektiivseks õpetaja ja õppija vaheline kahe-suunaline informatsioonivahetus. Lisaks õpetaja jagatavale esmasele informatsioonile on väga oluline, et õppija saaks ka tagasisidet.

Tõhus tagasiside annab inimesele vajalikku informatsiooni, mida analüüsides saab ta teadvustada endale oma tugevusi ja nõrkusi. See omakorda annab võimaluse neid vastavalt edasi arendada või muuta. Tagasiside on vahend, et kiirendada õppimist ja arendada oskusi (McDonald-Mann & Buron, 1999).

Peatselt iseseisvasse ellu astuvad noored on teadlikult haridust omandanud ajast, mil loodi esimesed haridusasutused. Täiskasvanute õppel ja ümberõppel on palju lühem ajalugu – vajadus selle jaoks on tõusnud viimastel aastakümnetel. Ühelt poolt on ühiskonnakorraldus sellise sundkäigu paljudele peale surunud, teisalt tehakse praegusel ajal ka vabatahtlikult palju muudatusi karjäärivalikul. Seetõttu on töö autor lähtunud oma töös täiskasvanud õppija aspektist.

Õppijad tajuvad saadavat tagasisidet väga erinevalt. Uurimustest on selgunud, et täiskasvanud õppija puhul on oluline, et saadav tagasiside oleks positiivne ja edasiviiv. Vastasel juhul võib tekkida õppimisel oluline motivatsioonilangus (Young, 2000). Sellest lähtuvalt on autor tõstatanud uurimisprobleemi: mis mõjutab tagasiside tajumist ning kuidas täiskasvanud õppijad tõlgendavad saadud tagasisidet?

Saades teada, kuidas õppija tajub tagasisidet, on võimalik tagasiside andmist vastavalt suunata. Käesoleva tööga soovib autor uurida, kuidas õppija tagasisidet tajub ning mis on tagasiside andmisel õppija vaatenurgast oluline. Uurimistöö eesmärk on välja selgitada, kuidas täiskasvanud õppijad tajuvad tagasisidet, millised on nende arvamused tagasiside kohta ning kuidas nad õpivad tagasiside põhjal. Eesmärgist tulenevalt on töö autor tõstatanud järgmised uurimusküsimused:

1. Millised on õppijate arvamused koolituselt saadud tagasiside kohta?
2. Millised tegurid mõjutavad täiskasvanud õppija arvates tagasiside tajumist?
3. Kuidas täiskasvanud õppijad õpivad koolitusel saadud tagasisidest nende enda hinnangute põhjal?

1. Ülevaade tagasisidest

1.1 Tagasiside mõiste käsitus

Tagasiside mõistele on antud mitmeid erinevaid definitsioone. Edward Lee Thorndike'i tagajärje seaduse kohaselt võib tagasisidet tõlgendada kui tulemuste teadvustamist ja õige vastuse mõju tugevdamist (Thorndike, 1927).

Tagasiside on midagi, mida õpetaja annab õpilastele, et aidata neil mõista saadud tulemusi ning edendada edasist arengut (Scott, 2014).

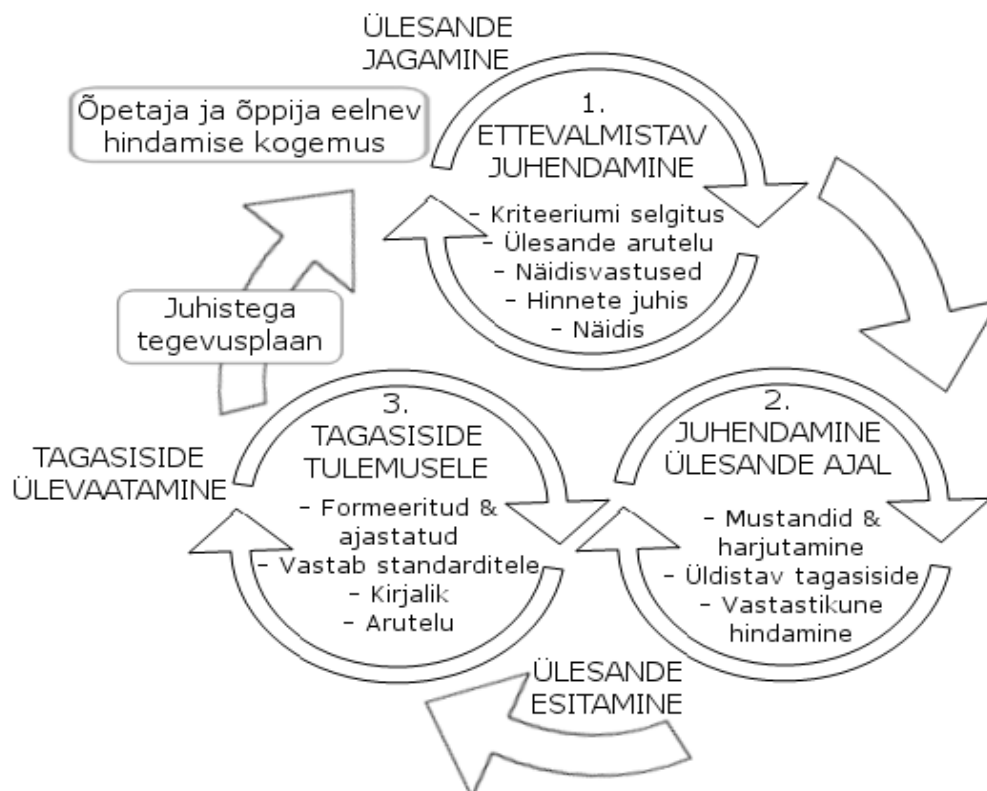
Shute (2008) defineerib tagasisidet kui informatsiooni, mis on edastatud õppijale, kes kavatseb muuta oma mõtlemist või käitumist õppimise edendamise eesmärgil.

Tagasiside on informatsioon inimese esitluse või arusaamise aspektide kohta. Tagasisidet võib anda nii õpetaja, kaaslane, inimene ise, kogemus kui ka raamat. Õpetaja või lapsevanem saab anda parandavat infot, kaaslane võib pakkuda alternatiivset strateegiat, raamat pakub infot, et täpsustada ideid ning inimene ise saab otsida vastust, et hinnata tulemuse õigsust (Hattie & Timperley, 2007).

1.2 Tagasiside eesmärk ja olemus

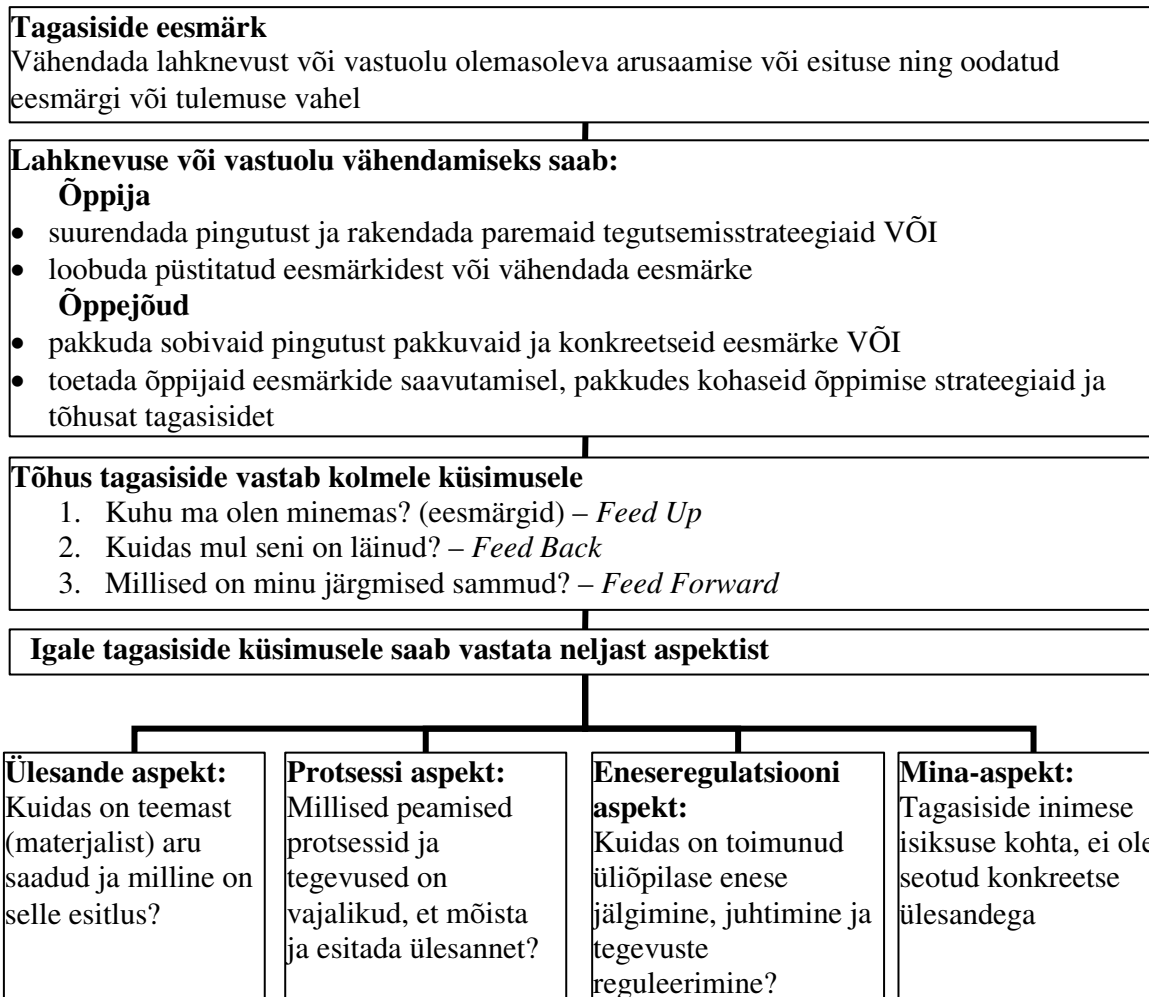
Tagasiside toimimiseks peab olema konkreetne õpituatsioon, millele tagasiside adresseeritakse. Tagasiside võib soodustada õppimist, aga ei tarvitse seda teha, sest inimene võib tagasisidet aktsepteerida, modifitseerida või tagasi lükata (Hattie & Timperley, 2007).

Beaumont *et al* (2011) on tagasiside olemust kujutanud pideva tsükliks (Joonis 1). Tsükliks võib tinglikult eristada kolme etappi: ettevalmistav juhendamine, juhendamine ülesande tegemise ajal ning tagasiside tulemusele. Iga etapp sisaldab tagasiside protsessis läbitehtavaid tüüpilisi tegevusi. Kolm põhietappi on pidevas ringluses ehk tagasiside protsess on pidev ja korduv. Iga etapp on omakorda ka tsükkel, kus alaeapid pidevalt korduvad. Alaeapideks on konkreetsed tegevused tagasiside protsessi ajal ning nende nimistu ei pretendeeri ammendavusele, s.t iga alaeapi tegevused võivad vastavalt konkreetsele tööülesandele varieeruda.



