

„Tagasiside on nagu taganttuul“: õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest

Pihel Hunt^{a1}, Mari Karm^a

^a Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Uued suundumused tagasisideteemalises teaduskirjanduses rõhutavad tagasiside õppimiskeskust, mille fookuses on tagasiside rakendamine õppimise toetamiseks. Samas näitavad erinevad uurimused, et tagasiside arusaamades leiab endiselt kajastamist n-ö vana paradigma, kus põhifookus on tagasiside rakendamise asemel tagasisidel kui teabel. Uurimuse eesmärk on mõista õpetajakoolituse üliõpilaste ning õppejõudude arusaamasid tagasisidest. Andmeid koguti avatud küsimustega 130 õpetajakoolituse üliõpilaselt ja 34 õpetajakoolituse õppejõult. Kvalitatiivse temaatilise analüüsi tulemused viitavad, et kuigi nii üliõpilaste kui ka õppejõudude arusaamades mõtestatakse tagasisidet kui teavet, ilmnevad mõningad õppimist toetavale tagasisidele iseloomulikud jooned, näiteks vastastikttagasiside, ootus tagasiside rakendamisele, tagasiside dialoogilisus.

Võtmesõnad: tagasiside, õpetajakoolituse üliõpilased, õpetajakoolituse õppejõud, arusaamad tagasisidest

Sissejuhatus

Kui puu kukub metsas ja keegi seda ei kuule, kas see siis teeb üldse häält? Sarnasele mõttemängule kutsuvad tagasiside uurijad Winstone ja Carless (2020), kes küsivad: kui tagasisidet edastatakse nii, et üliõpilased seda kuskil ei kasuta ning sellel pole mingit mõju nende õppimisele, kas see siis on üldse tagasiside?

Selles, et tagasiside on oluline osa üliõpilaste õppimises, ei kahtle keegi. Tagasisidet võib defineerida kui tagasisidestaja edastatud teavet tagasiside saaja tegevuse või arusaama(de) kohta (Hattie & Timperley, 2007). See lähenemine tagasisidele on aga viimasel ajal saanud teaduskirjanduses palju kriitikat, kuna

¹ Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool, Jakobi 5, 51005 Tartu; pihel.hunt@ut.ee.

selle definitsiooni järgi on tagasiside ainult teabe edastamine. Kriitikud ütlevad, et sellise lähenemise kohaselt on põhivastutus tagasiside protsessis õppejõul ning üliõpilane on passiivne pool, kes võtab ainult teavet vastu (Carless & Boud, 2018). Kui teabe vastuvõtule aga ei järgne võimalust saadud infot rakendada, ei vii see üliõpilase õppimist edasi. Ükskõik kui kiire või üksikasjalik tagasiside on, ei saa see kunagi olla tõhus, kui üliõpilased ei rakenda seda muutuste tegemiseks. Selline tulemus on frustreeriv ka õppejõududele, kellelt nõuab tagasiside andmine suurt töö- ja ajakulu (Nash & Winstone, 2017). Vajadus ümber mõtestada tagasiside olemus, eesmärgid ja protsess on ajendanud tegema uurimusi (Boud & Dawson, 2021; Esterhazy & Damşa, 2019) tagasiside mõistmiseks ning välja töötama õppimist toetava tagasiside (Henderson *et al.*, 2019a; Molloy *et al.*, 2020) ning tagasiside kirjaoskuse (Carless & Boud, 2018; Carless & Winstone, 2020; Chong, 2020; Molloy *et al.*, 2020) kontseptsiooni.

Olulised tegurid, mis mõjutavad tagasiside protsessi, on üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest. Kuigi teaduskirjandus räägib uuest õppimist toetavast tagasiside paradigmast, näitavad uurimused (Dawson *et al.*, 2019; Winstone & Carless, 2020), et arusaamad tagasisidest pole sellega kaasa läinud ning püsivad endiselt vanas paradigmas, kus põhifookus on tagasisidel kui teabel. Kuna uue tagasiside paradigma keskmes on dialoog (Winstone & Carless, 2020), on tähtis, et üliõpilased ja õppejõud mõtestaksid tagasisidet ühtmoodi. Samas on vähe uurimusi (nt Dawson *et al.*, 2019), mille fookuses on mõlema poole – üliõpilaste ja õppejõudude – arusaamad tagasisidest ning seda uue tagasiside paradigma valguses. Selle teema uurimine aitab välja selgitada lünki, mida tuleks tagasiside juures parandada, et see muutuks õppimist toetavaks. Juba õpetajakoolituses tuleb teha ettevalmistusi õppimiskeskuse sisuliseks mõtestamiseks ja praktikasse viimiseks. Seepärast käsitletakse eelmainitud teemat Eesti õpetajakoolituse kontekstis ning töö eesmärk on mõista õpetajakoolituse üliõpilaste ning õpetajakoolituse õppejõudude arusaamu tagasisidest.

