

TUNNILÖPU TAGASISIDELEHT ÕPPIMISKEKSE ÕPETAMISMUDELI OSANA

Alar Kilp

2014. aasta veebruarikuust alates olen neljas Tartu Ülikooli riigiteaduste instituudi õppeaines lõpetanud auditoorse tunni tagasisidelehega, millele tudengid on kirjutanud viie minuti jooksul oma mõtteid ja küsimusi, mis neil loengus käsitletu kohta olid tekkinud. Tudengitele kättesaadavasse loengukonspekti kogusin kokku tagasisidelehtedel esitatud mõtted ja küsimused, kuhu lisasin oma vastused ja kommentaarid esitatud küsimustele. Kokkuvõtvast konspektist nägi iga tudeng õppejõu vastust tema küsimusele, kaasõppurite mõtteid ja küsimusi ning teiste tudengite mõttevahetusi õppejõuga.

Õppejõule vahendasid tagasisidelehed tudengite mõtteid ja küsimusi, mis olid seotud loengus käsitletuga, ning võimaldasid arvestada õpetamisel ka tudengite mõtteavalduste ja küsimustega. Tänu tagasisidelehtedele sai õppejõud tudengite mõtete kohta rohkem teada ning avastas ka mitmeid isikupäraselt ja sügavalt mõtlemaid tudengeid, kes avatud aruteludes ei osalenud.

Tagasisidelehed edendasid õppejõu ja tudengite vahelist suhtlemist, õpiõhkkonda, tudengite õpimotivatsiooni ja kaasatust õppeaines toimuva korraldamisse. Tagasisidelehtedel küsisid tudengid valdavalt küsimusi, millele vastamine ei nõua õppejõult mitte teadmiste vahendamist, vaid mõistmise ja arusaamise edendamist ning süvitsi mõtlemist. Tagasisidelehtede kasutamine on näidanud, et tudengid soovivad õpitavat ainet mõista nii endamisi, õppejõuga kui ka üksteisega koos arutades.

Tagasisidelehed on osa õppejõu ja tudengite vahelisel koostööl põhinevast õpetamismudelist, mis eeldab regulaarset ning järjepidevat õppejõu ja tudengite mõttevahetust nii auditooriumis, tagasisidelehtede kui ka kokkuvõtva konspekti vahendusel.

Tagasisidelehed sobivad õppejõududele juhul, kui nende kasutamist toetavad õppejõu õpetamisfilosoofia, isikupärane õpetamisviis ja õppejõu käsitlus sellest, kuidas tudeng õpib. Selline meetod sobib paremini väiksematesse õpperühmadesse (kuni 30 osalejaga) ning õppeainetesse, mille oluliseks õpiväljundiks on võime mõista ja mõtestada sotsiaalseid nähtusi lähtuvalt erinevatest osapooltest, kogemustest ja (maailma)vaadetest. Iseäranis politoloogia ainetes soodustavad nii auditooriumis kui tagasisidelehtede vahendusel toimuvad mõttevahetused tudengite õppimist, aidates neil orienteeruda poliitilistes küsimustes, mille erinevatel osapooltel on oma maailmavaade ja

omad argumendid, ning kujundada ja väljendada sellistes küsimustes oma seisukohta kui ühte mitmest võimalikust, osates oma seisukoha toetuseks ka argumenteerida.

Tagasisidelehed õpetamismudeli osana

Õpetamis- ja õppimisteaduses (*Scholarship of Teaching and Learning*) nime-tatakse tunni kirjaliku lõpetamise vahendeid mitmel erineval moel, näiteks ühe minuti kirjutamiseks (*1-minute-paper*) või tunni kokkuvõtteks (*exit card, door pass*)¹. Mina nimetan neid kuni A5-suuruseid paberilehti tagasisidelehtedeks (*feedback papers*), kuna minu jaoks on tudengite kirjutatav oluline eelkõige tagasisidena, mis annab mulle aimu sellest, kuidas auditoorne tegevus õnnestus, mis oli selle tulemus (kuidas tudengid kaasa mõtlesid ja käsitletust aru said) ning kuidas valmistada ette järgmise tunni mõttevahetus.

Auditoorne tund ei lõpe minu jaoks tunni lõpuga, vaid siis, kui olen tagasisidelehtedel esitatud tudengite mõtted ja küsimused üles kirjutanud, neile kaasa mõelnud ja kokkuvõtvas konspektis vastanud. Alles siis mõistan, milliste mõtetega tund tudengite jaoks lõppes. Kui tean, kuidas lõppes tund tudengite jaoks, tean ka seda, kuidas ta lõppes minu kui õppejõu jaoks.

Tagasisidelehed moodustavad ühe osa suuremast õpetamismudelist, mida olen kasutanud ühe õppeaasta jooksul. Ajendi tagasisidelehtede kasutamiseks sain 2014. aasta jaanuarikuu lõpus Tartu Ülikoolis toimunud Mari Karmi koolituselt „Tõhustatud loeng”, kus käsitleti ka viise, kuidas õppetundi lõpetada (nt võivad tudengid täita „neli-kolm-kaks-üks-töölehe”, millele nad kirjutavad neli uut mõistet, mida õpiti, kolm uut fakti, mida õpiti, kaks küsimust, mis jäid vastuseta, ja ühe kõige väärtuslikuma mõtte). See julgustas katsetama uuendustega õppetöös. Hakkasin tagasisidelehti kasutama nädal peale koolitust.

Alguses ei olnud mul selget ettekujutust, millist õpiväljundit või õppe-tegevusega seotud vajadust võib tagasisideleht täita. Esimesed pool aastat kasutasin tagasisidelehti pigem katse- ja eksitusemeetodil, ilma et oleksin viinud end kurssi õpetamis- ja õppimisteadustes avaldatud sarnaste õpetamistavadega. Kuna varem oli minu klassikalisevõitu loengutes kontakt õppejõu õpetamise ja tudengite õppimise vahel jäänud pinnapealseks, siis lootsin, et tagasisidelehed regulaarse vastastikuse suhtluse vahendina aitavad seda puudujääki vähendada.

¹ Karm, M. 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes, lk 26. [Karm 2013]

06.10.2014. Sissejuhatus riigiteadustesse. Demokraatia. Tagasiside leht (nime ei ole kohustuslik kirjutada)

Õpikuteksti lugemisel või auditoorse tegevuse käigus tekkinud seotud mõte või küsimus seoses DEMOKRAATIAGA.

Kas Teie arvates on Jänapäeva Eesti rahvas püsivalt
 jaak ja teadlik, et juhtida riiki inimesi
 kiusimustes? Näiteks, kui Jänapäeva alates pandeks
 olulised rahvast puudutavad küsimused
 rahvahääletusele. Mis Teie arvates mõistlikuks?

29.09.2014. Sissejuhatus politoloogiasse. Politika ja riik. Tagasiside leht (nime ei ole kohustuslik kirjutada)

Tänases auditoorses tegevuses kõnetas mind kõige enam (positiivselt või negatiivselt) järgnev mõte

Riik on alati olemas olnud - inimeste idee sellest on lihtsalt
 ajaga muutunud.

Auditoorses mõttevahetuses tekkis mõte või küsimus

Kas demokraatlik riik inimeste kontrollides teeb neile
 kunagi liiga? Kui mõned seadused/normid, mida 20 aastat tagasi
 ei olnud on nüüd tavapärased siis võib ja üksteist võtta välja
 mõelda ja inimesi te uskuma panna ajas mida kunagi ei usutud.

Joonis 1. Näited täidetud tagasisidelehtedest

Tagasisidelehed aitavad õppejõul ja tudengitel *vastastikku* mõista, kuhu nad tunni lõpuks välja jõudsid. Ilma tudengitega suhtlemata õppejõud kindlasti teab, mida ta lõppenud tunnis õpetas, ent ta võib vaid oletada, mida tudengid tunnis õppisid ja milliste mõtetega tudengid auditooriumist lahkusid. Ilma tagasisidelehtedeta ei saa ka tudengid teada, mida õppejõud arvab neist mõtetest, mis neile loengust kõlama jäid.

Tagasisidelehed ei ole kindlasti ainus viis ja vahend, kuidas tudengid ja õppejõud omavahel suhelda saavad, ent kontakt õppejõu ja tudengi vahel jääb pinnapealseks ja ebapiisavaks, kui õppetunni lõpus ei ole ühtki kahepoolse suhtluse vahendit. Sama tõdeb ka Mari Karm käsiraamatus „Õppemeetodid kõrgkoolis“:

Loengu kui õppemeetodi üheks probleemiks on ühesuunalisus ning seepärast tuleb pöörata spetsiaalselt tähelepanu tagasiside saamisele õppimise kohta: kuidas ma õppejõuna saan iga loengu lõpus teada, millest ja kuidas üliõpilased aru said, mis jäi segaseks, millised seosed tekkisid või millised küsimused jäid vastuseteta. Samuti vajavad tagasisidet üliõpilased, et saada

*kinnitust, kas nad on loengumaterjalist õigesti aru saanud. Tagasisidet on vaja iga loengu lõpus, eksamitulemused semestri lõpus jäävad hiljaks, et õppimises ja õpetamises muutusi teha.*²

Et loengud ei jääks ühesuunalisteks (ainult õppejõult tudengitele) ja ühepoolseteks (õppejõud üksi tegeleb aktiivse mõttetööga ja õppejõud on ainus, kelle suust tulevad auditooriumis mõttearendused), vajab õppejõud teadmist sellest, mida tudeng teab, kuidas tudeng aru saab ning millised seosed varasemate teadmistega tekivad tudengis. Samamoodi vajab tudeng tagasisidet õppejõult ehk teadmist sellest, mida mõtleb õppejõud tema mõtetest.³

Samamoodi nagu lapsevanema ja lapse suhtes – või ka kahe täiskasvanu vahelises lähisuhtes – ei saa õppejõud ja tudengid mõista üksteist ilma, et nad vastastikku regulaarselt mõtteid vahetaksid. Kui lapsevanem tahab, et laps võtaks otsuste tegemisel midagi olulist arvesse, ei esita ta lapsele 90-minutilise monoloogi. Kiusatus esitada lapsele üks n-ö pikk kõne võib olla suur olukorras, kus lapsevanem tahab edastada lapsele oma emotsiooni (nt pettumust). Kui eesmärgiks on aga teada ja mõjutada seda, kuidas laps asjadest aru saab, siis on arutelu, dialoog või vestlus n-ö põhjalikust loengust kindlasti paremad. Täiskasvanute lähisuhtes on regulaarne vastastikune suhtlus veelgi olulisem. Isegi kui inimesed on üksteisega koos elanud üle poole sajandi, peavad nad selleks, et teineteisest vähegi aru saada, regulaarselt üksteisega rääkima ja üksteist kuulama.

Ilma dialoogilise suhtluseta võib õppejõud lugeda tudengite kehakeelest välja kõikumisi nende tähelepanus. Ent vaid tudengitega dialoogiliselt suhtlev õppejõud saab aimu sellest, mis kohas ja millisel tudengil mõte tupikusse jookseb, milline õppejõudu kõnetav näide tudengeid ei kõneta ning kuhu liigub tudengite mõte edasi kohast, kus õppejõu enda mõte seisma jäi.

Ma eelistan kujundavat tagasisidet kokkuvõtvale tagasisidele või kokkuvõtvale hindamisele, kuna pean tagasisidet järjepidevalt kulgeva protsessi osaks, mitte hinnanguks lõpetatud tegevusele. Kui õppejõud annab hinnangu tudengi tehtud tööle, ei saa tudeng selles enam midagi muuta. Kui tudengid hindavad läbitud kursust, ei muuda ka õppejõud lõppenud kursusel enam midagi. Õppejõud saab muuta õppetegevuse korraldust järgmises õppegrupis, ent kursuse läbinute hinnang *ei toimi* õppejõu ja järgmise õppegrupi osalejate vahelise *tagasisidena*. Ühe seltskonna tagantjärele hinnang võib anda vihjeid järgmiseks korraks nii õppejõule kui ka järgmisele seltskonnale, ent järgmisel

² *Ibid.*, lk 20.

³ **Tovani**, C. 2012. Feedback is a Two-Way Street. – Educational Leadership, 70 (1), pp. 48–51.

korral on õppejõul suhe uute tudengitega ning see, mis õnnestus eelmises õppegrupis, ei pruugi enam toimida järgmises.