Joonis 1. Tagasiside dialoogi tsükkel koolis ja kõrgkoolis (Beaumont, O'Doherty & Shannon, 2008)

Tulenevalt tagasiside eesmärgist on võimalik rakendada erinevaid meetmeid, et lahendada probleem tegeliku ja oodatava tulemuse vahel. Neid meetmeid saab rakendada nii õppija kui õppejõud, omades kumbki erinevaid võimalusi. Tõhus tagasiside vastab kolmele küsimusele, millest igaühele saab vastata neljast aspektist (Joonis 2). Esimene, ülesande aspekt, tähendab seda, et tagasisidet antakse konkreetsele tehtud tööle. Teine, protsessi aspekt, annab mõista, kuidas paremini eesmärke saavutada – tagasisidest saab aru, kas ettevõetud tegevusplaan aitab saavutada eesmärke. Eneseregulatsiooni aspektis on rõhk ülesande sooritajal ehk tagasiside saajal: kas tema eneseanalüüsi ja – juhtimise tegevused viivad soovitud eesmärgini. Neljanda, isikuomaduste ehk mina-aspekti alla koondub tagasiside saaja kohta info, mis ei ole antud õpiolukorras relevantne, s.t ei anna konkreetset infot eesmärkide saavutamise kohta.



Joonis 2. Tagasiside toimimise skeem (Hattie & Timperley, 2007)

Eeltoodud joonist toetab ka Walkeri (2009) uurimus, millest selgub, et õpilased ootavad tagasisidelt peamiselt kahte aspekti: et neile öeldaks, mis oli valesti tehtud ja miks (soovitakse selgitust) ning et neile antaks konkreetseid näpunäiteid või üldiseid soovitusi edasi tegutsemiseks.

1.3 Tõhusa tagasiside tegurid

Mitmeid aastaid kestnud uuringute (Burke 2007, 2009) tulemusena on välja joonistunud tugev ideaalse tagasiside olemuse kuvand. Järgnevalt on välja toodud uuringute tulemus: ideaalse tagasiside olemuse aspektid.

Õige kogus infot

Õpilased tahavad saada piisavalt tagasisidet, et teada, kui edukas on nende õppeprotsess konkreetse ülesande raames. Uuringu (Bloxham & West, 2007) põhjal selgus, et probleemiks võib olla nii liigne kui ka vähene tagasiside. Kõigest ühesõnalised

kommentaariid, nagu “mitterahuldav”, ei anna infot õpilastele nende õpingute kohta. Samas võib liiga palju tagasisidet segadusse ajada. Õpilased tahavad teada, mida nad tegid õigesti ja milliseid aspekte on vaja veel arendada.

Kättesaadavus

Esmalt on oluline, et õpilane saaks info kätte – näiteks suudaks lugeda käsitsi kirjutatud kommentaare. Seejärel on oluline, et saadakse aru kommentaaride sisust ja tehtaks neist õiged järeldused. Race *et al.* (2005) soovivad, et tagasiside peaks olema kirjutatud selliste sõnade ja mõistetega, mida õpilane mõistaks juba pärast esmakordset lugemist. Samuti on tähtis, et õpetaja oleks olemas, et küsida täpsustavaid küsimusi ning tagasiside poleks füüsiliselt raskesti kättesaadav (Beaumont, O’Doherty & Shannon, 2011; Blair & McGinty, 2013).

Kooskõla

Esiteks peaks olema kooskõla kommentaaride ja hinde vahel (Burke 2007, 2009). Vältida tuleks olukordi, kus hinne on kõrge, aga tagasiside negatiivne või vastupidi – see ajab õpilase segadusse. Teiseks peaks olema kooskõla õpilase ja õpetaja vahel. Õpilased võivad segadusse sattuda, kui erinevatest allikastest tuleb erinev info – näiteks üks õpetaja annab kasulikke nõuandeid ja neid järgmises töös ära kasutades saadakse parem hinne, aga niipea kui tuleb uus õpetaja, ei pruugi tema sama meelt olla ning hinne muutub hoopis halvemaks. Sellisel juhul saadetakse õpilasele signaal, et hindamine pole kooskõlas standarditega, vaid on pigem subjektiivne. Seesugune käitumine annab õpilastele mõista, et tagasiside on vaid personaalne hinnang ning võib tekkida arusaam, et negatiivne tagasiside on osa õpetaja isiklikust hinnangust, mitte adekvaatne tagasiside tööle.

Kiirus

Õpilased hindavad õigeaegset tagasisidet (Beaumont *et al.*, 2011). Nad sooviksid tagasisidet enne kui nad liiguvad järgmise ülesande juurde. Eriti muutub see probleemiks, kui ülesannete tähtajad on pikad ning tagasiside saadakse tükk aega pärast töö esitamist. Õppetöö aktiivsuse tingib uued ülesanded ja tähtajad ning võib juhtuda, et saadavas tagasisides kattub negatiivne kommentaar eelnevas töös esitatuga. Paraku pole sel juhul õpilasel võimalik tagasisidet õigeaegselt saada ning seda rakendada.

Konstruktiivsus

Õpilaste väitel ei saanud nad tagasisidest kasu, kui see oli liiga ebamäärane, fokusseeritud negatiivsele või kui see ei andnud juhiseid edaspidiseks. Seega eelistavad

õpilased tagasisidet, mis annab juhiseid, kuidas edasi areneda (Beaumont, O'Doherty & Shannon, 2011). Ambitsioonikamatele õpilastele valmistab pettumust, kui neid kiidetakse juba tehtud töö eest, kuid ei pakuta progressi võimalust.

Objektiivsus

On oluline, et tagasiside näol tehtud tööd hinnatakse, mitte ei anta hinnanguid. Võib küll tunduda, et hindamise ja hinnangu vahel on vaid õrn semantiline erinevus, aga õpilase jaoks on vahe oluline. Brown & Glover (2006) nõustusid Rorty (1989) väitega, et õpilased interpreteerivad tagasisidest saadavad märksõnu erinevalt ning seega tuleks vältida lõplikku ühesõnalist tagasisidet. Kindlasti on tähtis, et tagasiside oleks suunatud töös olevatele vajakajäämistele, mitte õpilasele kui indiviidile. Õpilastele suunatud tagasiside võib olla subjektiivne ja alahinnata õpilase tööd. Näiteks märkus “*pinguta rohkem*” ei arvesta, kui palju õpilane on tegelikult jõupingutusi teinud ning võib olla solvav (Haines, 2004).

Sisaldab näiteid

Soovitav on pakkuda õpilastele näidisvastuseid ja -lahendusi või juba hinnatud töid, et õpilased saaksid luua analooge. Nende näidete põhjal saavad õpilased teha järeldusi, mida neilt nõutakse ning näha läbipaistvamalt soovitud tulemust. Brown & Glover (2006) uurimus selgitas välja, et õpilased tunnistasid tagasiside kasulikuks, kui see aitas vähendada lõhet nende tehtud soorituse ja tuleviku soorituse vahel. Üks võimalus seda teha oli näidisvastustega, mis selgitasid, miks antud vastus on ammendav.

1.4 Tagasiside tajumine õppijate poolt

Suulise tagasiside puhul tajutakse oluliste teguritena keelelist väljendust, kõne kiirust, hääle kõrgust ja näomiimikat. Kusjuures näomiimikast olulisem on suu hoiak (tõsine vs naeratav) (Link *et al.*, 2001). Õpilased tajuvad tagasisidet kui ettevalmistust järgmiseks ülesandeks (Beaumont *et al.*, 2011). Paraku on õpilastel kalduvus kahtluse alla seada tagasisidet andva õpetaja autoriteet – kas ta on piisavalt pädev. Eriti avaldub see juhul, kui tagasisidet tajutakse negatiivsena (Murray, 2005).

Burke'i uuringust (2009) selgus, et õpilased, kes suhtuvad tagasiside olemusse positiivselt, jõuavad kõrghariduseni suurema tõenäosusega kui need, kes tagasisidet ei väärtusta. 69% uuringus osalenud õpilastest kinnitasid, et tagasiside õpetajatelt on aidanud neid õpingutel edasi.

Tagasiside on tihedalt seotud hindamisega. Havnes *et al.* (2012) tõdesid, et tagasiside andmine hindamiseta või hinde panek pärast tagasisidele reageerimist on pigem harvaesinevad juhused – pigem antakse tagasiside koos hindegaga. Tagasiside ajastus võib varieeruda: seda võidakse anda õppeprotsessi jooksul või protsessi lõpus. Õppeprotsessi lõpus tagasisidet andes on võimalik seda teha kas koos või ilma hindamiseta. Paraku leidsid Havnes *et al.* (2012), et õpilastele tagasisidet andes puuduvad süsteemsed protseduurid, sealhulgas, kuidas antud tagasisidet osatakse tulevikus õpingute tarbeks rakendada.

Tagasiside toimimissuundasid on mitmeid: näiteks võivad õpilased anda tagasisidet oma õppeasutusele. Paraku on õpilased ise ajapikku pigem vähem motiveeritud õppeasutusele tagasisidet andma (Leckey & Neill, 2001). See omakorda suurendab õpetajate ja õpilaste vahelist kommunikatsiooniprobleemi.

Harks *et al.* uuringust (2014) selgus, et õpilased on protsessile orienteeritud tagasisidest rohkem motiveeritud kui hindele orienteeritud tagasisidest. Samas tõdes Havnes *et al.* (2012), et tagasiside andmise viis sõltub pigem õppeainest kui õppeasutusest. Näiteks õpitubadele sobib pigem suuline tagasisidevorm, aga akadeemilisemates ainetes (matemaatika, keeleõpe) sobib vigade parandamiseks pigem kirjalik tagasiside.

1.5 Täiskasvanud õppija eripära

Vastavalt Jarvise (1998) määratlusele jõuab inimene täiskasvanuikka siis, kui teda koheldakse teiste poolt kui sotsiaalselt küpset ning ta ise on selle staatuse omaks võtnud. Õppimise aspekti võtavad Schuts ja Luckmann (1974) kokku järgnevalt: tavaliselt saadakse teadlikuks oma teadmiste pagasi vaegusest vaid siis, kui mingi uus kogemus ei sobitu seni iseenesestmõistetavaks peetud teadmiste süsteemi. Selle õppimise definitsiooni valguses on iga täiskasvanud inimene õppija (Jarvis, 1998). Siiski võib põhimõtteliselt eristada nn igapäevasest elust õppivad täiskasvanud nendest, kes teevad seda teadlikult, registreerides end õppeasutuses mingile kursusele. Täiskasvanud õppijat eristab nooremast õppijast omakorda aspekt, et täisealised käivad valdavalt tööl ja enamasti juba omavad kvalifikatsiooni, aga nooremad õpilased õpivad kvalifikatsiooni saamiseks (Woodley *et al.*, 1987, viidatud Jarvis, 1998 j).

Andragoogika ehk täiskasvanupedagoogika erinevuse pedagoogikast tõi välja Knowles (1973) järgnevate printsiipidega:

- muutused enesekontseptsioonis – täiskasvanud, kes on juba tööl või mõne

kvalifikatsiooni omandanud, on paremini identiteeti teadvustavad ja paremini orienteeritud;

- kogemuse roll – täiskasvanud indiviididel on ajapikku erinevad kogemused akumulunud ning sellega on loodud laiapõhjaline baas, millele rajada uued teadmised;
- valmidus õppida – õppimine ei toimu enam mitte niivõrd kohustuslikus korras, vaid selleks konkreetsema vajaduse ajendil, mis tuleneb täiskasvanud õppija sisemisest soovist;
- õppimisele orienteeritus – kui nooremad õppijad õpivad selleks, et jõuda järgmisele haridustasemele (põhikoolist gümnaasiumisse, gümnaasiumist ülikooli, ülikoolist tööle), siis täiskasvanud õppijad soovivad õpitut reaalses elus rakendada. Seega on viimastel täpsem orienteeritus ja paremini teadvustatud eesmärk.

