

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Annika Kutti  
„MÕNETI ON SEE NAGU KUNSTNIKU TÖÖ“: TAGASISIDESTAMINE  
KÕRGHARIDUSES – ÕPETAJAKOOLITUSE ÕPPEJÕUDUDE ARUSAAMAD JA  
KOGEMUSED  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: didaktika lektor Liina Lepp

Tartu 2020

## Resümees

### **„Mõneti on see nagu kunstniku töö“: tagasisidestamine kõrghariduses – õpetajakoolituse õppejõudude arusaamad ja kogemused**

Tagasiside kõrghariduses on oluline õppija õpimotivatsiooni allikas, kuid varasemad uurimused kirjeldavad üliõpilaste rahulolematust saadud tagasisidega. Efektive tagasiside mõlema osapoole olulisuse ning õpetajakoolituse õppejõudude tulevastele õpetajatele eeskujuks olemise taustal oli bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada õpetajakoolituse õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist ning mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist. Selleks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud kaheksa õpetajakoolituse õppejõuga, andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Uuritavad õppejõud kirjeldasid tagasisidet eelkõige kui õppimise ning motivatsiooni toetajat, samuti kui eeskju tulevastele õpetajatele. Tagasisidestamise mõjuteguritena kirjeldati eelkõige ajaressursi ning üliõpilaste aktiivsuse (üliõpilase ning õppejõu vahelise dialoogi) olulisust.

**Märksõnad:** tagasiside, õpetajakoolitus, õppejõudude arusaamad, õppejõudude kogemused

## Abstract

### **“In some ways, it is like an artist's work”: feedback in higher education – teacher training lecturers' perceptions and experiences**

Feedback in higher education is an important source of academic motivation, but studies describe students dissatisfaction with received feedback. In feedback process, there are important part of both students and lecturers and teacher training lecturers set an example for future teachers, therefore the aim of this Bachelor's thesis was to find out the perceptions and experiences of teacher training lecturers about the purpose of feedback and what factors affect providing feedback. The data were collected with eight semi-structured interviews and analyzed by qualitative inductive content analysis method. The results showed that lecturers described feedback foremost as a good learning and motivating tool, also as a an example for future teachers. Concerning the experiences of factors that affect providing feedback lecturers mentioned importance of time and dialogue between the student and the lecturer.

**Keywords:** feedback, teacher training, lecturers' perceptions, lecturers' experiences

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
1 Tagasiside kõrghariduses .....	5
1.1 Tagasiside olemus.....	5
1.2 Õppimist toetav tagasiside kõrghariduses .....	6
1.3 Üliõpilased kui tagasiside vastuvõtjad, õppejõud kui tagasiside andjad .....	7
2 Metoodika.....	11
2.1 Valim .....	11
2.2 Andmete kogumine.....	12
2.3 Andmete analüüs .....	14
3 Tulemused .....	17
3.1 Õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist.....	17
3.2 Õppejõudude kogemused tagasiside andmist mõjutavatest teguritest.....	19
4. Arutelu.....	23
Tänuõnad .....	28
Autorsuse kinnitus.....	28
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisa 1. Pöördumiskiri	
Lisa 2. Intervjuu kava	
Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 4. Väljavõte QCAMap keskkonnas kodeerimisest	
Lisa 5. Väljavõte QCAMap keskkonnas kaaskodeerimisest	
Lisa 6. Väljavõte QCAMap keskkonnas kategoriseerimisest	

## Sissejuhatus

Tagasiside all mõistetakse eeskätt sõnalist informatsiooni õppija sooritatud töö kohta (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014), mille abil on võimalik anda õppurile teavet tema soorituse tugevatest ja nõrkadest külgedest ning soovitusi edasisteks parandusteks (Jürimäe *et al.*, 2014; Chamberlin, Yasué, & Chiang, 2018). Tagasiside on üliõpilasele oluline õpimotivatsiooni allikas (Chamberlin *et al.*, 2018; Pitt & Norton, 2017) ning väärtuslikuks eneserefleksiooni kanaliks, mõjutades õppija õpisaavutusi (Carless & Boud, 2018; Chamberlin *et al.*, 2018; Pitt & Norton, 2017). Selleks, et tagasiside võimalik positiivne mõju saaks avalduda on oluline aga mõista, milline on tagasiside olemus ja kuidas seda edastada.

Senised uurimused on näidanud, et nii üliõpilased (Aavik, 2015; Dawson *et al.*, 2019; Pihlak, 2016; Pereira, Flores, Simão, & Barros, 2016) kui ka õppejõud (Bailey & Garner, 2010; Gul, Tharani, Lakhani, Rizvi, & Ali, 2016; Mulliner & Tucker, 2017) kirjeldavad tagasisidet eelkõige kui positiivset abivahendit, millega on võimalik üliõpilast tema õpingutel abistada ja suunata, olles oma sisult õppijale kasulik, õppimist toetav. Küll aga jääb tagasiside üliõpilaste sõnul tihti arusaamatuks ning liialt üldiseks (Aavik, 2015; Winstone, Nash, Rowntree, & Parker, 2017), mis omakorda võib mõjuda õpimotivatsioonile kahjustavalt (Hill & West, 2020; Mulliner & Tucker, 2017; Winstone *et al.*, 2017). Uurimustes tõdevad ka õppejõud, et paraku võib jääda tagasiside üliõpilastele tihti arusaamatuks (Bailey & Garner, 2010; Gul *et al.*, 2016) ning pikem peatumine ja tagasisidesse süvenemine, mis aitaks tagasisidet paremini mõista, on praktikas ajapuuduse (Gul *et al.*, 2016) või õppijate passiivsuse (Winstone *et al.*, 2017) tõttu harv.

Eestis tehtud uurimused (Aavik, 2015; Pihlak, 2016) on lähenenud tagasisidele kõrghariduses üliõpilaste vaatevinklist, mille tulemused osutavad, et liialt üldine tagasiside mõjub üliõpilastele arusaamatuna, kuid selliseid uurimusi, kus oleks uuritud õppejõudude arusaamu tagasiside eesmärgist ja kogemusi seoses tagasiside andmisega seni autorile teadaolevalt Eestis tehtud ei ole. Eelpool toodud tagasiside positiivse mõju rakendumiseks on oluline aga teada saada tagasiside protsessi mõlema osapoole arusaamu ja kogemusi seoses tagasisidega, et tagada ühine mõistmine tagasiside olemusest, muutes võimalikuks tagasiside õppijat toetava sisu rakendumine. Lisaks on tagasisidestamise oskuse arengus oluline roll õpetajakoolitusel: ülikoolis õpetatu on tulevastele õpetajatele oluline eeskuju (Cox, 2014; Davis & Dargusch, 2015; Pihlak, 2016) ning ka õppejõud tajuvad, et nende tagasisidestamise kvaliteeti on mõjutanud läbitud õpetajakoolitus (Gul *et al.*, 2016). Seega on oluline fookus uurida õpetajakoolituse õppejõudude arusaamu tagasiside eesmärgist ning kogemusi

tagasiside andmist mõjutavatest teguritest. Järgnevalt kirjeldatakse lähemalt tagasiside olemust, selgitades, millist informatsiooni tagasiside õppijale edastab, avades tagasiside eesmärki õppijale. Seejärel selgitatakse tagasiside olulisust kõrghariduse omandamise protsessis, samuti esitatakse ka ülevaade varasemate uurimuste tulemustest, keskendudes nii tagasiside saajate (üliõpilased) kui ka tagasiside andjate (õppejõud) arusaamadele ja kogemustele. Teooria osa lõppeb uurimisprobleemi ning eesmärgi sõnastamisega.

## 1 Tagasiside kõrghariduses

### 1.1 Tagasiside olemus

Tagasiside olemust ning olulisuse tunnetamist on hakatud lahti mõtestama eelkõige õppimist toetava hindamise kontekstis. Jürimäe jt (2014) toovad välja, et hindamine, mis tavapärastel on eneses kätkenud eelkõige ideed kontrollida õppija õpitu omandamist õppimise järel (nt hindeline eksam), omab tegelikult olulist väärtust terve õppeprotsessi vältel: oluline on mõista hindamist kui õppimise toetajat, mitte vaid formaalse lõpphinde edastajat. Õppimist toetavat hindamist vaadeldakse kui protsessi, mille vältel määratletakse pidevalt õppija hetkeasukoht (Jürimäe *et al.*, 2014). Pideva hindamise abil on võimalik leida sobiv tee õppija eesmärkide saavutamiseni (nt edukas kursuse läbimine), mille abivahendina selgitatakse hinde kõrval olulisemana just tagasisidet (Chamberlin *et al.*, 2018; Hill & West, 2020; Jürimäe *et al.*, 2014).

Tagasisidet kirjeldatakse eelkõige kui sõnalist (enamjaolt kirjalikku) informatsiooni, mis on lisatud õppija sooritatud tööle (Jürimäe *et al.*, 2014), mille edastajaks võib olla nii õppejõud, kaasõppija kui ka õppija ise. Täpsemalt edastab tagasiside õppurile teavet, kuivõrd edeneb tal eesmärkide poole püüdlamine (Jürimäe *et al.*, 2014), olles õppija jaoks edasiviiv ning tulevikku suunatud (Hill & West, 2020). Edasiviiv tagasiside ehk edasiside (*feedback that feeds forward*) sisaldab endas informatsiooni soorituse tugevatest ning nõrkadest külgedest, sisaldades juhiseid ning nõuandeid selle sama või järgneva soorituse parandamiseks (Chamberlin *et al.*, 2018; Jürimäe *et al.*, 2014).

Seega on tagasiside hindamise abivahend, millega on võimalik õppijat õppeprotsessis toetada ning aidata eesmärkide saavutamiseni. Tagasisidet kirjeldatakse eeskätt tagasiside saaja soorituse kohta käiva informatsioonina, mille edastajaks võib olla õppejõud, kaasõppija või ka õppija ise. Edasiviiv tagasiside annab õppijale infot tehtud töö plussidest ning miinustest, sisaldades ka nõuandeid edasiste soorituste parandamiseks.

Bakalaureusetöös mõistetakse tagasiside all õppejõu poolt antavat informatsiooni üliõpilase soorituse kohta.

## 1.2 Õppimist toetav tagasiside kõrghariduses

Kõrghariduses kirjeldatakse tagasisidet kui olulist õpimotivatsiooni allikat (Chamberlin *et al.*, 2018; Pitt & Norton, 2017), mistõttu on oluline, et tagasiside oleks oma sisult õppimist toetav ehk õppijale kasulik ning edasiviiv. Oluline on tõdeda, et pelgalt hinnetega piirdumine ei suuda ülikoolis akadeemilist motiveeritust alal hoida, suurendades hoopis õppijates ärevust ning keerukate kursuste vältimist (Chamberlin *et al.*, 2018). Seega järeldeb eelpool toodust veelgi enam tagasiside oluline osa kõrghariduse omandamise protsessis.

Tagasiside kui õppimist toetava elemendi avaldumise eelkriteeriumiks on tagasiside mõistetavus õppijale (Mulliner & Tucker, 2017). On oluline, et liigselt raske terminoloogia kasutuse või muude arusaamatuste osas on hea lahendus õppejõuga kokku saada ning tagasiside üle arutleda, samas jääb aga selline tegutsemine tihti eelkõige õppijate aktiivsuse puudumise tõttu toimumata (Winstone *et al.*, 2017). Dialoog õppejõu ja üliõpilase vahel aitab tagasisidet aga paremini selgitada, muutes tagasiside üliõpilasele arusaadavamaks, mislābi on ka võimalik tagasiside tõhususe tajumine ning edasine rakendamine (Hill & West, 2020; Winstone *et al.*, 2017). Samuti on sellise dialoogi tekkes oluline üliõpilaste tagasiside õppejõule, mislābi on võimalik õppejõul üliõpilasi paremini mõista ning sellest lähtuvalt muuta õppesisu ning õpetamist tõhusamaks (Husain & Khan, 2016).

Carless ja Boud (2018) selgitavad, et üliõpilaste õpitulemuste paranemise puhul on kesksel kohal tagasiside mõistmine, selle vāartustamine ning tagasiside rakendamiseks vajalike meetmete ette võtmine. Tagasiside rakendamisel või sellest lähtuva tegutsemise puhul on lisaks tagasiside arusaadavusele (Hill & West, 2020; Mulliner & Tucker, 2017) olulisena kirjeldatud ka õppija jaoks tagasisidega kaasnevaid emotsioone (Pitt & Norton, 2017). Pitt ja Norton (2017) selgitavad, et üliõpilastele on oluline edutunde kogemine ehk soorituse osas ka parandust vajavate aspektide taustal positiivse välja toomine, selgitades, et edutunne suunab õppijat rohkem pingutama ning endasse uskuma.

Seega on tagasiside üliõpilastele oluline motivatsiooni allikas, mõjutades õppija õpisaavutusi. Tagasiside on kui sild üliõpilase ja õppejõu dialoogi tekkeks, mislābi on võimalik teineteise parem mõistmine, et edasine koostöö oleks õppimist toetav. Üliõpilaste tegutsemine vastavalt tagasisidele on oluliselt seotud ka tagasisidega kaasnevate emotsioonidega. On oluline, et tagasiside kirjeldaks ka positiivset, et anda üliõpilasele võimaluse tunda edutunnet, mislābi tõsta õppijas eneseusku õpieesmärkide saavutamise osas.

### 1.3 Üliõpilased kui tagasiside vastuvõtjad, õppejõud kui tagasiside andjad

Kuna tagasiside on oluline õppija õpimotivatsiooni allikas, mõjutades õppuri õpisaavutusi (Carless & Boud, 2018; Pitt & Norton, 2017), on oluline viia läbi tagasisidet puudutavaid uurimistöid. Ka juba tehtud uurimuste autorid (nt Bailey & Garner, 2010; Pihlak, 2016) leiavad, et tagasiside valdkonnas tuleks uurimustega jätkata. Nii toimides on võimalik saada ülevaadet hetkeolukorrast ning teha tagasisidestamises positiivseid muutusi, mis tõstaksid õppijate õppimiskvaliteeti.