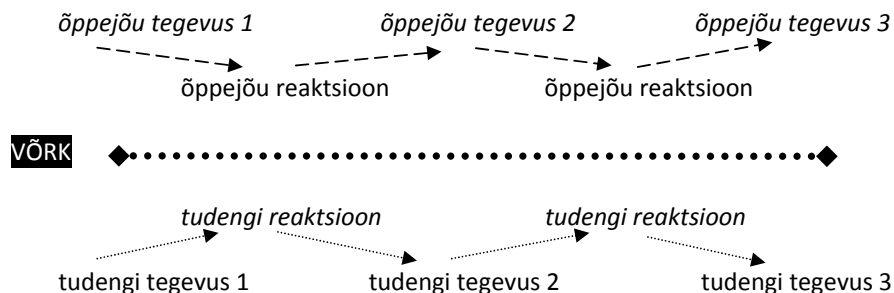
Seega ei toimi suhtlus õppejõu ja tudengite vahel igas õppegrupis ja igal ajal ühtmoodi. Kui inimsuhted toimiks alati ja kõigi vahel ühtmoodi, piisaks, kui vastastikust mõistmist õpitaks vaid ühe inimesega või ühes grupis, kogutaks kokku kokkuvõttev hinnang (mida mitteakadeemilises maailmas nimetatakse ka tagantjärele tarkuseks) ning seejärel saaks ühe inimese või grupiga tekkinud vastastikuse mõistmise kogemust kanda üle ka kõigile ülejäänutele. Tegelikuses see aga nii lihtne ei ole.

Ka tagasisidelehe kaudu ei saa teada kõike, mida tudengid mõtlevad, ent see annab (kõigile) tudengitele võimaluse väljendada oma mõtteid ja küsimusi ning õppejõule võimaluse olla oluliselt vähem teadmatutes sellest, mida ja kuidas tudengid mõtlevad.

Kuidas toimib kujundav tagasiside?

Kujundav tagasiside on vastastikune protsess, mis toimib nagu tennisemäng. Tennisel eraldab võrk ühe mängija teisest, nii et mängija saab mängida vaid omal väljakupoolel. Õppetöös on samuti oma mänguruum ehk roll nii õppejõul kui tudengitel, mistõttu peaksid mõlemad tajuma ka mõttelist võrku, mis neid ja nende rolle üksteisest eraldab. Õppetegevus ei ole pärsitud mitte sellepärast, et õppejõud on õppejõu ja tudeng õppija rollis, vaid siis, kui on pärsitud suhtlus ehk mäng õppejõu ja tudengi vahel. Võtmeküsimus on selles, kas pall liigub mängijalt mängijale ning kuidas ja kui tihti ta seda teeb.

Ainet on võimalik õpetada ka nii (joonis 1), et õppejõud mängib palli omal väljakupoolel, tudengid palli puutuda ei saa, sest palli üle võrgu tudengitele ei antagi. Sellisel juhul ei ole õpetamine ja õppimine üksteisega seotud (pall ei käi üle võrgu), mõlemad osapooled tegelevad vaid iseendaga omal väljakupoolel: nii õppejõud kui tudeng on dialoogis vaid iseendaga. Kõrghariduses võib selline olukord tekkida klassikalises loengus. Tennisemängus saab nii viisi aga mängu ainult kaotada: võita ei ole võimalik, kui üldse palli üle võrgu teise mängija mänguruumi ei löö.

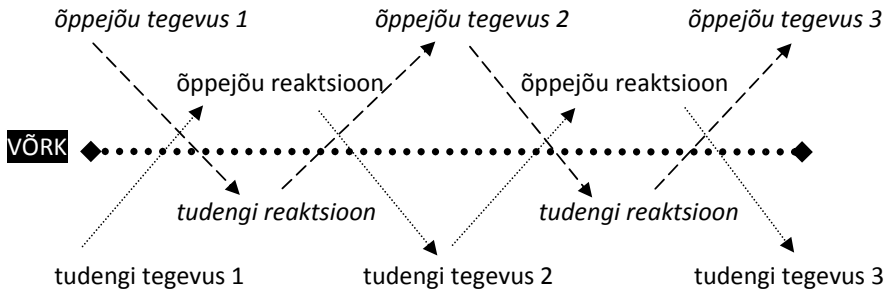
Õppejõust lähtuv**Joonis 1.** Kujundava tagasisideta protsess kui halb tennisemängTudengist lähtuv

Ent õppejõu ja tudengite suhe võib sarnaneda ka hea tennisemänguga (joonis 2), milles:

- servivad (õppetegevusse panustavad) vaheldumisi nii õppejõud kui tudengid;
- mäng (õppetegevus) areneb dialektiliselt (mõlema mängija järgnev tegevus on otseselt mõjutatud teiselt mängijalt saadud reaktsioonist või impulsist);
- õppejõu ja tudengi vahel toimub järjepidev vastastikune ja kahesuunaline tagasiside (pall tuleb üle võrgu tagasi);
- servi headust mõõdetakse selles, mitu korda pall seejärel üle võrgu edasi-tagasi käib.

Halb tennisemängija tegeleb vaid iseendaga. Hea tennisemängija jälgib kogu aeg aktiivselt ja keskendunult teist mängijat. Seda iseäranis hetkel, mil vastasmängija hakkab servima. Siis jälgib ta ainiti, pingsalt ja keskendunult nii seda, kuhu pall liigub, kui ka seda, kuhu see pall tagasi lüüa. Heas tennisemängus ollakse 100-protsendiliselt pühendunud mängule ja sellele, mida teevad teised.

Õppejõust lähtuv



Joonis 2. Kujundava tagasiside protsess kui hea tennisemäng

Tudengist lähtuv

Samasuguses tähenduses hakati sõna *tagasiside* ka algselt kasutama. David Boudi ja Elizabeth Molloy väitel nimetati tööstusrevolutsiooni ajal tagasisideks (*feedback*) viisi, millega üritati muuta tulemuslikumaks mootori tööd. Tagasiside koosnes mitmest etapist: kõigepealt selgitati välja mootori töö tulemused, seejärel tehti tulemuste põhjal mootoris muudatus (ehk mootorile anti n-ö tagasisidet), seejärel tehti kindlaks muutus mootori töö tulemustes ning uuriti, kas ja mida tagasisidest tulenenud muutus paremaks või halvemaks tegi.⁴ Tagasiside koosnes nii väljastpoolt tulevast informatsioonist (mootorit n-ö teavitati tema töö tulemustest) kui ka reaktsioonist väljastpoolt tulnud informatsioonile (muutus mootori töös).

Hariduses hakati tagasisideks nimetama kõigepealt *hinnet* või *hinnangut* tehtud tööle. Suurepärane hinne näitas tudengile, et ta on kõik teinud nii, nagu peab. Halb hinne aga andis teada, et tudeng peab tegema midagi (õppima) paremini või rohkem.⁵ Vestlust või selgitust polnud vaja. Tagasisidet (ehk hinnangut) edastas õppejõud tudengile ühesuunaliselt ja ühepoolset, kuna eeldati, et õppejõu hinnang on autoriteetne, tagasisides edastatav informatsioon on ühemõtteline (see ei vaja selgitust, kuna tudeng ja õppejõud saavad sellest samamoodi aru) ning soorituse parandamiseks piisab, kui tudeng teeb nii, nagu tagasisides öeldud.⁶

Pool sajandit tagasi võis ülalkirjeldatud protsess olla piisav ka ilma kahepoolse suhtluseta, ent praegu toimib tagasiside kahepoolse protsessina, kus

⁴ **Boud, D.; Molloy, E.** 2013. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (6), p. 700. [Boud, Molloy 2013]

⁵ *Ibid.*, p. 700.

⁶ *Ibid.*, p. 701.

osapooled reageerivad üksteiselt saadud sõnumitele ning kus iga tagasiside andmine ja vastuvõtmine kujundab seda, kuidas osapooled järgmise sammuna mõtleavad või käituvad.⁷ Tagasiside arendab suhtes olevate osapoolte tegevust kujundavalt edasi (*feed-forward*)⁸. Tagasiside on eksisteeriva, toimiva ja areneva õppetöösuhete koostisosa ja kaasnähe.

Õppeaines algab tudengite ja õppejõu vaheline tagasiside esimesest kohtumisest ja lõpeb kursuse lõppedes. Kui lõpeb vastastikune suhtlemine, lõpeb ka vastastikune tagasiside andmine. Kursuse järel annavad tudengid läbitud kursusele hinnangu (*student rating*). On ootuspärane, et õppejõud võtab tudengite lõpphinnangut arvesse ning muudab aine korraldust sellele vastavalt, ent õppejõud teeb neid muudatusi *ajas* ja *kontekstis*, mil tagasisidepõhine suhtlus eelmise õppegrupiga on lõppenud ning järgmisega ei ole veel alanud. Õppejõu tehtud muudatused kujundavad lähteolukorda, millest algab tagasisidepõhine õppetöö järgmise õppegrupiga. Tagasiulatuv hinnang läbitud kursusele on sama, mis tennisese mängujärgne kommentaar: osalejad ammutavad sellest järgmise mängu informatsiooni, ent mäng ise algab alles kahepoolse suhtlusega mänguväljakul.

Kuna õppetegevuses ei ole õppejõul mitte üks, vaid kümned juhendatavad, siis sarnaneb juhendatavate vahetus ehk rohkem olukorraga korvpallis, kus treener saab endale juhendamiseks uue meeskonna. On eelduspärane, et juhendaja ja juhendatavad mõistavad üksteist vähem esimesel kui kuueteistkümnendal nädalal. Ent samamoodi on oodatav, et suhtluspõhine tagasiside algab n-ö nullist iga kord, kui juhendaja saab juhendamiseks täiesti uue meeskonna.

Seega on kujundav tagasiside osa õppesuhetest, mis kestab õppejõu ja tudengite vahel kuni õppeaine lõpuni. Kujundav tagasiside ei ole tagantjärele põhjendus, miks näiteks tudengi kodutöö tulemus on 30 punkti 35 võimalikust. See on kokkuvõttev hindamine, mis muutub tagasisideks vaid juhul, kui õppejõud ja tudeng kirjutavad või räägivad omavahel kodutööst ja punktisummast, kui kirjalikule hindamisele lisandub suuline tagasiside või kui hindel või hinnangul on edasine mõju selles õppeaines. Tagasiside kui protsess eeldab, et õppejõu ja tudengi vahel toimub kommunikatsioon ning nad teavad vastastikku, mida teine osapool mõistab ja kuidas ta asjast aru saab.

⁷ *Ibid.*, p. 702.

⁸ **Price, M.; Handley, K.; Millar, J.; O'Donovan, B.** 2010. Feedback: all that effort, but what is the effect? – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), p. 378.

Kujundava tagasiside tunnuseks ei ole tudengi või õppejõu antud hinnangu objektiivne põhjendatus, vaid (püsivast ja regulaarsest) vastastikusest ja mõlemasuunalisest kommunikatsioonist tulenev mõistmine õppejõu ja tudengi vahel. Nii mõistetud tagasisidet võib õppejõud kasutada ka hinnete põhjendamiseks, kuid *eelkõige* ja *peamiselt* kasutab seda *tudeng* oma õppimise edendamiseks.⁹

Tagasisideleht annab tudengile vaba võimaluse (ilma et teda hinnataks) ise sõnastada, väljendada ning hinnata seda, mida ja kuidas ta õpib.

Miks on tagasiside kirjalik ja refleksiivne?

Suuline tagasiside on üldjuhul kirjalikust efektiivsem¹⁰. Üheminutilises vestluses võib tagasisidet (ehk üksteise mõtetele reageerimist) olla rohkem kui sisult mahukamas kirjalikus tagasisides, kus mõtteid vahetatakse vastastikku vaid paaril korral.

Kui õpperühmas on aga liikmeid üle kümne, on kirjalikku tagasisidet oluliselt lihtsam korraldada kui suulist. Iga tunni lõpus ei saa vestelda individuaalselt kümnete tudengitega. Kui lõpetada tund avatud küsimuste ja mõttevahetuste ringiga, jääb suur osa mõtetest ja küsimustest väljendamata, kuna avatud mõttevahetuses on tudengitel lihtsam jääda passiivseteks kuulajateks, samastuda juba öeldud mõtetega ning mitte arendada ja avaldada oma mõtteid.

