

ÜLIÕPILASTE TAGASISIDE ÕPPEJÕU PILGU LÄBI – USKUDA VÕI MITTE?

Mari Karm, Anu Sarv, Pille Pruulmann-Vengerfeldt

Sissejuhatus

Ülikooli õppejõu professionaalseks arenemiseks on mitmeid võimalusi (nt koolitustel, konverentsidel ja seminaridel osalemine ning eneseanalüüs), ent eelduseks on seejuures adekvaatse info olemasolu, mille põhjal enda arengut kavandada. Kui teadustöös tuleb tagasiside artikliretsensentidelt ja projekti- taotluste hindajatelt, siis õppejõutöös on tänapäeva Eestis üheks ja sageli kahjuks ainsaks tagasiside mehhanismiks üliõpilaste arvamused. Üliõpilaste tagasisidet küsitakse kõigis kõrgkoolides regulaarselt. Tagasisideküsimumstikud on kõrgkoolides põhijoontes sarnased ning tagasiside arvestamisele otsustusprotsessides pööratakse järjest enam tähelepanu.¹

Tartu ülikoolis on üliõpilaste tagasisidet ühtsetel alustel õppeinfosüsteemi kaudu kogutud alates 2006. aasta kevadest, mil üliõpilastel oli kohustuslik anda tagasisidet kõigi semestri jooksul õpitud ainete kohta. 2006. aastal koosnes küsimustik 15 (+3) valikvastusega ja kahest vaba tekstivastusega küsimusest, mis keskendusid peamiselt õppija rahulolu hindamisele õppeaine suhtes. 2011. aasta sügisel muudeti Tartu ülikoolis üliõpilaste tagasisideküsimumstiku küsimusi, tagasiside kogumise süsteemi ning tagasisidetulemuste esitamise viisi. Muudatuste tegemise eesmärgiks oli saada üliõpilaste tagasisidest enam kasu õpetamise kvaliteedi hindamisel ja arendamisel ning suunata üliõpilasi mõistma enda rolli õppimisprotsessis.

Uuendatud tagasisideküsimumstikus on 12 küsimust (varasema 18 asemel), mille puhul on lisaks numbrilisele vastusele võimalus lisada ka sõnaline kommentaar. Küsimustiku üks osa juhib üliõpilast ise oma õppimist analüüsima (enda ajakasutus, õpiväljundite saavutamine). Teine osa keskendub õppejõu tegevusele (õppejõu hoiak õpetamisel, õpetamisoskused, õppematerjalid, hindamine, tagasiside andmine). Lisaks on üliõpilasel võimalik hinnata iseseisva töö mahu vastavust ainekavale, tuua välja positiivset õppejõu tegevuses, anda

¹ **Haaristo, H.-S.** 2014. Üliõpilaste tagasiside Eesti kõrgkoolides. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. [**Haaristo** 2014]

soovitusi õppetöö tõhustamiseks ning lisada tulevastele õppijatele oma kommentaar aine kohta.

Eestis on uuritud ja analüüsitud Eesti kõrgkoolides kogutavate üliõpilaste tagasisideküsimumstike sisu, protseduuri ja kasutust². Selleks, et selgitada välja, kuidas õppejõud suhtuvad üliõpilaste tagasisidesse ja kuidas nad tagasisidet tõlgendavad, tehti kvalitatiivne uurimus, mille käigus intervjueriti 2012. aastal 39 Tartu ülikooli õppejõudu erinevatest teaduskondadest ja kolledžitest. Esindatud olid kõik neli valdkonda: *realia et naturalia*, *humaniora*, *socialia*, *medicina*. Valimi moodustamisel arvestati teaduskondade suurust ning seda, et oleksid esindatud erineva tagasisidega õppejõud. Intervjuudel küsiti õppejõudude suhtumist üliõpilastelt saadavasse tagasisidesse, tagasiside olulisust ja rolli õppejõu jaoks, tagasiside kasutamist ja sellega seotud ohtusid, õppejõudude hinnanguid tagasiside usaldatavusele ja esitusviisidele ning õppejõudude valmisolekut teha oma õpetamistegevuses muutusi.

Intervjuusid korraldas mitu intervjuerijat. Usaldusväärsete andmete saamiseks jälgiti, et intervjuerija ja intervjueritav ei oleks samast teaduskonnast. Koostati põhjalik intervjuuküsimumstik ja intervjuerimisjuhised. Intervjuud transkribeeriti. Intervjuu käigus paluti intervjueritaval avada arvutis ühe aine tagasiside tulemused, seejärel vaadati tagasisidet koos küsimuste kaupa. Andmete analüüsimiseks kasutati temaatilist analüüsi.³

Siinses artiklis tutvustatakse seda osa uurimusest, milles on vaatluse all, kuidas õppejõud üliõpilaste tagasisidet tõlgendavad ning kuidas see mõjutab õppejõudude valmisolekut tagasisidet kasutada. Tõlgendusi vaadeldakse kolmest aspektist: kõigepealt käsitletakse seda, kuidas mõistavad õppejõud tagasisidesüsteemi ja selle mõju hinnangutele tagasiside kasutatavuse kohta. Teiseks vaadeldakse seda, millisena tajutakse tudengit tagasiside andjana. Kolmandaks on arutluse all, kuidas näevad õppejõud enda rolli tagasisidesüsteemis, kas ja kuidas nad tagasisidet kasutavad. Nimetatud kolm vaatenurka mõjutavad autorite hinnangul seda, kui usaldusväärsetena tajuvad õppejõud üliõpilaste tagasisidet ja kuivõrd nad on valmis märkama selles peituvaid võimalusi enda kui õppejõu arendamiseks.

² Haaristo 2014.

³ Richards, L. 2005. Handling Qualitative Data. A Practical guide. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.

1. Tagasiside arvestamist mõjutavad asjaolud õppejõudude hinnangul

Õppejõudude suhtumine üliõpilaste tagasiside kogumisse ja kasutamisse on oluline, sest uurimuste kohaselt sõltub õppejõudude suhtumisest, mil määral nad üliõpilaste tagasisidet arvestavad ja seda muutuste tegemiseks kasutavad⁴.

Tagasiside arvestamist võivad mõjutada erinevad tegurid, kusjuures üks ja sama tegur võib seda nii toetada kui takistada.

1.1. Tagasisidesüsteem õppejõu pilgu läbi

Valmisolek üliõpilaste tagasisidet õpetamisel arvestada sõltub sellest, kui võrd arusaadav ja aktsepteeritav on õppejõu jaoks tagasiside kogumise eesmärk ja kasutus ülikoolis. Tagasiside ei pruugi õpetamistegevuse arendamist toetada, kui selle kogumise eesmärk ja kasutus ei ole õppejõu jaoks mõistetav või tema hinnangul asjakohane.