Varasemates uurimustes on vaatluse all olnud tagasisidestamise mõlemad osapooled: nii tagasiside saaja (üliõpilane) kui ka tagasiside andja (õppejõud). Teemakohast kirjandust lugedes ilmnes, et enamasti keskendutakse uurimustes üliõpilaste arusaamade ning kogemuste (seoses tagasiside saamisega) välja selgitamisele. Vähem on tehtud aga uurimusi, mis keskenduvad õppejõudude arusaamadele tagasiside eesmärgist ning tagasiside andmisega seotud kogemustele. Ülikoolis õpetatu on õpetajakoolituse üliõpilastele tulevases töös oluliseks eeskujuks (Cox, 2014; Davis & Dargusch, 2015; Pihlak, 2016), mistõttu arvab käesoleva töö autor oluliseks õpetajakoolituse õppejõudude arusaamade (tagasiside eesmärgist) ja (tagasiside andmise) kogemuste välja selgitamise. Eestis eelpool kirjeldatud uurimused autori andmetel puuduvad ning maailma kontekstis leidis autor küll õppejõudude arusaamade ja kogemuste välja selgitamisele keskenduvaid uurimusi, kuid selliseid, kus oleks eraldi fookuses õpetajakoolituse õppejõud, autor ei leidnud. Järgnevalt on toodud ülevaade eelpool selgitatud sisuga uurimustest, kus on keskendutud üliõpilaste või õppejõudude arusaamade ning kogemuste välja selgitamisele. Seejärel on keskendutud ka eraldi just õpetajakoolituses antava tagasisidega seonduvatele arusaamadele ja kogemustele. Uurimuste kirjeldamisel välja toodud riigid kannavad endas lugejale parema konteksti loomise eesmärki (nt haridussüsteemi olemus on riigiti erinev), et kirjeldatud tulemusi paremini mõtestada.

**Üliõpilaste arusaamad ja kogemused tagasisidega.** Eesti uurijate (Aavik, 2015; Pihlak, 2016) tööde tulemustes selgus, et üliõpilased ootavad, et tagasiside viiks neid õpingutes edasi, andes neile informatsiooni nii soorituse tugevatest kui ka nõrkadest külgedest ning nõuandeid edasisteks parandusteks. Ka hiljutise kahes Austraalia ülikoolis läbi viidud uurimuse (Dawson *et al.*, 2019) tulemusena selgus, et üliõpilaste jaoks on oluline, et tagasiside sisaldaks endas informatsiooni, mis on õppijale kasulik, millega on midagi peale hakata, et oma edasisi sooritusi parandada. Aaviku (2015) uurimuses osalenute seas oli ka neid, kes nentisid, et tihti jääb aga tagasiside neile siiski arusaamatuks või liialt üldiseks. Pihlaku (2016) uurimuses osalenud kirjeldasid hinde saamist liialt üldisena, selgitades, et lihtsalt hinne ei anna informatsiooni sellest, kuidas kursusel läbitu päriselt selgeks sai. Veel

oli uuritavate jaoks tagasiside puhul oluline võimalikult kiire ajastus (täenduslikum, võimalus järgmises ülesandes kasutada) ning konkreetsus (Aavik, 2015; Pihlak, 2016).

Pereira jt (2016) poolt läbi viidud ulatuslikus uurimuses Portugali viies ülikoolis, selgus, et üliõpilased suhtuvad tagasisidesse erinevalt vastavalt hindamismeetodile, mida parasjagu rakendatakse. Nimelt pidasid üliõpilased, keda hinnati protsessihindamise abil, tagasisidet asjakohasemaks ja efektiivsemaks kui need üliõpilased, keda hinnati traditsiooniliste hindamismeetoditega (eksamid, testid mooduli/kursuse lõpus) (Pereira *et al.*, 2016). Ka aasta varem samade autorite poolt läbi viidud uurimuses, seekord kahes Portugali ülikoolis, selgus, et üliõpilased, keda oldi õppeprotsessi aktiivselt kaasatud (rühma- ja projektitööd), nägid tagasisidestamist efektiivsemana kui need üliõpilased, keda hinnati traditsiooniliselt eksamite ja kirjalike testide abil (Flores, Simão, Barros, & Pereira, 2015). Seega on üliõpilaste seas suhtumine tagasisidesse ning selle efektiivsuse tunnetamine seotud rakendatava hindamismeetodiga. Sarnaselt Austraalias (Dawson *et al.*, 2019) ning Eestis läbi viidud (Aavik, 2015; Pihlak, 2016) uurimustele tuli ka Pereira jt (2016) uurimuses välja, et üliõpilased ootavad tagasisidest edasi viimist, s.t ülevaadet töö positiivsetest ja negatiivsetest külgedest, sisaldades ka nõuandeid edasisteks sooritusteks. Uuritavad lisasid, et näevad tagasisidet kui motivatsiooni allikat, võimalust teha parandusi, aga ka austuse üles näitamist üliõpilase tehtud töö vastu (Pereira *et al.*, 2016).

**Õppejõudude arusaamad ja kogemused tagasisidega.** Bailey ja Garneri (2010) läbi viidud uurimuses Suurbritannias selgitasid õppejõud tagasisidet eelkõige kui õppevahendit, kirjeldades tagasisidet kui informatsiooni õppija sooritusest ning arengust. Veel töid uuritavad õppejõud tagasisidet välja kui dialoogi õppijaga eneserefleksiooni ning ootuste täitmise tasandil, mille eesmärk on õppijat juhendada ning motiveerida, andes üliõpilasele märku, et õppejõud tunneb huvi tema soorituse vastu (Bailey & Garner, 2010). Samas sarnaselt üliõpilaste tõdemusele, et tagasiside kipub olema arusaamatu (Aaviku, 2015; Pereira *et al.*, 2016), nentisid ka Bailey ja Garneri (2010) uurimuses osalenud õppejõud, et üliõpilased ei pruugi tagasisidet alati täielikult mõista. Austraalias läbi viidud uurimuses selgitati, et tõhusa tagasiside puhul on oluline aga otsene seos püstitatud ülesandega ning ajastus (Dawson *et al.*, 2019). Dawson jt (2019) uurimuses osalenud kirjeldasid, et tagasiside on üliõpilastele paremini mõistetav kui tagasiside käib konkreetselt tehtud töö kohta ning ajaline edastus võimaldaks õppijal tagasisidet järgmises ülesandes kasutada.

Pakistanis läbiviidud uurimuses (Gul *et al.*, 2016) rõhutasid uuritavad kirjaliku tagasiside olulisust, kirjeldades kirjalikku tagasisidet väärtusliku abivahendina õppijate tööde paremaks juhendamiseks. Uuritavad lisasid, et tähtsustavad nii suulist kui ka kirjalikku

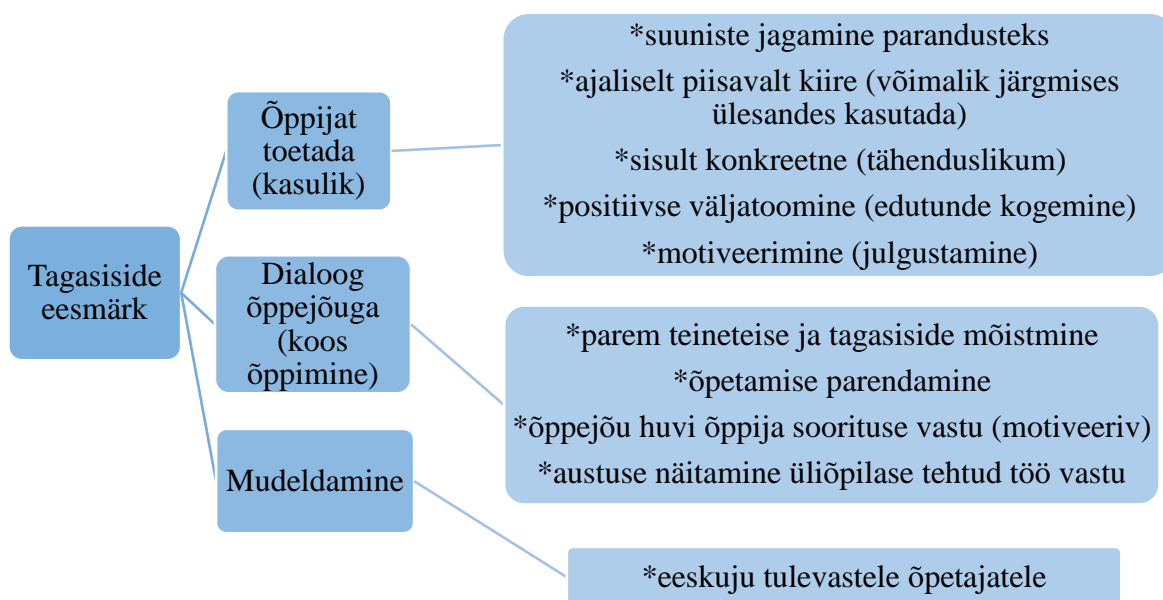
tagasisidet, tunnistades, et väga oluline on üliõpilastega kirjaliku tagasiside üle arutada, anda selgitusi ning aidata õppijaid tagasiside mõistmisel (Gul *et al.*, 2016). Ka ühes Inglismaa ülikoolis läbi viidud uurimuses (Mulliner & Tucker, 2017) kirjeldasid õppejõud olulisena tagasiside üle arutamist kui võimalikku viisi tagasiside paremaks mõistmiseks, lisaks selgitasid õppejõud olulisena julgustamist üliõpilast selliselt tegutsema. Samas oli Pakistanis läbiviidud uurimuses (Gul *et al.*, 2016) ka neid, kes tõdesid, et ülesande kiirema õige lahenduse selguse huvides eelistavad nad pigem ise üliõpilaste vigu korrigeerida kui lasta neil seda ise teha, tunnistades, et paraku on praktikas tagasiside üle arutamine eelkõige ajapuuduse tõttu väga harv.

**Arusaamad ja kogemused tagasisidega õpetajakoolituse kontekstis.** Eesti uurija Pihlaku (2016) uurimuses osalenud õpetajakoolituse üliõpilased kirjeldasid õpetajakoolituse ainetes saadud tagasisidet eelkõige põhjaliku ja motiveerivana. Samas kirjeldati ka asjaolu, et üliõpilastele edastatud teooriat heast tagasisidestamisest kõik õppejõud siiski praktikas ei järgi, kirjeldades näiteks tagasisidestamise oskust arendava sisuga kursust, kus üliõpilased said aine lõppedes lihtsalt hinde, mida ei põhjendatud (Pihlak, 2016). Ka ühes Austraalia ülikoolis läbiviidud uurimuses (Davis & Dargusch, 2015) osalenud üliõpilased rõhutasid, et õpetajakoolituse õppejõud peaksid juhinduma sellest, mida nad ise õpetavad, selgitades tagasisidestamist kui iga õppija väärtustamist. Uurimuses osalenud tunnistasid, et mõnesõnaline kommentaar mitmeid tunde tehtud töö kohta annab sõnumi justkui õppija tehtud panust ei väärtustata (Davis & Dargusch, 2015). Ka varem on õpetajakoolituse üliõpilased (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) kirjeldanud olulisena just aeganõudvaid tekstilisi töid, mille puhul on olulisena märgitud tagasisidet, millest oleks võimalik õppida. Sarnaselt Eesti (Pihlak, 2016) ja Austraalia (Davis & Dargusch, 2015) uurimuses ilmnenu ootusele õpetajakoolituse õppejõududel eeskujuna näitamist heast tagasisidestamisest, kirjeldasid ka Guli jt (2016) uurimuses osalenud õppejõud tagasisidestamise oskuse arenemisel olulisena just läbitud õpetajakoolitust, selgitades seda olulise tagasiside kvaliteedi mõjutajana.

Eelnevat kokku võttes kirjeldasid uurimustes nii üliõpilased kui ka õppejõud tagasisidet eelkõige kui abivahendit, mille abil õppijat tema õpingutes suunata ja abistada. Üliõpilased tõid välja, et ootavad õppejõududel tagasisidet, mis aitaks neid edasistes õpingutes edasi, oodates tagasisidest informatsiooni soorituse tugevatest ja nõrkadest külgedest ning nõuandeid edasiste soorituste parandamiseks. Samas oli ka üliõpilasi, kes kirjeldasid murekohana tagasiside liigset üldisust, mistõttu on tajutud tagasiside arusaamatuks jäämist. Ka õppejõud kirjeldasid, et tajuvad tagasiside võimalikku potentsiaali, kuid tõdesid,

et ajapiirangute tõttu võib tagasiside selgus ja täielik mõistmine mõneti puudlik olla. Samas selgitati tagasisidet võimalusena õppijaga dialoogi astuda, mislābi on võimalik nii tagasiside kui ka teineteise parem mõistmine. Lisaks hindasid nii üliõpilased kui ka õppejõud tagasisidestamise arengu juures oluliseks õpetajakoolitust, pidades silmas õpetajakoolituse õppejõudude eeskujuks olemist tulevastele õpetajatele.

Teoreetilist tausta kokku võttes on tagasiside eesmärk eelkõige õppijat tema õppetöös toetada (vt joonis 1), aidates seelābi üliõpilasel oma õpinguid paremini mõtestada. Tagasiside on õppijale oluline õpimotivatsiooni allikas, mõjutades õppuri õpisaavutusi. Samuti on õpetajakoolituse kontekstis ülikoolis antav tagasiside tulevastele õpetajatele eeskujuks. Nii õppejõud kui ka üliõpilased peavad tagasiside puhul oluliseks tagasiside kasulikkust õppijale, kirjeldades tagasisidestamisel puhul olulisena võimalikult kiiret edastust ning sisulist konkreetsust.