Tagasisidelehtede kaudu saab tudengitelt oluliselt rohkem mõtteid ja küsimusi, kui saaks viieminutilisest avatud arutelust. Lisaks aitavad tagasisidelehed üles leida ka selliseid isikupäraselt ja sügavalt mõtlemaid tudengeid, kes auditoorsetes aruteludes spontaanselt ei osale (igas õpperühmas on vähemalt mõni tudeng, kellele individuaalne lugemine ja kirjutamine sobib eneseväljenduseks paremini kui seminarid ja auditoorsed arutelud).

Kirjalik tagasisidelehtede täitmine soodustab õppimist ja aktiveerib tudengit. Õppimine ei ole õppejõu tegevuse automaatne tagajärg¹¹, vaid eeldab tudengi tegevust ning just kirjutamine on üks õppimist soodustavatest

⁹ **Boud, M.** 2013, p. 703. John Biggsi ja Catherine Tangi väitel on õppimise ajal saadud tagasiside ehk kujundav hindamine (*formative assessment*) kõige mõjusam õppimise soodustaja. **Biggs, J.; Tang, C.** 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Keskmes õppija tegevused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 99.

¹⁰ **Blair, A.; Curtis, S.; Goodwin, M.; Shields, S.** 2013. The Significance of Assignment Feedback: from consumption to construction. – *European Political Science*, 12 (2), p. 234.

¹¹ **Zimmerman, B. J.** 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. – *Theory Into Practice*, 41 (2), pp. 65, 69.

tegevustest¹². „Kirjutamine on mõtlemine”¹³. Aktiivne kuulamine on kindlasti ka tegevus, mis arendab õppimist, ent passiivselt kuulata on palju lihtsam kui passiivselt kirjutada. Samuti vastupidi, avatud arutelu aktiivselt osaleda on oluliselt raskem kui aktiivselt kirjutada.

Hoolimata sellest, et tudengid kirjutavad vaikusel, on tagasisidelehtede täitmine siiski aktiivõppe tegevus. Tagasisidelehtedele kirjutades *mõtlevad* tudengid selle üle, mis neid käsitletust enim kõnetas või arusaamatuks jäi. Kuna kirjutamine on *individuaalne* ja *refleksiivne* (tudengid teavad, et nad ei pea kirjutama õigeid vastuseid, vaid seda, mis neid isiklikult kõnetas), annavad tagasisidelehed võimaluse panna kirja mitmed suuliselt väljendamatud jäänud mõtted ja küsimused.

Nii nagu kuulata, lugeda ja kirjutada saab passiivsemalt ja aktiivsemalt, saab ka mõelda passiivselt või aktiivselt. Refleksiivne mõtlemine nõuab aktiivset mõttetegevust.¹⁴ Refleksioon eeldab mõtlemist, mille puhul on vaja aega eri tahkudesse ja detailidesse süvenemiseks, käsitletu analüüsimiseks ning seostamiseks oma varasemate kogemuste ja teadmistega. Sügava õpihoiakuga tudengid võivad auditoorses tegevuses mõelda refleksiivselt kaasa ka ilma tagasisidelehtedeta. Seevastu pindmise¹⁵ või mehaanilise¹⁶ õpihoiakuga tudengeid, kes õpivad fragmentaarselt ja püüavad meelde jätta valdavalt vaid seda, mida on vaja hindeliste ülesannete jaoks, motiveerivad tagasisidelehed käsitletavatesse teemadesse süvenema ning auditooriumis aktiivsemalt osalema. Ka pindmise õpihoiakuga tudengid teavad, et tunni lõpus on igal tudengil kirjalik võimalus „mõelda selle üle, mida ta *õppides õppis*”¹⁷. Ent pindmiselt on selleks võimaluseks keeruline ette valmistada. Pindmise õpihoiakuga on lihtsam valmistada teadmist kontrollivateks testiküsimusteks¹⁸ kui küsimuse tõstatamiseks, argumenteeritud mõtte esitamiseks või selle sõnastamiseks, mis auditoorses arutelu arusaamatuks jäi. Tagasisideleht kui

¹² **Fisher, D.; Frey, N.** 2007. Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 58. [**Fischer, Frey** 2007]

¹³ *Ibid.*, pp. 57, 60.

¹⁴ **Biggs, J.** 2012. What the student does: teaching for enhanced learning. – Higher Education Research & Development, 31 (1), p. 52. [**Biggs** 2012]

¹⁵ **Karm** 2013, lk 6.

¹⁶ **Mayer, R. E.** 2002. Rote Versus Meaningful Learning. – Theory Into Practice, 41 (4), p. 227.

¹⁷ **Weimer, M.** 1997. Assumptions that devalue university teaching. – International Journal for Academic Development, 2 (1), p. 57.

¹⁸ **Fischer, Frey** 2007, p. 58.

õpetamisvahend ja -meetod ajendab süvitsi mõtlema ka neid tudengeid, kes harjumuspäraselt nii ei õpi¹⁹.

Õppejõud omakorda saab tudengite kirjapandut analüüsidest tuvastada, mida tudengid teavad ja mõtlevad nii ühekaupa kui ka kollektiivselt (millised mõttearendused ja küsimused kattuvad või lahknevad)²⁰.

Vastastikku toimiv tagasiside edendab õppimist, õpimotivatsiooni, refleksiivset mõtlemist ja selgemat arusaamist käsitletust²¹.

Miks kirjutatakse tagasisidet vaikusel?

Tagasisidelehtede täitmise ajal valitseb auditooriumis vaikus, kuna mõtete kogumine ja arendamine vajab vaikust ja aega²². Vaikus on keskkond, mis soodustab mõtlemist ja võimaldab tudengil kuulda oma mõtteid. Et refleksiivne mõtlemine leiab aset inimese sees, soodustab seda enim keskkond, milles ei ole rööprähklemist, väliseid segajaid ega välist stimuleerimist.²³

Vaikusel mõeldes saavad tudengid arendada mõtteid oma tempos ja igaüks oma suunas. Nad saavad pöörduda tagasi neid arutelus või lugemistekstis kõnetanud mõtte juurde. Nende äsjast auditoorse arutelu kogemust ei ole veel jõudnud rikkuda järgmise loengu teemad või suhtlus Facebookis loengute vaheajal.

Tagasisidelehti olen algusest peale kasutanud usus, et kui tudengid saavad tunni lõpus auditooriumis käsitletu üle vaikusel järele mõelda ning jõuda viie minuti jooksul näiteks ühe mõtte ja ühe küsimuseni, siis saab käsitletud teema tudengi jaoks kognitiivselt seostatud (lahtised otsad saavad kokku tõmmatud), korrastatud (oluline saab eristatud ebaolulisest), kinnistatud ja kujundlikult öeldes ka lõpetatud. Kinnistamise (*consolidation*) käigus tudeng keskendub kuuldule ja mõeldule, valib välja teda kõnetanud mõtted, tõlgendab neid mõtteid isikupäraselt ja individuaalselt ning võib seejuures küsida

¹⁹ John Biggsi väitel õpib pindmise õpihoiakuga tudeng süvitsi ainult siis, kui õpetamismeetod teda selleks ajendab. **Biggs** 2012, pp. 40–41. Wynne Harlen ja Mary James täpsustavad, et pindmise õpihoiakuga tudengeid motiveerib eelkõige see, mida nõuab hindamiskriteerium, mitte see, mida õppejõud ootab. **Harlen, W.; James, M.** 1997. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. – Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4 (3), p. 368. [**Harlen, James** 1997]

²⁰ **Fischer, Frey** 2007, p. 57.

²¹ **Poulos, A.; Mahony, M. J.** 2008. Effectiveness of feedback: the students' perspective. – Assessment & Evaluation in Higher Education, 33 (2), p. 144.

²² **Bligh, D. A.** 2000. What's the use of lectures? San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 32. [**Bligh** 2000]

²³ *Ibid.*, p. 32.

ka mõne küsimuse.²⁴ Käsitletu korrastamiseks ja lahtiste otsade kokkutõmbamiseks ei ole vaja kõike kuulnud ja loetut ammendavalt meenutada ja seostada. Piisab, kui tudeng jõuab selgusele ühes või mõnes tahus, mis oli oluline või milles tõstatus tema jaoks küsimus.

Tavaliselt eeldatakse, et loengus arutatu võtab tunni lõpus kokku õppejõud. Ent kui seda teeb ainult õppejõud, tekib kognitiivne korrastatus vaid õppejõus, kuna tema ajus on fragmentaarsetest teadmistest kokkuvõtva arusaamiseni viiv tegevus tehtud. Kui tudengitel jääb iseseisev korrastav ja kokkuvõttev ajutöö tegemata, võtavad nad üsna passiivselt vastu õppejõu kokkuvõtva sõnumi. Õppimise seisukohalt on hea, kui tunni lõpus võtavad käsitletu iseseisvalt kokku ka tudengid. Käsiraamatus „Õppemeetodid kõrgkoolis” ei räägi Mari Karm küll otseselt tagasisidelehest (kasutada saab ka teistsuguseid vahendeid), ent tõdeb, et mingis vormis kirjalik kokkuvõtte auditoorse tunni lõpus on hädavajalik:

./.../ kokkuvõtte (või mõni samalaadne ülesanne) peab olema iga loengu osa. Kokkuvõtte kirjutamine annab üliõpilastele võimaluse mõelda läbi, mida nad selles loengus õppisid. Samuti annavad need tagasisidet õppejõule selle kohta, millest üliõpilased aru said ja mis arusaamatuks jäi. Segaseks jäänud teemasid saab täiendavalt selgitada järgmises loengus.²⁵

Kuna minu õpetamismudelis ei ole tagasisidelehed hinnatavad, tajuvad tudengid üsna pea, et ma ei oota neilt faktiteadmisi ega õigeid vastuseid (mõlemaid kontrollivad testid). Nad kirjutavad seda, mida ise oluliseks peavad, kuidas nad millestki aru said või mis jäi arusaamatuks. Teemat kokku võttes on neil seejuures vabad käed.

Kas tagasisidelehte peaksid kasutama kõik õppejõud?

Tagasisideleht ei ole võluvits, mis aitab õppejõudu ja tudengeid igal erialal ja igas õppeaines. Tudengitelt on mõtet tagasisidet koguda vaid juhul, kui õppejõud peab seda oluliseks ja tahab sellega midagi peale hakata. Pelgalt maine pärast või lootusest parandada väljavaateid aasta õppejõu tiitlile pole tagasisidelehti mõtet kasutada. Kui õppejõud ei tunne tagasisidelehtede järele vajadust, siis ei aita need ei tudengeid ega õppejõudu ennast.

²⁴ Crawford, A.; Saul, W.; Mathews, S. R.; Makinster, J. 2005. Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom. New York: International Debate Education Association, p. 3. [Crawford 2005]

²⁵ Karm 2013, lk 26.

Tunnetasin vajadust tagasidelehtede kui vahendi järele kursustel, kus tudengite arv jäi alla 30. Ka siis, kui osalejate arv on tõusnud 30st suuremaks, ei raatsi ma neist loobuda, kuna ei kujuta ilma nendeta enam ette tudengist lähtuvat õpetamist.

Hakkasin tagasisidelehti kasutama eelkõige sellepärast, et mina õppejõuna vajasin neid. Alles hilisema praktika käigus selgus, kuivõrd ja mille poolest on neist abi ka tudengitele.

Hästi õpetada saab mitmel erineval moel, sh kindlasti ka ilma tagasisidelehtedeta. Õppejõul on oluline leida selline õpetamisviis, mis sobib õppeastele ja -aastale, erialale ja ainele ning sobib kokku ka õpetaja isiksuse²⁶ ja õpetamisfilosoofiaga²⁷.

Minu õppimis- ja õpetamisfilosoofia

Lähenen õppimisele konstruktivistlikust vaatepunktist. Inimesed õpivad sünnist saadik inimsuhteid mõistma, maailma mõtestama ja sotsiaalselt suhtlema. Õppimine on elukestev tegevus. Konkreetsel ajahetkel õppides seostatakse uut teadmist ja arusaamist varasematega viimaseid kas muutes või täiendades.²⁸ Arusaamist ei saa keegi anda nii, nagu antakse pliiatsit, mida saab vastu võtta ka ilma, et ise sellega midagi aktiivselt teeks. Arusaamine tekib ja areneb vaid siis, kui inimene ise kujundab (konstrueerib) oma tähenduse²⁹, töötleb ise informatsiooni teadmiseks ja arusaamiseks. Info pindmine ja mehaaniline omandamine ilma infot töötlemata ja enda omaks tegemata ei ole õppimine. Õppides arusaamine ning mõtlemine maailmast ja ühiskondlikest nähtustest muutub ja areneb.³⁰

²⁶ **Harmin, M.; Toth, M.** 2006. Inspiring Active Learning: A Complete Handbook for Today's Teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 5. [**Harmin, Toth** 2006]

²⁷ **Biggs** 2012, p. 42.