Segadus tagasiside eesmärkides

Varasemad uuringud on näidanud, et tänapäeval kogutakse ülikoolides üliõpilaste tagasisidet selleks, et parandada ja tagada õpetamise kvaliteeti, hinnata õpetamist õppejõu karjääri- ja personaliotsuste tegemise eesmärgil või rakendada seda osana õppeasutuse kui institutsiooni kvaliteedikindlustamise süsteemist.⁵

Üks üliõpilaste tagasisidega seotud vastuoluline külg on see, et sama tagasisidet soovitakse korraka kasutada erinevatel eesmärkidel, näiteks nii õpetamiskvaliteedi parandamiseks kui ainekursuste ja õppejõudude hindamiseks. Samuti kasutatakse tagasisidet administratiivsetel eesmärkidel,

⁴ **Ballantyne, R.; Borthwick, J.; Packer, J.** 2000. Beyond student evaluation of teaching: Identifying and addressing academic staff development needs. – *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, pp. 221–236.

⁵ **Benton, S. L.; Cashin, W. E.** 2012. IDEA Paper No. 50: Student Ratings of Teaching: a Summary of Research and Literature. Kansas State University: The IDEA Center. [**Benton, Cashin** 2012];

Richardson, J. T. E. 2005. Instruments for obtaining student feedback: a review of literature. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 4, pp. 387–415.

Spooren, P.; Brockx, B.; Mortelmans, D. 2013. On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. – *Review of Educational Research*, 83 (4), pp. 598–642. [**Spooren, Brockx, Mortelmans** 2013]

näiteks õppekorralduse parandamiseks, personaliotsuste tegemiseks. Samas eeldavad erinevad eesmärgid, et tagasisidet kogutaks erineval viisil ja ajal ning et ka tulemusi esitataks erinevatele sihtrühmadele.

Ühelt poolt võib üliõpilaste tagasiside olla õppejõule oluliseks infoallikaks, mille abil ennast professionaalselt arendada ja õpetamise kvaliteeti tõhustada, teisalt võib tagasiside seista ka nn soorituskultuuri teenistuses, mis väärtustab rahalist tõhusust ja võistluslikkust. Üliõpilaste tagasiside rakendamine erinevatel eesmärkidel võib tekitada õppejõus segadust ja panna mõtlema, kas hea õpetamine on oluline vaid välise hindamise tõttu või väärtustatakse seda ülikoolis.⁶ Väline hindamine pigem ei toeta professionaalsuse arendamist, kuna professionaalsus eeldab kahtlemist, kõhkclusi endas ja oma rollis⁷.

Tartu ülikoolis ei ole üliõpilaste tagasiside kasutamine üheselt reguleeritud ja tagasiside arvestamisel on jäetud instituutidele suhteliselt suur vabadus.

Artikli uurimistulemuste põhjal selgus, et üleülikoolilist tagasisidet hindasid õppejõud kui ühte võimalust saada infot enda õpetamise kohta. Üleülikoolilise küsimustiku eelisena märgiti, et selles küsitakse seda, mida õppejõul endal on ebamugav küsida (nt „Kas ma olen abivalmis?” – *realia et naturalia*). Samas väljendasid õppejõud teadmatust selle suhtes, mida üleülikoolilise tagasisidega tehakse, ning vähesed intervjuueeritud õppejõud teadsid, et tagasisidetulemuste alusel valitakse praegu näiteks aasta õppejõude. Õppejõudude seas oli neid, kes polnud õigustatult rahul tagasisidetulemuste senise vähesuse kasutamisega ning leidsid, et kogutaval tagasisidel peaks olema suurem mõju personaliotsuste tegemisel ja seda peaks enam arvestama õppejõudude tagasivalimisel. Samal ajal väljendasid mitmed õppejõud seisukohta, et üliõpilaste tagasiside ei saa olla ainus vahend, mille põhjal õppejõudu hinnata.

Tagasisidesüsteemi usaldusväärsus

Tagasiside usaldusväärsus algab juba sellest, millistel alustel on küsimustik koostatud. Kuigi varasematest uuringutest selgub, et küsimustikud võiksid olla loodud selgetel teoreetilistel alustel, on need sageli koostatud pigem

⁶ Arthur, L. 2009. From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. – *Teaching in Higher Education*, 14, 4, pp. 441–454. [Arthur 2009]

⁷ Schuck, S.; Gordon, S.; Buchanan, J. 2008. What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. – *Teaching in Higher Education*, 13, 5, pp. 537–547. [Schuck, Gordon, Buchanan 2008]

kogemuste põhjal, keskendudes üliõpilaste rahulolu hindamisele.⁸ Denson *et al.* (2010)⁹ rõhutavad, et üliõpilaste tagasiside peaks hõlmama ainult neid aspekte, mille muutmine on õppejõu võimuses. Osa uurijate arvates piisab, kui tagasisides küsida hinnangut üldise õpetamisioskuse kohta, teiste uurijate arvates on õpetamine kompleksne tegevus, mille puhul on oluline hinnata eraldi selle erinevaid aspekte¹⁰.

Kuigi enamasti rõhutatakse uurimustes, et üliõpilaste tagasiside kogumise eesmärgiks on hinnata õpetamise tõhusust, pole sageli selge, mida üldse peetakse tõhusaks õpetamiseks ning kas küsimustiku väljatöötajad, õppejõud ja üliõpilased mõistavad head õpetamist ühtviisi¹¹. Kuna arusaamad tõhusast õppimisest ja õpetamisest muutuvad ajas¹², tuleks küsimustiku usaldusväärsust hinnates analüüsida, kas neid muutusi on arvestatud. Näiteks võib küsimustik olla koostatud pigem nii, et see hindab loengukeskset õpetamist ega võimalda esile tuua õppimiskeskele lähenemisele omaseid jooni. Tartu ülikooli uuendatud küsimustikus arvestatakse väljundipõhisele õppele üleminekut ja suunatakse üliõpilast oma õppimist analüüsima.

Üliõpilaste tagasiside usaldusväärsust hindavates uurimustes tuuakse välja järgmist: usaldusväärsuse seisukohast on oluline, et ühe ainekursuse kohta oleks vastajaid piisavalt. Soovituslik vastajate arv on seejuures vähemalt 15. Kui vastajaid on sellest vähem, siis soovitatakse suhtuda tulemustesse suure ettevaatlikkusega.¹³ Tagasisidele toetuvate otsuste tegemiseks soovitatakse vaadata rohkem kui ühe semestri tagasisidet ning kõrvutada sama õppejõu õpetatavate erinevate ainekursuste tagasisidet¹⁴.

Ka siinse uurimuse kohaselt oli õppejõudude hinnangul tagasiside usaldusväärsuse oluline näitaja vastajate arv. Kui ainele on tagasisidet andnud ainult mõni üksik üliõpilane, siis leiti, et see ei anna õppejõu jaoks adekvaatset pilti. Näiteks põhjendati tagasiside halba keskmist hinnet just vastajate vähesusega. Õppejõud tõid välja, et kui ainetel on väike kuulajaskond, siis

⁸ Schuck, Gordon, Buchanan 2008, pp. 537–547.

⁹ Denson, N.; Loveday, T.; Dalton, H. 2010. Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? – Higher Education Research & Development, 29, 4, pp. 339–356.

¹⁰ Marsh, H. W.; Roche, L. A. 1997. Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective: the Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. – American Psychologist, 52, 11, pp. 1187–1197. [Marsh, Roche 1997]

¹¹ Spooren, Brockx, Mortelmans 2013.