Sachs (2010) toob välja, et täiskasvanud õppijale lisandub ka üheks eristatavaks teguriks häbisse jäämise oht. Sellest aspektist lähtudes võiks eeldada, et täiskasvanud teavad õpitava spetsiifikat iseenesestmõistetavalt. Täiskasvanute õppimisvajadustes on selge lõhe: õpitakse kas praktilisel eesmärgil (saamaks teadmisi) või akadeemilisel eesmärgil (saamaks teaduskraadi). Siiski, üldjuhul on määravaks pragmaatilised motiivid, mida survestavad töö ja/või pere olemasolu (Sutherland, 1995, viidatud Sachs, 2010 j). Reiman (1999) lisas, et täiskasvanud õppijate õpiprotsessi saaks edendada, kui nad tuua mugavustsoonist välja olemasolevatele teadmistele järk-järgult uusi lisades.

Õppeprotsessi maksimaalse efektiivsuse saavutamisel on tagasiside väga oluline. Kuna täiskasvanud õppija on üldjuhul hõivatud kooli kõrvalt ka töö või perega, siis sõltuvalt sellest on ka suhtumine õppimisse veidi erinev kui üldhariduskoolides õppijatel. Samuti võib suhtumine õppimisse erineda suurema elukogemuse tõttu ning seetõttu tajuvad nad tagasisidet erinevalt. Järelikult on oluline uurida, kuidas täiskasvanud õppija tagasisidet tajub. Sellest lähtuvalt on autor toonud välja järgnevad uurimusküsimused:

1. Millised on õppijate arvamused koolituselt saadud tagasiside kohta?
2. Millised tegurid mõjutavad täiskasvanud õppija arvates tagasiside tajumist?
3. Kuidas täiskasvanud õppijad õpivad koolitusel saadud tagasisidest nende enda hinnangute põhjal?

2. Metoodika

2.1 Valim

Käesoleva töö valimi koostas mugavusvalimi põhimõttel. Mugavusvalim on uurijale kergesti kättesaadav (Lewis-Beck, Bryman & Liao, 2004). Valimi moodustamisel lähtusin järgmistest kriteeriumitest: täiskasvanud õppija, kes käib iluvaldkonna praktilisel koolitusel, mille minimaalseks pikkuseks on üheksa kuud. Üheksa kuu vältel on õpilastel rohkem kogemusi tagasiside kohta kui lühiajalistel koolitustel. Tabelis 1 on toodud intervjuueeritavate taustaandmed, milles nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjuueeritavate taustaandmed*

Pseudonüüm	Vanus	Mis eriala/õppe pikkus	Varasemad koolitused
Triin	43	kosmeetik/1,5 aastat	müüja, lilleseade
Jaanika	25	juuksur/1,5 aastat	–
Elis	27	kosmeetik/9 kuud	kelner
Kersti	27	kosmeetik/9 kuud	ärikorraldus
Maria	37	juuksur/9 kuud	kokk, klienditeenindus

2.2 Andmete kogumine ja uurimuse protseduur

Kvalitatiivses uurimuses on intervjuu suureks eeliseks paindlikkus ning võimalus andmekogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Käesolevas töös kasutasin andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuusid, sest sellise meetodiga on võimalik esitada erinevat tüüpi küsimusi. Intervjuu skeemi iga teemavaldkonna kohta on üks avatud küsimus, seejärel on võimalik minna spetsiifilisemate küsimustega teemale eesmärgi tõestamiseks lähemale. Lõpetuseks tuleb küsida vastandavaid küsimusi leidmaks kinnitust, mida intervjuueeritav seni on väljendanud (Laherand, 2008). Poolstruktureeritud intervjuu sisaldab piisavalt spetsiifilisi küsimusi, et hoida intervjuu fokuseeritud, kuid samas sisaldab ka vastusest tekkivaid küsimusi – see annab võimaluse vastajale avaldada enda kogemusi ja kommentaare oma vaatenurgast (Dunn *et al.*, 2004).

Küsimuste koostamisel tuginesin eelnevalt loetud materjalidele (Jarvis, 1998; Burke & Pieterick, 2010) ning eesmärgile selgitada välja, kuidas tajub tagasisidet

täiskasvanud õppija ning kuidas tõlgendatakse tagasisidet kui õppimisvõimalust. Esimese etapina valmistasin ette intervjuu kava, mis koosnes kolmest teemavaldkonnast:

- õppijate arvamused tagasisidest;
- tagasiside tajumise tegurid;
- õppimine tagasiside põhjal.

Esimene teemavaldkond (õppijate arvamused tagasisidest) hõlmas küsimusi: kuidas intervjueeritavad mõistavad tagasisidet, mis on tagasiside eesmärk ja millised on ootused tagasisidele. Samuti küsisin, kuidas intervjueeritavad suhtuvad kaasõpilaste poolt antavasse tagasisidesse ning kuidas tajuvad õppijad nüüd täiskasvanuna tagasiside saamist. Teises teemavaldkonnas (tagasiside tajumise tegurid) palusin kirjeldada, kuidas hetkeemotsioonid võivad mõjutada tagasiside saamist ning millised tegurid võivad mõjutada tagasiside vastuvõtmist. Palusin ka rääkida, kuidas mõjutavad tagasiside saamist õpetaja ja õpilase omavahelised suhted. Kolmas teemavaldkond (õppimine tagasiside põhjal) hõlmas küsimusi, milliseid muutusi on intervjueeritav tagasiside põhjal teinud ning kuidas see mõjutab edaspidiste praktiliste ülesannete sooritamist. Soovisin veel teada, kui vajalik on õppijate jaoks tagasiside ning kui tihti intervjueeritavad arutavad saadud tagasiside üle oma kursusekaaslastega. Intervjuude lõpus küsisin, kas intervjueeritav soovib veel midagi lisada või täpsustada. Intervjuuküsimuste kava on esitatud lisan 1.

Enne intervjuude läbiviimist tegin pilootintervjuu, mille abil testisin, kas küsimused täidavad soovitud eesmärgi ning millised probleemkohad võivad tekkida küsimuste arusaamisel või neile vastamisel. Informatsiooni õppijate kohta sain kooli koolitusjuhi käest, kes oli nõus minuga jagama õppijate e-maili aadresse valimiskriteeriumitest lähtuvalt. Intervjueeritavatega võtsin ühendust e-maili teel ja nende õppijatega, kellelt vastust ei saanud, kohtusin koolimajas isiklikult. Nii e-maili teel suheldes kui ka kohtumisel tutvustasin lühidalt ennast, oma töö teemat ja selle eesmärki. Palusin abi uurimuse läbiviimisel ja teavitasin, et osalemine on vabatahtlik. Samuti rääkisin konfidentsiaalsuse tagamisest (vastused jäävad anonüümseks ja neid kasutatakse ainult antud uurimuse raames). Kõigil viiel korral toimus intervjueerimine intervjueeritava koolimaja erinevates klassiruumides sõltuvalt sellest, milline ruum hetkel vaba oli. Andmekogumise viisin läbi ajavahemikus 22.01.14–12.02.14. Kohtumisel rääkisin üle töö teema ja eesmärgi ning küsisin uuesti üle, kas võin vestlust salvestada, korrates veelkord üle konfidentsiaalsuse tagamise printsiibi.

Intervjuud alustasin taustandmete küsimisega (vanus, millisel koolitusel hetkel käite, mitmes koolitus see Teil täiskasvanuna on). Edasi küsisin küsimusi oma kolmest teemaplokist lähtudes. Kõige lühem intervjuu kestis 47 minutit ja kõige pikem ühe tunni.

2.3 Andmeanalüüs

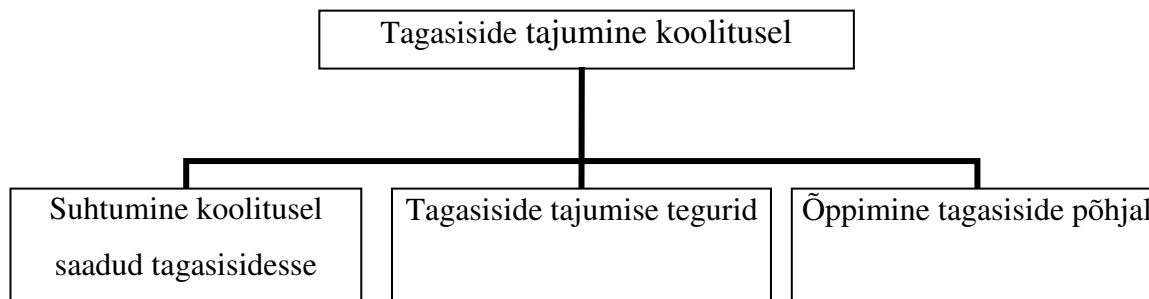
Andmeanalüüs koosneb paljudest erinevatest etappidest. Andmete analüüsimiseks valisin kvalitatiivse sisuanalüüsi, kuna seda kasutatakse subjektiivse tekstiandmete sisu tõlgendamiseks läbi süstemaatilise liigitamis- ja kodeerimisprotsessi ning mustrite või teemade leidmiseks (Hsieh & Shannon, 2005). Tulemusteni jõudmiseks kasutasin induktiivset lähenemist, mis hõlmab endas tähendusliku üksuse valimist, kodeerimist, kategooriate loomist ja üldistusi, koodide grupeerimist, pea- ja alakategooriate moodustamist (Elo & Kyngäs, 2008).

Andmete analüüsimist alustasin intervjuude täieliku transkribeerimisega, mida tehes arvestasin McLellan *et al.* (2003) täpsuse ja universaalsuse põhimõtetega. Lindistuste tekstiks muutmisel kasutasin abivahendina multimeediamängijat *VLC media player*, mis võimaldab helifaili tempot vastavalt vajadusele aeglasemaks muuta. Programm muutis kuulamise mugavamaks ja seetõttu muutus transkribeerimine kiiremaks ja täpsemaks. Märkide süsteemi panin kirja uurijapäevikusse, mida transkribeerimisel kasutasin. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus aega kaheksa kuni üheksa tundi.

Kodeerimiseks kasutasin spetsiaalset veebipõhist programmi *Qualitative Content Analysis*, mis on mõeldud kvalitatiivse sisuanalüüsi tegemiseks. Laadisin transkribeeritud intervjuud programmi abil üles ning kirjutasin sinna uurimusküsimused. Lugesin intervjuud mitu korda läbi ja hakkasin valima tähenduslikku üksust lähtudes uurimusküsimustest, mis paiknesid tekstist vasakul ning olid kogu aeg nähtaval. Uurimisküsimused aitasid hoida fookust, millistele küsimustele ma vastust otsin. Tähenduslikud üksused olid lõiguosad, mis omasid minu uurimisküsimuste kontekstis omaette tähenduslikku mõtet. Märgistasin need programmis ning kirjutasin sinna tähenduslikest üksustest kokkuvõtavad laused ehk koodid. Kodeerimine tähendab, et märkmeid tehakse teksti lugemise ajal (Elo & Kyngäs, 2008). Esialgseid koode tekkis kokku 147. Korduval ülevaatamisel ühendasin sarnase sõnastusega koodid.

Pärast kõikide intervjuude kodeerimist, paigutasin kõik koodid, lähtudes uurimusküsimustest, ühte faili ning sellest moodustus koodiraamat. Järgmise etapina grupeerisin koodid, töö tõhustamiseks printisin koodid välja ja lõikasin kõik eraldi

osadeks. Jaotasin koodid oma uurimisküsimustest lähtudes kolme gruppi. Eraldasin koodid, mis olid seotud õppijate arvamusega tagasisidest, koodid, mis puudutasid tagasiside tajumist ning koodid, mis seostusid õppimisega tagasiside põhjal. Koodi edaspidisel lugemisel ja ümbertõstmisel eristasin tähenduselt sarnased koodid, paigutades need alakategooriasse ning andes nende koodide sisule iseloomustavad pealkirjad. Kategooriaid tuli kokku 13. See on kooskõlas Hsieh & Shannon`iga (2005), sest ideaalne kategooriate arv peaks jääma 10-15 vahele, mis aitab hoida kogumit piisavalt laiana. Lähtudes uurimisküsimustest paigutasin alakategooriad nende sisu põhjal kolme suuremasse peakategooriasse ning koostasid joonise, milles on toodud peakategooriate jaotus (Joonis 3).