**Joonis 1.** Tagasiside eesmärgi kirjeldus töös esitatud teooria osa põhjal

Bakalaureusetöö uurimisprobleemi avab asjaolu, et Eestis tehtud uurimuste tulemused näitavad, et üliõpilaste kogemused tagasiside saamisel ei vasta nende ootustele, osutades tagasiside liigsele üldisusele ja ebaselgusele (Aavik, 2015; Pihlak, 2016), samas maailmast on teada, et õppejõud toovad tagasisidestamise takistusena välja ajapuuduse (Gul *et al.*, 2016). Kuna autori andmetel Eestis selle kohased uurimused puuduvad, ei ole aga täpselt teada, millised on Eesti õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist ning kogemused tagasiside andmise protsessist. Coxi sõnul (2014) on ülikoolis õpetatu ja kogetu tulevastele õpetajatele eeskujuks ning tegevusallikaks ning õpetajakoolituse üliõpilased (Davis & Dargusch, 2015; Pihlak, 2016) näevad õpetajakoolituse õppejõude oluliste eeskujudena heast

tagasisidestamisest, mistõttu leiab autor, et oluline on uurida just õpetajakoolituse õppejõude. Seega, kuna õppejõududel on õppimist soodustava keskkonna loomisel oluline roll ja õppejõudude arusaamad mõjutavad nende tegevusi, kuid samas autori andmetel sellekohased uurimused Eestis puuduvad, siis keskendutakse töös õpetajakoolituse õppejõudude arusaamade (tagasiside eesmärgist) ja kogemuste (seoses tagasiside andmisega) välja selgitamisele.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada, missugused on õpetajakoolituse õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist ning mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist. Uurimistöö eesmärgi täitmiseks sõnastati järgnevad uurimisküsimused:

- Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?
- Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?

## 2 Metoodika

Bakalaureusetöö kavandamisel oli eeskujuks Suurbritannias läbi viidud Bailey ja Garneri (2010) uurimus *Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices*. Sarnaselt mainitud uurimusele valiti uurimistöö läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis. Kvalitatiivset uurimisviisi kasutakse, kui tahetakse kirjeldada reaalsel elu ning kui uurimus on suunatud inimeste arusaamade ja kogemuste mõistmisele (Õunapuu, 2014). Huvituses õppejõudude arusaamade ning kogemuse mõistmisest ja mõtestamisest otsustati bakalaureusetöös kvalitatiivse uurimisviisi kasuks, sest Õunapuu (2014) järgi võimaldab valitud uurimisviis uuritavatel rääkida vabas vormis, kirjeldada ja tuua näiteid enda isiklikest arusaamadest ja kogemustest.

### 2.1 Valim

Bakalaureusetöös kasutati eesmärgipärast valimit (Palinkas *et al.*, 2015), mille moodustamisel lähtuti seatud kriteeriumitest ning kättesaadavuse ja koostöövalmiduse põhimõttest. Valimi moodustamisele seati järgnevad kriteeriumid: uuritaval õppejõul on 1) vähemalt kaheaastane tööstaaž õpetades õpetajakoolituse üliõpilasi 2) õpetamise kogemus nii bakalaureuse kui ka magistri õppetasel ning 3) ülikooliga õppejõuna kehtiv tööleping. Valimi just sellise koosseisu moodustamisel lähtuti ideest, et uurimuses osalejatel oleks piisavalt kogemust tagasiside andmisega kõrghariduses. Õpetajakoolituse õppejõud on tulevastele õpetajatele eeskujuks (Cox, 2014; Davis & Dargusch, 2015 Pihlak, 2016), millest lähtuvalt seati töös õpetajakoolituse üliõpilastega õpetamise kogemuse kriteerium, tõdedes, et

oluline on uurida just õpetajakoolituse õppejõude. Uurimusse kaasati õpetajakoolituse õppejõude ühest Eesti ülikoolist.

Uuritavateni jõuti valitud õpetajakoolitusega tegeleva Eesti ülikooli kodulehe kaudu. Koostöös juhendajaga valiti kodulehelt potentsiaalsed uuritavad ning seejärel võeti nendega ühendust meili teel palvega uurimuses osaleda. Valitud uuritavate sobivust uurimuses osalemiseks hindas autor esialgu lähtudes juhendajalt saadud taustainfo (töökogemuse pikkus ning õpetamiskogemus nii bakalaureuse kui ka magistritaseme üliõpilastega) põhjal, millele saadi kinnitust intervjuude kokkuleppimise protsessi käigus. Meilile saadetud kirjas selgitati uurimistöö tagamaid: toodi välja uurimistöö eesmärk, intervjuu planeeritav kestvus ning selgitati, et uurimuses on uuritavate nimed asendatud pseudonüümidega. Pöördumiskiri on esitatud lisas 1. Intervjuude aeg ja toimumiskoht valiti intervjueritavate soovist ning võimalustest lähtuvalt.

Bakalaureusetöö uuritavateks olid kaheksa valimi moodustamise kriteeriumitele vastavat õppejõudu ühest õpetajakoolitusega tegelevast Eesti ülikoolist. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks on uurimuses osalenute nimed asendatud pseudonüümidega (vt tabel 1).

**Tabel 1.** Uurimuses osalenud õppejõudude taustandmed

<b>Pseudonüüm</b>	<b>Valdkond</b>	<b>Tööstaaž õppejõuna (ligikaudne)</b>
Kaidi	Loodus- ja täppisteadused	12 aastat
Paula	Sotsiaalteadused	10 aastat
Mihkel	Sotsiaalteadused	55 aastat
Ursula	Loodus- ja täppisteadused	16 aastat
Oliver	Sotsiaalteadused	30 aastat
Loora	Sotsiaalteadused	10 aastat
Taavi	Sotsiaalteadused	10 aastat
Helen	Sotsiaalteadused	5 aastat

## 2.2 Andmete kogumine

Uurimistöös kasutati andmekogumise meetodina poolstruktureeritud intervjuud. Õunapuu (2014) kohaselt annab poolstruktureeritud intervjuu kasutamine ühelt poolt uuritavale võimaluse ennast vabalt väljendada ning teisalt intervjuerijale võimaluse soovi korral uuritavalt täpsustavaid küsimusi küsida.

Intervjuu kavasse kuuluvad kuus põhiküsimust koostati Bailey ja Garneri (2010) uurimuses kasutatud küsimuste alusel, mida mugandati bakalaureusetöö tarbeks, lähtudes töös püstitatud eesmärgist ning uurimisküsimustest. Peamiseks muudatuseks oli küsimustes

esineva kirjaliku tagasiside rõhuasetusest loobumine. Sellise otsuseni jõuti soovist saada õppejõududelt vastuseid nii kirjaliku kui ka suulise tagasiside kohta. Samuti lisati küsimuste hulka ka küsimus, kuidas ja missugust tagasisidet õppejõud üliõpilastele endi sõnul annavad, et leida vastus uurimisküsimusele *Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?*. Intervjuu kavasse (vt lisa 2) kuulusid lisaks kuuele põhiküsimusele ka ala- ning lisaküsimused, samuti taustaküsimused ning lõpüküsimus.

Usaldusväärsema ja vabama õhkkonna loomiseks planeeriti intervjuud alustada taustaküsimustega, uurides tagamaid, kuidas uuritav on õppejõu ametini jõudnud ning kui pikk on tema praegune tööstaž. Intervjuu sisulisse ossa kuulusid küsimused: *Mis on Teie jaoks tagasiside? Mida loodate tagasiside andmisel saavutada? Mida Te enda arvates tagasiside andmisel tegelikkuses saavutate?* sooviga saada teada õppejõudude arusaamu tagasiside eesmärgist ning küsimused: *Kuidas ja missugust tagasisidet Te üliõpilastele annate? Mida Teie arvates üliõpilased tagasisidega teevad? Miks üliõpilased mõnikord tagasisidet eiravad?*, otsides vastust õppejõudude kogemuste kirjeldusele tagasiside andmise protsessist. Eelpool toodud põhiküsimusi toetati loodud alaküsimustega, näiteks *Millist reaktsiooni Te ootate, et üliõpilasel tekiks, kui ta tagasisidet loeb?* või *Millised on soodustavad ja takistavad tegurid tagasiside andmisel?*. Intervjuu võeti kokku lõpüküsimusega *Mida soovite veel tagasiside teema kohta lisada?*.

Uurimuse usaldusväärse suurendamiseks algas andmete kogumise protsess prooviintervjuu läbiviimisega. Selline toimimisviis aitas välja selgitada intervjuuküsimuste kitsaskohad ning suurendas uurimistöö kvaliteeti. Prooviintervjuu viidi läbi uurimistöö valimi moodustamise kriteeriumitele vastava õppejõuga, kellega eelnevalt peeti ka näidismeilisuhetlus. Esmalt saadeti prooviintervjueeritavale näidiskiri, mis oli oma olemuselt pigem pikk, sisaldades lisaks palvele uurimuses osaleda ka detailset informatsiooni uurimistööst (juhendaja ning eesmärk, lisaks ka uurimise põhjus ning uurimisviis koos põhjendustega). Seejärel sai uurija kirjale tagasisidet, mis võimaldas teada saada kirja saaja tunnetest ning mõtetest- kuivõrd kutsub koostatud kiri saadetud kirja üldse lugema ning uurimuses osalema. Oluline oli, et uurijal oleks võimalik intervjuu läbiviimist ning sobilikul viisil õppejõudude poole pöördumist harjutada. Peale meilivestlust ning prooviintervjuu toimumist korrigeeriti õppejõududele saatmisele kuuluvat e-kirja, vähendades eelkõige kirja mahtu, ning samuti viidi intervjuu kavasse sisse vajaminevad muudatused, et muuta intervjuu sisulist kulgemist loogilisemaks ning sujuvamaks. Näiteks lisandus põhiküsimuse *Kuidas ja missugust tagasisidet Te üliõpilastele annate?* alaküsimusena juurde küsimus sellest, mil määral õppejõud tunnevad erisusi nende tagasisidestamise iseloomus tavakursuste raames

võrreldes lõputöö juhendamise käigus antava tagasisidega. Prooviintervjuu kestvus oli 47 minutit ning kuna intervjuu järgselt küsimustes olulisi muudatusi ei tehtud, arvati proovintervjuul saadud vastused põhiandmestiku hulka.

Uurimistöö raames pöördus autor palvega uurimuses osaleda kaheksa õppejõu poole, kellest kõigiga sai autor kontakti ning nõusoleku intervjuueeritavana osalema. Poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi kaheksa õppejõuga perioodil september 2019 - jaanuar 2020. Enne igat intervjuud küsiti õppejõududelt nõusolekut intervjuude salvestamiseks. Intervjuude salvestamiseks kasutati uurija mobiiltelefoni Helisalvesti rakendust. Samuti selgitati uuritavatele, kuidas on tagatud nende konfidentsiaalsus. Intervjuueerijal oli intervjuueerimise ajal võimalus küsimuste järjekorda muuta ning soovi korral ka intervjuueeritavalt lisaküsimusi küsida. Peale (või vahel ka enne) igat intervjuud informeeriti uuritavaid võimalusest transkriptsioon üle vaadata ning soovi korral ka parandusi või täiendusi teha. Intervjuude kestvusajad varieerusid 31 minutist kuni 55 minutini, keskmine intervjuu kestvus oli 42 minutit.

Uurimistöö läbiviimise käigus pidas autor uurijapäevikut. Laherand (2008) soovitab pidada uurijapäevikut uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks, mille kaudu on võimalik uurimisprotsessi dokumenteerida ning reflekteerida. Lisas 3 on leitav väljavõte uurimuse läbiviimise vältel autori kirjutatud uurijapäevikust, kus on kirjeldatud uurimuse koostamise protsessiga ja intervjuude läbiviimisega seonduvad mõtted, emotsioonid ja tähelepanekud. Uurijapäeviku pidamine võimaldas uurijal sissekandeid enne uue intervjuu tegemist üle vaadata ning nende põhjal järgnevas intervjuuks valmistuda, näiteks lisades vajalikke meeldetuletusi intervjuu kavasse.

### **2.3 Andmete analüüs**

Andmete analüüsimisel kasutati uurimuses kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Nimetatud analüüsi viisi kasuks otsustati, kuna see võimaldab Laheranna (2008) sõnul uurida ja mõista uuritavate arusaamu, kogemusi ja tõlgendusi uurimistöö teemaga seonduvalt.

Bakalaureusetöö andmeanalüüsi esimene etapp algas peale intervjuude salvestamist. Helisalvestised laeti telefonist arvutisse ning seejärel alustati helifailide transkribeerimisega. Esiialgu kasutati automaatset veebipõhist transkribeerimisprogrammi, mille on välja töötanud TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia labor (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Helifail laeti veebikeskkonda üles ning koostatud transkriptsioon saabus töö autori meilile. Edasi vormistati transkriptsioonid uurimuse autori poolt Microsoft Wordi faili dokumenti. Koostatud tekstide parandus- ja täiendustööde tarvis kuulati helifaile mitu

korda üle ning kõrvutati loodud tekstiga tagamaks, et kogu intervjuus olev informatsioon kajastuks ka transkriptsioonis. Teksti koostamisel eraldati intervjuueerija tekst intervjuueeritava omast kasutades lõigu ees lühendeid K (küsija/küsimus) ja V (vastaja/vastus).