¹² Benton, Cashin 2012.

¹³ Benton, Cashin 2012.

¹⁴ Benton, Cashin 2012; Spooren, Brockx, Mortelmans 2013.

ei olegi võimalik piisavalt tagasisidet saada. Samamoodi nagu varasemates uurimustes mainiti, et tagasisidet tuleks analüüsida aastate kaupa.

Intervjuudest ilmnes, et õppejõudude hinnangul annavad tagasisidet pigem need üliõpilased, kellel on ainega seoses äärmuslikud kogemused.

On selge, et kui tudeng peab valima ainult 4 ainet, millele tagasisidet annab, siis valitakse välja need ekstreemsused tema jaoks. Antakse siis, kui aine väga meeldis või oli mingi „kala” õppejõuga. Kas see nüüd selle tagasiside usaldusväärstust tõstab, on minu jaoks lahtine. (Humaniora)

Kui ülikoolis soovitakse, et õppejõud arvestaks üliõpilaste tagasisidega, siis on oluline, et tagasisideküsimumstikke täidaksid võimalikult paljud üliõpilased. Uurimused on näidanud, et üliõpilased täidavad tagasisideküsimumstikke sisukamalt, kui nad teavad, et nende hinnanguid võetakse edaspidisel õpetamisel arvesse.¹⁵

Tagasiside avalikustamine

Tartu ülikooli uuendatud tagasisideküsimumstiku numbriliselt väljendatud hinnangud on avalikult kättesaadavad kõigile huvilistele. Ühe küsimuse (soovitused tulevastele aineõppijatele) sõnalised kommentaarid on samuti avalikud. Kui üliõpilaste tagasiside on avalik, siis seniste uurimuste põhjal huvitab üliõpilasi põhiliselt üldine hinnang kursusele ja õppejõu positsioon võrreldes teiste õppejõududega¹⁶. Samas hoiatavad uurimused, et üliõpilaste tagasisidetulemuste hooletu avalikustamine võib kaasa tuua mitmeid eetilisi küsimusi, näiteks võimalik laim, usalduse kuritarvitamine, privaatsuse rikkumine või õppejõu maine kahjustamine. See tuleneb probleemist, et avalikustamise järel omandavad üliõpilaste arvamused fakti kaalu, mistõttu tuleks jälgida üliõpilaste väidete paikapidavust.¹⁷

Siinses uuringus ei olnud paljud intervjueeritud õppejõud üliõpilaste tagasiside avalikustamisest üldse teadlikud, vähesed teadsid, et avalikud on vaid üliõpilaste numbriliselt väljendatud hinnangud ja soovitused tulevastele aine-

¹⁵ **Chen, Y.; Hoshower, L. B.** 2003. Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation. – Assessment and Evaluation in Higher Education, 28, 1, pp. 71–88.

¹⁶ **Beran, T.; Violato, C.; Kline, D.; Frideres, J.** 2009. What do students consider useful about student ratings? – Assessment & Evaluation in Higher Education, 34, 5, pp. 519–552.

¹⁷ **Jones, J.; Gaffney-Rhys, R.; Jones, E.** 2014. Handle with care! An exploration of the potential risks associated with the publication and summative usage of student evaluation of teaching (SET) results. – Journal of Further and Higher Education, 38 (1), pp. 37–56.

õppijatele. Õppejõudude suhtumine tagasiside avalikustamisesse oli erinev ega sõltunud sellest, kui positiivne oli saadud tagasiside. Intervjueeritute hulgas oli neid, kes ei näinud avalikustamises probleeme. Sedasi arvanud õppejõudude tagasiside oli siiski (väga) positiivne. Kuigi nad tõlgendasid avalikustamist kui välist survetegurit, tõid nad välja, et see sunnib ennast distsiplineerima ja olema parem õppejõud. Intervjueeritud õppejõud, kes suhtusid tagasiside avalikustamisse kriitiliselt, leidsid, et tagasiside avalikustamine ei aita kaasa õpetamise arendamisele, vaid on ainult väline survetegur, mis suunab ennast teistega võrdlema ning seetõttu suurendab pigem võistluslikkust ja vähendab kollegiaalsust. See seostub varasemate uurimistulemustega¹⁸, mille kohaselt väline hindamine ei soodusta arengut.

Kui eesmärk on arendada õppetöö kvaliteeti, siis sellele avalikustamine küll kaasa ei aita, pigem on mul ebamugav tunne neid kolleegide hindeid vaadata. Ega ma nüüd küll selle pärast ennast arendama ei hakka, kui näen, et teistel on minust paremad hinded. (Medicina)

Avalikustamisega seostus ka tunne, et õppejõud on üliõpilase suhtes eba-võrdses olukorras: üliõpilane hindab õppejõudu anonüümselt, aga õppejõud peab vastutama nimeliselt. Sageli seostus avalikustamisega häbitunne (kasu-tati väljendeid „otsekui oleks avalikkuse ees sunnitud olema alasti”, „nagu anonüümne kommentaarium”). Eriti tuli negatiivne hoiak avalikustamise suhtes ilmsiks nende õppejõudude puhul, kelle tagasisidetulemusi oli avalikult arutatud instituudi või teaduskonna nõukogus.

Selline avalikustamine ei tee midagi paremaks. See toob kaasa olukorra, et kui varem nuttis õppejõud üksi, siis nüüd peab teiste ees nutma. (Humaniora)

Avalikustamisega seoses muretseti alustavate kolleegide pärast: kui noored õppejõud teevad alustades vigu, siis pole hea, kui nad kohe satuvad avaliku kriitika alla.

Väljendati seisukohta, et praegune avalikustamise määr on viimane piir. Avalikustamist väärivaks peeti soovitusi järgmistele üliõpilastele, mis annavad infot selle kohta, kuidas vastavat ainet tuleb õppida. Oli siiski ka selliseid arvamusi, et avalikustamine teenib pigem turunduse ja õppijatele meeldimise eesmärki ega toeta õpetamise arendamist. Selles on näha seost järeldustega¹⁹, mille kohaselt tagasiside kogumise viis võib teenida pigem nn soorituskultuuri eesmärgi ja mitte olla õpetamise arendamise teenistuses.

¹⁸ Schuck, Gordon, Buchanan 2008.

¹⁹ Arthur 2009.

Tagasiside ajastus

Tartu ülikoolis saab üliõpilane anda tagasisidet aine lõppedes. Eelmise semestri ainetele antud tagasiside vastused muutuvad õppejõule kättesaadavaks uue semestri alguses. Uurimuste kohaselt mõjutab õppejõudude suhtumist tagasisidesse, kas ülikooli administratsioon korraldab selle kogumise aine lõpus või semestri jooksul. Õppejõud on tagasisidest vähem huvitatud, kui seda kogub ja analüüsib ülikooli keskne administratiivüksus semestri lõpus.²⁰ Kasulikumaks peetakse semestri keskel kogutud tagasisidet, kuna see võimaldab õppejõul teha muutusi juba toimuva kursuse käigus, mitte alles järgmisel semestril²¹.