Joonis 3. Peakategooriate jaotus

Järgnevalt toon näite, kuidas moodustasin koodidest alakategooriad: koodid „*Enesehinnangu tõstmine*“ ja „*Tagasiside aitab parandada töö kvaliteeti*“ koondasin alakategooria „*Tagasiside eesmärk*“ alla. Viimase omakorda koondasin peakategooria „*Õppijate arvamused tagasisidest*“ alla. Koodid „*Järgib õpetaja antud tagasisidet*“ ja „*Õpib igast antavast tagasisidest*“ koondasin alakategooria „*Koolitusel saadud tagasiside kasutamine*“ alla. Selle omakorda koondasin peakategooria „*Õppimine tagasiside põhjal*“ alla.

Andmeanalüüsi järel valisin transkribeeritud intervjuude tulemuste tõendamiseks välja tsitaadid, mis ilmestaksid uurimuse tulemusi. Tekstide esitamisel uurimistulemuste juures asendasin intervjuueeritavate nimed pseudonüümidega. Oluline on uuritavate konfidentsiaalsus, sest nad jagavad isiklikke kogemusi puudutavaid andmeid.

2.4 Uurimuse usaldusväärsus

Uurimuse usaldusväärset tagamiseks tegin pilootintervjuu, et näha, kas intervjuu küsimused sobivad eesmärkide täitmiseks. Pilootintervjuu järgselt lisasin kavas täiendavaid küsimusi (näiteks millisel viisil õppijad on enim tagasisidet saanud). Antud intervjuud tehes sain oma esimese intervjuu läbiviimise kogemuse ning avastasin vigu, mida küsimuste esitamisel tegin. Sellest lähtuvalt püüdsin edaspidi intervjuerides vältida suunavaid küsimusi, andsin rohkem aega mõtlemiseks ning küsisin rohkem selgitusi. Uurimuse usaldusväärset suurendamine tähendab, et uurimuses on mõõdetud just seda, mille mõõtmiseks see on mõeldud (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010).

Käesoleva töö usaldusväärset suurendamiseks tegin intervjuude ajal vahekokkuvõtteid saamaks aru, kas ma olen intervjueritavaid õigesti mõistnud. Selliselt elimineerisin võimaluse valesti tõlgendada. Vestlused salvestasin diktofoni. Samuti tegin kuulamise ajal endale vahemärkmeid, et kuulamise ajal tekkinud lisaküsimused ei ununeks – nii sain paremini keskenduda intervjueritavale ega seganud tema mõttekäiku. Flick (2006) leiab, et usaldusväärset hindamise seisukohalt on välimärkmed, mille abil uurija dokumenteerib oma intervjuusid, väga olulised. Terve uurimisprotsessi jooksul täiendasin oma teadmisi teemakohase kirjanduse läbitöötamisega ning pidasin samal ajal uurijapäevikut.

Kuna töö usaldusväärset suurendamise eesmärgil on eneseanalüüs oluliseks teguriks, siis kirjutasin uurijapäevikusse kõigepealt enda mõtted ja kogemused seoses tagasisidega (Laherand, 2008). Seejärel hakkasin sinna kandma oma tegevusi, millal on kokkusaamised intervjueritavatega, kuidas mul läks intervjuerimine ning samuti uurimuse käigus tekkinud mõtted. Usaldusväärset on seda suurem, mida täpsemalt on uurimisprotsess dokumenteeritud ja lahti kirjutatud (Laherand, 2008). Lisaks suurendasin käesoleva töö usaldusväärset põhjaliku valimi, andmekogumise meetodi ja andmeanalüüsi kirjeldamisega. Andmeanalüüsi peatükis kirjutasin põhjalikult lahti, miks otsustasin kategooriad just nii moodustada.

Usaldusväärset suurendamiseks tegin kogu uurimisprotsessi vältel koostööd oma juhendajaga, kes andis terve uurimisprotsessi jooksul tagasisidet minu tehtud tööle ja suunas mind tegema paremaid valikuid. Usaldusväärset suurendab tagasiside saamine isikult, kes on kursis uurimisprotsessiga (Creswell & Miller, 2000). Usaldusväärset suurendamiseks järgisin ka transkribeerimise reegleid. Peale transkribeerimist kodeerisin ja lugesin intervjuusid erinevatel ajahetkedel, et saavutada kodeerijasisene kodeerimiskõla.

Usaldusväärse töstmiseks tuleks koostööd teha ka isikutega, kes ei ole uurimusega seotud leidmaks sorteerimismeetodi abil ühiseid teemasid ja kategooriaid (Creswell & Miller, 2000). Tegin koostööd ka kursusekaaslasega, kes samuti viis läbi kvalitatiivset uurimust, mistõttu palusin, et ta ühte intervjuud osaliselt kodeeriks (kodeeriti 12 lõiku). Hiljem võrdlesime tekkinud koode ning eriarvamuste korral arutlesime ning jõudsime koodide osas üksmeelele. Seda võib nimetada ka uurijatriangulatsiooniks, et erinevad vaatlejad avastavad või minimeerivad vigu, mis võivad tuleneda uurija isikust (Laherand, 2008).

3. Tulemused

Intervjuudest selgus, et iluteeninduse erialal ei ole tagasiside andjaks ainult õpetaja, vaid seda annavad ka kliendid, kes osalevad protseduurides ning kaasõpilased, kellega arutatakse tagasiside ning teostatud protseduuride üle ja jagatakse vastastikku kasulikke nõuandeid.

Tagasiside tajumine tööalasel koolitusel täiskasvanud õppijate puhul jagunes kolmeks suuremaks peakategooriaks: (1) õppijate arvamused tagasisidest, (2) tagasiside tajumise tegurid ja (3) õppimine tagasiside põhjal. Järgnevalt esitan tulemused peakategooriate kaupa, mille all toon välja alakategooria jaotused ning kirjeldan nende sisu koos tsitaatidega, mis on märgitud kaldkirjas ja on esitatud muutmata kujul.

3.1.1. Õppijate arvamused tagasisidest. Intervjuud alustasin avatud küsimusega „*Mis on Teie jaoks tagasiside? Mida see sõna „tagasiside” Teie jaoks tähendab?*”. Intervjueeritavad mõistsid tagasisidet erinevalt ja seostasid tagasisidet enda jaoks sellega, mida nad oli kõige rohkem kogunud. Esimene mõte oli, et tagasiside on kirjalik vorm, mida antakse koolitusel protsessi lõpus, kuna seda on kogetud koolitusel oluliselt rohkem kui suulist ja kirjeldavat tagasisidet. Kattus arvamus, et tagasiside on hinnang tehtud tööle ning see peaks toimuma kindlasti kohe pärast praktilise töö teostamist. Oli ka arvamus, et tagasiside on enda arvamuse avaldamine. Seejärel tuletasin meelde, et edaspidine tagasiside, millest hakkame rääkima, on see, mida õppija ise saab ehk mida õpetaja õppijatele annab.

Intervjuude analüüsi tulemusena selgusid erinevad arvamused tagasiside kohta, mida saadakse koolitusel ning eristusid järgmised teemad: (1) tagasiside eesmärgid, (2) õppijate ootused tagasisidele, (3) hea/positiivne tagasiside, (4) halb/negatiivne tagasiside, (5) kaasõpilaste poolt antav tagasiside (6) tagasiside konkreetsus ning (7) tagasiside saamise kogemused.

(1) Tagasiside eesmärk. Õppijate arvates antakse neile tagasisidet, sest nende meelest püüavad õpetajad seeläbi tõsta nende enesehinnangut. Kui töö on hästi tehtud, siis annab see positiivse tunde: õpilased alustavad järgmist tööd suurema enesekindlusega, teades, et nad saavad hakkama. Intervjueeritavad arvasid, et tagasiside andmine muudab ka töö kvaliteedi paremaks, kuna tagasiside, mille õppijad saavad, aitab järgmistes töödes vigu vältida ning seega annab tagasiside jõudu edasi areneda.

Mm ma arvan, et aitavad elus nagu rohkem läbi lüüa, et sa pingutad rohkem, sa tahad rohkem ja sa ei lase ennast tühjal-tähjal heidutada või see ei pruugi isegi tühi-tähi olla, aga sellesuhtes sa nagu võtadki maximumi kõigest sellest, et järjest rohkem arened ja see teeb nagu iseenesest enesekindlamaks, kui sa suudad nagu need vead likvideerida, et sa arened rohkem sellega, kui sa suudad selle negatiivse enda jaoks positiivseks pöörata. (Kersti)

Tagasiside ikkagi aitab õpilastel ka edasi minna, mina arvan, et mingid pidepunktid oleksid, kas või öeldaks nagu tee ots, onjo, antakse suund kätte, aga pead sealt ikkagi ise minema ja sa pead teadma siis, kuhu ja kuhu poole sa oma eesmärgid sead. (Triin)

(2) Õppijate ootused tagasisidele. Intervjuude põhjal võib välja tuua, et õppijad ootavad põhjalikku ja konkreetset tagasisidet, selgitusi enne ja pärast töö teostamist. Samuti on ootus positiivsele ja ausale tagasisidele. Kuna õppijad teevad praktikas tööd reaalseste klientide peal, on oluline, et õppijad saavad tagasisidet kohe – selliselt talitledes ei pea klient kannatama mitterahuldava tulemuse tõttu. Klient peaks lahkuma salongist rahulolevana ning seepärast on oluline, et tagasiside, mida õppijad saavad, oleks konstruktiivne.

Enne praktilise töö tegemist ka soovitusi anda ja siis pärast töö lõpetamist ka, kui midagi läks ebaõnnestunult, siis ka öelda soovitusi järgmiseks korraks. (Maria)

Ma nagu pakun iluteenust, et minu jaoks on hästi oluline, et ma saaksin positiivse tagasiside, et inimesed räägivad minust kuskil sellest positiivselt, see on nagu hästi hea ja oluline nagu, et ma teen nagu oma tööd hästi. (Kersti)

Selgus, et kõik intervjuueeritavad ootavad tagasisidet kohe pärast praktilise töö sooritamist, kuna hiljem ei pruugi olla meeles, mida tehti valesti. Õppijad olid arvamusel, kui tagasiside tuleb kohe, siis nad saavad täpsemalt aru, milliseid vigu oleks vaja parandada. Lisaks hindele ootasid õppijad kõige enam kirjeldavat ja suulist tagasisidet erinevatelt inimestelt (õpetajad, kliendid, kaasõppijad). Hinne ei ütle, millised vead on tehtud, seepärast oli vastajate arvates oluline, et kui pannakse hinne, siis arutatakse läbi, miks just selline numbriline tagasiside.

Noo selles mõttes ja kui see hinne on nüüd hea ega seal väga üle pole kiita, aga kas või see, et mis ma siis hästi olen teinud. Näiteks see, kas see on nüüd hästi vormistatud või

oli ta nüüd hästi lahendatud see teema, aga ütleme, nüüd kui halva hinde puhul, siis noh, hinne kolm ei ütle mulle midagi, mis ma seal siis olen halvasti teinud, siis kui oleks nagu sõnaliselt juurde rääkida, et kas oli vähem materjali või või oli seal midagi muud valesti või ei ole teemast aru saanud, et sellised asjad annavad ka nagu tegelikult siis edaspidi sellist nagu mida tasuks, et saaks nagu tähelepanna, et see töö läks halvasti, aga järgminekord püüan siis paremini teha. (Elis)

(3) Positiivne/hea tagasiside. Selgus, et mõne õppija arvates ei pruugi need mõisted olla sama tähendusega - arvamused jagunesid enam-vähem pooleks. Hea tagasiside oli intervjueeritavate jaoks tasakaalukas ja suunav, kus õpetaja juhib tähelepanu õppija puudustele ning mida õppija tegi hästi. Hea tagasiside on kontroll tehtud tööle.