Transkribeerimisel ei järgitud rangelt kirjavähemärke ega ka grammatikareegleid, oluliseks peeti eelkõige teksti edasi andmist helifailist tekstifaili. Ühe intervjuu transkriptsiooni korrastamisele kulus keskmiselt 4,5 tundi ning teksti moodustus keskmiselt intervjuu kohta 6 lehekülge (kirjatüüp Times New Roman, tähe suurus 12 p, reavahe 1,0). Valminud transkriptsioonid saadeti uuritavatele nende soovist lähtuvalt meili teel tekstifailidena ülevaatamisele, täienduste ja paranduste tegemiseks. Kirjeldatud võimalust kasutasid neli uuritavat, kuid vastustesse muudatusi sisse ei toodud, v.a ühe transkriptsiooni korral, mille puhul parandati mõni tähe- ning kirjaviga.

Teise etapina viidi läbi andmete kodeerimine. Kodeerimisel kasutati vabavaraalist andmetöötluskeskkonda QCAmap (Mayring, 2000), kuhu lisati transkribeeritud intervjuude failid .txt vormingus. Seejärel algas mainitud keskkonnas ümberkirjutiste korduv ülelugemine, mille käigus markeeris uurija tekstist olulisi mõtteid lähtuvalt uurimisküsimustest. Andmeanalüüs toimus uurimisküsimuste kaupa. Täenduslikest üksustest moodustati märksõnad, millest said koodid, et moodustada teksti põhjal tervik ning korrastatud süsteem. Tabelis 2 on toodud näide transkriptsioonist tähenduslike üksuste markeerimisest ja neist koodide moodustumisest ning lisas 4 on toodud väljavõte kodeerimisest QCAmap keskkonnas.

**Tabel 2.** Transkriptsioonist tähenduslike üksuste markeerimine ning neist koodide moodustumine (andmeanalüüs uurimisküsimusele *Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?* vastuse leidmiseks)

<b>Transkriptsioon</b>	<b>Kood</b>
V: Tagasiside võib-olla mitut moodi. Üks õppeprotsessi jooksul antav tagasiside on see, mis nagu peaks aitama siis õppijal jõuda, ütleme nende õpiväljunditeni. Selline õppimist toetav tagasiside, aga samas ka andma mulle informatsiooni selle õppeprotsessi kohta, et kuidas mina saan täiustada õpetamist. Aga teine, teine mõte võiks olla see, et ikkagi otseselt siis õpiväljundite hindamine, see võiks ju olla see lõputöö või lõpueksam, viimane kontrolltöö selline, kus kontrollitakse neid väljundeid.	Tagasiside kui alus, mis aitab õppijal jõuda õpiväljundite saavutamiseni  Anda informatsiooni õppejõule endale (tagasiside andjale), kuidas täiustada õpetamist  Tagasiside kui õpiväljundite hindaja

Töö usaldusvääruse suurendamiseks kodeeriti aja möödudes transkriptsioone korduvalt ning samuti kaasati töösse kaaskodeerija. Korduval kodeerimisel täpsustati peamiselt koodide sõnastusi ning tähenduslike üksuste pikkuseid. Kaaskodeerija kodeeris ühe uurimisküsimuse raames kahte täismahus intervjuud. Kaaskodeerijal oli kodeerimisel võimalik kasutada uurija loodud koodiraamatut ja lisada soovi korral uusi koode. Kooskõla kaaskodeerijaga oli hea: uusi koode ei moodustunud ning erinevused esinesid peamiselt tähenduslike üksuste pikkustest. Lisas 5 on leitav väljavõte kaaskodeerimisest QCAmapi keskkonnas. Veel arutas uurija koodide moodustumist uurimistöö juhendajaga, kes abistas uurijat eelkõige koodide täpsemateks muutmisele suunamisega.

Kolmanda etapina algas koodide kategoriseerimine ehk grupeeriti sisult sarnase tähendusega koodid ning koondati ühisnimetuse alla. Saadud kategooriate sisu ja liigitust arutati ning kooskõlastati koostöös juhendajaga ning kaaskodeerijaga, et suurendada töötulemuste usaldusväärust ning tagamaks kategooriate sisu ja liigituse üheselt mõistetavust. Tabelis 3 on toodud näide koodide moodustumisest kategooriaks ning lisas 6 on toodud väljavõte kategoriseerimisest QCAmapi keskkonnas.

**Tabel 3.** Koodidest kategooria moodustumine (andmeanalüüs uurimisküsimusele *Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?* vastuse leidmiseks)

Koodid	Kategooria
Tagasiside kui alus, mis aitab õppijal jõuda õpiväljundite saavutamiseni Tagasiside kui õpiväljundite hindaja	Tagasiside kui õppimise toetaja
Tekitada dialoogi õppejõu ja üliõpilase vahel (suhtlus) Julgustada üliõpilast Anda märku, et õppija ei ole õppeprotsessis üksi	Tagasiside kui õppija motivatsiooni toetaja

Andmeanalüüsi tulemusena moodustus uurimisküsimuse *Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?* alla kolm kategooriat: tagasiside kui õppimise toetaja, tagasiside kui õppija motivatsiooni toetaja ning tagasiside kui eeskuju tulevastele õpetajatele. Sarnaselt esimesele, moodustus ka teise uurimisküsimuse *Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?* alla kolm kategooriat: õppekorraldusest tulenevad mõjutegurid tagasiside andmise protsessile, üliõpilastest tulenevad mõjutegurid tagasiside andmise protsessile ja õppejõust endast tulenevad mõjutegurid tagasiside andmise protsessile. Moodustunud kategooriatest lähtutakse bakalaureusetöö tulemuste esitamisel.

Tagamaks uurimistöö kooskõla eetika nõuetele, juhendus autor uurimuse läbiviimisel raamdokumendis Hea teadustava (Eessalu *et al.*, 2017) kirjeldatud põhimõtetest. Autori jaoks oli oluline, et uurimuses osalenud osaleksid uurimuses vabatahtlikult (osalejale oli õigus igal ajal ka osalemisest loobumiseks), selle tagamiseks informeeriti osalenuid eelpool toodust ning samuti selgitati uurimistöö tagamaid (eesmärk, juhendaja), konfidentsiaalsuse tagamist (pseudonüümide kasutamine) ja saadud andmete kasutamist vaid uurimistöö eesmärgil. Samuti oli oluline intervjuueeritavatelt nõusoleku küsimine intervjuu salvestamiseks ning võimaluse pakkumine valminud transkriptsioon üle vaadata (oluline oli uuritava heaolu tagamine). Autor kinnitab, et jäi uurimistöö vältel iga etapi juures ausaks, hoidudes igasugusest petturlusest, esitades saadud tulemused täiel määral ning kasutades saadud andmeid vaid uurimistöö eesmärgil.

### 3 Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, missugused on õpetajakoolituse õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist ning mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist. Töös esitatakse tulemused kahes alapeatükis uurimisküsimuste alla moodustunud kategooriate kaupa. Moodustunud kategooriad esitatakse alapeatükis poolpaksus kirjas. Tulemusi kinnitavad ja illustreerivad juurde lisatud tsitaadid läbiviidud intervjuudest. Tsitaatide esitamisel kasutatakse tingmärki /.../, mis märgistab tsitaadi lühendamiseks välja arvatud teksti. Tsitaatide lõppu on lisatud neile vastavad pseudonüümid.

#### 3.1 Õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist

Andmeanalüüsi käigus moodustusid esimese uurimisküsimuse *Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?* alla kolm kategooriat: tagasiside kui õppimise toetaja, tagasiside kui motivatsiooni toetaja ning tagasiside kui eeskuju tulevastele õpetajatele.

**Tagasiside kui õppimise toetaja.** Uuritavad kirjeldasid tagasisidet eelkõige kui õppimise toetajat ehk informatsiooni, mis on õppijale tema õpingutes kasulik (aitaks teda). Uuritavad kirjeldasid tagasisidet kui suunanäitajat soorituse parendamiseks, rõhutades, et sisalduvad suunised oleksid konkreetsete ning selged. Lisaks mainiti ka suunamist edasi mõtlema ja/või arenema, andes näiteks lugemissoovitusi või avades mõnd uut lähenemist. Õppejõud märkisid, et tagasiside ei tohiks jääda lihtsalt edastatud informatsiooniks, vaid et see omandaks kindla väljundi, milleks võib olla näiteks muutunud arusaam või soorituse

parendamine. Uuritavad selgitasid, et tagasiside on alus, mis aitab õppijal omandada ainele seatud õpiväljundid, olles mõne uuritava sõnul ka samal ajal õpiväljundite hindajaks.

*Minu jaoks on see miski, millest on kasu õppijale. /.../ on talle aluseks, ta saab midagi veel paremaks teha oma töös või ta näeb, kus on olnud nõrk või mitte ainult nõrk, vaid kus on mingid puudujäägid olnud ja mille põhjal ta saab kuskil paremaks veel minna, et omandada, see, mida ma tahan, et ta omandaks sellest teemast või valdkonnast. (Loora)*

*Tagasiside eesmärk on tudengit arendada, mitte üksnes formaalsuse pärast. (Mihkel)*

Lisaks õppimise toetamisele kirjeldasid uurimuses osalenud **tagasisidet kui õppija motivatsiooni toetajat**. Uuritavate sõnul kätkeb tagasiside lisaks õppimise toetamise eesmärgile ka psühholoogilist eesmärki kirjeldades tagasisidet kui võimalust anda õppijale märku, et ta ei ole õppeprotsessis üksi. Õppejõud selgitasid, et tagasiside kui dialoog tagasisidesaaja ja -andja vahel toob välja õppejõu huvi õppija soorituse ning tegevuse kohta, mislääbi on võimalik õppija tõsisem suhtumine ülesannete sooritamisse ning võimalikuks saab ka arutelude avamine. Uuritavad kirjeldasid, et tagasiside võimalik positiivne emotsioon võib tulla lisaks õppejõu huvi tunnetamisele ka julgustuse saamisest, selgitades, et tagasiside võiks õppijat suunata tundma head meelt sellest, et tal läks hästi, et sai millegagi hakkama.

*Kui üliõpilane reageerib ja vahet ei ole, kas positiivselt või negatiivselt siis see paneb ka teised kaasüliõpilased antud probleemile mõtlema ja neid asju ma vaatan tavaliselt positiivses võtmes. /.../ et selles suhtes vahel lähevad arutelud väga põnevaks ja huvitavaks kätte. (Oliver)*

*Just tuua välja ka positiivset, tagasiside ei tähenda seda, et tuleb välja tuua ainult negatiivne. Et tahaks teada, mis on hästi. Siis kui me ei tea, mis on hästi, siis me ei saa edasi minna. /.../ kindlasti võiks ta naeratada iseendale, selles mõttes, et ta sai hakkama /.../ vahet ei ole, mis see täpselt oli, aga et ta tunneks /.../ jess, ma tegin ära! (Taavi)*

Uurimuses osalenute seas oli ka neid, kes kirjeldasid lisaks õppimise ja motivatsiooni toetajana **tagasisidet kui eeskuju tulevastele õpetajatele**. Olles õppejõuks tulevastele õpetajatele on uuritavate sõnul oluline näidata õpetajakoolituse üliõpilasele head eeskuju n-ö õigest tagasisidest. Mudeldamise puhul toodi välja, et oluline on üliõpilastele tutvustada erinevaid tagasisidestamise võimalusi, andes tulevastele õpetajatele ideid, millega tulevikus opereerida. Samuti selgitasid uuritavad, et tagasisidestamise kaudu on oluline üliõpilast suunata mõtestama tagasiside olulisust, mislääbi ta suudaks tulevikus tagasisidestamise osas langetada õigeid valikuid, tagamaks tagasiside õppimist ning motivatsiooni toetav eesmärk.

*Kui ma mõtlen õpetajakoolituse tudengite peale siis ma tahan, et nad saaks selle tunde, mida tagasiside, erinevatel viisidel antud tagasiside, nendega teeb. Et nad leiaks nagu*

*selle viisi, mis neile tundub, et toetab õppimist kõige paremini. Ja kui nad lähevad ise kooli, et nad siis võtaks nii-öelda need head mustrid kaasa. (Paula)*

Kokkuvõtvalt kirjeldasid uuritavad õppejõud vastuseks uurimisküsimusele *Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?* tagasisidet kui õppimise ning õppija motivatsiooni toetajat, samuti kui eeskuju tulevastele õpetajatele. Uuritavad selgitasid, et tagasiside võiks olla informatsioon, mis kätkeb endas selget väljundit, olgu selleks siis õpitulemuste parendamine või näiteks tunnustav julgustuselement õppija motiveerimiseks. Samuti oli neid, kes rõhutasid, et olles õpetajakoolituse tudengite õppejõud tajuvad nad tagasiside puhul eeskujuks olemist tulevastele õpetajatele, jagades tagasiside abil üliõpilastele häid mustreid tagasisidestamise protsessist ning olulisusest.

### **3.2 Õppejõudude kogemused tagasiside andmist mõjutavatest teguritest**

Andmeanalüüsi käigus moodustusid teise uurimisküsimuse *Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?* alla kolm kategooriat: õppekorraldusest tulenevad mõjutegurid tagasiside andmise protsessile, üliõpilastest tulenevad mõjutegurid tagasiside andmise protsessile ning õppejõust endast tulenevad mõjutegurid tagasiside andmise protsessile.

Uuritavad õppejõud tõid **õppekorraldusest tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile** välja tagasisidestamisele kuluva ajaressursi, rühmade suuruse ning tehnilised lahendused. Uuritavad selgitasid, et põhjaliku tagasiside andmine olenemata andmise viisist vajab läbi mõtlemist, mistõttu kulub selle peale omajagu aega. Võimaliku ajapuuduse lahenduseks tõid osa uuritavaid välja idee läbi mõelda aine jooksul kirjalike tööde tehtav maht ning nende tagasisidestamisele planeeritav aeg. Samuti toodi välja ajapuudust vähendavate elementidena hindamismudeli (täpsed kriteeriumid – kiirem analüüs) ning tagasisidepanga (arendatavad tagasiside põhjad) olemasolu.