Ka intervjueritud õppejõud ei olnud rahul praeguse üleülikoolilise tagasiside kogumise ja selle õppejõududeni jõudmise ajaga. Peamiselt toodi välja, et õppejõud saavad tagasiside kätte liiga hilja, mistõttu ei ole käimasoleval kursusel võimalik midagi parandada („et see on juba tehtud, seda tagasi ei võta” – *socialia*) ning tagasiside on kaotanud oma aktuaalsuse, kuni sama õppeainet uuesti õpetatakse. Seetõttu pole õppejõul uuesti sama ainet õpetama hakates sageli enam meeski, mida üliõpilased soovitasid. Samale probleemile on osutanud ka varasemad uurimused²². Tagasiside saamine suure hilinemisega takistab õppejõudude arvates seda, et õpetamises ja ainekursuses oleks võimalik muutusi teha.

Tagasiside vorm

Uurimuste kohaselt peavad õppejõud õpetamise arendamise seisukohalt väärtuslikuks pigem üliõpilaste antud kirjalikke kommentaare kui pelgalt punkte või numbrilisi hinnanguid.²³

Sarnast mõtet väljendasid ka Tartu ülikooli õppejõud, märkides, et tagasisides antavad hinded on ebaõiglased ning väheinformatiivsed. Kasulikumaks peeti kommentaare, kuna neist saab rohkem sisulist infot. Mõned intervjueritute test tõid välja, et nad ei vaadanudki protsente, vaid lugesid ainult kommentaare („Mind huvitavad ainult need tekstvastused” – *socialia*).

²⁰ *Ibid.*

²¹ **Wright, S. L.; Jenkins-Guarnieri, M. A.** 2012. Student evaluations of teaching: combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 6, pp. 683–699. [Wright, Jenkins-Guarnieri 2012]

²² **Benton, Cashin** 2012.

²³ *Ibid.*

Tartu ülikooli üliõpilaste tagasisideküsimumstiku uue versiooni puhul pidasid intervjueeritud õppejõud väga heaks seda, et selles on üliõpilastel võimalik lisada sõnalisi kommentaare ja selgitusi.

[Üleülikooliline tagasiside] on hea võimalus saada tudengitel infot, mida nad muidu ei ütleks isegi mitte vahetunnis või mõnel teaduskonna peol, mitteformaalses olukorras. (Realia et naturalia)

Üliõpilaste kommentaare analüüsinud uurimustes on osutatud²⁴, et enamik üliõpilaste kommentaare on teemade kohta, millest õppejõul on abi õpetamise arendamiseks (nt soovitusi õppemeetodite, õppematerjalide, aine ülesehituse, hindamiskriteeriumide ja õppejõu suhtumise kohta), ning vaid väga väike hulk üliõpilaste kommentaare on ebakonstruktiivsed.

Tartu ülikooli uurimuses osalenud õppejõud väljendasid ideed, et tagasiside võiks olla rohkem dialoogiline ning et üliõpilased võiksid saada tagasisidet ka oma tagasiside kohta. Sellisel juhul tekiks neis teadmine, et õppejõud arvestavad üliõpilaste tagasisidet. Seda peeti vajalikuks ennekõike selleks, et suurendada tagasiside konkreetset, konstruktiivset ja et üliõpilased tunneksid tagasisidet andes vastutust.

Mulle meeldiks astuda tudengitega dialoogi, praegu on see tagasiside väga ühepoolne. Eriti kui on üks lakooniline lause, mis ei ütle sisuliselt midagi. Tahaksin täpsustada ja üle küsida. Lisaks oleks oluline saada tagasisidet õppimise toetamise kohta: kuidas õppija arenes, mis õppemeetod toetas – praegu seda ei küsita. (Socialia)

Samas olid vähesed intervjueeritud õppejõud teadlikud, et küsimustiku lõpus on funktsioon, mis võimaldab kommenteerida üliõpilaste tagasisidet. Sellist kommenteerimist peeti ka sekkumiseks üliõpilaste omavahelistesse aruteludesse.

Räägivad mind taga ja siis ma lähen ütlen vahele midagi. (Realia et naturalia)

1.2. Üliõpilane kui tagasiside andja õppejõu silmade läbi

Õppejõud tõid välja, et negatiivne tagasiside osutab probleemile (nt õppejõu ja üliõpilaste vahelistes suhetes), millega oleks vaja tegeleda. Ka varasemates uuringutes osutatakse, et õppejõud seostasid tagasisidet õppejõu ja üliõpilaste vaheliste suhetega.²⁵

²⁴ **Tucker, B.** 2014. Student evaluation surveys: anonymous comments that offend or are unprofessional. – Higher Education, 68, pp. 347–358.

²⁵ **Arthur** 2009, p. 447.

Positiivne suhtumine ilmnes intervjueeritud õppejõudude arusaamades, et just üliõpilased on kõige paremad tagasiside andjad, kuna nemad kogevad otseselt õppejõu õpetamist. Seetõttu on üliõpilaste antud tagasiside usutav ja tõepärane ning selles nähakse enda professionaalse arengu võimalust.

Ühe suhtumisena õppejõudude arusaamades avaldus üliõpilase süüdistamine: üliõpilased ei oska anda tagasisidet ja nende kommentaarid on liiga ebamäärased, et neid saaks arvestada. Õppejõudude meelest ei käi üliõpilased loengutes või seminarides piisavalt kohal, et nad suudaksid anda mõistlikku tagasisidet. Samuti tõid intervjueeritud õppejõud välja, et üliõpilastel on liiga suured õigused õppejõude süüdistada.

Lisaks leiti, et üliõpilasel ei ole piisavalt pädevust õppejõudu hinnata: üliõpilastel puudub ülevaade ainekust kui tervikust või ei ole neil piisavalt teadmisi ja kogemusi, et hinnata õpetamise meisterlikkust („Nad ei näe ju suurt pilti” – *realia et naturalia*).

Märgiti ka seda, et üliõpilaste ootused õpetamisele võivad olla ebarealistlikud: näiteks tõid õppejõud välja, et tagasiside hinnang õpetamisele on madal, kuna üliõpilased ootavad n-õ nunnutamist, ent õppejõud peab oluliseks iseseisvust ja akadeemilist vabadust („Kui palju peab siis tudengit kätel kandma?” – *socialia*). See seisukohtade erinevus võib olla ka näitajaks, et üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad heast õpetamisest on erinevad.

Veel ilmnes Tartu ülikooli õppejõududes suhtumine, et üliõpilasi peetakse pädevaks tagasisidet andma teatud piirangutega. Leiti, et tudengid saavad anda asjakohase hinnangu mõnede küsimuste puhul, aga nad ei oska hinnata tervikut ega teatud teemade sisulist keerukust. Seetõttu hindavad nad töömahtu väga subjektiivselt. Samas näiteks peetakse õppejõu jaoks informatiivseks küsimust õpiväljundite saavutamise kohta („Sellele vastamine annab meile märku, kas me oleme need õpiväljundid korrektselt sõnastanud” – *socialia*). Intervjuudes toodi välja, et üliõpilaste kommentaarid võiksid olla konkreetsemad ja konstruktiivsemad, nii et neist oleks õppejõule selgemat kasu.