No tegelikult hea tagasiside on vist see kui samamoodi kui mul on mingid vead ja siis ma pean aru saama, mida ma tegin valesti. Et kui, ma saan sellest aru, siis see ongi hea tagasiside. (Jaanika)

Intervjueeritavate arvates on positiivne inimene selline, kes on pidevalt hästi rõõmus – siis tundub edastatud sõnum positiivne. Positiivne tagasiside tähendab seda, et kõik läks hästi ja nii õpetaja kui õppija on tulemusega rahul. See tekitab hea tunde ja tõstab enesehinnangut, eriti kui õpetaja kiidab. Õppijad leidsid, et rõõmu valmistab ka see, kui klient annab sümbolse kingituse.

Jah, see ei pea isegi olema, selles suhtes see ongi noh, üks andiski mulle ühe väikse kommikese, ikka on armas või niimoodi. Või kui keegi on mingi kaardikese meisterdanud, siuksed pisiasjad võibolla on niuksed. (Kersti)

(4) Negatiivne/halb tagasiside. Selgus, et ka nendel mõistetel on õppijate jaoks erinevad tähendused. Halba tagasisidet on võimalik saada siis, kui õppija on teinud oma tööd lohakalt, kas siis laiskusest või mõnel muul põhjusel. Halb tagasiside on ka see, kui tuuakse välja ainult puudused. Neid on aga võimalik parandada ja seega on võimalik halb tagasiside muuta heaks.

Halb nagu võib viia asja positiivsuseni. Et kui ma nüüd parandan selle ära, see ei ole halb. Kui inimesele ei meeldi, siis ma tean seda, kuidas paremaks teha. (Triin)

Õppijate arvates on üks negatiivse tagasiside olemus õpetaja karjuv hääletoon. Inimene, kes tagasisidet sellisel moel annab, on ka ise negatiivselt meelestatud. See tekitab

ebamugava olukorra, kuna tagasisidel puudub põhjendus, seega on sellele raske adekvaatselt reageerida. Negatiivsena täheldatakse ka aspekti, kui tagasiside ei käi konkreetselt tehtud töö kohta, vaid on suunatud isiksusele.

Negatiivne on ikka päris ei tule ja ma ei taha teid näha. Teie juurde ma enam ei tule. (Kersti)

Aga, ma ei tea, kui konkreetselt nagu minnakse isiksuse pihta, siis ma arvan, et ma tunnen ennast halvasti. On inimesi, kes hakkavad sõimama kohe teenindajat. (Elis)

Intervjueeritavad leidsid, et üldiselt on halb/negatiivne tagasiside arenguks ikkagi vajalik, kuna see paneb õppijaid rohkem ennast analüüsima, mida saaks paremini teha ja milliseid vigu vältida.

(5) Kaasõpilaste poolt antav tagasiside. Arvamused, kas kaasõpilaste poolt antav tagasiside on oluline, olid siinkohal erinevad. Osa intervjueeritavatest arvas, et kaasõpilased võiksid tagasisidet anda alles kooli lõpus, sest iganädalaselt muutuks see tüütuks. Üks õppija arvas, et selline tagasisideliik ei ole üldse oluline. Teised õppijad leidsid jällegi, et selline tagasiside oleks väga rikastav, kui lisaks õpetajale ja klientidele annaksid tagasisidet ka kaasõpilased. Intervjueeritavad tahavad kuulda paralleelselt mitmeid arvamusi, et aru saada, kui hästi nad tööd teevad ja ülesandeid sooritavad.

Ma arvan ikka, et kui sa näed, et keegi teeb väga hästi tööd, siis sa tahad juba ise ka tema juurde minna. Et kui sulle öeldakse, et sa tegid nii ilusti ja mulle nii meeldib. See on nagu nii hea, et neile ka meeldib. Et ei ole mitte see, et minu töö läheb mingitesse kindlatesse kriteeriumitesse vaid ka teised näevad seda, et see on tõesti hästi tehtud. (Triin)

(6) Tagasiside konkreetsus. Intervjueeritavad olid märganud, et õpetajad ja kliendid toovad tagasisides esile erinevaid aspekte. Õpetajate tagasiside keskendub konkreetselt tehtud tööle, mistõttu on antud tagasiside suunav ja edasiviiv. Tagasiside, mida saadakse klientidelt, keskendub muule – kas siis räägitakse õppija isikutüübist või koolimajast üldiselt. Üks õppija arvas, et kui ta saaks pidevalt tagasisidet oma isiksuse kohta või kui kliendid elaksid ennast pidevalt tema peal välja, siis ta vahetaks eriala. Sellist negatiivsust õppija iga päev välja ei kannataks.

Ma arvan, et oluline ongi siin, et sellele tööle, mis ma siin teen ja need reeglid, mida ma siin olen teinud. Ma arvan, et kui nagu hakatakse mingi muu asja pärast kiitma

või laitma, et siis on juba see, et minnakse nii isiklikuks ja ei ole seda õpetaja ja õpilase suhet. Ma arvan, et see ei ole oluline, et õpetajaga saada sõbrannaks. Siis tekib see asi, et minu tööd eelistatakse rohkem või ei hinnata ausalt teiste suhtes. (Kersti)

No ja kolmas korrus on siin hästi paljudele vanainimestele jah, jääb ette. Et klientide poolt tuleb pigem nagu tagasisidet selliste muude asjade kohta. (Elis)

(7) Kogemused tagasiside saamisel. Intervjueeritavate arvates on tagasiside saamisel suurim puudus, et enamasti jäetakse see andmata või antakse seda liiga vähe. Seetõttu on oluline, et tagasiside andmist peaks õppima, igäüks seda anda ei oska. Õppijate arvates tuleneb probleem sellest, et klassis on palju õpilasi ja õpetaja ei jõua kõigini. Sellest tulenevalt peavad õpilased ise palju tagasisidet küsima, õpetajad annavad tagasisidet pigem vähe. Samuti toodi puudusena välja, et ise õppijana ei osata negatiivset tagasisidet vastu võtta.

Tagasisidet on vähe olnud. Sellesuhtes ei olegi midagi väga lisada. Inimestel on tagasiside kohta palju õppida. Ma arvan jaa, nii andjatel kui saajatel, et mõlematel (naeratab). Võibolla kardetakse seda, ma ei tea, kas just kardetakse või, või ei osata seda õigesti teha. Või või ma ei oska öelda või ei taheta. Siin on nii erinevad need, ma ei tea. Mina pigem enda kohapealt jah olen mõelnud, et ma ei oska seda võibolla õigesti teha, eks ma püüan paremini. (Kersti)

No praktilisel tööl ja selles suhtes tullakse küll ikka ütleva, kui midagi valesti teed, aga seda ei ole nii palju. Kuna klassis on nii palju inimesi ja õpetaja peab jälgima kõiki, siis ta ei suuda neid kõiki nagu korraga jälgida või noh tähendab ühe inimese juures kogu aeg olla. (Triin)

Hea on tõdeda, et kui tagasisidet anti, siis enamikul intervjueeritavatest oli palju positiivseid suulise ja kirjeldava tagasiside kogemusi. Oli ka halbu tagasiside kogemusi otse klientidelt ning mõnikord oli tagasiside negatiivne klienditeenindajast sõltumatute asjaolude tõttu (näiteks teenindusruumide asumine liiga kõrgel korrusel ning põrandate ebasobiv värvus). Selleks, et saada head ja positiivset tagasisidet, on oluline täpselt välja selgitada kliendi soov ning teha ka koostööd õpetajaga.

Klient, kellele ma teostas in protseduuri, et tema andis tagasiside selle näol, et ütles, et ma teen oma tööd väga korralikult ja põhjalikult, et sellise tagasiside sain mina nagu endale, et jah. (Triin)

On olnud selliseid asju, et see on ka nagu sellesuhtes, et minu kliendid, jälle minu tööga, et klient on ütlenud. Võibolla see, et ei ole kliendi käest ise konkreetselt küsinud nagu, et kuidas see nagu kõik olema peaks, et arusaamatusi on küll nagu tekkinud, seoses sellega siis, et ei ole võibolla ise küsinud ikka päris nii. (Jaanika)

Intervjueeritavad leidsid, et nende koolis antakse kõige enam kirjeldavat ja suulist tagasisidet, mis on õppijate arvates ka kõige tõhusam, sest sellisel moel õpib palju rohkem. Hindelist tagasisidet saadakse vähe. Kui nad hinde saavad, siis see on nende jaoks väga eriline.

Tegin kliendile pediküüri, kus olid päris rasked jalad ja selle eest sain õpetaja käest kiita, selline tagasiside oli nagu. Õpetaja sai eelnevalt neid jalgu näha ja siis, kui ta tuli pärast tulemust vaatama, et üldiselt praktikapäevikusse nagu hindeid ei ole tavaliselt pandud, siis seekord ma sain hinde, sain kohe hindeliselt ka, et tulemus oli näha, ootuspärane. (Triin)

3.1.2. Tagasiside tajumise tegurid. Tagasiside tajumisest rääkides ilmnes erinevaid tegureid, mis seda kõike võivad mõjutada. Teguritest mõjutavad: (1) tegurid, mis seostuvad tagasiside vastuvõtmisega, (2) omavahelised suhted õpetajaga ning (3) hetkeemotsioonid.

(1) Tegureid, mis seostuvad tagasiside vastuvõtmisega. Intervjueeritavad leidsid, et tagasiside vastuvõtmine on seotud selle saaja isiksusega ning seetõttu on oluline tagasiside andmisel lähtuda isikuomadusest, sest kõik inimesed on siiski erinevad – kes on kiire, lõbus, kurb, melanhoolne või keskmisest aktiivsem. Lisaks iseloomuomadustele mängib selles koolis rolli õppijate suur vanusevahe. Täiskasvanud õppijatel on kujunenud omad tõekspidamised ja arusaamad, kuidas asju tuleb teha ning nende mõttemaailma on raske muuta. Seetõttu tuleks intervjueeritavate arvates arvestada nende erisustega ja läheneda õppijatele individuaalselt.

Jaa no ma võin lihtsalt võrrelda näiteks oma kursusekaaslasega. Jah et üks on selline kärts-mürts, kes iga asja peale, ütlenud üdini pessimist on ja ma näen, et see

tagasiside ei ole ka nagu temale noh see mida tema ootab, aga ma näiteks mina näiteks ei suhtle nii, mina olen kogu aeg optimist ju siis mulle see tagasiside on ka parem (naerab). (Maria)

Inimestel on erinevad väljavaated, nad on erinevas vanusegrupis, nagu siin koolis näiteks. Siis maailmapilt on inimestel kõigil erinev ja arusaamad on erinevad. Siis ma arvan, et olenevalt sellest, mida nagu hinnatakse või mille suhtes tagasisidet antakse, et siis ikkagi nagu päris ühtemoodi ei saa anda. Tuleb nagu ütleme konkreetsele isikule anda. (Elis)

Selgus, et intervjueeritavad ei usalda ka endast noorema õppija tagasisidet. Põhjuseks toodi varasemad kogemused, mil noorema kaasõpilase antud tagasiside ei ole olnud piisavalt pädev ning paarist korduvast situatsioonist piisab, et tekiks edaspidine hoiak endast nooremate kaasõppijate suhtes. Õppijate arvates peakski enim tagasisidet andma ikkagi õpetaja, sest intervjueeritavad peavad oluliseks tööstaaži ning soovi õpetada. Sellest tulenebki usaldus endast vanema ja kogenuma õpetaja tagasiside suhtes. Tagasiside andja peaks kindlasti olema vastava ala spetsialist.