*Et noh, on nagu need momendid, mingil määral ta sõltub õppejõust endast, mis lahendusi ta leiab, aga et siin aeg on väga-väga suur tegur. /.../ Kuidas seda aega on, et kas sul on seda piisavalt tagasisidestamise jaoks või ei ole. (Oliver)*

Lisaks ajaressursile arutlesid uuritavad ka rühmade suuruse üle. Õppejõud kirjeldasid murekohana suurearvulisi rühmi, mille puhul osutati eelkõige tagasisidestamise suure mahu aspektile, mida seostati nii ajapuuduse kui ka kerge tüdimustundega sarnase ülesande mitmekordsel tagasisidestamisel. Samas selgitati ka asjaolu, et suure rühma puhul on keeruline kõikide inimesteni jõuda ning seetõttu ei saa mõnikord anda tagasisidet selliselt nagu soovitakse. Oli neid, kes rõhutasid, et peavad oluliseks just individuaalset tagasisidet ning mõnikord proovides optimeerida tagasisidestamise protsessi, andes tagasisidet kogu rühmale, tajutakse selle võimalikku ebaefektiivsust üksikõppijale.

*Ühes aines, kus ma andsin tervele grupile tagasisidet korraga /.../ seal ma tundsin ka, et ma tegelikult oleks tahtnud individuaalselt anda, et jah mingis mõttes hoiab aega kokku, aga tundub, et ta nagu väga ei kõneta. /.../ sest nad ei tunne ennast seal ära. (Helen)*

Intervjuueeritavate seas oli neid, kes tõid ajaressursi ning rühmade suuruse kõrval välja ka tehnilisi lahendusi. Õppejõud kirjeldasid tehniliste lahenduste plussidena üliõpilaste kiiret ligipääsu fikseeritud hindamismudelile (aine alguses Moodle'i keskkonnas olemas, olles kõigile juba eeltutvumiseks kättesaadav, samuti töö käigus ja ka hiljem), mis lisab õppejõult saadud tagasisidele objektiivsust ning täpsustusvõimalust. Samuti märgiti tagasisidestamise hõlpsamat kulgu kui töö esitamine ja tagasisidestamine toimub samas keskkonnas, vältides failide mitmekordset üles ja alla laadimist. Veel kuulub plusside hulka eelpool mainitud tagasisidepanga loomine, mille arendamine ja rakendamine on võimalik tänu tehnika olemasolule. Teisalt kirjeldasid õppejõud, et tehniliste lahenduste tulekuga on üliõpilaste vaatenurgast tekkinud arusaamine, et kui töö on õppejõu jaoks üles laetud, siis miks ei ole veel tagasisidet – ei tunnetata enam, et tagasisidestamine võtab aega ning õppejõudude sõnul mõjub see mõneti survestavana.

*Aga teistpidi on see jälle takistus, sest teistpidi paneb ta õppejõu nagu surve alla, sest kõik on kohe nähtaval ja kohe peaksid hakkama tegutsema, et see on selline viimase aja trend, et kui mul on töö Moodles, miks ei ole vastatud. Kui Moodle'it veel ei olnud, siis oli aega, siis teadsid kõik, et see võtab aega, paberite lugemine ja nii edasi ja edasi. (Taavi)*

**Üliõpilastest tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile** kirjeldasid intervjuueeritavad üliõpilaste panust õppetöösse ning suhtlust üliõpilase ning õppejõu vahel. Osalenute seas oli neid, kes kirjeldasid murekohana üliõpilase soovi ainet miinimumpanusega läbida. Õppejõudude sõnul on mõneti muserdav tagasisidestada tööd, mille puhul on näha, et üliõpilane ei ole panustanud, osutades vähesele või olematule võimalusele positiivseks kommentaariks.

*On väga raske anda positiivset tagasisidet, kui seal just töös ei ole mitte midagi. Ei tahaks väga pastakast välja imeda seda, mida seal ei ole /.../ kui see töö, mille kohta või tegevus, mille kohta ma annan tagasisidet, on väga-väga kehv, on mul väga raske anda tagasisidet. (Ursula)*

Intervjuudes kirjeldati üliõpilaste õppetöösse panustamise kõrval ka olulisena suhtlust. Uurimuses osalenud arutlesid keeruliste suhete kui tagasiside andmist takistava aspekti üle, kuid nenditi, et keerulisi suhteid üliõpilastega on nende tööstaaži ajal ette tulnud väga harva või üldse mitte. Leidus ka neid, kes kirjeldasid murekohana suhtluse puudumist tagasiside saajaga, osutades eelkõige lõputööde juhendamisel ette tulevale teadmatusele üliõpilase edasiminekutest või paigalseisust.

*Mulle tunduks täiesti normaalne, et üliõpilane kirjutab, ütleb, et ma näen, et lugesin seda, ma ei ole sellega nõus või ma ei saa sellest aru või et aitäh, et ma sain, tagasiside, no ükskõik, mida ta ütleb. Aga seda noh, seda peaaegu ei juhtu. Et ka näiteks lõputööprojektide puhul on ju, ma ei saa mitte ühtegi lauset tagasi, ma ei saa üldse aru, mida ta edasi teeb. (Paula)*

Samuti on uuritavate sõnul kurb teada saada olukorrast, et üliõpilane ei ole tagasisidet avanudki või et avamisel ei leitud aega selle peale mõelda või sellega arvestada. Veel kirjeldasid õppejõud nukralt olukorda kui areneva materjali, näiteks lõputöö, tagasisidestamisel saadakse mitu korda tagasi põhimõtteliselt identne fail - selline olukord paneb uuritavate sõnul paratamatult endalt küsima, et kas tagasisidestamisel on üldse mõtet.

*Natuke valus on see, et kui sa saad kahenädalaste vahedega kolm korda järjest sisuliselt identse faili /.../ aga kõik see muu, mis seal esimene kord juba tagasisidena kogu teksti kohta sai kirjutatud, et selle kohta nagu ei ole midagi tehtud /.../. (Oliver)*

Teisalt toodi suhtluse puhul positiivsena välja, et head/pikaajalised suhted üliõpilastega muudavad õppejõudude sõnul tagasisidestamise vabamaks ning pikema kokkupuute korral osatakse üliõpilasele paremini läheneda. Samuti oli neid, kes mainisid kokkulepete tegemist, osutades eelkõige lõputöödele, kirjeldades et võrreldes tavakursustega on lõputööde puhul tagasisidestamine pidevam ja pikaajalisem protsess, mille sujumiseks on oluline teha kokkuleppeid näiteks tagasiside andmise sageduse, korduvuse ning täpsuse osas. Seega kirjeldasid uuritavad õppejõud üliõpilaste reageeringut tagasisidele pigem positiivsena, osutades sellest tulenevale teadmisele, et tagasiside on üliõpilastele oluline. Samas oli ka neid, kes selgitasid, et tagasisidele reageerimine ei pea toimuma, kui selleks vastavat soovi ei avaldata, nentides et reageeringud mõjuvad küll positiivsena, kuid võib tekkida ka olukord, kus ei teata, millal see n-ö vastastikune tagasisidestamine lõpetada.

*Ja siis oli see nii meeldiv tunne, et tudengid vahepeal kirjutasid /.../ Või siis tudeng kirjutab sulle, midagi sellist et /.../ siis ma tegin öösiti ka tööd /.../, Kuule, kell kaks öösel normaalsed inimesed magavad.“ Et minu jaoks oli see ka nagu selles mõttes hea tagasiside, et inimene märkab minu panust. Jah, oleks hea, et nad reageeriksid ka minu tagasisidele, aga siis ei tea, millal see bing-bong lõpetada. (Ursula)*

Vastuseks uurimisküsimusele *Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?* arutlesid õppejõud õppekorraldusest tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile ajaressursi, rühmade suuruse ja tehniliste lahenduste üle, ning üliõpilastest tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile märgiti üliõpilaste panust õppetöösse ning suhtlust. **Endast tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile** kirjeldasid uurimuses osalenud õppejõud tagasiside tähtsuse tunnetamist, tagasisidestamise kogemust ning uudishimu.

Uuritavate seas oli neid, kes kirjeldasid, et neid tõukab tagasisidet andma eelkõige usk tagasisidesse ning tunnetus, kuivõrd neid nende on, kas praegu või minevikus tagasiside edasi aidanud või kuuldes või nähes üliõpilasi tagasisidest abi ja tuge saamas. Uurimuses osalenute seas oli neid, kes väljendasid tugevalt vastutuse tajumist tagasisidestamise mudeldamise ees, kirjeldades, et antakse endast kõik olemaks heaks eeskujuks õpetajakoolituse üliõpilastele, et ülikoolist lahkudes jõuaksid tagasisidestamise olulisus ja põhitõed ka nende töörepertuaari.

*Aga noh, kui sa tahad hea õppejõud olla, siis sa leiad selle aja, hoolidki üliõpilastest ja tahadki, et nad saaksid nagu selle kogemuse, kuidas peaks tagasisidestama ja kuidas nagu päriselt olla võiks, kus nad muidu õpivad, kui nad meilt seda ei näe /.../. Sisemine missioonitunne või selline sisemine äratundmine, et kuidas asjad võiks olla või peaks olema, ilmselt see on see, mis nagu lükkab tegema. (Loora)*

Lisaks tagasiside tähtsuse tunnetamisele arutleti intervjuudes ka tagasisidestamise kogemuse üle. Oli neid, kes kirjeldasid, et mõnikord muudab tagasisidestamise keerukaks kohmetus keelelisel tasandil, nimetades seda loominguliseks blokiks. Uuritavad selgitasid, et tagasisidestamine on loominguline protsess, kus sõnade ritta seadmine on justkui kunstniku töö, mille puhul võib esineda takistavalt loominguline seisak. Samas kirjeldasid õppejõud, et kogemuse kaudu selline loominguline ebakindlus väheneb ning harjumuseks saades toimub see kui iseenesest.

*Minu puhul on see kindlasti see, et mul ei teki vahepeal sellist, kuidas ma ütlen... tuleb mingi blokk loomingulises osas, et see tagasiside on loominguline. Mõneti on see nagu kunstniku töö, kuidas sa kirjutad neid asju ja võibolla tuleb siis natukese konarlik, aga see aja jooksul nagu paraneb. (Taavi)*

Veel arutleti intervjuudes tagasiside tähtsuse tunnetamise ning tagasisidestamise kogemuse kõrval ka uudishimu üle. Õppejõudude sõnul kätkeb tagasisidestamine endas võimalust analüüsida, kuidas õppimine/õpetamine läinud on ning seetõttu peavad nad tagasisidestamist oluliseks ning enesearengu koha pealt põnevaks informatsiooniallikaks. Uuritavate sõnul on tagasisidestamise protsessi lisandväärtus võimalus muuta sellest lähtudes aine efektiivsemaks ning oli neid, kes tõid välja selliselt toimimise toetuselemendina töökoha poolt akadeemilise vabaduse ehk võimaluse ise ainekursuse raames õppetöö osas otsuseid vastu võtta.

*Natukene uudishimu ka kindlasti, et kuidas on läinud, et see tagasiside enda jaoks on ju ka huvitav teada saada, et kuidas see kõik läinud on, kas on saadud selgeks asjad. (Kaidi)*

*Toetab see, et keegi ei sega mind /.../ Et mulle meeldib nagu see vabadus ja mulle meeldib see mängimise vabadus, et ma seal, kui ma näen, et see ülesanne üldse ei tööta*

*või et ei ole mõtet teha kahte tööd, teen ühe töö, siis ma saan seda nagu iga aasta muuta see vabandus. No selline akadeemiline vabandus on see, mis mulle meeldib. (Paula)*

Kokkuvõtvalt kirjeldasid uuritavad õppejõud vastuseks uurimisküsimusele *Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?* mõjutegureid tagasiside andmise protsessile kolme tasandi kaudu. Õppekorraldusest tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile nenditi tagasisidele kuluvat ajaressursi, tunti muret ainekursustel järjest enam suurenevate rühmade suuruse üle ning kirjeldati tehnilisi lahendusi kui abivahendit tagasisidestamise protsessi juures. Üliõpilastest tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile toodi välja üliõpilaste panust õppetöösse, osutades vähese panusega tehtud töö tagasisidestamise keerukusele, ning suhtlust, kirjeldades tagasisidestamist eelkõige kui dialoogi õppejõu ja üliõpilase vahel, mille hõlpsaks toimimiseks on oluline mõlema osapoole osavõtt. Endast tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile kirjeldasid uuritavad õppejõud tagasiside tähtsuse tunnetamist kui sisemist äratundmist tagasiside andmise olulisusest, tagasisidestamise kogemust kui kirjaliku eneseväljenduse paranemist ning uudishimu, osutades tagasisidele kui informatsiooniallikale, mille abil õpetamist täiustada.