Samuti arvati, et üliõpilase tagasiside sõltub saadud hindest, et üliõpilane, kes sai kehvema hinde, andis tõenäoliselt ka kriitilisema tagasiside. Hinde ja tagasiside keerulistele seostele on osutanud ka varasemad uurimused²⁶.

²⁶ **Beran, T.; Violato, C.** 2005. Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 6, pp. 593–601.

Marsh, Roche 1997; **Remedios, R.; Lieberman, D. A.** 2008. I liked your course because you taught me well: the influence of grades, workload, expectations and goals on students' evaluation of teaching. – *British Educational Research Journal*, 34, 1, pp. 91–115.

1.3. Õppejõu vaade iseendale tagasiside saajana

Uurimused on näidanud, et õppejõudude valmisolek teha tagasiside põhjal muutusi sõltub mitmetest asjaoludest, näiteks varasematest kogemustest tagasiside saamisel ja tõlgendamisel, õppejõu isiksuseomadustest, üliõpilaste omadustest, õppimis- ja õpetamisstrateegiatest. Uurimustest selgub, et üliõpilaste tagasisidega tutvumine tekitab õppejõududes ärevaid tundeid. Kui tagasiside on negatiivne, võivad õppejõud kogeda erinevaid tundeid (sh hukkamõistu, süütunnet või häbi) sõltuvalt sellest, kas õppejõud tunneb, et ta saab oma õpetamises midagi muuta või mitte.²⁷ Õppejõud, kes üldiselt saavad positiivset tagasisidet, kalduvad keskenduma üksikutele väheolulistele probleemidele, mida üliõpilased on kriitiliselt esile toonud.²⁸

Siinses uuringus osalenud õppejõud rõhutasid, et positiivne tagasiside tekitab positiivseid emotsioone ning tõstis enesekindlust ja enesehinnangut. Positiivse tagasiside kaudu saadi kinnitust oma asjatundlikkusele. Mainiti, et üliõpilased märkasid ja tõid kommentaarides esile õppejõu taotlusi õpetamisel, ent samuti aspekte, mida iseenda kohta ei osatud arvatagi.

Siin ei ole väga midagi südamesse võtta, võib-olla, et kui see tagasiside oleks kehvem, võib-olla ma siis siin juba nutaksin. (Humaniora)

Õppejõud õpetas ainet meisterlikult, 8 nõustub, 1 pigem nõustub, no ma arvan, et siin ei ole ka nuriseda eriti midagi. No siin veel lisatakse kommentaare, et loengud ja seminarid olid läbimõeldud ülesehitusega, aktiivõppe meetodid tudengeid kaasavad ja väga huvitavad, kõik tudengid olid kogu aeg kaasa haaratud ja sellist ainult kuulamist oli vähe, tarvis oli mõelda. Noh tunduvad ka positiivsed kommentaarid. (Humaniora)

Näen, et olen äge. (Realia et naturalia)

Tartu ülikooli õppejõudude kirjeldused tagasisidega seotud emotsioonidest on kooskõlas varasemate uurimustega²⁹. Leitakse, et negatiivne tagasiside võib tekitada stressi ja vähendada huvi õpetamise vastu. Osa intervjueeritud õppejõude tõi välja, et negatiivne tagasiside on häiriv ja demoraliseeriv ning võib olla lausa emotsionaalselt kahjustav.

²⁷ Arthur 2009, pp. 441–454.

²⁸ Moore, S.; Kuol, N. 2005. Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. – Teaching in Higher Education, 10, 1, pp. 57–73. [Moore, Kuol 2005]

²⁹ Arthur 2009; Moore, Kuol 2005.

Kuna paar korda on üliõpilased tõesti väga halvasti ütelnud, siis ma üldiselt püüan seda mitte lugeda. Selles mõttes, et see võtab sul nädal aega täiesti töövõime. Ebaõige, mittekonstruktiivne kriitika, täiesti ebaõige ja pahatahtlik kriitika, see võtab inimeselt tööisu ära. Ma saan aru, et täidavad üliõpilased, ma ei tea, kes need üliõpilased [on]. (Medicina)

Intervjuudest selgus, et tagasiside mõtestamisel peaks õppejõudu toetama. Mitmed õppejõud kirjeldasid, et kui negatiivset tagasisidet arutatakse koos-olekul, siis selline avalik noomimine suunab neid pigem eneseõigustusele ja enesekaitsele, mis ei aita negatiivsete emotsioonidega toime tulla ega toeta enda arendamist või millegi muutmist õpetamises. Samas tajuti ühe toetusena koolitustel osalemise võimalust: õppejõud, kes olid varem osalenud või osalesid tagasiside saamise ajal õpetamise arendamise teemalisel koolitusel, tõid välja, et koolitusel õpitu ja koolitusrühmas arutamine aitas neil tagasisidesse rahulikumalt suhtuda ja seda paremini mõista. Tagasiside analüüsimisel oleks ilmselt abiks konsultatsioonid või koostöö mentoriga. Varasemad uurimused on samuti näidanud, et üliõpilaste tagasiside tõlgendamist käsitlevad konsultatsioonid on aidanud kaasa õpetamisel tehtavate muutuste kavandamisele.³⁰

Tagasiside ootuspärusus ja mõistetavus õppejõu jaoks

Viis, kuidas tagasisidet tõlgendatakse, sõltub ka sellest, kuivõrd ootuspärane ja mõistetav on üliõpilaste tagasiside õppejõu jaoks. Siinses uurimuses intervjueeritud õppejõudude hulgas oli nii neid, kes väljendasid, et tagasiside oli ootuspärane, kui ka neid, kelle jaoks see oli üllatav.

Positiivse õppimisvõimalusena toodi esile, et tagasiside kommentaarid on aidanud paremini mõista, miks mõned ülesanded ei toimi eeldatud viisil.

Nüüd ma tean, et mõnda asja pole minu aines üldse vaja teha. (Realia et naturalia)

Üllatavana ja vahel ka ebaõiglasena kogesid õppejõud üliõpilaste vastuseid küsimusele, kas õppejõud andis aine läbimisel piisavalt tagasisidet tudengi töö tulemuste kohta. Õppejõud väljendasid, et on enda arvates andnud üliõpilastele piisavalt palju tagasisidet ja on teinud seda aasta-aastalt järjest enam, ning tajusid seetõttu ebaõiglase üllatusena tudengite hinnaguid, mille kohaselt tagasiside oli ebapiisav.

³⁰ Penny, A. R.; Coe, R. 2004. Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. – Review of Educational Research, 74, 2, pp. 215–253.

Jaa, eelmine semester ma nägin nii palju vaeva, ma püüdsin nii tubli olla, ma vastasin kõikidele doktorantidele pikalt ja põhjalikult ja küsisin, kuidas neil läheb ja lisisin kommentaare ja olin nagu üleni nunnu ja siis ainult üks tudeng kirjutas, et õppejõud oli toetav. (Realia et naturalia)

Samas oli neid õppejõude, kelle jaoks tagasiside üllatusi ei pakkunud ning kes selgitasid tagasisides välja toodud aine raskuse või ülesannete keerukusega.