²⁸ **Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S.** 2003. Understanding student learning. – A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Ed. by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. London: Kogan Page, p. 11. [**Fry, Ketteridge, Marshall** 2003]

²⁹ **Weimer, M.** 2002. Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, p. 11; **Fry, Ketteridge, Marshall** 2003, p. 18.

³⁰ **Biggs** 2012, p. 42; **Biggs, J.** 2001. The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. – Higher Education, 41 (1), p. 222. [**Biggs** 2001]

Õppimine on aktiivne protsess, mis toimub õppetöö ajal tudengites, mitte õppejõus³¹. Õppimine eeldab sügavat õpihoiakut ja kõrgema taseme mõtlemist (kriitilist mõtlemist, seostamist, võrdlemist, analüüsi, sünteesi, ise oma vastuseni jõudmist või oma seisukoha kujundamist)³². Sügav õppimine lähtub õppi eelnevatest või olemasolevatest teadmistest ja oskustest ning selle käigus õpitut saab kasutada ka mujal³³.

Kuidas siis õpetada nii, et õpetamine soodustaks ülalkirjeldatud viisil õppimist?

Hea õpetamine nõuab õppejõult kindlasti õppeaine sisulist valdamist, head õppematerjalide valikut ja kursuse temaatilist liigendust. Oma osa heas õpetamises on nii õppejõu isiksusel (karismaatilisusel)³⁴ kui ka sellel, kui efektiivselt õppejõud õpiõhkkonda või õppimist soodustavat keskkonda loob, juhib ja korraldab³⁵.

Hea õpetamine nõuab õppejõult aga ka adekvaatset taju sellest, kuidas tudengid tegelikult õpivad³⁶. Tudengid ei õpi üheski aines päris 100-protsendiliselt nii, nagu ainekavas formaalselt kirjas või kuidas õppejõud mõtleb, et nad õppima peaksid. Tudengid võivad ainet tervikuna või selle erinevaid osi sooritada headele või suurepärasele tulemustele ka pindmiselt või mehaaniliselt ette valmistades.³⁷ Heal õppejõul peaks olema adekvaatne ettekujutus sellest, kuidas tudengid õpivad, kuidas nad käsitletust aru saavad, mis tudengeid kõnetab ning mida nad oluliseks peavad³⁸. Hästi õpetada saab ainult koostöös tudengitega³⁹.

³¹ **Morrison, C. D.** 2014. From ‘Sage on the Stage’ to ‘Guide on the Side’: A Good Start. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 8 (1), p. 6. [**Morrison** 2014]

³² **Crawford et al.** 2005, p. 5.

³³ **Harlen, James**, 1997, p. 369.

³⁴ **Shevlin, M.; Banyard, P.; Davies, M.; Griffiths, M.** 2000. The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Love me, love my lectures? – Assessment & Evaluation in Higher Education, 25 (4), pp. 397–405.

³⁵ **Biggs** 2012, p. 44. Ehkki õppejõud on vastutav õpikeskkonna kujundamisel ja korraldamisel, on oodatav, et ta kaasab ka tudengeid õppetegevuste korraldamisse.

³⁶ **Harlen, James** 1997, p. 369.

³⁷ **Fry, Ketteridge, Marshall** 2003, p. 18.

³⁸ **Biggs** 2001, p. 224; **Biggs** 2012, p. 43.

³⁹ **Felten, P.** 2013. Principles of Good Practice in SoTL. – Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 1 (1), pp. 122, 123.

Hästi korraldatud õppetegevus edendab sügavat õpihoiakut ja kõrgema taseme mõtlemist võimalikult paljudes tudengites⁴⁰. Ma usun, et õppimine ei ole kellelegi kerge, ent on kõigi jaoks võimalik. Minu jaoks ei ole hea õpetamine see, kus vähesed parimad demonstreerivad publiku ees oma tarkust ja taset, vaid kus arenevad ja õpivad kõik, sealhulgas ka need, kel pole süvitsi õppimise harjumust.

Õpetamismudel neljas õppeaines

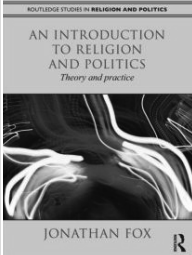
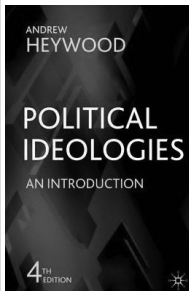
2014. aasta kevadsemestri ainetes kasutatud õpetamismudel koosnes viiest võtmeelemendist (tabel 1):

- 1) iseseisev kohustusliku kirjanduse lugemine;
- 2) lugemismaterjali tundmist kontrolliv test tunni alguses;
- 3) loeng-seminar, kus lugemismaterjalis käsitletut arendati edasi loenguosades ja aruteludes (nii paari-, rühma- kui ka avatud arutelus);
- 4) tunni lõpus täitsid tudengid tagasisidelehti;
- 5) tunni järel koostasid tudengitele kättesaadava kokkuvõtva konspekti, milles olid loengu- ja aruteluosade konspektid, tagasisidelehtedel esitatud tudengite mõtted ja küsimused ning õppejõu vastused esitatud küsimustele.

Alguses muutsin tagasisidelehtedel olevat ülesannet (nt puhuti küsisin ka kolme olulisemat mõtet loengus arutatu kohta), hiljem jätsin tagasisidelehtedele püsivalt alles vaid kaks lahtrit: „mõte, mis kõnetas” ja „küsimus, mis tekkis”. Õppeaine esimeses loengus annan tudengitele märku, et nad ei võtaks tagasisidelehtede mõttevahetuse põhjal tehtud kokkuvõtet mitte kohustusliku õppematerjalina, vaid õppejõu ja tudengite vahelise mõttevahetusena, millele tasub heita pilk peale ja mõelda pikemalt selliste mõtete, küsimuste ja vastuste üle, mis neid kõnetavad. Esimesel korral küsin tagasisidelehel tavaliselt ka seda, mida tudengid varasemate õpingute põhjal selle aine kohta teavad ning millised teemad ainekavas pakuvad neile enim huvi. Ma julgustan tudengeid andma mulle regulaarselt tagasisidet ka auditoorse tegevuse korralduse kohta.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 41. Selliseid tudengeid, kes õpivad seesmise (*intrinsic*) motivatsiooni tõttu süvitsi ka siis, kui õppetöö korraldus seda otseselt ei nõua, on üldjuhul õppegrupis vähemus (heal juhul umbes neljandik, aga võib olla ka kümnendik). Seetõttu on õppejõud aine hästi korraldanud ja oma tööd hästi teinud juba siis, kui süvitsi mõtlemist on regulaarselt arendatud enamiku aines osalenud tudengite seas.

Tabel 1. Õpetamismudel 2014. aasta kevadsemestri ainetes

Õppeaine	Enne tundi	Auditoorne tegevus			Peale tundi
		Test (ca 15 min)	Loeng- seminar	Tagasi- sideleht (ca 5 min)	
Religion and politics (6EAP) 	Igaks korraks umbes 40–50 lehekülge ingliskeelset õpiku- või teadusartikli teksti	Lugemisteksti tundmist kontrollivad küsimused	<u>Loenguosad</u> arendavad lugemismaterjalis esitatud mõttearendusi Igas loengus on ka 1 või 2 avatud, paaris- või rühmarutelu	<u>Mõte</u> , mis kõnetas <u>Küsimus</u> , mis tekkis	Loenguosade konsept Tudengite mõtted tagasisidelehel Tudengite küsimused tagasisidelehel koos õppejõu vastustega
Poliitilised ideoloogiad (6EAP) 	Igaks korraks umbes 40–50 lehekülge ingliskeelset õpiku- ja ideoloogia-teooriate autorite tekste				

Kohe esimestel nädalatel sai mulle selgeks, et tagasisidelehtedel ei küsi tudengid kuigi palju faktiteadmisi puudutavaid küsimusi ega ka selliseid küsimusi, millele saan anda ammendava ja ühemõtteliselt mustvalge vastuse. Tudengid küsisid küsimusi, millele vastamine eeldas süvitsi mõtlemist (mitte teadmist, vaid arusaamist). Näiteks aines „Poliitilised ideoloogiad” küsiti järgmisi küsimusi.

- *Kas ideoloogia on kogum uskumusi, mida inimesed tihti endalegi ei teadvusta?*
- *Kust algab ideoloogia ja kust lõpeb mu isiklik arusaam?*
- *Kas igas inimsuhtes on domineerija?*
- *Kas ideoloogia on poliitiline või mitte?*
- *Kui kõik riigid alluvad Inimõiguste Kohtule, on meil üldse poliitiline vabadus?*

Sellistele küsimustele ei ole võimalik anda ammendavaid ja õigeid vastuseid, küll aga on võimalik tudengitega kaasa mõelda ning koos nendega uuritava nähtuse suhtes selgema arusaamiseni jõuda.

Esimesed katsetused tagasisidelehtedega näitasid, et tudengid soovivad õpitavat ainet mõista nii endamisi, õppejõuga kui ka üksteisega arutledes. Seetõttu tegin 2014. aasta sügissemestri ainetes (tabel 2) aruteludest loengu süsteemse osa, lisasin tunni alguse testiküsimuste hulka ka üks või kaks sellist, mida arutati eelmisel korral loengus ning mille üle väljendati ja vahe-tati mõtteid tagasisidelehtedel ja kokkuvõtvas konspektis.

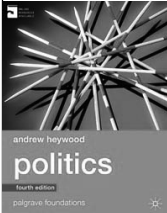

Tagasisidelehtede toimimine on otseselt seotud ka õppemudeli teise osa, iganädalaste loengu alguses tehtud testidega, mis said võetud kasutu-sele peamiselt kahel põhjusel: 1) tudengid ei lugenud ainekavas ette nähtud kohustuslikku lugemismaterjali, kui sisuline teadmiste kontroll toimus (nädal või nädalaid) hiljem; 2) kuna enamik tudengeid ei lugenud lugemistekste loengu eel, oli vajadus korrata loengus üle lugemisteksti peamisi mõtteid. See aga pärssis paljude tudengite õpimotivatsiooni veelgi, kuna nad tajusid, et iseseisvalt polegi mõtet lugeda, sest õppejõud räägib olulisema niigi ära.

Lugemismaterjalide tundmist kontrollivate testide kasutuselevõtmine parandas tudengite motivatsiooni kohustuslikku kirjandust lugeda ning andis võimaluse arendada loengus edasi lugemismaterjalis käsitletut: mõtestada ja seostada olulisemaid mõisteid, dilemmasid, lähenemisi ja küsimusi ning analüüsida nende kohta näiteid poliitilises maailmas.

Kursuse jooksul kogutud tagasisides õppetöö korralduse kohta on tudengid tõdenud, et alguses nõuab iganädalaste testide süsteem harjumist, ent tagant-järele hinnates ei soovi tudengid nende asemel ühte mahukat eksamit kur-suse lõpus. Iganädalased testid kohustavad tudengeid täitma ka väiksemaid ülesandeid lühemateks tähtaegadeks, aitavad neil oma õppimist paremini ajastada ning vältida õppimise edasilükkamist (*procrastination*). Tänu regu-laarsetele testidele tegelevad tudengid aine õppimisega järjepidevalt.

See, kuidas ja kui palju tudengid testideks õpivad, sõltub peamiselt tekstist (inglis- või eestikeelne, õpik või artikkel, lehekülgede arv) ja testiküsimuste raskusastmest. Kursuse kolmandal-neljandal nädalal oskab enamik tuden-geid teksti lugedes aimata, mida õppejõud testis küsida võib, ning kesken-duda lugemisel sellele, mis on n-õ testi jaoks oluline. Aine „Sissejuhatus politoloogiasse” lõpus palusin tudengitel täita küsimustiku selle kohta, kuidas nad õppisid lugemismaterjali abil kontrollivaks testiks. Mitmed teste edukalt sooritanud tudengid kirjutasid, et eelkõige tuleb tähele panna olulisemate mõistete tähendust ja õpikupeatüki liigitusi. Seega märkasid nad just seda, mida õppejõul oli tavaks testides küsida.