#### 4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, missugused on õpetajakoolituse õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist ning mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist. Järgnevalt arutletakse uurimisküsimuste kaupa olulisemate uurimistulemuste üle, seostades neid varasemate teoreetiliste lähtekohtadega. Samuti pakutakse soovitusi edasisteks uurimissuundadeks ning on esitatud uurimuse kitsaskohad ning praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse *Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?* tulemused näitasid, et õppejõud nägid tagasisidet eelkõige kui õppimise toetajat, rõhutades, et tagasiside peab olema õppijale ennekõike kasulik, mitte lihtsalt edastatud informatsioon hinde kohta. Samale järeldusele on jõutud ka varasemate uurimuste tulemustes, kus nii õppejõud kui ka üliõpilased on tagasisidet tõstnud esile kui olulist abivahendit õppijat tema õpingutes toetada ning suunata (Aavik, 2015; Bailey & Garner, 2010; Dawson *et al.*, 2019; Pihlak, 2016). Uurimuses osalenud kirjeldasid, et tagasiside muudab kasulikuks eelkõige konkreetsus ja selgus, kirjeldades, et tagasiside peaks juhtima õppija tähelepanu selgelt nii soorituse tugevatele kui ka nõrkadele külgedele ning andma suuniseid soorituse parendamiseks. Ka Jürimäe jt (2014) on kirjeldanud tagasisidet pigem tulevikku suunatuna, mis läbi on õppijal võimalik tulenevalt tagasisidest viia sisse muudatusi, mis aitab õppijat

eesmärkide saavutamisele lähemale. Samuti rõhutasid Dawsoni jt (2019) uurimuses osalenud õppejõud tagasiside selgust, kirjeldades, et tagasisidel peab olema otsene seos püstitatud ülesandega. Selliste teooriaga kooskõlas olevate uurimistulemuste põhjuseks võib pidada käesoleva uurimuse valimi fookust. Kuna uuritavateks olid õpetajakoolituse õppejõud, kelle seas oli ka neid, kes otseselt tagasisidestamist tulevastele õpetajatele õpetavad, siis selline uuritavate taust justkui eeldabki head teooria tundmist ning vabadust tagasisidestamise teemal arutleda. Uurimistulemuste taustal on hea meel tõdeda, et see tõepoolest ka nii oli.

Uurimistulemused näitasid, et lisaks õppimise toetamisele kirjeldasid õppejõud tagasisidet kui motivatsiooni toetajat, selgitades tagasisidet eelkõige kui võimalust õppijale näidata, et ta ei ole õppeprotsessis üksik. Samuti on tagasisidet motivatsiooniallikana kirjeldatud ka varasemates uurimustes (Bailey & Garner, 2010; Chamberlin *et al.*, 2018; Pitt & Norton, 2017), tõdedes et vaid hinnetega piirdumine (hindeline tagasiside) ei suuda ülikoolis motiveeritust alal hoida (Chamberlin *et al.*, 2018). Motivatsiooni toetajana tõstsid uuritavad õppejõud tagasiside puhul esile õppija julgustamist ning võimalust suunata õppijat tundma head meelt sellest, et ta millegagi hakkama sai. Tulemused on heas kooskõlas Pitti ja Nortoni (2017) uurimusega, kus samuti kirjeldati tagasisidestamise puhul olulisena just positiivse välja toomist kui võimalust suunata õppijat tundma edutunnet, mis läbi on õppija valmis rohkem pingutama ja endasse uskuma. Seega on tagasiside kui positiivne ning julgustav element õppijale õppeprotsessis oluline. Edasiste uurimuste puhul on võimalus fookust seada selliselt, et oleks võimalik mõista positiivse tagasiside sisulist poolt, arvestades, et see ei varjutaks töö puudujääkidele osutamist, võimaldades õppijal tagasisidest lähtuvalt edasi areneda, sooritust parendada. Näiteks on võimalik analüüsida erinevate tagasisidede mõju üliõpilasele, mõistmaks, kas positiivse all mõeldakse tavapärasest kiituse avaldamist, või näiteks mõjub positiivse ja julgustavana hoopis eneserefleksioonile suunava sisuga tagasiside, aidates õppijal ise jõuda teadmiseni, mis tema töös hästi on.

Veel näitasid uurimistulemused, et õppejõud kirjeldasid tagasisidet lisaks õppimise ja motivatsiooni toetajale kui eeskuju tulevastele õpetajatele, selgitades, et olles õpetajakoolituse õppejõud on oluline tulevastele õpetajatele näidata head mudelit tõhusast tagasisidest. Uuritavate mõtteviis on kooskõlas teooria osas toodud uurimustega (Cox, 2014; Davis & Dargusch, 2015; Pihlak, 2016), mis selgitavad, et ülikoolis õpetatu on õpetajakoolituse üliõpilastele eeskujuks ning tulevases töös tegevusallikaks. Seega on võimalik uurimistulemuste põhjal väita, et uuritavate seas oli õppejõude, kes mõtestavad õpetatavate ainete siseselt üliõpilastele antavale tagasisidele ka aineülese eesmärgi, mis tähendab

tulevastele õpetajatele tagasisidestamise viiside osas ideede jagamist ning tagasiside olulisuse mõtestamisele suunamist. Ka Guli jt (2016) uurimuses tõdesid uuritavad õppejõud, et nende tagasiside kvaliteeti on mõjutanud just õpetajakoolitus, mistõttu on käesoleva töö autori arvates oluline, et õpetajakoolituse õppejõud tajusid tagasisidestamise puhul tulevastele õpetajatele eeskujuks olemist. Näiteks on võimalik ülikoolil õpetajakoolituse õppejõude (miks mitte ka kõik õppejõud laiemalt) suunata eeskujuks olemist teadvustama, mis läbi on õppejõududel võimalik oma töös sellele ka tähelepanu pöörata. Muidugi annaksid kirjeldatule ka kandvat pinda järgnevad uurimused, mis selgitaksid välja õpetajakoolituse võimalikku mõju tagasisidestamise oskusele.

Teise uurimisküsimuse *Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?* tulemused näitasid, et õppejõud kirjeldasid kogemusi tagasiside andmise protsessist mitme nurga alt. Õppekorraldusest tulenevate mõjuteguritena nenditi eelkõige ajapuudust, mis on kooskõlas Guli jt (2016) uurimistulemustega. Samas kirjeldasid käesoleva uurimuse uuritavad ajapuuduse lahendusena tagasiside andmise protsessi paremat planeerimist (ajaplaneerimine, hindamismudeli loomine) ning tehniliste lahenduste rakendamist. Gul jt (2016) uurimuses selgitasid aga õppejõud, et näiteks mitmekordse tagasisidestamise vältimiseks on võimalus ise üliõpilase soorituse osas lõplikud parandused teha, mitte lastes neid üliõpilasel ise ellu viia, mis läbi on tagasiside uuritavate sõnul selgem, sh nõuab ka vähem ajaressursi. Tehniliste lahenduste osas avati käesoleva uurimuse tulemustes ka üliõpilaste ootust õppejõu võimalikult kiirele reageerimisele (kui töö on üles laetud, siis miks ei ole tagasisidet?), mis mõjub uuritavate sõnul kohati survestavana. Ka varasemad uurimused selgitavad, et üliõpilased kirjeldavad olulisena tagasiside võimalikult kiiret edastust (Aavik, 2015; Pihlak, 2016). Seega on tagasisidestamise puhul oluline, et see toimuks võimalikult vahetult, kuid ei ole hea, kui õppejõud seetõttu end ajalises mõttes n-ö nurka surutuna tunnevad. Võimalik lahendus oleks üliõpilastega tagasisidestamise ajalise määratluse osas kokkuleppeid teha, näiteks määrata tagasiside saabumisele kindel aeg, mis sobib mõlemale osapoolle, s.t võimaldab õppejõul anda sisukat tagasisidet (ei pea üleliia kiirustama) ning on edastusaja osas piisavalt kiire, et olla üliõpilastele tähenduslik (ei jää liiga hiliseks, on veel kasulik).

Uurimistulemused näitasid, et üliõpilastest tulenevate mõjuteguritena tagasiside andmise protsessile märkisid õppejõud eelkõige suhtlust, osutades, et tagasisidestamine on mõneti kui koostöö üliõpilase ning õppejõu vahel, mille efektiivsus avaldub mõlema poole aktiivsuse tulemusena. Ka varasemad uurimused on selgitanud tagasisidet kui võimalikku dialoogi õppejõu ja üliõpilase vahel, mis läbi on võimalik teineteise parem mõistmine ning võimalikuks saab ka tagasiside rakendamine (Hill & West, 2020; Winstone *et al.*, 2017).

Uurimistulemustes selgitasid õppejõud, et tunnevad üliõpilaste aktiivsuse puudumisel mõnikord tundmust tagasisidestamise mõttetuse üle, selgitades, et eriti areneva materjali puhul (nt lõputöö) on suhtlus väga oluline aitamaks teineteist ja tagasisidet paremini mõista, vältides tagasiside justkui mõttetut edastust. Winstoni jt (2017) uurimuse tulemused kirjeldasid samuti suhtlust õppejõuga kui lahendust tagasisidet paremini mõista, kuid õppijate aktiivsuse puudumise tõttu jääb see aga tihti toimumata. Samas on varasemad uurimused näidanud, et üliõpilased tunnevad tagasisidet tõhusamana just üliõpilasi kaasavate ülesannete lahendamisel (rühma- ja projektitööd) (Flores *et al.*, 2015; Pereira *et al.*, 2016), millest saab järeldada, et üliõpilased tajuvad endapoolse aktiivsuse võimalikku positiivset mõju, kuid on võimalik, et selleks ei olda veel täielikult valmis. Seega on oluline uurimissuund üliõpilaste valmisoleku uurimine selgitamiseks välja üliõpilase valmidus õppejõuga kontakti loomiseks, tuues välja selliselt toimimise soodustavad ning takistavad tegurid. Kirjeldatud uurimuste läbiviimine annaks õppejõududele toetuselemendi ja julgustuse sellel teemal ka ise üliõpilastega arutleda, kirjeldades vahetult mõlemapoolseid ootusi, mis võimaldab tunda mõlemal osapoolel ennast tagasisidestamise protsessis olulistena ning tajuda efektiivse tagasiside võimalikkust.

Uurimistulemused näitasid, et vastuseks uurimisküsimusele *Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?* arutlesid õppejõud lisaks õppekorraldusest ning üliõpilastest tulenevate mõjuteguritele tagasiside andmise protsessile ka endast tulenevate mõjutegurite üle. Endast tulenevate mõjutegurina kirjeldati eelkõige sisemist äratundmist tagasiside olulisusest ning siirast soovi lasta seda ka üliõpilastel kogeda. Varasemad uurimused on näidanud, et üliõpilased tajuvad tagasisidet olulise õppimise toetajana ning julgustuse allikana (Chamberlin *et al.*, 2018; Pihlak, 2016; Pitt & Norton, 2017) ning seetõttu on käesoleva uurimuse autori arvates õppejõudude tajutav vastutustunne tagasiside olulisuse mudeldamise ees igati arusaadav ning tulevaste õpetajate õpetamise kontekstis oluline. Ka Pihlaku (2016) uurimuses osalenud õpetajakoolituse üliõpilased kirjeldasid, et õpetajakoolituse õppejõud tunnevad end eeskujudena tulevastele õpetajatel ning uuritavad üliõpilased selgitasid, et seda nad ka õppejõududelt ootavad ja tahavad. Samas ei saa uurimistulemusi kanda üle kõikidele õpetajakoolituse õppejõududele ning on teadmata, kas kõik õpetajakoolituse õppejõud sellist sisemist missioonitunnet tajuvad. Võimalus oleks näiteks tagasiside teemaliste koolituste, vestlusõhtute vms korraldamine, et teadlikkust tagasiside olulisusest õppejõudude seas rohkem teadvustada, et kõigil tulevastel õpetajatel oleks võimalus head tagasisidet kogeda ning sellest õppida. Uurimistulemustes kirjeldati kirjaliku tagasiside puhul endast tuleneva mõjutegurina ka kogemuse olulisust, selgitades, et tagasiside kirjutamine on mõneti

loominguline protsess, kus sõnade kõige parem (õppijat toetavam) ritta seadmine areneb just kogemusega. Seega on sellistel eelpool mainitud koosviibimistel võimalik õppejõududel jagada ka oma kogemusi, mis läbi on võimalik üksteise toetamine ning motiveerimine, aidates kaasa alustava (miks mitte ka juba kogunud) õppejõu tagasisidestamise kiiremale arengule.

Kuigi töö tulemused on teema *tagasisidestamine kõrghariduses* mõistmiseks olulised ning väärtuslikud, esineb autori arvates uurimistöös ka kitsaskohti. Peamiseks töö kitsaskohaks peab autor valimi väiksust, mistõttu ei saa töö tulemusi üldistada kõikide õpetajakoolituse õppejõududele, veel vähem õppejõududele üldiselt. Samas on tegu aga uurimisviisist tingitud piiranguga ning üldistatavate tulemuste saamiseks on võimalus jätkata uurimist kvantitatiivselt, kogudes andmeid näiteks interneti küsitluse teel. Samuti on töö kitsaskohaks uurija esmakordne kogemus kvalitatiivse uurimuse läbiviimisel, mis võis mõjutada nii andmekogumist kui ka -analüüsi. Näiteks tundis autor intervjuerimisel kohti, kus oleks võinud vestluse käigus rohkem ja täpsemalt küsida, mis oleks võinud aidata uurimisprobleemile lähemale jõuda. Võimalik lahendus sellise olukorra vältimiseks oleks olnud näiteks põhjalikum varasem harjutamine: prooviintervjuude läbiviimine nii jutukate kui ka konkreetsemate tüpaažidega, mis annaks intervjuerijale parema kogemuse aitamaks intervjuud paremini juhtida. Samamoodi tundis autor ka andmeanalüüsi alguses keerukust koodide loomisel ning kategooriate moodustamisel, mistõttu oli autori jaoks oluline juhendaja ning kaaskodeerija toetus.