Ma tean täpselt, mis neile siin ei meeldinud. Kui on vahel vaja iseseisvalt lugeda, siis nad kohe ütlevad, et iseseisva töö maht on liiga suur, aga ma ei saa seda lugemist ära ka jätta! (Socialia)

Õppejõu teadlikkus ja mõistmine, mis negatiivset tagasisidet on põhjustanud, aitas õppejõul tagasisidega paremini toime tulla ning teha teadlikumaid otsuseid, mida ja kuidas oma aines muuta või jätta muutmata. Varasemate uurimistulemuste põhjal võib väita³¹, et õppejõud seostasid positiivset tagasisidet rohkem enda omaduste ja tegevusega (nt üliõpilastega suhtlemise oskus) ning negatiivset rohkem üliõpilaste omadustega (üliõpilaste ootused, grupi eripära). Samuti oli oluline erinevus tegurites, mida õppejõud sai mõjutada ja mida mitte. Negatiivset tagasisidet seostati rohkem teguritega, mida õppejõud ise ei saanud mõjutada (rühma suurus).

2. Muutuste kavandamine üliõpilaste tagasiside põhjal

Kui käsitleda tagasisidet professionaalse arengu toetamise vahendina, ei ole seniste uuringute põhjal selge, kas ja kuidas teevad õppejõud oma õpetamise muudatusi üliõpilaste tagasiside põhjal. Nasser ja Fresko³² uuring näitas, et ainult 3–10% õppejõududest väidavad, et on teinud õpetamise muudatusi, lähtudes üliõpilaste tagasisidest. Uurimuste kohaselt on tehtud järgmisi muudatusi: muudetud õppematerjale, täiustatud loenguid, kohendatud slaidiesitlusi, muudetud õppe- ja hindamisülesandeid praktilisemaks ja elulisemaks. Samuti tuuakse välja, et rohkem on hakatud pöörama tähelepanu üliõpilaste erinevate oskuste arendamisele ja üliõpilastega suhtlemisele.³³

³¹ Arthur 2009, p. 447.

³² Nasser, F.; Fresko, B. 2002. Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. – Assessment & Evaluation in Higher Education, 27, 2, pp. 187–198. [Nasser, Fresko 2002]

³³ McGowan, W. R.; Graham, C. R. 2009. Factors Contributing to Improved Teaching Performance. – Innovative Higher Education, 34, pp. 161–171. [McGowan, Graham 2009]; Arthur 2009; Nasser, Fresko 2002.

Nagu varasemates uurimustes juba selgunud³⁴, kinnitasid ka siinses uurimuses osalenud õppejõudude intervjuud, et üliõpilaste tagasiside põhjal ei ole suuri muudatusi õpetamises tehtud, ent võimaluste piires on püütud konkreetseid soovitusi siiski arvestada.

Kui õppejõud kirjeldasid muudatusi, mida võiks üliõpilaste tagasiside põhjal teha või mida nad juba on tagasiside põhjal teinud, siis eristusid kahe- sugused taotlused või muudatused.

Õppejõust väljaspool tehtavad muudatused. Osa õppejõude arvas, et tagasiside põhjal võiks muudatusi teha küll, ent muuta tuleks õppetöö korraldust ning see ei sõltu õppejõust (muudatusi saaks teha näiteks programmi- juht). Õppejõud tõid üliõpilaste tagasiside põhjal välja, et ainele antav tagasi- side võiks olla parem, kui muuta aine asukohta õppekavas või õpperühmade suurust.

Et igal juhul kindlasti see aine on täiesti vales kohas õppeprotsessis. (Medicina)

Õppejõu enda tehtud muudatused. Õppejõud märkisid, et nad olid tagasi- side põhjal hakanud tutvustama üliõpilastele põhjalikumalt aine õpiväljun- deid, selgitanud põhjalikumalt aine hindamissüsteemi, muutnud hindamis- ülesandeid, vahetanud välja kasutatavaid tekste, andnud põhjalikumaid selgitusi, parandanud kirjavigu jaotusmaterjalides. Samuti mainiti, et kui üliõpilased on tagasisides märkinud, et ainepunktid ja tööpanus pole tasa- kaalus, siis on muudetud aine mahtu. Toodi välja ka, et mõnikord on üliõpi- laste tagasiside põhjal just muudatused tegemata jäetud, kuigi õppejõud on olnud valmis ainet muutma. Intervjuude analüüsi põhjal võib märgata seost, et tagasiside põhjal tehtud muudatusi kirjeldavad rohkem need õppejõud, kes usaldavad üliõpilasi tagasiside andjana.

Nii nagu ma juba ütlesin, me näiteks just vastu tulles üliõpilastele panime rohkem kontrolltöösid. Kevadsemestri õppematerjal on tõesti väga suur, et aidata neil õppida. Nad õpivad osade kaupa seda, et kergendada õppimist. (Medicina)

Hästi vähe, põhimõtteliselt mitte midagi, mõned väikesed, väikesed nüansid. Võibolla kõige suurem muutus, mida ma tegin, /---/ võibolla kolm aastat tagasi pidasin ka selliseid päris puhtaid loenguid omajagu, nüüd lähen sel- lise loeng-praktikumi peale. Vaatame viisteist minutit teooriaid ja siis teeme kohe ülesande jutti. Neid kommentaare oli nagu päris palju, et loengud veni- vad pikale /---/ et see on nüüd ütleme selline põhimõtteline muudatus, mida ma nagu olen teind. (Socialia)

³⁴ Nasser, Fresko 2002; Arthur 2009; McGowan, Graham 2009.

Kuigi õppejõule võivad enda kitsaskohad olla teada ning ta on korduvalt märganud, et tagasiside on teatud punktides madalam (nt tagasiside andmine, korralduse seletamine), polnud intervjuu järgi võimalik aru saada, et õppejõud oleks selle põhjal midagi muutnud või kavatses seda teha.

Seda, et need ja need punktid on mul nõrgad, see on teada, need pole midagi uut. (Socialia)

Õppejõud väljendasid seisukohta, et alati ei saagi muudatuste tegemisel tagasisidest juhinduda, kuna tagasiside on pigem üliõpilaste rahulolu peegeldaja, ent õppimise huvides tuleb teha ka üliõpilaste jaoks vähem mugavaid tegevusi.

Igal aastal saan tagasisidet, et iseseisvalt loetava materjali hulk on liiga suur. Ma olen seda hulka vähendanud, aga tagasiside selles osas ei ole muutunud. Kui ikka kogu aeg ütlevad, et lugeda liiga palju ja ma kogu aeg vähendaks, siis poleks lõpuks üldse midagi lugeda – kõigele ei saa järgi anda. Samas ühe aine eelmise tagasiside põhjal tudengid leidsid, et loengud on igavad ja ei viitsinud loenguid kuulata, ei käinud kohalgi. Muutsin nüüd, et peavad ise iga nädal lugema ja kohapeal on diskussioonid ja grupitööd. Tundub, et tudengite motivatsioon ja kaasatõõtamine on suurenenud, eks tagasiside näitab. (Socialia)

Varasemad uurimused on näidanud, et kui õppejõud saab negatiivset tagasisidet, aga tunneb, et ei saa midagi muuta, võib see kaasa tuua motivatsiooni kadumise³⁵ ning õppejõud võib loobuda halva tagasiside saanud kursuse õpetamisest³⁶.