Tabel 2. Õpetamismudel 2014. aasta sügissemestril

Õppeaine	Enne tundi	Auditoorne tegevus			Peale tundi
		Test (ca 15 min)	Arutelu- põhine loeng- seminar	Tagasiside- leht (ca 5 min)	
Sissejuhatus politoloogia (6 EAP) 	Igaks korraks üks peatükk ingliskeelsest õpikust (ca 25 lk)	Lugemisteksti tundmist kontrollivad küsimused + 1 või 2 arutelu-küsimust ehk eelmisel korral	Avatud arutelu lugemismaterjali kõige arusaamatuma mõiste, väite või käsitluse üle 10-minutilise loenguosa 1. teemal, millele järgneb avatud, paaris või rühma- arutelu Loenguosa 2. teemal koos aruteluga jne.	Möte , mis kõnetas (seoses loengus arutatuga) Küsimus , mis tekkis (seoses loengus arutatuga)	Loenguosade konspekt Tudengite mõtted tagasisidelehel Tudengite küsimused tagasisidelehel koos õppejõu vastustega
Sissejuhatus riigiteadustesse (3 EAP) 	Igaks korraks üks peatükk eesti-keelsest õpikust (ca 25 lk)	loengus arutatud ja tagasisidelehtedel käsitletud küsimust			

Lugemisteadmist kontrollivad testid ja neile eelnenud iseseisev lugemine tegid tudengite jaoks lihtsamaks ka osalemise auditoorsetes aruteludes. Aine „Sissejuhatus riigiteadustesse” viimases loengus antud tagasisides kirjutasid tudengid järgmist.

- *Üht peatükki lugeda tundub oluliselt lihtsam kui tervet raamatut, kuigi mahu poolest on kaal lõpuks võrdne.*
- *Väga meeldis süsteem et iga tunni jaoks oli vaja lugeda. Olin teadlikum tunni sisust ja kergem oli kaasa mõtiskleda.*
- *Iganädalase testi läbiviimine oli väga hea. See garanteeris, et kõik mõtlesid kaasa ja süvenesid rohkem, kui see ehk ilma testideta oleks.*

Seega sõltub auditoorse arutelu tase otseselt sellest, kuivõrd tudengid ise-iseisvalt lugemistekstist õpivad, ning lugemisteksti lugemine sõltub omakorda sellest, kas testiküsimused nõuavad (pindmist) teadmist või (sügavat)

arusaamist. See, milliseid küsimusi küsitakse tudengitelt testis, mõjutab otseselt arutelu taset nii auditooriumis kui ka tagasisidelehel.

Eelmises lõigus väljendatud arusaamiseni jõudsin alles artikli kirjutamise ajal. Seetõttu pean tunnistama, et siiani on mu lugemistesti küsimused nõudnud tudengitelt valdavalt pindmist teadmist. Pindmise õpiharjumusega tudengid ei ole testideks valmistumisel pidanud oma õppimisviisi muutma. Et õppejõuna küsisin küsimusi, millele vastamiseks piisas pindmistest teadmistest, võisin sel moel ajendada ka loomupäraselt sügava õpiharjumusega tudengit lülituma ümber pindmisele strateegilisele lugemisele.⁴¹

Kui lugemistesti küsimuste raskusaste vajab kindlasti ülemõtlemit ja mõnetist korrigeerimist (mõni pindmist teadmist nõudev küsimus võib ikkagi jääda), ei soodustanud tagasisidelehtede täitmine siiski pindmist õpihoiakut. Pindmiselt tagasisidelehtede täitmiseks valmistuda on keeruline, kuna tagasisideleht ei ole hinnatav ega ole ka ühtki küsimust või mõtet, mille kohta võib ette teada, et õppejõud ootab just seda. Et tagasisidelehtedel küsitakse seda, mis on tudengite jaoks kõnekas, oluline ja huvitav, aktiveerivad nad pindmiste õpiharjumustega tudengeid ning ajendavad neid iseseisvalt käsitletu üle mõtlema.

Arutelukeskne loeng

Teine tagasisidelehtedega seotud osa õpetamismudelitest on arutelule rajatud auditoorne tegevus.

Mida annab arutelukeskne auditoorne tegevus tudengile? Arutelud annavad tudengile vähem uut informatsiooni kui loeng, ent aktiveerivad tudengit oluliselt rohkem. Loengu ettevalmistamisel teeb õppejõud arvestaval hulgal sügavat mõttetööd materjalide kogumisel ja seostamisel, olulise eristamisel vähem olulisest, teoreetiliste käsitluste ja mõistemääratluste illustreerimiseks empiiriliste näidete toomisega ning empiiriliste näidete analüüsimiseks sobivate abstraktsete liigituste leidmisel. Olles ise kõvasti ajutööd teinud, on õppejõul kiusatus uskuda, et kui ta vaid esitab kuulajatele oma mõtte-

⁴¹ Samamoodi nagu eespool eristatakse pindmist ja sügavat õpihoiakut, eristavad George Brown ja Madeleine Atkins arusaamisele orienteeritud (kattub sügava õpihoiakuga) ja teadmisele orienteeritud (kattub pindmise õpihoiakuga) õppimisviise, kuid lisavad, et igal kõrghariduse erialal peavad tudengid omandama mingis mahus ja mingil määral mõlemat. **Brown, G.; Atkins, M.** 2005. *Effective Teaching in Higher Education*. London & New York: Routledge, p. 156.

Seega võib üheks ülekantavaks oskuseks, mida peaksid arendama kõik kõrghariduse õppekavad, pidada strateegilist õpihoiakut. Selle puhul tajub tudeng ära, millisele õppeülesandele läheneda pindmiselt ning millisele süvitsi.

töö tulemust, teevad samaväärset aktiivset mõttetööd ka nemad. Tegelikult on õppejõud see, kes muudab seostamata informatsiooni süsteemseks teadmiseks. Õppejõud on see, kes teeb kriitilist ja sügavat mõttetööd. Kui tudeng vaid kuulab õppejõudu ega tee ise selle informatsiooniga midagi samaväärset, siis ei kasuta ta kriitilist mõtlemist ega arene temas ka sügav mõtlemine.⁴²

Arutelud aktiveerivad tudengeid, arendavad ja süvendavad neis arusaamist⁴³, kriitilist ja sügavat mõtlemist⁴⁴, edendavad probleemilahendusoskusi ja suhtumise muutust, teadmiste rakendamise oskust uutes olukordades ja teadmise talletamist kursuse järel⁴⁵. Kuna tudengid osalevad kõige aktiivsemalt paaris- või rühmaaruteludes, arenevad nende kriitilise mõtlemise oskused seal ka paremini kui avatud arutelus⁴⁶.

Et arutlemine naabriga või väikestes rühmades (iseäranis eakaaslastega) on loomupärane tegevus (inimestele on üsna vastumeelt kuulata passiivselt pikki kõnesid), võivad arutelud tudengeid oluliselt enam motiveerida kui klassikalised loengud⁴⁷. Just aruteludes võib tekkida hetkeline või olukorrast tingitud huvi, mis võib omakorda areneda püsivaks seesmiseks motivatsiooniks.

See, kuivõrd arutelude kaudu õnnestub suurendada tudengite huvi ja motivatsiooni, sõltub õppejõust, kelle ülesandeks on luua arutelu soosiv (mõtlemisele orienteeritud ja mõtlemist soodustav) keskkond, valida aruteluks sobivad teemad ja küsimused ning leida ka sobiv arutelu struktuur.

Auditoorseks aruteluks valin teadlikult sellised küsimused, mille puhul võimalikke vastuseid või seisukohti on rohkem kui üks. Põhjus tuleneb peamiselt politoloogiast kui akadeemilisest erialast. Politoloogia uurib poliitikat, poliitika aga tegeleb eelkõige võimu, konfliktide ja (eba)võrdsusega⁴⁸ olukorras, kus kesksetes (poliitilistes) küsimustes on osapooli rohkem kui üks

⁴² Morrison 2004, pp. 1, 8.

⁴³ Biggs 2012, p. 42.

⁴⁴ Bligh 2000, p. 59; Oros, A. L. 2007. Let's Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking. – Journal of Political Science Education, 3 (3), pp. 293–311.

⁴⁵ Horgan, J. 2003. Lecturing for learning. – A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Ed. by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. London: Kogan Page, p. 77.

⁴⁶ Pollock, P. H.; Hamann, K.; Wilson, B. M. 2011. Learning Through Discussions: Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings. – Journal of Political Science Education, 7 (1), pp. 48–64.

⁴⁷ Bligh 2000, p. 256.

⁴⁸ Archer, C. C.; Miller, M. K. 2011. Prioritizing Active Learning: An Exploration of Gateway Courses in Political Science. – PS: Political Science & Politics, 44 (2), p. 229.

ning osapooled on eri meel⁴⁹. Seetõttu ei ole poliitika uurimisel niivõrd ühemõttelisi ja enesestmõistetavaid teadmisi nagu näiteks Pythagorase teoreemi puhul. Et poliitiline maailm on täis poliitilisi küsimusi erinevalt mõtestavaid toimijaid, on politoloogiaainete oluliseks õpiväljundiks võime mõista ja mõtestada sotsiaalseid nähtusi lähtuvalt erinevatest osapooltest, kogemustest ja (maailma)vaadetest ning osata ka ise sõnastada argumenteeritud seisukoht küsimustes, kus õigeid seisukohti on rohkem kui üks. Politoloogia kui akadeemilise eriala läbivaks õpiväljundiks on järgmised demokraatlikku kodanikku iseloomustavad ülekantavad oskused⁵⁰: vastutustundlikkus, oskus osaleda ning orienteerumine ka õiglust puudutavates poliitilistes küsimustes⁵¹.

Seda, et politoloogia aines nõuab refleksiivset ja arutavat lähenemist, kinnitasid ka õppeaines „Sissejuhatus politoloogiasse” osalenute esimese loengu tagasisidelehtedel väljendatud ootused aine suhtes. Tudengid mainisid kõige enam nelja ootust: politoloogiliste teadmiste kasutusoskust (sh oskust argumenteerida nii auditooriumis kui väljaspool ainet ja ülikooli), orienteerumisoskust aktuaalsetes päevapoliitilistes küsimustes, välispoliitikat ning poliitika süsteemse ja tervikliku analüüsimise ja mõtestamise oskust.

Tabel 3. Õppeainete üldandmed ja tagasisidelehe seos hinnatavate väljunditega

Õppeaine	Religioon ja poliitika	Poliitilised ideoloogiad	Sissejuhatus politoloogiasse	Sissejuhatus riigiteadustesse
Õppekava	Võrdleva poliitika magistriõpe	Riigiteaduste bakalaureuseõppe poliitika-teooria suunamoodul	Riigiteaduste bakalaureuseõpe	Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika bakalaureuseõpe
Toimumisaeg	2014 kevadsemester	2014 kevadsemester	2014 sügissemester	2014 sügissemester
Ainepunktide arv	6 EAP	6 EAP	6 EAP	3 EAP
Õppekeel	inglise	eesti	eesti	eesti

⁴⁹ **Deardorff, M. D.** 2013. The Professor, Pluralism, and Pedagogy: A Reflection. – Journal of Political Science Education, 9 (3), pp. 366–373.

⁵⁰ **Strachan, J. C.** 2006. An Argument for Teaching Deliberative Collective Action Skills in the Political Science Classroom. – PS: Political Science & Politics, 39 (4), p. 911.

⁵¹ **Buckley, F.; Harris, C.; O'Mullane, M.** 2011. Developing a Political Science curriculum for non-traditional students. – European Political Science, 10 (2), p. 251.