Vaatamata eelnevalt välja toodud piirangutele seisneb uurimuse praktiline väärtus eelkõige selles, et autorile teadaolevalt ei ole Eestis veel õppejõudude arusaamu tagasiside eesmärgist ning kogemusi seoses tagasiside andmisega varem uuritud. Töö tulemuste üle on võimalik mõelda nii õppejõududel kui üliõpilastel, et mõista ühiselt efektiivse tagasiside olemust, mis läbi on võimalik ka tagasiside õppijat toetava eesmärgi rakendumine. Õppejõududel on eelkõige võimalus tulemuste lugemisel kolleegidega suhestumiseks, mis võimaldab tagasisidestamise protsessi paremini lahti mõtestada ning enda tegevuses õppejõuna võtta ette positiivseid muudatusi tagasisidestamise paremaks kulgemiseks. Üliõpilastel on võimalik tulemustes lugeda õppija rolli olulisuse kohta tagasisidestamise protsessis, mis läbi on võimalik õppimise protsessi rohkem analüüsida ning tagasisidestamise kontekstis lahti mõtestada, et tagada tagasiside võimaliku positiivse mõju kogemine.

Kokkuvõtvalt on tagasiside kõrghariduses väga oluline teema just tagasiside õppijat toetava potentsiaali tõttu. Selleks, et tagada ülikoolis efektiivne tagasiside on oluline, et tagasisidele kõrghariduses ka edasistes uurimustes tähelepanu pööratakse. Teema laiemaks mõistmiseks on autori arvates mitmeid edasi uurimise võimalusi. Ühe võimalusena on

potentsiaalne suund uurida lähemalt lõputööde tagasisidestamist, kuna lõputöö puhul on tegu pikaajaliselt valmiva materjaliga, mille edukal koostamisel on oluline roll just juhendaja tagasisidel. Samas ei ole aga teada, kuidas tagasisidestamine lõputööde puhul kõrghariduses laiemalt välja näeb ning sellekohased uurimused võivad aidata kaasa lõputööde efektiivsemaks tagasisidestamiseks, mis läbi on võimalik lõputööde kvaliteedi kasv. Lisaks on võimalik välja selgitada erineva tagasiside mõju õppijale. Võibolla ei ole veel kõik nii selge ning üliõpilaste rahulolematust tagasisidega ei tulene mitte tagasiside ebaselgusest, vaid puuduvate „päris“ ootuste tõttu, mistõttu minnakse kaasa juba välja toodud arusaamade ning kogemustega. Veel on võimalik uurimissuund ka tegeliku tagasiside analüüsimine. On võimalus uurida nii kirjalikku tagasisidet kui ka kontaktõppe käigus antavat suulist tagasisidet ning kõrvutada neid varem uuritud arusaamade ja kogemustega. Selliselt uurimine võimaldab välja selgitada, milline on tagasiside tegelik olukord ning kuivõrd lähevad need kokku õppejõudude kirjeldustega, millist tagasisidet nad endi sõnul üliõpilastele annavad.

### **Tänu sõnad**

Töö autor tänab kõiki uurimuses osalenud õppejõude nende panuse eest bakalaureusetöö valmimisse, olles uurimuses intervjuueeritavateks. Samuti tänab autor andmeanalüüsil abiks ning toeks olnud kaaskodeerijat. Veel on autor väga tänulik valminud bakalaureusetöö juhendajale, tänades teda oskusliku juhendamise eest. Autor tõstab eelkõige esile juhendaja usaldust ning vabaduse andmist, mistõttu oli uurijal võimalik palju ise proovida, katsetada ning hiljem juhendaja tagasisidest õppida, saades üliõpilasena kogeda tagasiside kõiki kolme uurimistulemustest kirjeldatud tagasiside eesmärki.

### **Autorsuse kinnitus**

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

Annika Kutti

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2020

## Kasutatud kirjandus

- Aavik, K. (2015). *Üliõpilaste ootused õppejõududelt saadavale tagasisidele Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudi üliõpilaste näitel*. Külastatud aadressil [http://andragoogika.tlu.ee/?page\\_id=778](http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=778)
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies - The Baltic Perspective*, 307, 1–8.
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187–198.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I.-C. A. (2018). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 00(0), 1–16.
- Cox, S., E. (2014). Perceptions and Influences Behind Teaching Practices: Do Teachers Teach as They Were Taught? Publitseerimata magistritöö. Brigham Young University.
- Davis, S. E., & Dargusch, J. M. (2015). Feedback, Iterative Processing and Academic Trust – Teacher Education Students' Perceptions of Assessment Feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 177–191.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349–362.
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustalu, T., Velbaum, K., Veski, L. (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil [https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_teadustava\\_trukis.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf)
- Flores, M. A., Simão, A. M. V., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523–1534.

- Gul, R. B., Tharani, A., Lakhani, A., Rizvi, N. F., & Ali, S. K. (2016). Teachers' perceptions and practices of written feedback in higher education. *World Journal of Education*, 6(3), 10–20.
- Hill, J., & West, H. (2020) Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82–97.
- Husain, M., & Khan, S. (2016). Students' feedback: An effective tool in teachers' evaluation system. *International journal of applied & basic medical research*, 6(3), 178–181.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266–288.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*, 42(5), 533–544.
- Pereira, D., Flores, M. A., Simão, A. M. V., & Barros, A. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students. *Studies on Educational Evaluation*, 49, 7–14.
- Pihlak, S. (2016). *Tagasiside õppimise toetajana - üliõpilaste hinnangud ja ootused ülikoolis antavale tagasisidele*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499–516.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017) 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026–2041.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

# Lisa 1. Pöördumiskiri

Võimalus osaleda üliõpilasuurimuses intervjueeritavana

Postkast x



Annika Kutti

saajale



Tere, [redacted]!

Olen Tartu Ülikooli bakalaureuse taseme õppekava Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis II kursuse tudeng. Kirjutan, et uurida, kas Teil oleks võimalik osaleda minu lõputöös intervjueeritavana jagamaks enda arusaamu ja kogemusi üliõpilastele antava tagasisidega.

Minu uurimistöö teema on tagasiside kõrghariduses, mille fookuses on õppejõudude arusaamad ja kogemused seoses tagasisidega kõrghariduses. Lõputöö juhendaja on TÜ didaktika lektor Liina Lepp.

Intervjuu kestvuseks plaanin maksimaalselt 1,5 tundi. Uuritavate konfidentsiaalsuse huvides uurimuses osalenute nimesid töös ei avaldata, vaid asendatakse pärisnimed pseudonüümidega.

Loodan, et leiate võimaluse osaleda intervjuul.

Minu kontaktid:

e-post: [redacted]

tel: [redacted]

Heade soovidega

Annika Kutti

## Lisa 2. Intervjuu kava

Intervjuu põhiküsimuste koostamise aluseks võeti järgnevad Bailey ja Garneri (2010) uurimuses kasutusel olnud küsimused.

- *What is the purpose of written feedback?*
- *What do you hope to achieve in providing written feedback?*
- *What do you think you achieve?*
- *What do you think students do with it?*
- *Why is feedback sometimes ignored by students?*

Bailey ja Garneri (2010) küsimuste mugandamisel uurimistöö eesmärgist lähtuvalt koostati intervjuude läbi viimiseks järgnevad põhiküsimused:

- Mis on Teie jaoks tagasiside?
- Mida loodate tagasiside andmisel saavutada?
- Mida Te enda arvates tagasiside andmisel tegelikkuses saavutate?
- Mida Teie arvates üliõpilased tagasisidega teevad?
- Miks üliõpilased mõnikord tagasisidet eiravad?
- Kuidas ja missugust tagasisidet Te üliõpilastele annate?

Lisaks koostati veel taustaküsimused (küstiti intervjuu alguses eelkõige vabama õhkkonna loomiseks):

- Kuidas Teist sai õppejõud?
- Kui kaua olete töötanud õppejõuna?

ning lõpüküsimus:

- Mida soovite veel tagasiside teema kohta lisada?

Samuti loodi alljärgnev detailsem intervjuu kava tabelina, mis sisaldab lisaks põhiküsimustele ka alaküsimusi ning täpsustavaid küsimusi. Samuti sisaldub koostatud tabelis ka uurimistöö eesmärk ning eesmärgi saavutamiseks loodud uurimisküsimused. Selline vormistus aitas uurijal luua intervjuu küsimustest hea ülevaade ning aitas kõrvutada püstitatud uurimisküsimusi loodud intervjuu küsimustega ning analüüsida loodud küsimuste võimekust püstitatud eesmärgi saavutamiseks.

<b>Uurimuse eesmärk</b>	<b>Uurimis-küsimus</b>	<b>Põhi-Küsimused</b>	<b>Ala-Küsimused</b>	<b>Täpsustavad küsimused</b>
<p>Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada, missugused on õpetajakoolituse õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist ning mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist.</p>	<p>Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?</p>	<p>Mis on Teie jaoks tagasiside?</p>	<p>Kuidas kirjeldaksite tõhusat tagasisidet?</p>	<p>Milles seisneb tõhusa ja mitte-tõhusa tagasiside erinevus? Tooge näiteid.</p>
		<p>Mida Te loodate tagasiside andmisel saavutada?</p>	<p>Millist reaktsiooni Te ootate, et üliõpilasel tekiks, kui ta tagasisidet loeb?</p>	<p>Tooge näiteid.</p>
	<p>Mis mõjutab õppejõudude sõnul nende tagasiside andmist?</p>	<p>Mida Te enda arvates tagasiside andmisel tegelikkuses saavutate?</p>	<p>Millised on soodustavad ja takistavad tegurid tagasiside andmisel?</p>	<p>Tooge näiteid.</p>
		<p>Mida Teie arvates üliõpilased tagasisidega teevad ning mille põhjal Te seda teate/arvate?</p>	<p>Kas te ootate, et tudengid Teie tagasisidele vastaksid, annaksid n-ö tagasisidet Teie tagasisidele? Miks?</p>	<p>Tooge näiteid.</p>
		<p>Miks Teie arvates üliõpilased mõnikord tagasisidet eiravad?</p>	<p>Millistes olukordades on üliõpilaste eirav hoiak tagasiside suhtes põhjendatud?</p>	<p>Tooge näiteid.</p>
		<p>Kuidas ja missugust tagasisidet Te üliõpilastele annate?</p>	<p>Miks Te sellise tagasisidestamise viisi ja/või tagasiside kasuks otsustate?</p> <p>Mida Te teete selleks, et üliõpilased tagasisidet kasutaks?</p> <p>Kui võrrelda lõputööde juhendamist ning tavakursusi, mil määral Te tunnetate seal erisusi tagasisidestamisel, kas teete midagi teistmoodi (kui jah, siis mida ja mil määral)?</p>	<p>Kas Te kasutate tagasisidestamisel emotikone? On need Teie jaoks olulised? Põhjendage.</p> <p>Kas olete andnud ka helilist tagasisidet, videona vms? Kui jah, siis milline reaktsioon on üliõpilastelt selle peale tulnud?</p>

### **Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust**

**25.09.2019** Prooviintervjuu on nüüd tehtud. Tegelikult ei olnudki nii hull kui kartsin.

Kõige raskem osa tundub küsimuste küsimisel sujuvuse tagamine, aga eks näis. Korrastasin veidi intervjuu kava ning lisasin veel mõtteid, mida intervjueritavatelt küsida.

**10.10.2019** Olen nüüdseks laiali saatnud esimesed e-kirjad ning seni on kõik nõus olnud, samuti on ka kohtumiste kuupäevad paigas. Tunne on hea, tundub, et asjad hakkavad liikuma.

**19.10.2019** Kolm intervjuud on tehtud ning otsustasin, et püüan vähemalt ühe transkriptsiooni ära teha. Aega kulus faili ümber tõstmisele, vormistamisele ja parandustele umbes 5 tundi.

**2.11.2019** Sain valmis Loora intervjuu transkribeerimisega. Aega läks sellega umbes 5 tundi.

Sain taaskord uusi mõtteid, mis on ikka ja jälle hea tunne. Muidugi tuleb ka aus olla, et nende transkriptsioonide tegemine väsitab juba natuke ära, et see teadmine, et ma teen ühte, kahte lehte tund aeg, on natuke rusuv, aga samas kui olen jutti ära tegelenud, siis on hea tunne.

Arvan, et ka aju seisukohalt on see pikem süvenemine ja keskendumine hea.

**09.01.2020** Täna möödus minu viimane intervjuu. Tunnistan, et mul on praegu kahetised tunded: üheltpoolt on kurb tunne, et kõik nüüd tehtud sai (justkui ei ole enam midagi oodata), aga samas on kergendustunne, et need lõpuks tehtud said. Pean tunnistama, et kõikide intervjuude puhul olin alati enne õppejõuga kohtumist ikka korralikult närvis, kuid peale esimese küsimuse möödumist oli õnneks juba enam-vähem. Intervjuude kuulamise käigus tajusin küll endapoolseid mõttelisi kaasanoojutamisi (mhm-itamised), mida tegelikult ei oleks tohtinud teha, kuid leian, et need ei suunanud õppejõude teisiti vastama ning püüan mitte enda peale sellepärast pahane olla.

**10.01.2020** Tegin ära Taavi intervjuu transkriptsiooni. Aega kulus umbes 6 tundi. See oli mu viimane transkriptsioon (juhhuu, tehtud!) ning huvitaval kombel võttis ka kõige rohkem aega (aga sellest ei ole üldse hullu).

**29.01.2020** Täna sai tehtud kaaskodeerimine ning tegin algust ka tulemuste kirjutamisega. Kodeerimisega on küll praegu niimoodi läinud, et alguses olin sellega üsna jännis, aga kui ma juhendaja suunamisel proovisin oma peas tulemusi ette kujutada, siis hakkasin enda arvates taipama, mida ja miks ma tegema pean. Kaaskodeerimisel uusi koode ei tulnud ning erisused seisnesid vaid tähenduslike üksuste pikkustes. Näib, et ka juhendaja on minu tegevusega rahul, seega tuleb nüüd usinasti pingutada, et tulemused ära vormistada ning jälgida, et meetoodika peatükis samuti kõik korda saaks (see on küll praegu unarusse jäänud ning vajab tegelemist).