Uurimused³⁷ on osutanud, et õppejõud ei tarvitse üliõpilaste tagasiside põhjal teha ilmtingimata mõistlikke muudatusi. Näiteks on õppejõud arvanud, et kehva tagasiside põhjuseks oli uute õpetamisviiside kasutamine õppetöös (juhtumianalüüsi või PBL-i rakendamine), ning lootnud, et tagasi-pöördumine traditsioonilise õpetamisviisi (klassikaline loeng) juurde võib tagasisidet parandada. Selline arusaam võib kaasa tuua, et õppejõud ei riski uusi tööviise kasutusele võtta.

Senised uurimused ei ole üheselt kinnitanud, et üliõpilaste tagasiside ajendaks õppejõude muutma oma õpetamisviisi. Seepärast on tagasisidega

³⁵ Arthur 2009; Moore, Kuol 2005.

³⁶ Nasser, Fresko 2002.

³⁷ nt Moore, Kuol 2005; Chan, C. K. Y.; Luk, L. Y. Y.; Zeng, M. 2014. Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. – Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 20, 4, pp. 275–289.

toimetuleku jaoks oluline, et õppejõud ei jääks tagasisidet saades ja seda tõlgendades üksi, vaid tal oleks võimalus saada turvalist tuge nii tagasiside tõlgendamisel kui oma õpetamistegvuse arendamisel.

3. Õppejõu toetamise võimalusi

Kuigi üliõpilaste tagasiside kohta on tehtud tohutult uurimusi, pole senised uurimused siiski suutnud anda üheseid vastuseid üliõpilaste tagasiside usaldusväärsuse kohta³⁸. Seetõttu on oluline mitte teha õppejõudu ja õpetamise kvaliteeti puudutavaid otsuseid kergekäeliselt pelgalt üliõpilaste tagasiside põhjal, vaid võtta arvesse teisi hindamise allikaid.

Ka käesolevas uurimuses osalenud õppejõud leidsid, et õpetamise kvaliteedi hindamisel võiks arvestada teisi allikaid (nt kolleegide tagasiside, koolitustel osalemine, ainekursuse arendamine), mille tulemusena oleks võimalik õpetamist hinnata komplekselt. Ainult üliõpilaste tagasiside põhjal personaliotsuste langetamine suurendab õppejõudude arvates stressi ja võistluskust kolleegide vahel ning ei toeta omavahelist koostööd. Intervjueeritud õppejõudude arvates ei tohiks üliõpilaste tagasiside arvestamine piirduda vaid sellega, et numbriliste näitajate põhjal moodustatakse õppejõududest pingeridu. See seisukoht haakub varasemate uurimistulemustega, mis rõhutavad, et üliõpilaste tagasiside saab olla vaid üks vahend teiste seas, mille abil on võimalik hinnata õppejõu õpetamise kvaliteeti.³⁹

Mitmed uurimuses intervjueeritud Tartu ülikooli õppejõud tõid välja, et kuna üleülikooliline tagasiside saab teatavaks alles pärast aine lõppemist ning jääb siiski üldiseks, küsivad nad ise tagasisidet neid huvitavate aspektide kohta. Ilmnes ka, et need õppejõud, kes koguvad ise tagasisidet, juhivad muutuste tegemisel oma aines pigem just sellest, mitte üleülikoolilisest tagasisidest. Leiti, et enda kogutud tagasiside võimaldab ennast õppejõuna arendada, samal ajal kui üleülikooliline tagasiside on pigem üliõpilaste rahulolu näitaja ja sobib oma olemuselt õppejõudude pingeridade moodustamiseks.

³⁸ Spooren, Brockx, Mortelmans 2013.

³⁹ d'Apollonia, S.; Abrami, P. C. 1997. Navigating Student Ratings of Instruction. – *American Psychologist*, 52, 11, pp. 1198–1208. [d'Apollonia & Abrami 1997]; Shao, L. P.; Anderson, L. P.; Newsome, M. 2007. Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 3, pp. 355–371. [Shao, Anderson, Newsome 2007]; Arthur 2009.

Nagu varasemadki uurimused kinnitanud⁴⁰, peetakse kasulikumaks ainekursuse jooksul kogutud tagasisidet, mis võimaldab õppejõul teha muutusi käimasoleva kursuse käigus. Tagasiside kogumise viisidena nimetati suulisi vestlusi aktiivsemate üliõpilastega, lühitagasisidet loengu või seminari lõpus, klikkerite kasutamist või küsimustikke õpetamise konkreetsete aspektide kohta. Õppejõudusid huvitas näiteks erinevate õppemeetodite sobivus, ülesannete keerukus, erinevate ülesannete ja teemade vajalikkus, hindamisülesannete ja tekstide sobivus.

Tänu kursusele olen ma palju rohkem tähelepanu pööranud vahetule tagasisidele, et ma ei looda nendele üleülikoolilistele küsitlustele, vaid ma iga kursuse lõpus siis kas vestlen tudengitega sellest kursusest või teen mingi kirjaliku väikse ülesande. (Humaniora)

Õppejõud olid huvitatud ka kolleegide tagasisidest, kelle puhul arvati, et nad on asjatundlikumad ja vähem hinnangulised kui üliõpilased.

Võiks olla niisugust niisugust indiferentset tagasisidet. Näiteks kasvõi teise õpetooli õppejõududelt, keegi tuleb ja ütleb, et tead, su loeng oli huvitav või et sa võiksid rääkida sellest ja sellest. Niisugust tagasisidet nendelt mittesõltuvatelt inimestelt, kes hinnat ei pane. Võib-olla niisugune tagasiside annaks mulle rohkem kui see üliõpilaste tagasiside. (Medicina)

Intervjuudes esile toodud seisukohad on kooskõlas mitmete autorite⁴¹ varasemate uurimistulemustega, kus soovitatakse koguda informatsiooni erinevatest allikatest, sealhulgas nii üliõpilastelt kui kolleegidelt.

Järeldused ja kokkuvõte

Artiklis anti põgus ülevaade sellest, kuidas tõlgendavad Tartu ülikooli õppejõud üliõpilaste tagasisidet ning mis mõjutab seda, kuidas õppejõud tagasisidet mõistavad ja arvesse võtavad. Intervjuude analüüsi põhjal ilmnes, et tagasiside on õppejõu jaoks arendav juhul, kui seda kogetakse usaldusväärseks ja mõistetavaks, kui tagasiside kogumise eesmärk ja kasutus on õppejõu jaoks arusaadav ja aktsepteeritav ning kui tagasisidega seotud emotsioonid ei ole õppejõu jaoks häirivad. Paraku aga kogevad paljud õppejõud üliõpi-

⁴⁰ Wright, Jenkins-Guarnieri 2012.