Õppeaine	Religioon ja poliitika	Poliitilised ideoloogiad	Sissejuhatus politoloogiasse	Sissejuhatus riigiteadustesse
Testide osakaal koondhindes	50% (üks 5%) lõpphindest (10 paremat tulemust 12 testist)	48% (üks 4%) lõpphindest (12 paremat tulemust 15 testist)	60% (üks 5%) lõpphindest (12 paremat tulemust 13 testist)	100% (üks 10%) lõpphindest (10 paremat tulemust 13 testist)
Hindamisele pääsemise tingimused	Testide koondtulemus üle 30% (võimalik 60%)	Testide koondtulemus üle 24% (võimalik 48%)	Testide koondtulemus üle 30% (võimalik 60%)	Loengu ajal vähemalt 10 testi sooritamine
Muud lõpphindede koostisosad	30% uurimistöö ja selle esitamine seminaris, 20% osalus auditoorses tegevuses	12% kirjalik kodutöö, 20% vahetest, 20% lõpptest	40% seminarid (sh test, individuaalne töö, rühmatöö, esitlus)	Puuduvad
Positiivse tulemusega aine lõpetanute arv	22	10	24	35
Tagasisidelehe vorm	Anonüümne	Anonüümne	Anonüümne	Anonüümne
Tagasisidelehtede seos hinnatavate väljunditega	Tagasisidelehe täitmine moodustas osa auditoorsest osalusest (20% lõpphindest)	Tagasisidelehe täitmine on vabatahtlik ja ei ole seotud hinnatavate väljunditega	Loengukonspetsis olevad tagasisidelehtede mõtted, küsimused ja õppejõu vastused on õppematerjaliks igas testis hinnatava(te)le aruteluküsimus(te)le vastamisel	

Auditoorsete arutelude alguses toonitan, et arutelu all olevad küsimused ei ole hinnatavad ning tõstatatud küsimusele ei ole õigeid ja valesid vastuseid. Arutelude eesmärgiks ei ole mitte õige ja puhas teadmine, vaid oskus mõelda, mõista ja mõtestada nähtusi, millest ühiskonnas ja poliitikas saadakse aru erineval moel, ning oskus sellistes küsimustes sõnastada ka omaenda argumenteeritud seisukohta (kui ühte mitmest võimalikust).

Hea aruteluõhkkond on selline, kus ei keskenduta sellele, et arvamus peab olema tark, vaid aktsepteeritakse kõiki arutelu käigus esitatavaid seisukohti. Aines "Sissejuhatus politoloogiasse" kirjutas üks tudeng tagasisidelehel järgmist.

- *Vahepeal olid mul väga negatiivsed tunded arutelu osas. Ikka ei ole ju nii, et valesid vastuseid üldse ei ole auditoorses töös. Minu arust on.*

Sellele küsimusele vastates tõdesin, et valesid vastuseid võib pidada seda, kui vastus ei puuduta küsimust (vastaja vahetab näiteks teemat). Samamoodi

võib arutlemise käigus tunda, kus mõttekäigud muutuvad selgemaks ja kus ähmasemaks. Ent auditoorse arutelu küsimused iseenesest ei ole sellised, millele saaks anda ühemõtteliselt ja otseselt ainuõiget ja ammendavat vastust. Mainitud loengus olid ühise arutelu küsimusteks „Mis oleks (olemas ja ole-mata), kui riiki ei oleks?” ning „Kas ainult totalitaarne riik kontrollib inimelu kõiki tahke?”.

Negatiivset tagasisidet arutelude kohta ei ole ma tudengitelt üldjuhul saanud (v.a mõned staažikamad tudengid, kes on kurtnud esmakursuslaste vähemate teadmiste üle). Näiteks leidsid tudengid aine ”Sissejuhatus riigi-teadusse” viimase loengu tagasisidelehel järgmist.

- *Aruteluküsimused olid selle koha pealt head, et polnud õigeid-valesid vastuseid.*
- *... auditoorne arutelu annab palju rohkem juurde, kui lihtsalt kuulamine/teooria.*
- *On hea tunne olles selle kursuse läbinud, mõistmine/teadmine/arutelu-võime on paranenud, tundub.*
- *Hämmastav kui mitmest otsast on kursuse teemad käsitletavad – seega on aruteluosa kursuse raames vältimatu.*

Samamoodi nagu tagasisidelehed, annavad ka auditoorsed arutelud õppe-jõule teada, mis suunas kellegi mõte liigub ning kus see mõnel tupikusse jääb. Teisisõnu aitavad arutelud näha tudengite mõtlemise kiiruse ja taseme, samuti isikupärasest arusaamise ja mõtlemisviisi erinevusi.⁵²

Tagasisidelehtede kasutamise tulemused

Mis küsimusi tudengid küsisid?

Neljast käsitletavast õppeainest üks oli magistriõppeaine ja kaks bakalaureuseõppe esimese õppesemestri ained. Magistriõppe aines küsisid tudengid sagedamini arutatud teemadega seostuvaid lisalugemismaterjalide soovitusi, bakalaureuseõppe tudengid tõesid sagedamini, et mõni lugemismaterjalis või auditoorses arutelus käsitletud mõistetest on jäänud neile arusaamatuks.

Mõistete sisu. Mõistete määratlusi ja nende akadeemilist kasutust täp-sustada, samuti mõistetega seostuvaid empiirilisi näiteid leida paluti pea igal nädalal. Veelgi enam: määratlemisega seotud küsimused tõstasid samamoodi ka õppeainet defineerivate mõistete (*politoloogia, poliitika,*

⁵² Harlen, James 1997, p. 369.

riigiteadus, religioon, ideoloogia) kohta. Isegi siis, kui nähtuse sisu on tajutav, jääb esimesel kohtumisel selliste mõistete puhul nagu *anoomia*, *kommunitarism*, *konsumerism*, *nihilism*, *neofundamentalism*, „*rohujuure tasandi demokraatia*”, *teokraatia*, *totalitarism* või ka *terrorism* tudengi jaoks hägusaks, millised toimijad, protsessid, nähtused ja tegevused nende alla liigituvad ning millised mitte.

Teoreetiliste mõistete ja analüütiliste eristuste kasutamine sotsiaalse ja poliitilise reaalsuse mõistmisel. Õpikutarkuse seostamine nähtuste ja toimijatega ühiskonnas ning poliitikas tekitab tudengites küsitavusi peamiselt sellepärast, et teoorias on mõistetevahelised erinevused oluliselt selgemad ning ühemõttelisemad kui poliitilise maailma nähtustes ja toimijates, kelle kohta neid mõisteid kasutatakse. Nii küsisid tudengid näiteks järgmist.

- *Kas konflikti, sõja, vägivalda ja terrorismi uurimisel on üldse võimalik eristada usulisi tahke ja küsimusi mitteusulistest?* („Religioon ja poliitika”)
- *Kust algab ideoloogia ja kust lõpeb mu isiklik arusaam?* („Poliitilised ideoloogiad”)
- *Kas igas inimsuhtes on domineerija?* („Poliitilised ideoloogiad”)
- *Kas iga ost ja iga materiaalne tarbimine on konsumerism?* („Poliitilised ideoloogiad”)
- *Miks poliitikud ei vasta otse küsimustele?, Kas demagoogia on poliitika juures kohustuslik või valikuline?* („Sissejuhatus riigiteadustesse”)
- *Mis eristab poliitilisi tegevusi sotsiaalsetest?* („Sissejuhatus politoloogiasse”)
- *Kas õpetajad/õppejõud on proletariaadid? [Eeldusel, et proletariaadi defineerivaks tunnuseks on „elatumine vaid palgatööst”]* („Sissejuhatus politoloogiasse”)

Uuritava nähtuse mõistmine. Mitmete küsimuste puhul ei oodanud tudengid õppejõult mitte pinnapealset vastust (korrektset definitsiooni), vaid abi kindla nähtuse paremal mõtestamisel ja mõistmisel.

- *Kas demokraatlik riik inimelu tahke kontrollides teeb meile kunagi liiga?* („Sissejuhatus politoloogiasse”)
- *Kas saab reaalselt eristada religiooni, mis toimib erasfääris ja on eraasi, religioonist, mis on avalik?* („Religioon ja poliitika”)
- *Kust läheb piir peres inimsuhete ja poliitika vahel?* („Sissejuhatus riigiteadustesse”)
- *Kas autoritaarsus võib olla edasiviiv või on [alati] tagurlik?* („Sissejuhatus riigiteadustesse”)

Arutelu edasiarendus ehk sellise uue aruteluküsimuse püstitamine, millele saab vastata mitmeti (nt poolt või vastu, positiivselt või negatiivselt, oleks või ei oleks, saab või ei saa).

- *Mis oleks/toimuks, kui valijate tulemused oleksid avalikud?* („Sissejuhatus politoloogiasse”)
- *Kuidas üldse määrata millegi rahalist väärtust, kui kõik tööd on ühiskonnas vajalikud ning ühiskond vajab kõiki oma liikmeid?* („Poliitilised ideoloogiad”)
- *Kas ideoloogiad ja religioonid on aja jooksul muutunud üksteise suhtes sarnasemaks või erinevamaks?* („Religioon ja poliitika”)
- *Kas Riigikogus peaksid olema „lihtinimeste” kvoodid?* („Sissejuhatus politoloogiasse”)

Õppejõu seisukohta või arvamust küsiti oluliselt rohkem aines, kus osalejate hulgas oli enim esimese õppeaasta tudengeid („Sissejuhatus riigiteadusesse”), ent mingil määral ka teistes ainetes.

- *Mind huvitab, kas olete muslimite Lääne kultuuri integreerumise osas optimistlik?* („Religioon ja poliitika”)
- *Millise tunnuse või seaduse lisaksite, et Eesti oleks demokraatlikum?* („Sissejuhatus riigiteadusesse”)
- *Mis on demokraatiast järgmine valitsemisvorm? Mis Teie arvate, milline võiks maailm olla peale demokraatia kollapsit?* („Sissejuhatus riigiteadusesse”)
- *Milliste huvigruppide huvid on teie meelest kõige enam Eestis alaesindatud?* („Sissejuhatus riigiteadusesse”)

Kui tudengitele anda võimalus küsimusi küsida, siis tuleb välja, et neil on rohkem küsida, kui õppejõud seda tavaliselt eeldavad. Küsimuste küsimise võimaluse tõttu osalevad tudengid nii selles, mida ja kuidas õppejõud õpetab, kui ka selles, mida ja kuidas nad ise õpivad⁵³. Õppejõud omakorda saab regulaarset tagasisidet ja adekvaatsemalt aru, mida ja kuidas tudengid õpivad, ning saab tudengite esitatud küsimuste põhjal kujundada nädalast nädalasse ka auditoorset tegevust⁵⁴.

⁵³ Boud, Molloy 2013, p. 704.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 701.

Mõttevahetus tudengite ja õppejõu vahel

Tagasisidelehed edendasid mõttevahetust nii õppejõu ja iga üksiku tudengi vahel kui ka tudengite seas üldisemalt (tabel 4). Igal kursusel osalenud tudeng nägi kokkuvõtvas konspektis küsimusi ja mõtteid kaastudengitelt, keda neljas uuritud aines (tabel 3) oli 9 kuni 34 (kaastudengite arv = aine lõpetanute arv miinus üks).

Kasutatav õpetamismudel eeldab, et mõttevahetused auditooriumis, tagasisidelehtedel ja konspektis sünnivad ja arenevad õppejõu ja tudengite *koostöös*, mistõttu hakkaks vastastikuse suhtluse vähenedes või vaibudes soikuma kogu õppetegevus. Kuivõrd mul on õnnestunud koostööpõhiselt vastastikku mõtteid vahetada, sedavõrd on kursuste lõpus tekkinud tunne, et tehtu ja saavutatu on sündinud jagatult, mõttearendusse ja õpiõhkkonna kujunemisse on panustanud nii õppejõud kui ka tudengid.

Tabel 4. Tagasisidelehtedel ja kokkuvõtvas konspektis toimuv suhtlus tudengite ja õppejõu vahel

Tagasisidelehel	Kokkuvõtvas konspektis (igale tudengile)
Tudengi mõte ja küsimus	Vastus või mõte õppejõult tagasisidelehel esitatud küsimusele
	Mõttearendusi ja küsimusi kaastudengitelt
	Ülevaade mõttevahetusest õppejõu ja iga kaastudengi vahel
	Kokkuvõtlik ülevaade õpperühma arutelus esitatud küsimustest, vastustest ja mõttearendustest

Mida andsid tagasisidelehed õppejõule?

Tagasidelehtede abil saab õppejõud tudengitelt palju infot, mida saab ise ära kasutada. Tagasisidelehed annavad õppejõule teada, millal ja milles ei saanud tudengid temast aru, ning võimaldavad tal käsitleda ainet lähtuvalt tudengite huvist, ootustest ja küsimustest. Iseäranis stimuleerivad ja inspiratsiooni pakkuvad on olnud hetked, mil tudengid on esitanud ebastandardseid ja ootamatuid mõtteid, küsimusi.