Ma olen tundnud tagasisidet, selles mõttes tagasisidet, et meil oli siin mingi teema, et kes kuidas käsi hoiab ja lõikab ja no kes see seal ikka kõrval näägutab, et sa hoiad valesti ja kuidas sa nii ei saa ja, et minust kümme aastat noorem kaasõpilane siis mõtled, et okey. Pärast kui ma õpetaja käest üle küsisin, siis selgus, et ülejäänud hoiavad valesti ja ma hoian ainukesena õigesti (naerab). (Maria)

Ma ei tea, see oleneb võibolla rohkem inimesest, et kui ta on nagu selline oma alal ikka selline spetsialist, siis ta annab igal alal seda tagasisidet, kas ta on noor või vana. Kui ta on natuke ise selline ebakindel, siis ta võibolla ei oska õieti tagasisidet anda, ma arvan, et noh see on nii ja naa. On ka nooremaid ja on ka vanemaid õpetajaid kes, kes võibolla ei anna nii adekvaatset kohe otsest tagasisidet. (Jaanika)

Intervjueeritavad arvasid, et vanuse suurenemisega on nad õppinud tagasisidega paremini toime tulema – enam ei olda pettunud ega vihased, kui saadakse negatiivset tagasisidet. Nad jõudsid arusaamale, et ka negatiivsest tagasisidest on võimalik õppida. Õppijad leidsid, et tagasiside on vanusega muutunud olulisemaks, julgetakse ise rohkem küsida ja oma arvamust avaldada.

Praegu ma olen, jah, selles suhtes paksu naha nagu kasvatanud, sest kui ma vanasti sain pahandada, siis ma hakkasin nutma. Nüüd ma ikka tõmban selja sirgu ja püüan asjaga toime tulla ja asja parandada. (Maria)

Ma mõtlen seda nagu teistmoodi nagu, ma nagu ei hakka põdema nagu sellepärast, otseselt ütleme nii, et võibolla noorem olin, siis hakkasid kohe need nii nagu need käivad ikka halb ja mõtled nii ja nagu need tagasisidet, et püüad nagu siis, et nendest tuleb õppida midagi, et ka nendest halbadest just saab just õppida kui hea on, siis tõstab lihtsalt enesetunnet, et jälle läks mul korda eksole, aga jah. (Triin)

Veel oli õppijate jaoks oluline, et neid õpetavad nooremad/keskealised õpetajad, sest viimaste tagasiside on edasiviiv ja innustav, nad lähevad rohkem uuendustega kaasa.

Ma arvan, et nooremad õpetajad, keskealised ja sinna nad on kursis rohkem uuema aja asjadega. Et nad on nõus tegema rohkem sellist õppevälise programmiga asju ja tooma uusi näiteid ja asju sinna programmi kui ütleme sellised vanemageneratsiooni õpetajad. Nemad teevad kõike raamatute järgi, mitte miski muu pole oluline. (Maria)

Tagasiside vajalikkuse ja tähtsuse tajumine on seotud õppija enda ebakindlusega. Kuna õppijad peavad kujunema iseseisvateks, siis oodatakse, et nad teeksid töid iseseisvalt. Üksi töötamine, kui kedagi ei ole kõrval jälgimas, tekitab õppijates ebakindlust. Selle tagajärjel võivad tekkida ebatäpsused tehtud töös. Intervjueeritavad tunnistasid, et eriti vajavad nad tagasisidet juhul kui nad ise hindasid oma tööd mitterahuldavaks.

Nojah ükskord oli ka kui mul ei õnnestunud vist see üks töö, et siis ma tundsin ennast ka nagu halvasti. Pigem jah see tekkis rohkem ebakindlusest, et ei olnud veel päris selge, ma just mõtlen ma praeguse erialaga. (Elis)

Vead võivad olla ka põhjustatud vähesest selgitamisest või liiga pealiskaudsetest juhustest ning seetõttu jääb ülesanne ebaselgeks ja tagasiside, mida saadakse, ei pruugi vastata õppijate ootustele. Intervjueeritavate arvates võib tagasisidet mõjutada ka ajaline piirang töö teostamiseks, sest kõik õppijad on erineva kiirusega ja sellega tuleks samuti tagasiside andmisel arvestada.

Mõnikord olid sellised olukorrad, kui ma mõtlesin, et võiks veel nagu seletada või ei ole siis päris kõike aru saanud. (Jaanika)

Õppijates ei ärata usaldust üldine tagasiside, kus kõigile õppijatele antakse korraka kommentaare – näiteks kui Interneti on pandud kommentaarid, siis ei saa kunagi kindel olla, kelle kohta need täpselt käivad ning kas kommentaaridel on ka mingi tõepõhi all. Seepärast on oluline, et tagasiside, mida antakse, oleks edastatud vahetult, mitte millegi või kellegi kaudu.

Üks intervjuueeritav märkis, et ta jälgib tagasiside andmisel õpetaja kehakeelt, kuna žestidega on võimalik palju edasi anda ja seda on raske teeselda. Õppijad on kehakeelt jälgides täheldanud, et mõned kliendid annavad tagasisidet ka viisakusest. Intervjuueeritavad arvasid, et kartes õpilasi solvata, ei taha kliendid midagi halvasti öelda. Nad on teadlikud, et õpilased alles omandavad seal oskusi ning vigu võib ikka juhtuda.

Võibolla see inimese pilk ja olek ongi, et seda ei saa nagu väga petta, et sõnadega võid öelda ükskõik mida, aga inimese näost näed ikkagi seda tõe või noh ta võib öelda ükstaskõik mida (naerab). (Maria)

Samas ei ole õppijate arvates väga hea ka liigne kiitmine. See võib jätta ebamugava tunde, kui õppija on ise leidnud, et töö sooritus teda ei rahulda. Intervjuueeritavad väitsid, et isegi hea tulemuse korral on alati ruumi arenguks.

Üks tädi oli küll, vähemalt mulle tundus (naerab) ütles jaa meeldib meeldib kõik. Mulle tundus, et tegelikult väga ei meeldinud (naerab). See oli selline viisakusest. (Kersti)

(2) Omavahelised suhted õpetajatega. Intervjuueeritavad tõid välja, et suhted õpetajatega ei mõjuta kuidagi viimaste poolt antavat tagasisidet. Ainult üks õppija oli kogenud, et see mõjutab tagasiside saamist. Õppija leidis, et kui suhted õpetajaga on head, siis on ka tagasiside positiivsem ning õpetaja on nõus rohkem abistama ja juhendama. Kui õpetajaga on tekkinud konflikt, siis võib see ohustada objektiivset hindamist.

No nii palju kui ma toon siin võrdluseks selle, mis mina arvan, siis, kui täiskasvanud inimene õpib seda eriala noh, see on nagu natuke teistmoodi, siis lähenetakse sellele nagu, et see ei mõjuta, et inimesed räägivadki täpselt nii nagu nad arvavad ja annavad neid hinnanguid. (Triin)

(3) Hetkeemotsioonid. Intervjuueeritavad leidsid, et vahel lasevad nad oma hetkeemotsioonidel mõjutada tagasiside saamist. Näiteks kui tuju on halb, siis ei taheta väga suhelda ja tehakse lihtsalt oma töö vaikselt ära – paraku ei pidavat siis ka tagasisidet

tulema. Kui aga kui päev on hästi alanud, õppija on ise rõõmus ning suhtleb palju, siis on ka tagasiside võimalus suurem. Selgus, et üldjuhul on kõigil vastanutel enamasti hea tuju.

Üldjuhul mõtlengi, et paks nahk tuleb kasvatada. Et kui ma kliendiga olen koos, siis ma ikkagi püüan või noh, et ma ikkagi naeratan kogu aeg. Käib see klõps ära, et klient tuleb (naerab). Näitekool on selle nimi. Ma ise püüan jääda ikka selliseks neutraalseks, et ma ei lase ennast kõigutada. (Elis)

3.1.3. Õppimine tagasiside põhjal. Koolitusel saadud tagasiside edasise õppimise aspektist hindasid täiskasvanud õppijad järgmiselt: (1) edasise arengu kavandamine, (2) tagasiside üle arutamine kaasõppijatega ja (3) koolitusel saadud tagasiside kasutamine.

(1) Edasise arengu kavandamine. Kirjeldades, kuidas täiskasvanud õppijad hindavad koolitusel saadud tagasisidet, selgus, et see on intervjueeritavate hinnangul edasiseks arenguks vajalik. Õppijate arvates on tagasiside oluline, et püstitada endale uusi eesmärke: näha, kus õppija oma arengus hetkel on ja mis suunas tuleks liikuda. Mida rohkem õppijad saavad tagasisidet selle kohta, kas nad on õigel teel ja oskavad õppida oma vigadest, seda suurem turvatunne tekib neil tulevikuks.

Tulevikus, kui ma lähen oma töö peale, siis mul ei ole mitte kedagi, kes kontrolliks. Siis ma kontrollin iseennast. Aga praegu, kuna ma õpin siin, siis mul on vaja kindlust sellega, et ma teen selle asja õigesti. (Jaanika)

Kõige enam pidasid intervjueeritavad tagasisidet vajalikuks, kuna see on edasiviiv ja oluline edasiseks arenguks. Intervjueeritavad olid arvamusel, et täiskasvanutena on nad saanud teadlikumaks ning ei võta tagasisidet enam isiklikult. Nad teavad, et tagasiside on vajalik nende enda arenguks, võimaldades teha järeldusi edasise õppeprotsessi parendamiseks.

Kui ma selle kokku võtan, siis tagasisided on vajalikud inimese arenguks. Et ta teab, kas ta on teinud hästi või ta on teinud halvasti. Halvale tagasisidele siis tavaliselt saab hakata nagu mõtlema siis kuidas ta seda asja parandab, et see ongi see eesmärk. Et ikka paremaks muutuda. Et inimene ei ole ju kunagi ideaalne, et tal ikkagi arenguruumi on igas vallas. (Kersti)

(2) Tagasiside üle arutamine kaasõppijatega. Intervjueeritavad kirjeldasid, et nad arutavad kaasõppijatega saadud tagasiside üle ja püüavad seda enda jaoks lahti mõtestada.

Rääkides intervjueeritavatega tagasisidest ja selle üle arutamisest kaasõppijatega, pidasid kõik õppijad seda loomulikuks tegevuseks. Kaasõpilaste puhul olevat normaalne, et arutatakse omavahel kooliga seonduvaid asju. Ühiselt arutatakse läbi nii hea kui halb tagasiside, mida saadakse ehk analüüsitakse oma töid.

Jah, me näeme siin ju, kui me kõik koos siin oleme ju, kui kliendid ju tänavad ja tahavad uut aega panna inimese juurde siis no, ikka kui inimene ütleb, et ma tahan just selle õpilase juurde, mulle väga meeldis ja, siis me ikka arutame. Minu juures käis ka aga aga klient tahab ikka sinu juurde tulla (naeratab) aga see ei ole nagu isiklik, et ma hakkamõtlema, et mis, et ega sa kõigile ei saagi meeldida, see on nagu selline. (Maria)

Õppijate arvates annab selline analüüsimine juurde enesekindlust ja tihti saavad õppijad üksteiselt ka häid ja kasulikke nõuandeid, kuidas midagi paremini saaks teha.