⁴¹ Arthur 2009; d'Apollonia & Abrami 1997; Shao, Anderson, Newsome 2007.

laste tagasisidet teisiti, kui eespool kirjeldatud. See omakorda toob kaasa, et tagasiside ja selle tõlgendamine pigem takistab kui toetab nende arengut.

Varasematest uurimustest nähtub, et maailma ülikoolides on kasutusel mitmeid võimalusi, millega arvestamine aitab kaasa üliõpilaste tagasiside kasutamisele viisil, mis toetaks õppejõude ja võimaldaks õpetamise kvaliteeti parandada. Üheks võimaluseks on pakkuda õppejõule tagasiside tõlgendamisel tuge erinevate tugisüsteemide näol (konsultatsioonid, koolitused, osalemine praktikakogukonnas)⁴².

Väga oluline on, et üliõpilaste tagasiside (praegu nende rahulolu peegeldus) ei oleks ainus vahend, mille alusel õppejõu õpetamise kvaliteeti hinnatakse. Õppejõud teevad oma õpetamises muutusi mitmete tegurite mõjul, millest üliõpilaste tagasiside on vaid üks, ning on võimalik, et üliõpilaste tagasiside üksinda ei juhigi õppejõudu paremini õpetama. Seetõttu on oluline, et õppejõu kasutuses oleks ka teisi allikaid (nt üliõpilaste õpitulemused, õppejõu enesehinnang, kolleegide tagasiside), mille põhjal moodustub tasakaalustatum ja terviklikum pilt sellest, millises suunas peaks areng toimuma. Samuti on vajalik, et info töötlemiseks oleks olemas usaldusväärne tugi.

Praegust Tartu ülikooli süsteemi, milles õppetöö kvaliteedi hindamisel on siiani ainsaks sisuliseks tööriistaks olnud üleülikooliline üliõpilaste tagasiside, võib võrrelda ühe jalaga taburetiga, millel püsimine nõuab õppejõult tugevat tahtejõudu ja suurt sisemist tasakaalu (enamasti tulevad õppejõud sellega küll toime, kuid see võib põhjustada neile raskusi ja ebameeldivusi). Selleks, et olukord toetaks enam õppejõudu ja ka õpetamise kvaliteeti, oleks vaja mõelda, kuidas lisada sellele taburetile ka teisi jalgu, mis hõlbustaks sellel püsimist ning võimaldaks laiemat ja adekvaatsemat toetuspinda, kui on vaja teha otsuseid, mis toetaksid õppetöö kvaliteedi arendamist. Samuti on oluline teha selgeks, milleks üliõpilaste tagasisidet kogutakse (kas eesmärk on õppejõudu hinnata või õpetamise arendustegevusi toetada). Läbi on vaja mõelda nii tagasisideküsimumstiku ülesehitus kui ka tagasiside kogumise protseduur, mis tagaks selle õigeaegse kättesaadavuse, piisava arvu vastajaid ning nii õppejõudude, üliõpilaste kui juhtkonna jagatud arusaamise sellest, mida tagasisidet kogudes õigupoolest väärtustatakse (kas eesmärgiks on hea õpetamine või tudengi rahulolu).

⁴² Spooren, Brockx, Mortelmans 2013.

Kirjandus

- Arthur, L.** 2009. From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. – *Teaching in Higher Education* 14, 4, pp. 441–454.
- Ballantyne, R.; Borthwick, J.; Packer, J.** 2000. Beyond student evaluation of teaching: Identifying and addressing academic staff development needs. – *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, pp. 221–236.
- Benton, S. L.; Cashin, W. E.** 2012. IDEA Paper No. 50: Student Ratings of Teaching: a Summary of Research and Literature. Kansas State University: The IDEA Center.
- Beran, T.; Violato, C.** 2005. Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 6, pp. 593–601.
- Beran, T.; Violato, C.; Kline, D.; Frideres, J.** 2009. What do students consider useful about student ratings? – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 5, pp. 519–552.
- Chan, C. K. Y.; Luk, L. Y. Y.; Zeng, M.** 2014. Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. – *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 20, 4, pp. 275–289.
- Chen, Y.; Hoshower, L. B.** 2003. Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation. – *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 1, pp. 71–88.
- d'Apollonia, S.; Abrami, P. C.** 1997. Navigating Student Ratings of Instruction. – *American Psychologist*, 52, 11, pp. 1198–1208.
- Denson, N.; Loveday, T.; Dalton, H.** 2010. Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? – *Higher Education Research & Development*, 29, 4, pp. 339–356.
- Haaristo, H.-S.** 2014. Üliõpilaste tagasiside Eesti kõrgkoolides. Tallinn: Poliitika-uringute Keskus Praxis.
- Jones, J.; Gaffney-Rhys, R.; Jones, E.** 2014. Handle with care! An exploration of the potential risks associated with the publication and summative usage of student evaluation of teaching (SET) results. – *Journal of Further and Higher Education*, 38 (1), pp. 37–56.
- Marsh, H. W.; Roche, L. A.** 1997. Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective: the Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. – *American Psychologist*, 52, 11, pp. 1187–1197.
- McGowan, W. R.; Graham, C. R.** 2009. Factors Contributing to Improved Teaching Performance. – *Innovative Higher Education*, 34, pp. 161–171.
- Moore, S.; Kuol, N.** 2005. Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. – *Teaching in Higher Education*, 10, 1, pp. 57–73.
- Moore, S.; Kuol, N.** 2007. Retrospective insights on teaching: exploring teaching excellence through the eyes of the alumni. – *Journal of Further and Higher Education*, 31, 2, pp. 133–143.

- Nasser, F.; Fresko, B.** 2002. Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 2, pp. 187–198.
- Penny, A. R.; Coe, R.** 2004. Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. – *Review of Educational Research*, 74, 2, pp. 215–553.
- Remedios, R.; Lieberman, D. A.** 2008. I liked your course because you taught me well: the influence of grades, workload, expectations and goals on students' evaluations of teaching. – *British Educational Research Journal*, 34, 1, pp. 91–115.
- Richards, L.** 2005. *Handling Qualitative Data. A Practical guide.* London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Richardson, J. T. E.** 2005. Instruments for obtaining student feedback: a review of literature. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 4, pp. 387–415.
- Schuck, S.; Gordon, S.; Buchanan, J.** 2008. What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. – *Teaching in Higher Education*, 13, 5, pp. 537–547.
- Shao, L. P.; Anderson, L. P.; Newsome, M.** 2007. Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 3, pp. 355–371.
- Spooren, P.; Brockx, B.; Mortelmans, D.** 2013. On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. – *Review of Educational Research*, 83 (4), pp. 598–642.
- Tucker, B.** 2014. Student evaluation surveys: anonymous comments that offend or are unprofessional. – *Higher Education*, 68, pp. 347–358.
- Wright, S. L.; Jenkins-Guarnieri, M. A.** 2012. Student evaluations of teaching: combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 6, pp. 683–699.

MARI KARM

TÜ kõrgkoolipedagoogika dotsent

ANU SARV

TÜ elukestva õppe keskuse akadeemiline konsultant

PILLE PRUULMANN-VENGERFELDT

TÜ meediauringute professor