„Poliitiliste ideoloogiate” loengus tõstatas tudeng tagasisidelehel näiteks küsimuse „Miks on liberalism koos kõikide oma vigadega jätkuvalt olemas?”. Sellele küsimusele järgnes õppejõu vastus konspektis ja üldine auditoorne mõttevahetus, kus leidsime kõigepealt, et liberalism ei ole ainus seesmiste vastuoludega ideoloogia (oma sisevastuolud on igal ideoloogial), ning hiljem tõdesime, et inimühiskond (ja sotsiaalne elu) on samamoodi kõrvaldamatute sisevastuoludega. Olin küll ainet pea kümme aastat juba õpetanud, ent nii ei olnud ma kunagi varem mõelnud. Parema arusaamiseni jõudsime tudengitega koostöös tänu ühe tudengi tõstatatud ebatavalisele küsimusele.

Just sellised tudengi küsimused, mille peale ise ei tuleks ning mis esmapilgul on ootamatud või tekitavad kimbatust, võivad algatada mõttevahetuse, mille käigus jõutakse koos selgema arusaamise ja kaalukamate põhjendusteni. Aines „Sissejuhatus politoloogiasse” arutlesime kord selle üle, kuidas tagada pensionisüsteemi jätkusuutlikkust ajal, mil elanikkond vananeb ja ressursse jääb vähemaks. Tõdesime, et erinevates Euroopa riikides tullaakse sarnase olukorraga toime erinevate meetodite abil. Auditoorses arutelus mainisin, et Hollandis kasutatavate meetmete hulka kuulub ka eutanaasia. Mõte kõnetas. Tagasisidelehtedel oli mõtteid nii eutanaasia seadustamise poolt kui ka vastu. Sealhulgas küsis üks tudeng järgmist.

- *Seoses pensioniteema ja vanade inimestega, kas Teie paneksite oma vanema „magama”?* („Sissejuhatus politoloogiasse”)

Esmapilgul isiklikku laadi küsimus osutus heaks võimaluseks täpsustada, mis vahe on mõrval ja eutanaasial ning mida (ja kas üldse) muudab eutanaasia seadustamine nende jaoks, kes seadusega lubatud ise kasutada ei taha.

Õppejõuna ei tea ma tagasisidelehe kõrval ühtki teist vahendit, mille abil on võimalik saada samavõrd hästi teada tudengite mõtteid ja küsimusi. Kirjalikult annab tagasisidet rohkem tudengeid kui suuliselt. Kirjalikult väljendavad tudengid ka mõtteid, mis jääksid suuliselt väljendamatana. Õnnestunuks pean ma neid kordi, kui tudengid väljendavad mõtteid, mille peale ma ise ei tuleks, ning kui ma tajun, mida ja kuidas nad mõtlevad. Ma ei ole mõõtnud, kui palju vastastikuste mõttevahetuste käigus minu arusaamine arenes tudengite omast vähem või rohkem, ent arenenud olen kindlasti. Kui tudengid õpivad, õpib ka õppejõud.

Mida andsid tagasisidelehed tudengitele?

20. oktoobril 2014, kui käimas oli õppetöö 7. nädal, küsisin ainetes „Sissejuhatus politoloogiasse” ja „Sissejuhatus riigiteadustesse” tudengitelt hinnanguid selle kohta, kas ja kuivõrd aitasid tagasisidelehed ja kokkuvõttev konspekt neil õppida. Saadud hinnangud jagasin kolme kategooriasse vastavalt sellele, kas tagasiside põhjal peeti suhtlust tudengite ja õppejõu vahel

- 1) heaks vahendiks, kuna see aitas aruteldavat teemat paremini mõista (sügav hoiak);
- 2) heaks vahendiks, kuna see aitas paremini testiküsimustele vastata (strateegiline hoiak);
- 3) vahendiks, millel polnud tudengi õppimisele positiivset mõju.

Mõlemas aines langesid rohkem kui pooled hinnangutest 1. kategooriasse, keskeltläbi iga viies pidas tagasisidelehti ja konspekti vajalikuks eelkõige testiks valmistumisel ning samamoodi umbes iga viies ei pidanud neid küll halvaks, ent ei näinud nendes märkimisväärset abi õppimisel.

1. kategooria (sügav hoiak) puhul toodi välja, et tagasisidelehtedest on abi teema üle mõtlemisel ja teema mõistmisel.

a. Tagasisidelehtedel saab öelda mõtteid ja küsimusi, mis jäid loengu ajal ütlemata.

*... saab öelda, kirjutada midagi, mis jäi kripeldama või mida ei jule-
nud ehk valjult öelda.*

b. Kokkuvõtvast konspektist on huvitav lugeda kaastudengite mõtteid ja küsimusi.

*... näen küsimusi, mille peale ise ei tulnud ja neile on antud vastuseid,
millest saab edasi mõtiskleda.*

... alati loen, saan uusi mõtteid juurde.

... palju arutelu ja mõttekäike leiab sealt.

c. Tagasisidelehed panevad loengu ajal teistmoodi kaasa mõtlema.

*Need tekitavad olukorra ja võimaluse, kus tuleb loengus arutatud
teemad ja ideed uuesti läbi mõelda. Enda jaoks selgeks mõeldud asjad
jäävad üldjuhul paremini meelde.*

d. Kokkuvõttev konspekt annab ülevaate-kokkuvõtte auditoorsest tegevusest ja mõttevahetusest.

- Auditoorse tegevuse konspektid ... annavad ilusa ülevaate meie tegevusest ning ka kinnitab meie omandatud teadmisi ...*
- Mulle meeldib, et saab pärast loengut lugeda auditoorse tegevuse failist kokkuvõtteid ja vastuseid küsimustele.*
- Auditoorse tegevuse kokkuvõte on kasulik, on põnev lugeda ka teiste mõtteid/arvamusi.*

2. kategooria (strateegiline hoiak) puhul märgiti, et tagasisidelehed ja konspektid aitavad valmistuda testiks.

- ... Hea õppematerjal, mida enne järgmist loengut korrata.*
- ... aitab meelde tuletada eelmises loengus õpitut.*
- Saab vastused, mõttesuuna järgmise tunni tööks.*
- Vaatan alati aruteluküsimusi ja -vastuseid enne testi.*
- ... aitab meelde tuletada ja korrata testiks.*

3. kategooria puhul toodi välja, et tagasisidelehed ja konspektid pole pahad, ent märgiti järgmist.

a. Tudeng ise ei saa neist endale õppeotstarbelist abi.

- *Ei tunne, et see [tagasisideleht] mind väga aitaks, kuna loengu lõpus on mul raske meenutada kõike ning igal korral ei ole mõtteid, mida saaks välja tuua kui neid, mis kõnetasid rohkem kui teised, ei ole kommentaare lisada. Kuid siiski arvan, et see on hea idee, eriti kuna õppejõud leiab, et see on temale kasulik ja vajalik. Loengu konspektist on samas huvitav ise lugeda teiste ideid.*
- *Minu arvates ei ole tagasisidest abi, kuna ei oska midagi tarka kirjutada.*
- *Minu jaoks on tagasiside andmine väga raske. Keeruline on välja tuua mõtteid või küsimusi, mis tekkisid. Mõtteid loengus alles tekib, kuid need ei ole sageli piisavalt teemakohased.*

b. Kasulikud on nad vaid juhul, kui puuduti eelmisest loengust.

Kui puudun, siis on auditoorse tegevuse failist abi, muidu on kordav ja tihtipeale otsid vastuse ainult oma küsimusele.

c. Nende headus sõltub tudengi õpimotivatsioonist.

Aitavad küll, kuna aitavad ainet omandada, kuid seda vaid inimesele, kes võtab õppimist ja ainet tõsiselt ehk realselt jälgib ja vaatab seal failis olevat.

Ei ole veel auditoorse tegevuse faile lugenud. Ilmselt oleks teiste mõtteid huvitav lugeda küll.

Nende tulemuste põhjal võib öelda, et kursustel osalenutest enam kui pooled olid sügava mõttetöö lainel. Et tudengite motivatsiooni soodustavad erinevad õppimise korraldamise viisid⁵⁵, ei saa loota, et interaktiivne auditoorne tegevus ja tagasisidelehed tugevdaksid kõigi tudengite õpimotivatsiooni ühtmoodi. Samas kõneleb üldisest õpimotivatsiooni suurenemisest ka see, et õppemudeli kasutuselevõtu järel – varasem auditoorne tegevus sarnanes rohkem slaidide abil peetud klassikalise loenguga – on oluliselt vähenenud ainekst esimestel nädalatel loobujate hulk ning suurenenud nende hulk, kes jäävad auditoorse tegevuse järel õppejõuga käsitletud teemade üle vestlema.

⁵⁵ Harmin, Toth 2006, p. 5.

Tudengite oodatav ja tegelik töö kursuse lugemistekstiga

Õpetamismudelile vastavate ootuste kohaselt tegeles tudeng üheks korraks ettenähtud lugemisteksti sisuga kuuel korral ja moel:

- 1) luges iseseisvalt enne õppetundi (võib-olla tegi ka märkmeid ja kordas märkmete põhjal üle);
- 2) täitis tunni alguses lugemisteksti tundmist kontrolliva testi;
- 3) mõtles lugemistekstis käsitletud teemade üle auditoorsete arutelude ajal;
- 4) reflekteeris loetud ja arutatud teemade üle tagasisidelehel;
- 5) enne järgmist tundi tuletas meelde (konspekti või oma märkmete põhjal) arutletud teemal tekkinud mõtted;
- 6) vastas aruteluküsimusele järgmise tunni testis.

Seda, et kõik tudengid kõike tegelikult ei teinud, on olnud näha juba eespool (nt kursuse seitsmendal nädalal leidis ka üks tudeng, kes polnud konspekte kordagi vaadanud) ning on mõõdukal määral ka loomulik.

Et teada saada, kuidas tudengid lugemisteksti abil testiks õppisid, täitsid tudengid aine „Sissejuhatus politoloogiasse” lõpul küsimustiku. Tudengite vastused väljendasid erinevusi lugemisele kulutatud ajas, ent mitte viisis. Nii teste suurepärase kui kasinate tulemustega sooritanute hulgas oli neid, kes kulutasid umbes 25-leheküljelisele ingliskeelsele õpikutekstile aega kuni kuus tundi, ja vastupidi, üks väga hea koondtulemusega tudeng, kes kulutas lugemisele igal nädalal vaid 15 minutit. Enamik tudengeid luges n-õ strateegiliselt ehk keskendus lugedes teksti nendele osadele, mille alusel õppejõud nende taju ja ootuste kohaselt testiküsimused koostab. Strateegiliselt õppides nad tundsid ära, mida ja millal tasub õppida pinnapealselt ning mida ja millal süvitsi.⁵⁶

Teste ainsana 100-protsendilisele tulemusele sooritanul kulus lugemisele tavaliselt 90–120 minutit ning ta luges seejuures järgmiselt.

- *Tavaliselt õpingi nii, et loen materjali korra läbi, ja teen märkmeid olulisematest asjadest, definitsioonidest. Tavaliselt leian need testi küsimuste kohad tekstist üles. Oluline on tekstist tähtsad mõtted üles leida.*

Tudengitelt kogutud tagasiside õpetas, et ehkki strateegiline õppimine iseene-
sest pole halb, kuna arendab olulist ülekantavat oskust – võimet tajuda ja teha

⁵⁶ **Race, P.** 2007. *The Lecturer's Toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching.* London & New York: Routledge, p. 6; **Newstead, S. E.; Hoskins, S.** 2003. *Encouraging student motivation. – A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education.* Ed. by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. London: Kogan Page, p. 66.

olulist, mis viib soovitud tulemuseni –, sõltub see, kuidas tudengid loevad ja õpivad lugemistekstist, küsimustest, mida testis küsida. Et lugemise kvaliteet mõjutab mõttevahetuste kvaliteeti nii auditooriumis, tagasisidelehtedel kui ka kokkuvõttvas konspektis, sõltub arutelupõhise õppe kvaliteet otseselt õppejõu oskusest valida nii sobivad lugemismaterjalid kui ka sobiva raskusastmega testiküsimused.

Nagu eespool mainitud, eeldasid testiküsimused vaadeldaval perioodil (2014. aastal õpetatud neljas aines) pigem pinnapealsemaid teadmisi. Enamik küsimusi nõudis mõistete määratlemist, olulisemate liigituste ja lähene-miste äratundmist või oskust muul moel õpikuteksti taasesitada. Küsimusi, mis nõudsid iseseisvat analüüsi, võrdlust või seoste loomist, oli samuti, ent oluliselt vähem. Kui suurendada testides sügavamat mõtlemist ja arusaamist nõudvate küsimuste hulka, tajusid ka tudengid suuremat vajadust saavutada testiks ettevalmistumisel pinnapealsete teadmiste asemel sügavam arusaamine ja mõistmine.