Mina sain selle asja selle asja teada näiteks, et klienti tuleb kogu aeg kiita – et just kosmeetika poole pealt. Ükskõik, et kui ongi näonahk nii hull, siis võib öelda, et aga sul on nii ilusad püksid näiteks, või midagi sellist. (Elis)

(3) Koolitusel saadud tagasiside kasutamine. Kõik intervjueeritavad tõdesid, et kasutavad koolitusel saadud tagasisidet edasiste õpingute juures. Nad järgivaid soovitusi, mida nad koolituse vältel saavad.

Mõjutab, siis kui näiteks kui ma teen seda tööd, no järgmine kord seda sama tööd, siis tuletan meelde, mis õpetaja eelmine kord mulle soovitas. Kuidas seda on kergem teha või kiiremini saaks seda teha. Siis ma ikka proovin teha niimoodi nagu õpetaja soovitas. Ja siis ma vaatan, kas töotan niimoodi kiiremini või kergemini. (Jaanika)

Intervjueeritavad leidsid, et igast tagasisidest on võimalik midagi õppida, selleks tuleb saadud tagasiside enda jaoks läbi analüüsida. Negatiivne tagasiside panebki pingutama, et edaspidi saada head tagasisidet.

Ma nagu analüüsin läbi. Ma nagu selles suhtes üritan hästi palju rääkida õpetajaga, et nagu lahendus mingile asjale leida, mis moodi oleks olnud parem või kuidas ma oleks võinud seda teha. Ma nagu ise alati üritan hästi palju küsida ja seda oma tööd paremaks teha, et kui ma nagu suhtlen õpetajaga. Ma arvan, et kui ma nagu olen tagasiside saanud mingi asja kohta, siis ma oskan seda järgmises teemas või töös rakendada paremini. (Triin)

4. Arutelu

Uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, millised on õppijate arvamused tagasiside kohta, kuidas nad tajuvad tagasisidet ning kuidas õpivad tagasiside põhjal.

Uurimuses osalenute arvamused tagasiside kohta näitasid, et õppijad ootavad põhjalikku ja konkreetset tagasisidet ning selgitusi enne ja pärast töö teostamist. Õpilased tahtsid saada piisavalt tagasisidet, et teada, kui edukas nende õppeprotsess konkreetse ülesande raames on. Seda arvamust toetab Walkeri (2009) uurimus, millest selgub, et õpilased ootavad tagasisidelt peamiselt kahte aspekti: et neile öeldaks, mis sai valesti tehtud ja miks (soovitakse selgitust) ning et neile antaks konkreetseid näpunäiteid või üldiseid soovitusi edasi tegutsemiseks. Intervjueeritavad arvasid, et selline tagasiside andmine muudab ka töö kvaliteedi paremaks kuna see aitab järgmistes tehtud töödes vigu vältida.

Uurimuses osalenud leidsid, et suurim puudus tagasiside andmisel on tagasiside pinnapealsus ja lühidus või koguni puudumine. See on kooskõlas Bloxham'i ja West'i, (2007) uuringuga, kus selgus, et probleemiks võib olla liialt vähene tagasiside. Kõigest ühesõnalised kommentaarid nagu "mitterahuldav" ei anna mingisugust infot õpilastele nende õpingute kohta. Õpilased tahavad teada, mida nad tegid õigesti ja milliseid aspekte on vaja veel arendada.

Selgus, et kõik intervjueeritavad ootavad tagasisidet kohe peale praktilist tööd, kuna hiljem võib lihtsalt ununeda, mida valesti tehti. Samas on varasemad uurimused (Beaumont *et al.*, 2011) leidnud, et õppijad hindavad õigeaegset tagasisidet. Nad sooviksid tagasisidet enne, kui nad liiguvad järgmise ülesande juurde. Tihti tulevad uued ülesanded peale ning võib juhtuda, et saadavas tagasisides kattub negatiivne kommentaar eelnevas töös olnuga. See võib olla seotud ka sellega, mida täiskasvanud oma intervjuudes mainisid – klassis on liiga palju õppijaid ning paraku õpetaja ei jõua kõigile tagasisidet anda. Seetõttu ei ole võimalik õpilasel tagasisidet õigeaegselt saada ning seda rakendada.

Burke (2007, 2009) leiab, et kui tagasiside ei käi konkreetset tehtud töö kohta, vaid on suunatud isiksusele, võivad õppijad seda negatiivsena täheldada. On oluline, et tagasiside näol tehtud tööd hinnatakse, mitte ei anta hinnanguid, kuna õppijate jaoks on kahe termini vahe oluline. Kindlasti on tähtis, et tagasiside oleks suunatud tehtud tööle, mitte õppijale kui indiviidile. Käesolevas uurimuses selgus, et õpetajate antud tagasiside, mis on suunav ja edasiviiv, keskendub konkreetset tehtud tööle. Klientidelt saadud

tagasiside keskendub muule – kas siis räägitakse õppija isikutüübist või koolimajast üldiselt.

Intervjueeritavad leidsid, et nende koolis on kõige enam kirjeldavat ja suulist tagasisidet, mis on õppijate arvates ka kõige tõhusam, sest sellisel moel õpib palju rohkem. Hindelist tagasisidet saavad nad vähe, seetõttu on see nende jaoks väga eriline. Järelikult ei pea alati paika Havnes *et al.* (2012) arvamus, et tagasiside on tihedalt seotud hinnete panemisega. Tema arvates on tagasiside andmine hindamiseta või hinde panek pärast tagasisidele reageerimist harvaesinevad juhused – pigem antakse tagasisidet koos hindega. See erinevus võib olla tingitud sellest, et antud uurimuses oli tegemist tööalase koolituse ning praktiliste ülesannetega. Havnes *et al.* (2012) tõdesid, et tagasiside andmise viis sõltub pigem õppeainest kui õppeasutusest. Käesolevas uurimuses selguski, et iluteeninduse erialal antakse rohkem suulist ja kirjeldavat tagasisidet, kuna see on edasiviivam.

Sellela, kuidas täiskasvanud õppijad tajuvad tagasisidet, ühtib Burke (2007, 2009) uuringuga: õpilased ei leidnud tagasisidest kasu saavat, kui see oli liiga ebamäärane, fookuseeritud negatiivsele või kui see ei andnud edasisi juhiseid. Beaumont, O'Doherty ja Shannon (2011) leidsid, et õpilased eelistavad tagasisidet, mis annab juhiseid edasiseks arenguks. Samas peavad õppijad arvestama sellega, et tagasisidet annavad lisaks õpetajale ka kliendid ja kaasõpilased. Alati ei pruugi tekkida kooskõla õpetaja ning klientide ja kaasõpilaste poolt antava tagasiside vahel.

Käesolevas uurimuses osalenud täiskasvanud arvasid, et ülekiitmine on pigem halb, kuna see võib jätta ebamugava tunde. Olenemata tagasiside olemusest on täiskasvanute arvates alati arenguruumi. Burke'i (2007, 2009) arvates valmistab see ambitsioonikamatele õpilastele pettumust, kui neid kiidetakse juba tehtud töö eest, aga ei pakuta progressi võimalust.

Tulemused näitavad, et õppijad jälgivad tagasiside andmisel õpetaja kehakeelt, sest žestidega on võimalik palju edasi anda ja seda on raske teeselda. Lisaks kehakeelele tajutakse suulise tagasiside saamisel Link *et al* (2001) arvates keelelist väljendust, kõne kiirust, hääle kõrgust ja näomiimikat – näiteks seda, kas inimese nägu väljendab kurbust või rõõmu.

Hattie ja Timperley (2007) arvates võib tagasiside soodustada õppimist, aga ei tarvitse seda teha, sest inimene võib tagasisidet aktsepteerida, modifitseerida või tagasi lükata. Käesolevas uurimuses selgus, et täiskasvanud õppijad aktsepteerivad koolitusel saadud tagasisidet edasiseks arenguks. Õppijate arvates on tagasiside oluline, et püstitada

endale uusi eesmärke: näha, kus õppija oma arengus hetkel on ja kuidas tuleks edasi liikuda. Mida rohkem õppijad tagasisidet saavad, seda tugevam turvatunne tekib neil tuleviku suhtes – õppijad saavad teada, kas nad on õigel teel. Intervjueeritavad olid arvamusel, et täiskasvanutena on nad saanud teadlikumaks ning ei võta tagasisidet enam isiklikult.

Burke'i uurimuses (2009) selgus, et 69% õppijatest kinnitasid õpetajatelt saadud tagasiside vajalikkust, sest see aitab õpingutes edasi. Brown ja Glover (2006) uurimus selgitas välja, et õppijad tunnistasid tagasiside kasulikuks, kui see aitas vähendada lõhet nende tehtud soorituse ja tuleviku soorituse vahel. Hea on tõdeda, et kõik intervjueeritavad kasutavad koolitusel saadud tagasisidet õpingutes ka edaspidi. Nad järgivaid soovitusi, mida nad koolituse vältel saavad. Õppijad leidsid, et igast tagasisidest on võimalik midagi õppida – selleks tuleb saadud info enda jaoks läbi analüüsida.

Enamus intervjueeritavaid oli arvamusel, et kaasõppijate antav tagasiside on ebaoluline. Siit tekib teatav vastuolu, sest rääkides saadud tagasisidest kaasõppijatega, pidasid kõik õppijad omavahelist arutelu loomulikuks tegevuseks. Kooliga seonduvate asjade arutamine pidi kaasõppijate puhul normaalne olema. Tagasiside mitteolulisuse probleem võib seisneda õppijate vanusevahes. Ka tulemustest selgus, et nooremate õppijate tagasisidet ei usaldata.

Intervjueeritavate vastustest võib välja tuua, et lähtudes Burke'i (2007, 2009) ideaalse tagasiside aspektidest olid nad kogenud õige koguse info saamist, kooskõla, tagasiside kiirust, konstruktiivsust ja objektiivsust, aga nad ei rääkinud kättesaadavusest ja tagasisidest, mis sisaldab näiteid.

Käesoleva uurimuse tulemusi ei saa üldistada, küll aga saab öelda, et täiskasvanud õppijad pidasid vajalikuks tagasisidet ning tõid välja aspekte, mis näitasid, et nad kasutavad koolitusel saadud tagasisidet edasiste õpingute juures. Intervjuudest selgus, et tagasiside andmist peaks õppima – igäüks seda anda ei oska.

4.1 Piirangud ja praktiline väärtus

Uurimistöö käigus selgus, et intervjueeritavatega ühenduse ja kokkulepete saamine ei olegi nii lihtne. Saades koolitusjuhi käest info, tundus, et kokkulepped intervjueeritavatega olid käeulatuses. Paraku e-maili teel ei õnnestunud paljusid kontakte luua ning seetõttu ise koolimajja kohale minna, et seal õppijatega rääkida ning nõusolekuid

saada. Edaspidi olen targem ning aja kokkuhoiu mõttes tasub võimaluse korral kokkulepete saamiseks kohe kohale minna.

Veel mõistsin, et intervjuude läbiviimine nõuab siiski eelnevat kogemust.

Kitsaskohana tookski välja, et minul puudus igasugune kogemus sellel alal ning usun, et kui intervjuueerinud oleks inimene, kellel on eelnevalt sellealaseid kogemusi, suurendaks see uurimistulemuste usaldusväärsust. Siiski leian, et protsess oli minu jaoks väga põnev, andis edaspidiseks märkimisväärse kogemuse ning oskuse tehtud vigu vältida.

Uurimistulemusi võis mõjutada ka see, et olin samas koolis varem ise õpetaja olnud. Võimalik, et õpilased ei julgenud ennast avada nii, nagu nad oleksid seda teinud täiesti tundmatu inimesega. Õppijatel võis olla kartus, et informatsioon, mida nad jagavad, võib siiski õpetajateni jõuda. Seetõttu edaspidi peaks valimi koostamisel kriteeriumite üle põhjalikumalt mõtlema.