## Lisa 4. Väljavõte QCAmap keskkonnas kodeerimisest

### Intervjuu Ursulaga

K: Ja kuidas sa kirjeldaksid tõhusat, seda efektiivset tagasisidet ja halba tagasisidet. Et mis see on see, mis teeb tagasisidest hea või halva?

V: Ma arvan, et halb tagasiside äkki ongi see noh, kui ma ise käin näiteks ennast täiendamas ja mina näen, kuidas teised õppejõud teevad ja ma võin hinnata seda, mis sobib minule, mis minul ei sobi. Minule ei sobi, et kui tagasiside on justkui selline lõplik mingi otsus või produkt mida ma rohkem ei saa kuidagimoodi mõjutada. See on üks asi. Ma arvan, et see tagasiside võikski avada sellist, kas arutelu või suunata. Pigem alustasin praegu sellest, mis on halb, halb tagasiside on see, kui me ainult toome välja õppejõuna ainult puudused ja märkused. Ja siit edasi, ma arvan, et tagasiside peab olema innustav, ta peab olema aus. Ehk siis konkreetne, kui mul on mingisugused soovitusel, siis nad peavad olema konkreetsete punktide kohta, mitte nii, et sa võiksid teha paremat tööd – see ei suuna. **Ta peab olema konkreetne innustav ja tooma kindlasti välja selle, millega ma rahul olen juba, et see on see, et õppejõud võiks ikkagi välja tuua selle, mis tudengitöös, õppimises on juba hästi tema arvates.** Ja kindlasti tagasiside peab suunama eneseanalüüsile.

B06  
B112  
B119  
B109

B109

Anda informatsiooni selle kohta, mis on töös hästi tehtud

delete

### Intervjuu Heleniga

K: Sa natukene vastasid ka sellel küsimusele, aga mis on need takistavad ja mis on soodustavat tegurid tagasiside andmisel?

V: No takistav tegur on selgelt aeg. Jahm... mis on veel takistanud... **Vahepeal ma tunnen, et kui on sarnane ülesanne ja ma ei tea kolmkümmend tudengit rühmas et siis. Noh, endal läheb tüütuks jälle, no eks ole sama sama sama noh, mida me oleme ka siis teinud ja noh, mis ma arvan, tegelikult on okei. Et, et kui noh, näiteks tudeng on vastanud küsimusele õigesti. Et siis noh, me oleme teinud juba nii-öelda valmis kirjutatud tagasiside, et ma saan lihtsalt tõsta selle, et näed, sa oled selle, need õiged punktid sealt üles otsinud. Aga ma mõtlen, et sellise väga suure grupi tagasisidestamine mingis mõttes muutub vahepeal tüütuks ja isegi kui ma lugesin nüüd ütleme nagu sarnane nagu me eeldame sarnaseid vastuseid, kus me tegelikult teame, mis need vastused on, eks ole, kui me nüüd loeme neid töid seal. Aga on sellised tööd, mis on noh, ühe teise aine raames, kus inimesed kirjutavad oma isiklikest kogemustest, mida on nii põnev lugeda. Ja tahakski tõesti nagu kõigile kirjutada seda, et noh, väga kihvtilt kirjutad, aga mõtle sellele ja sellele, aga ta ikkagi nagu, kui sul on seal noh, meeletult palju seda teha, siis ta mingi hetk natukene nagu tüütu ei ole nagu õige sõnaga. Väsitav jah, et üks on nagu aeg ja teine on maht, et kui sa tahad tõesti nagu anda sellist tagasisidet, et neil oleks ikkagi nagu midagi sellega teha. Et siis ja neid on palju, siis see lihtsalt on väsitav.**

E12  
E14  
E15

E15

Tagasiside pank kui tagasiside andmist soodustav tegur

delete

## Lisa 5. Väljavõte QCMap keskkonnas kaaskodeerimisest

Selgitus: vasakul on uurija kodeering ning paremal on kaaskodeerija kodeering

### Intervjuu Kaidiga

K: Just

V: Võib-olla see, et kui ma lihtsalt näitan ära vead ja kui ma ei anna tagasisidet selle kohta, et, mis edasi võiks teha. Nii et tegelikult on niimoodi, et ma ei tea, võib-olla tulevad küsimused selle kohta, kuidas see koolis ülikoolis praktiliselt välja näeb, siis...

K: päris niimoodi vist ei tule...

V: Siis tegelikult on niimoodi, et seda ma tunnen ise küll, et koolis nagu seda tehakse rohkem ehk õppeprotsessile tagasiside andmist või vähemalt ma ise teeksin kindlasti rohkem, et ülikoolis vähem. **Ja ma ei arva, et see on hea, et ülikoolis võiks ka rohkem olla, aga ülikoolis mulle tundub, on see ajapuudus koguaeg suurem.**

K: Aga seal võib-olla nüüd ühe küsimusega natuke haakub, et missugused on takistavad või siis soodustavad tegurid tagasiside andmisel? Praegu tuligi siis ajapuudus...

V: See on jah, see on kõige suurem esiteks, et noh, vähemalt mina ei ole jõudnud nii kiiresti seda tagasisidet anda, kui ma tahan. Ma ise pean tegelikult oluliseks, see tagasiside antakse ruttu. Aga alati ma seda ei suuda ja tihti ma ei suuda.

K: Ja mis seal taga võib olla, kas see maht?

V: Et samal ajal on nagu tegevusi, mis, tuleb teha, et lihtsalt see ongi?

K: Ja aga, mida sa loodad tagasiside andmisega saavutada? Just alguses loodad? mis tunded?

V: Mida ma loodan? mina loodan seda, et see on õppijale kasulik.

No et kui ta teeb vigu näiteks, et ta siis tõesti ta saab need puudujäägid või lüngad täidetud. See on üks, mida ma loodan, aga mida ma veel muidugi loodan enda jaoks, enda jaoks ma saan ju kindlasti seda teada, kuidas õpetamine läinud on, õpetamine ja õppimine, seda ma saan kindlasti teada, see on ka oluline minu jaoks.

IC2-E14

Ajapuudus kui takistav tegur tagasisidestamisel

IC2-E14

IC2-E1

IC

### Intervjuu Taaviga

K: Aga kuidas sa kirjeldaksid seda tagasisidet, mida sa ise annad, et milline ta on?

V: **Ühelt poolt on tagasisidet äärmiselt raske anda, selles mõttes, et kui sul on palju õpilasi- mul on siin mõned kursused, kus on seitsekümmend õpilast, seal on mitu ülesannet ja nii edasi.** Ma tean, siin majas on ka teisi õppejõude, kellel on siin nagu kolmsada kodutööd või nelisada kodutööd või viissada kodutööd või rohkem veel eksole, et noh tagasiside, mis on selline sisukas tagasiside võtab tohutu aja. Et noh, ma olen püüdnud. Ma ei ütle, et ma...

tähendab ma ei tunne ennast hästi sellega, et ma ei saa öelda seda, et ma annan sellist tagasisidet nagu ma enne ütlesin. Et aga ma olen püüdnud luua mingit süsteemi,... et nagu kujuneb nagu või et kui sa õpilaste töid analüüsid või loed läbi ja hindad selle maatriksi järgi, mis sul on, siis tekivad mingisugused tagasiside stamplused eks, mida sa siis saad sinna tagasisidesse panna. Et ma püüan ikka mingisugust nagu motiveerivat lauset sinna panna. Et noh, tegid selle asja hästi, et see osa on väga selgelt välja toodud. Või midagi siukest.

IC2-E12

Suured rühmad kursustel kui tagasisidestamist takistav tegur

IC2-E12

IC2-E15

E14

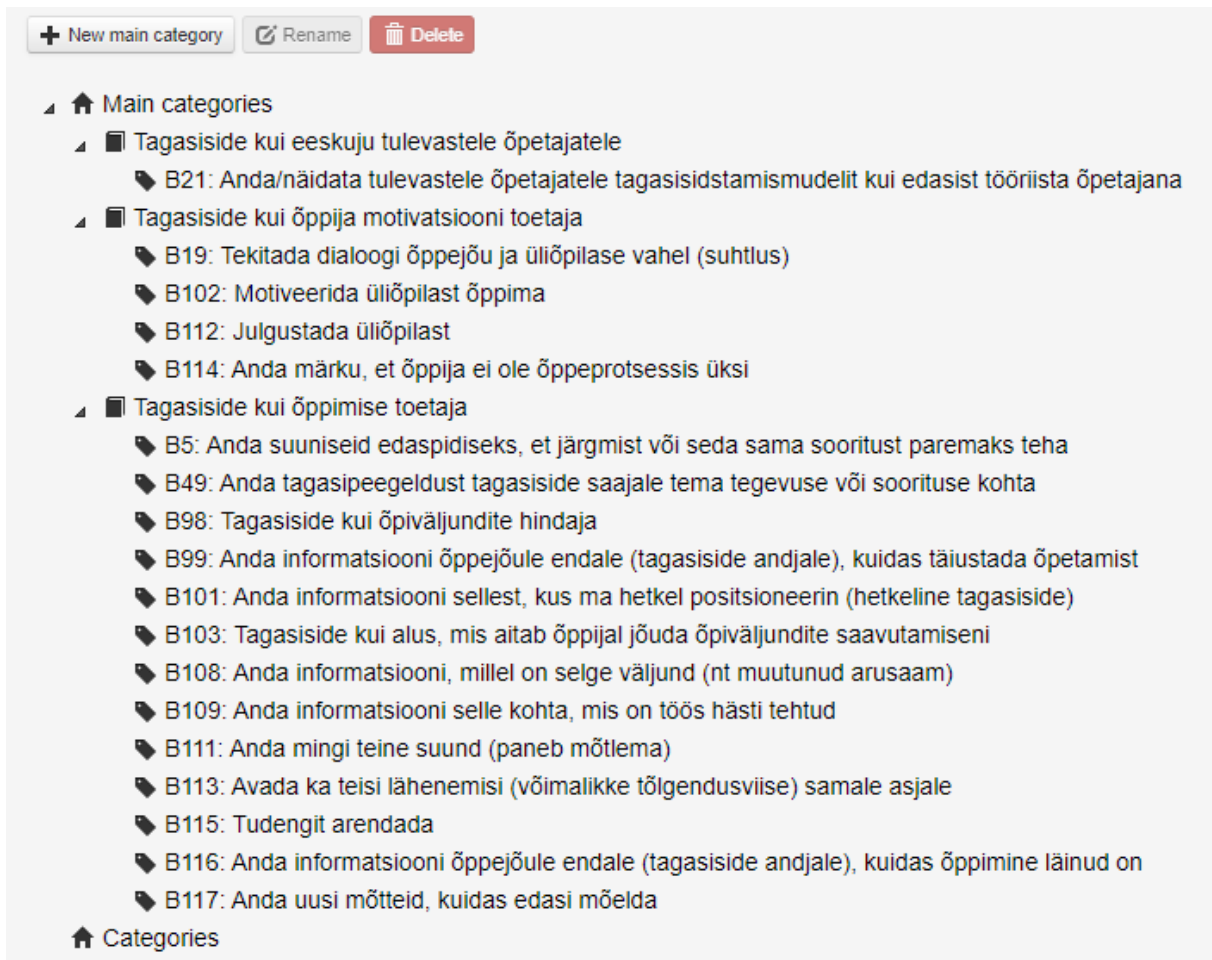
E12

E15

## Lisa 6. Väljavõte QCAmap keskkonnas kategoriseerimisest

Näide kategooriate moodustumisest.

Uurimisküsimus: *Missugused on õppejõudude arusaamad tagasiside eesmärgist?*



The screenshot displays the QCAmap interface with a toolbar at the top containing three buttons: '+ New main category', 'Rename', and 'Delete'. Below the toolbar, a tree structure is shown under the heading 'Main categories'. The tree is organized as follows:

- Main categories
  - Tagasiside kui eeskuju tulevastele õpetajatele
    - B21: Anda/näidata tulevastele õpetajatele tagasisidestamismudelit kui edasist tööriista õpetajana
  - Tagasiside kui õppija motivatsiooni toetaja
    - B19: Tekitada dialoogi õppejõu ja üliõpilase vahel (suhtlus)
    - B102: Motiveerida üliõpilast õppima
    - B112: Julgustada üliõpilast
    - B114: Anda märku, et õppija ei ole õppeprotsessis üksi
  - Tagasiside kui õppimise toetaja
    - B5: Anda suuniseid edaspidiseks, et järgmist või seda sama sooritust paremaks teha
    - B49: Anda tagasipeegeldust tagasiside saajale tema tegevuse või soorituse kohta
    - B98: Tagasiside kui õpiväljundite hindaja
    - B99: Anda informatsiooni õppejõule endale (tagasiside andjale), kuidas täiustada õpetamist
    - B101: Anda informatsiooni sellest, kus ma hetkel positsioneerin (hetkeline tagasiside)
    - B103: Tagasiside kui alus, mis aitab õppijal jõuda õpiväljundite saavutamiseni
    - B108: Anda informatsiooni, millel on selge väljund (nt muutunud arusaam)
    - B109: Anda informatsiooni selle kohta, mis on töös hästi tehtud
    - B111: Anda mingi teine suund (paneab mõtlema)
    - B113: Avada ka teisi lähenemisi (võimalikke tõlgendusviise) samale asjale
    - B115: Tudengit arendada
    - B116: Anda informatsiooni õppejõule endale (tagasiside andjale), kuidas õppimine läinud on
    - B117: Anda uusi mõtteid, kuidas edasi mõelda
- Categories

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Annika Kutti,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „,Mõneti on see nagu kunstniku töö“: tagasisidestamine kõrghariduses – õpetajakoolituse õppejõudude arusaamad ja kogemused“, mille juhendaja on Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Annika Kutti*

**19.05.2020**