Tagasisidelehtede kasutamisega seotud küsitavused

Õppeaines osalejate arv. Tagasisidelehed sobivad ainetesse, kus ideaalis võiks olla osalejaid umbes 20. Suuremate kursuste puhul võib õppejõud kasutada õppeassistentide abi, samuti võib kaaluda tagasisidelehtedel esitatud mõtete ja küsimuste dokumenteerimise delegeerimist tudengitele või tudengite kaasamist küsimustele vastamisse.

Sobiv lugemismaterjal. Artiklis esitatud õpetamismudeli efektiivsus sõltub suures osas sellest, kui sobiva lugemismaterjali õppejõud õppe-materjaliks on leidnud või koostanud. Kui lugemismaterjal on liialt mahukas (nt bakalaureuseõppe loenguks igal nädalal 60–70 lehekülge ingliskeelsete teadusartiklite teksti), siis kalduvad tudengid lugema teksti pinnapealselt. Arutelupõhise auditoorse tegevuse jaoks sobivad paremini õpikutekstid, mis oma olemuselt on iseend seletavad ning mille iganädalane maht võimaldab süvendatult lugeda.

Mis osa lõpphindest moodustab iganädalane lugemismaterjali tundmist kontrolliv test? See, kui süvendatult ja põhjalikult tudeng testiks valmistub, sõltub kindlasti ka sellest, milline on ühe testi eest saadavate punktide hulk. Minu ainetes varieerus testipunktide arv 4st 10ni. Punktide arvu seost auditoorse arutelu kvaliteedi või keskmiselt tagasisidelehel esitatud küsi-muste, mõtete arvuga ma otseselt ei analüüsinud, kuid jäi mulje, et testist saadavate punktide väiksem arv hoiab madalamana ka lugemise ja osalemise

motivatsiooni. Kui see oletus peab paika, siis see, kuidas tudeng (strateegiliselt) loeb ja kaasa mõtleb, sõltub ka sellest, kui palju punkte ta ühes testis saab.

Kuivõrd tasub tagasisidelehtedega seonduv õppejõu (ja tudengi) koormuse kasv end ära? Siinse õpetamismudeli kasutamine ei vähenda tõenäoliselt õppejõu töökoormust, kuna lisaks loengupidamisele tuleb õppejõul näha vaeva kokkuvõtva konspekti koostamisega ka mitmeid tunde peale loengut (minul kulub tavaliselt kaks kuni neli tundi). Õppejõu töökoormus ei vähene, ent ta on olemuslikult teistsugune kui klassikalises loengus. Minu ülesanne ei ole niivõrd esitada piisavas koguses informatiivset, kõikehõlmavat ja ammendavat käsitlust loenguteemast, kuivõrd valmistada ette testiküsimused, auditoorse arutelu küsimused ja aruteludeni juhtivad loenguosad ning olla valmis kulgema spontaanselt kaasa tudengite mõtetega. Õpetamismudeli kohaselt ei vähene ka tudengite töökoormus, sest neid koormab enim regulaarne testimine.

Töökoormuse kasv ei ole ei võrdelises (mida rohkem õppejõud või tudeng vaeva näeb, seda kvaliteetsem õppetöö) ega pöördvõrdelises (mida vähem õppejõud või tudeng vaeva näeb, seda kvaliteetsem õppetöö) seoses õppekvaliteediga. On ilmne, et õppejõu töökoormus kasvab üle pea 80 või 120 osalejaga kursusel. Ent kuniks õppejõud tuleb osalejate hulgaga toime, aitavad tagasisidelehed tudengitel ainet kindlasti omandada, kuna regulaarne kujundav tagasiside innustab tudengeid õppeaine omandamisel rohkem pingutama ja energiat kulutama.⁵⁷

Mitmed head õpetamismeetodid – nt individuaalse suulise tagasiside andmine lisaks kirjalikule tagasisidele, iganädalaste testide hindamine – nõuavad õppejõult rohkem vaeva. Seetõttu ei ole hea õpetamismeetodi valikukriteeriumiks sellega kaasnev võimalikult väike vaev. Vaev peab jääma teostatava piiridesse, ent on seda väärt, kui kaasneb rahulolu selle üle, et on tehtud midagi mõttekat ja olulist.

Kas poleks aeg asendada paber ja pastakas mõne e-vahendiga? Kui olen tudengitelt küsinud vastust sellele küsimusele, on nad olnud trükitud tagasisidelehtede süsteemiga rahul ega ole tundnud vajadust e-keskkonna vahendite järele. Ainult üks tudeng leidis, et „paberi säästmise nimel” võiks kaaluda mõnda muud varianti.

Kui tagasiside andmine viia loengu lõpust üle Moodle'isse vabalt valitud loengujärgsele ajale, siis ei muutuks mitte ainult tagasiside andmise keskkond, vaid ka olemus ja funktsioon. Sellisel juhul ei oleks tagasiside enam

⁵⁷ Weimer, M. 1996. Improving Your Classroom Teaching. London: SAGE, p. 107.

vahend, mille abil tunni lõpus mõtteid koondada, eristada olulist vähem olulisest ja sõnastada arusaamatuks jäänud tahk või tekkinud küsimus. Teistsugune ajastus tooks kaasa ka teistsuguse sisu.

Miks õppejõud vastab küsimustele, miks mitte lasta tudengitel endil reageerida üksteise mõtetele ja küsimustele? Võib küll kaaluda varianti, et tudengid ise vastavad või reflekteerivad üksteise küsimuste üle, ent tudengid ise ei ole sellist varianti eelistanud.

Kas tagasisidelehed peavad olema anonüümsed? Kuna mitmed tudengid on vabast tahtest kirjutanud tagasisidelehele oma nime, võiks kaaluda ka nimelisi tagasisidelehti. Sellisel juhul saaks neid (seal esitatud mõtteid ja küsimusi, nende liiki ja hulka) analüüsida ja hinnata ka õppetulemuste, õppeaasta, soo või mõne teise tunnuse alusel. Tudengid saaksid nimeliselt esitatud tagasisidet kasutada ka osana oma õpipäevikust.

Kas tagasisidelehe täitmine võiks anda mõne protsendi lõpphindest? Iseenesest võiks, ent sellisel juhul tekib küsimus, kas anda punkt mõtete ja küsimuste väljendamise või sisukuse eest. Kui tagasisidepunkti saamiseks on iga tunni lõpus vaja kirjutada lehele üks mõte ja üks küsimus, võib see muutuda vormitäiteks ega pruugi enam toimida reflektiivse eneseväljendusena. Tagasisidelehel olevate mõtete ja küsimuste hindamine vajab aga üheselt rakendatavaid ja tudengitele teadaolevaid kriteeriume, mille alusel ühe mõtte eest punkti ei saa, kuid teise eest saab.

Kokkuvõte

Selleks, et õpetamine aitaks tudengil õppida, peavad õppejõu õpetamine ja tudengi õppimine kohtuma. Et saada adekvaatselt teada, mida ja kuidas tudengid õpivad, on vaja anda tudengitele võimalus end väljendada. Õppejõud, kes teab, kuidas tudengid õpivad ja mida nad õppides mõtleavad, oskab õpetada tudengeid paremini õppima. Tudengid õpivad kõige paremini koos õppejõuga ehk siis, kui koos tudengitega õpib ja areneb ka õppejõud ise.

Tänu

Autor on tänulik nelja õppeaine tudengitele, kollegiaalse tagasiside praktikakogukonna liikmetele (Maria Murumaa-Mengel, Ene Selart, Tanel Mällo, Tõnu Oja ja Kurmet Kivipõld), õppetöö konsultantidele (Ene Voolaid, Anu Sarv, Mari Karm ja Marvi Remmik) ja kolleegidele riigiteaduste instituudis (Heiko Pääbo ja Raul Toomla) tagasiside ja nõuannete eest õppemudeli arendamisel ja artikli koostamisel.

Kirjandus

- Archer, C. C.; Miller, M. K.** 2011. Prioritizing Active Learning: An Exploration of Gateway Courses in Political Science. – PS: Political Science & Politics, 44 (2), pp. 429–434.
- Biggs, J.** 2001. The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. – Higher Education, 41 (1), pp. 221–238.
- Biggs, J.** 2012. What the student does: teaching for enhanced learning. – Higher Education Research & Development, 31 (1), pp. 39–55.
- Biggs, J.; Tang, C.** 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Keskmes õppija tegevused. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Blair, A.; Curtis, S.; Goodwin, M.; Shields, S.** 2013. The Significance of Assignment Feedback: from consumption to construction. – European Political Science, 12 (2), pp. 231–244.
- Bligh, D. A.** 2000. What's the use of lectures? San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boud, D.; Molloy, E.** 2013. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. – Assessment & Evaluation in Higher Education, 38 (6), pp. 698–712.
- Buckley, F.; Harris, C.; O'Mullane, M.** 2011. Developing a Political Science curriculum for non-traditional students. – European Political Science, 10 (2), 248–258.
- Crawford, A.; Saul, W.; Mathews, S. R.; Makinster, J.** 2005. Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom. New York: International Debate Education Association.
- Deardorff, M. D.** 2013. The Professor, Pluralism, and Pedagogy: A Reflection. – Journal of Political Science Education, 9 (3), pp. 366–373.
- Felten, P.** 2013. Principles of Good Practice in SoTL. – Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 1 (1), pp. 121–125.
- Fisher, D.; Frey, N.** 2007. Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for Your Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S.** 2003. Understanding student learning. – A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Ed. by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. London: Kogan Page, pp. 9–25
- Harlen, W.; James, M.** 1997. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. – Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4 (3), pp. 365–379.
- Harmin, M.; Toth, M.** 2006. Inspiring Active Learning: A Complete Handbook for Today's Teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Horgan, J.** 2003. Lecturing for learning. – A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Ed. by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. London: Kogan Page, pp. 74–83.
- Karm, M.** 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: Sihtasutus Archimedes. <http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/Õppemeetodid.pdf>, (10.01.2015).

- Mayer, R. E.** 2002. Rote Versus Meaningful Learning. – Theory Into Practice, 41 (4), pp. 226–232.
- Morrison, C. D.** 2014. From ‘Sage on the Stage’ to ‘Guide on the Side’: A Good Start. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 8 (1). <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol8/iss1/4>>, (10.01.2015).
- Newstead, S. E.; Hoskins, S.** 2003. Encouraging student motivation. – A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Ed. by H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. London: Kogan Page, pp. 60–73.
- Oros, A. L.** 2007. Let’s Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking. – Journal of Political Science Education, 3 (3), pp. 293–311.
- Pollock, P. H.; Hamann, K.; Wilson, B. M.** 2011. Learning Through Discussions: Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings. – Journal of Political Science Education, 7 (1), pp. 48–64.
- Poulos, A.; Mahony, M. J.** 2008. Effectiveness of feedback: the students’ perspective. – Assessment & Evaluation in Higher Education, 33 (2), pp. 143–154.
- Price, M.; Handley, K.; Millar, J.; O’Donovan, B.** 2010. Feedback: all that effort, but what is the effect? – Assessment & Evaluation in Higher Education, 35 (3), pp. 277–289.
- Race, P.** 2007. The Lecturer’s Toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching. London & New York: Routledge.
- Shevlin, M.; Banyard, P.; Davies, M.; Griffiths, M.** 2000. The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Love me, love my lectures? – Assessment & Evaluation in Higher Education, 25 (4), pp. 397–405.
- Strachan, J. C.** 2006. An Argument for Teaching Deliberative Collective Action Skills in the Political Science Classroom. – PS: Political Science & Politics, 39 (4), pp. 911–916.
- Tovani, C.** 2012. Feedback is a Two-Way Street. – Educational Leadership, 70 (1), pp. 48–51.
- Brown, G.; Atkins, M.** 2005. Effective Teaching in Higher Education. London & New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J.** 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. – Theory Into Practice, 41 (2), pp. 64–70.
- Weimer, M.** 1996. Improving Your Classroom Teaching. London: SAGE.
- Weimer, M.** 1997. Assumptions that devalue university teaching. – International Journal for Academic Development, 2 (1), pp. 52–59.
- Weimer, M.** 2002. Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.

ALAR KILP

TÜ riigiteaduste instituudi võrdleva poliitika lektor