Töö praktilise väärtusena võiks välja tuua selle kasulikkuse õpetajatele, kes töötavad täiskasvanud õppijatega. Tulemused annavad aimu, miks õppijad üldse ootavad tagasisidet ning miks õpetajad kindlasti peaksid tagasisidet andma. Ükskõik, kui hästi õpetajad tagasisidet anda oskavad – oluline on seda mitte ütle mata jätta. Samuti saavad õpetajad teada, millisest tagasisidest õppijad kõige rohkem õpivad ning millele võiks oma õpetajatöös rohkem tähelepanu pöörata. Töös sisalduv informatsioon on abiks täiskasvanutega seotud tagasiside teemade uurimisel ning protsessi vältel saadud kogemused võiksid olla abiks magistr töö kavandamisel. Magistr töö valmimisel peaks kindlasti suurendama valimit ning uurima täiskasvanutele antud tagasisidet mõne muu kutseeriala raames, et teada saada, kas tagasiside ootused ja andmisviisid on erinevad.

Kokkuvõte

Käesolevas bakalaureusetöös on uuritud, kuidas õppija tajub tagasisidet ning mis on tagasiside andmisel õppija vaatenurgast oluline.

Lähtudes teooriast tajutakse saadavat tagasisidet indiviidide lõikes väga erinevalt. Edastatav tagasiside jaotatakse suuliseks ja kirjalikuks. Antud töös on rõhk suulisel ehk kirjeldaval tagasisidel. Suulise tagasiside saamisel tajutakse oluliste teguritena nimetatud keelelist väljendust, kõne kiirust, hääle kõrgust ja näomiimikat. Tagasiside viis sõltub pigem kõnealuselt ainekult – kirjalik tagasiside sobib rohkem reaalinetele, samas kui suuline tagasiside on eelistatud õpitubades ja kutseerialadel. Toetudes varasematele uurimustele, on õppijatele tagasisidet saades oluline, et see oleks objektiivne, arusaadav, antud võimalikult väikese viiteajaga ning pakuks konkreetseid juhiseid edasiseks tegutsemiseks.

Käesolev töö keskendus sellele, kuidas õppijad tajuvad tagasisidet ning kas see on nende jaoks oluline. Edasistes uurimustes võiks käsitleda veel nende uurimustulemuste kontrollimist laiemalt erinevate kutseerialade raames.

Bakalaureusetöö valimi moodustasid viis täiskasvanut õppijat, kes õppisid iluteeninduse erialal ning koolituse pikkuseks oli vähemalt üheksa kuud. Materjal koguti poolstruktureeritud intervjuude tulemusena ja andmeanalüüs toimus kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil.

Uurimuse tulemusena selgus, et tagasisidet saadakse üldjoontes vähe ning kui seda antakse, siis on see valdavalt kirjeldav ja suuline. Intervjueeritavate arvates peab tagasiside andmist õppima, kuna igaüks seda teha ei oska. Õppijad ootavad põhjalikku ja konkreetset tagasisidet ning selgitusi enne ja pärast töö teostamist. Õpilased tahavad saada piisavalt tagasisidet, et teada, kui edukas nende õppeprotsess konkreetse ülesande raames on. Õppijate arvates on tagasiside oluline, sest aitab püstitada endale uusi eesmärke. Intervjueeritavate arvates on nad täiskasvanutena saanud teadlikumaks ning ei võta tagasisidet enam isiklikult. Nad teavad, et tagasiside on vajalik nende enda arenguks, võimaldades teha järeldusi edasise õppeprotsessi parendamiseks.

Käesoleva töö tulemuste põhjal võib järeldada, et iluteenindusvaldkonnas võiksid õpetajad rohkem kirjeldavat ja suulist tagasisidet anda. Tagasisidet tuleks anda kindlasti kohe peale praktilise töö sooritamist ning see peaks keskenduma konkreetsetele tehtud töödele.

Resume

PERCEPTION OF AN ADULT LEARNER'S FEEDBACK ON A VOCATIONAL TRAINING

This Bachelor's thesis is about how learner perceives feedback and what is important when getting a feedback discussed from a student's perspective.

Depending on a theory, people handle feedback differently. Given output is divided into oral and written. In this case, the focus is on oral feedback, also known as descriptive feedback. Oral expression, talking speed, voice pitch and facial expressions are known to be the most important factors when getting a verbal feedback. The way how feedback is given depends on the subject. For example, written feedback is more suitable for exact science, and oral feedback goes better with workshops and professional specialities. Based on previous studies on the matter, we can say that the feedback is most appreciated when it is objective, clear, given fast, and states understandable directions of what to do next.

This research's results show how learners perceive feedback and whether it is important to them. Further studies could look into how it is affected in different schooling industries/programs.

The main selection of this bachelor thesis consisted of 5 adult learners who have studied in beauty industry for at least 9 months. All the material was gathered by doing semi-structured interviews, and qualitative research.

As it turned out, a lot of learners do not get any feedback, and if they do, it is oral and too descriptive. Interviewees support the idea that giving feedback is something you need to learn first. The learners expect a critical input before and after assignment. Students want to get feedback to know how they are doing. Receiving feedback is also relevant to set yourself new goals and milestones. Interviewees figured that adults are more open to criticism and do not take it personally because they know that constructive criticism is important for them to grow and learn from.

In conclusion, teachers in beauty field could and should give more descriptive and oral feedback to their students. Feedback should be given right after practical assignments and be focused on the given work.

Tänuõnad

Täna viit koostöövalmis täiskasvanut, kes panustasid minu uurimustöösse oma väärtuslikku aega, kogemusi ja arvamusi. Täna Piibet ühe intervjuu osalise kodeerimise ja sisuka arutelu eest ning Liinat, kes oli mulle lahkelt nõus tutvustama kvalitatiivse sisuanalüüsi programmi.

Autorsuse kinnitus

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

(allkiri)

Kasutatud kirjandus

Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2008). Reconceptualising assessment. PRHE Konverents 16.–17. juuni 2008, Liverpool Hope University, UK.

Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?, *Studies in Higher Education*, 36(6), 671–687.

Blair, A., & McGinty, S. (2013). Feedback-dialogues: exploring the student perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(4), 466–476.

Bloxham, S., & West, A. (2007). Learning to write in higher education: students' perceptions of an intervention in developing understanding of assessment criteria. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 77–89.

Brown, S., & Glover, C. (2006). Evaluating written feedback, in C. Bryan and K. Clegg (eds) *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.

Burke, D. (2007). Engaging students in personal development planning: profiles, skills development and acting on feedback. *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, 6(2), 107–142.

Burke, D. (2009). Strategies for using feedback that students bring to their degree course: an analysis of first year perceptions at the start of course in Humanities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41–50.

Burke, D., & Pieterick, J. (2010). *Giving students effective written feedback*. Maidenhead: Open University Press.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.

- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S.** (2004). *The Student Assessment Handbook*. London: Routledge Falmer.
- Elo, S., & Kyngäs, H.** (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Flick, U.** (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Haines, C.** (2004). *Assessing Students' Written Work: Marking Essays and Reports*. London: RoutledgeFalmer.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E.** (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 269–290.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K.** (2012). Formative Assessment and Feedback: Making Learning Visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P.** (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E.** (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288.
- Jarvis, P.** (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika*. Tallinn: Kirjastus SE&JS.
- Knowles, M. S.** (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Laherand, M-L.** (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Leckey, J., & Neill, N. (2001). Quantifying Quality: The importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, 7(1), 19–32.

Lewis-Beck, M. S., Bryman A., & Liao, T. F. (2004). *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Link, K. E., Kreuz, R. J., & Graesser, A. C. (2001). Factors that Influence the Perception of Feedback Delivered by a Pedagogical Agent. *International Journal of Speech Technology*, 4(2), 145–153.

McDonald-Mann, D., & Buron, R. J. (1999). Giving Feedback to Subordinates. Greensboro: Center for Creative Leadership.

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(1), 63–84.

Murray, R. (2005). *Writing for Academic Journals*. Maidenhead: Open University Press.

Race, P., Brown, S., & Smith, B. (2005). *500 Tips on Assessment*, 2nd edn. London: Routledge.

Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597–612.

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sachs, J. (2010). A Path Model for Adult Learner Feedback. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(3), 267–275.

Schuts, A., & Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life-World*. London: Heinemann.

- Scott, S. V.** (2014). Practising what we preach: towards a student-centred definition of feedback. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 49–57.
- Shute, V. J.** (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Sutherland, P.** (1995). An investigation into Entwistlean adult learning styles in mature students. *Educational Psychology*, 15(3), 257–270.
- Thorndike, E. L.** (1927). The Law of Effect. *The American Journal of Psychology*, 39, 1/4, 212–222.
- Walker, M.** (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67–78.
- Woodley, A., Wagner, L., Slowey, M., Hamilton, M., & Foulton, O.** (1987) *Choosing to Learn: Adults in Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education in association with Open University Press.
- Young, P.** (2000). 'I Might as Well Give Up': Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 409–418.

Lisa 1. Intervjuu kava

Taustandmed

- Vanus
- Millisel koolitusel Te hetkel käite?
- Millistel koolitustel Te veel olete käinud ja millistel erialadel õppinud?

I Õppijate arvamused tagasisidest

Mis on Teie jaoks tagasiside? Mida see sõna „tagasiside“ Teie jaoks tähendab? (tagasiside, mida õpetaja õpilasele annab)

Tuletage meelde mõni hiljutine olukord, millal Teile tagasisidet anti. Kuidas see toimus?

Milline on Teie arvates suurim viga, mida tagasiside andmisel tehakse? Tooge näide.

Kirjeldage, kas Teie arvates hinne tehtud tööle on piisav tagasiside? Põhjendage.

Millisel viisil olete ise enim tagasisidet saanud? Rääkige täpsemalt, kuidas see käib.

Milline oleks Teie arvates tõhus tagasiside andmise viis?

Rääkige palun, kui võrd ootate tagasisidet oma tehtud praktilisele tööle? Põhjendage.

Rääkige palun, kas Teie jaoks võrdub hea tagasiside positiivsega? Mille poolest erinevad halb tagasiside ja negatiivne tagasiside?

Kuidas Teile meeldiks kaasõpilaste poolt antav tagasiside? Kas see on Teie jaoks oluline? Põhjendage.

Rääkige, mis on Teie jaoks tagasiside eesmärk?

II Tagasiside tajumise tegurid

Tuletage meelde mõni olukord, kus tagasiside ei olnud usaldusväärne.

Kas oskate selgitada, miks Te ei usaldanud?

Kuidas tundub, kas nüüd täiskasvanud inimesena on tagasiside tajumine/tunne teistsugune kui noorena/lapsena? Mis Te arvate, miks see nii on?

Kuidas võivad tagasisidet mõjutada Teie hetkeemotsioonid sellel ajal kui saate tagasisidet? Põhjendage.

Kirjeldage, kas omavahelised suhted/hoiakud õpetajaga mõjutavad kuidagi tagasiside andmist? Tooge näide.

III Õppimine tagasiside põhjal

Mis Te arvate, kas tagasiside on Teie jaoks vajalik? Põhjendage.

Kuivõrd mõjutab tagasiside saamine edaspidiste praktiliste ülesannete sooritamisi?

Põhjendage.

Kirjeldage kui oluline on peale tagasiside saamist kaasõppijatega saadud tagasiside üle arutada? Mis see Teile annaks?

Mida tahaksite veel lisaks tagasiside kohta rääkida või täpsustada, mille kohta ma ei ole küsinud?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Meelika Eensoo (sünnikuupäev: 30.03.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose: Töölasel koolitusel antud tagasiside tajumine täiskasvanud õppija poolt, mille juhendaja on Mari Karm (PhD)
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2014