Teoreetiline raamistik

Õppimist toetav tagasiside ja tagasisidekirjaoskus

Tagasiside kontseptsioon on kõrghariduse teaduskirjanduses viimastel aastatel teinud läbi muutuse. Hattie ja Timperley (2007) defineerivad tagasisidet kui „informatsiooni, mida võivad anda erinevad osalejad (nt õpetaja, eakaaslane, lapsevanem, tagasiside saaja ise, aga ka raamat või kogemus) kellegi tegevuse või arusaama(de) kohta“ (lk 81). Selline lähenemine, kus tagasisidet nähakse vaid teabe edastamisena, on saanud hilisematelt tagasiside uurijatelt kriitikat. Autorid räägivad „uuest tagasiside paradigmast“ (Carless & Boud, 2018), ka

„õppijakesksest“ (Winstone *et al.*, 2017) või „õppimiskesksest“ (Henderson *et al.*, 2019a; Molloy *et al.*, 2020) tagasisidest. Winstone kolleegidega (2017) tõstavad fookusesse õppija ning tema aktiivse panuse ja vastutuse tagasisideprotsessis, Ajjawi ja Boud (2017) lisavad juurde tagasiside dialoogilisuse, rõhutades tagasiside jagamist turvalises õhkkonnas, mille aluseks on teineteist austav suhe. Tagasiside sisukusest ja sagedusest olulisemaks osutub õppimist toetava tagasiside puhul see, kuidas üliõpilased saadud tagasisidet rakendavad ning kas sellel tagasisidel on ka edasist mõju üliõpilase õppimisele (Winstone & Carless, 2020).

Uues õppimist toetava tagasiside paradigmas, kus õppija on aktiivne pool ning kus tagasiside ei ole ainult ühesuunaline teabeedastamine, defineerivad Henderson jt (2019a) tagasisidet kui „protsesse, kus õppija mõtestab oma tegevusega seotud teavet ning kasutab seda oma õppimise edendamiseks“ (lk 17). Üheks eelduseks uue tagasiside paradigma rakendumisel on üliõpilaste ja õppejõudude teadlikkus õppimist toetava tagasiside eripärast ning selle elluviimiseks vajalik tagasisidekirjaoskus. Kirjaoskuse mõiste on viimasel ajal nii teaduskirjanduses kui ka praktikas laienenud, muutudes „üha selgemalt piiritletud teaduslikuks teoreetiliseks konstruktsiooniks“ (Rannikmäe *et al.*, 2021, lk 1). Tagasisidekirjaoskus hõlmab teadmisi, oskusi ja hoiakuid, milles õppejõudude ja üliõpilaste puhul on erinevusi, tulenedes nende erinevast rollist õppeprotsessis (Carless & Boud, 2018; Carless & Winstone, 2020).

Üliõpilaste tagasisidekirjaoskuse ülevaatlik mudel (Chong, 2020) põhineb sotsiaalkultuurilisel teorial ning õppija agentsusel ning koosneb kolmest osast: haaratuse, individuaalsuse ja kontekstuaalsuse mõõtmetest. Haaratuse mõõtme aluseks on Carlessi ja Boudi (2018) üliõpilaste tagasisidekirjaoskuse kontseptsioon, milles eristatakse kognitiivset, emotsionaalset ja käitumuslikku haaratust. Kognitiivset haaratust iseloomustab see, et üliõpilased mõistavad tagasiside olemust, enda aktiivset rolli tagasiside protsessis (näiteks üliõpilased ise otsivad oma tööle tagasisidet) ning teevad otsuseid enda ja teiste töö kvaliteedi kohta hindamiskriteeriumide põhjal. Kognitiivne haaratus hõlmab ka tagasiside mõtestamist arutelude (dialoogi) toel. Tagasiside dialoogilisuse puhul on oluline, et dialoog aitaks kaasa tagasiside sisulisele mõistmisele (Esterhazy & Damşa, 2019). Kasu ei ole dialoogist, mille käigus pooled vaid õigustavad end, vaid oluline on, et arutelu tagasiside üle viiks aine sisu paremale mõistmisele või sügavamale õppimise poole. Tagasisidekirjaoskuse emotsionaalne haaratus viitab emotsioonide olulisusele tagasisides ning toob esile, kuidas üliõpilased saavad hakkama oma emotsioonidega ning seda eriti kriitilise tagasiside saamisel. Käitumuslik haaratus osutab sellele, et üliõpilased tegutsevad tagasiside põhjal: muudavad oma tegevust, kohandavad õpistrateegiaid või teevad töodes parandusi. Tagasisidekirjaoskuse mudeli individuaalse mõõtme all mõistab Chong

(2020) üliõpilaste individuaalseid eripärasid (nt uskumused ja eesmärgid, tagasisidekogemus, arusaam tagasisidest, teadmised ainest), mis võivad mõjutada seda, kuidas üliõpilased tagasisidet tajuvad ja kasutavad. Kontekstuaalse mõõtme moodustavad nii tagasisidega seotud tegurid (nt tagasiside andmise viis), ülikooli väärtused, normid, kollektiivne teadmine tagasisidest (Esterhazy & Damşa, 2019) kui ka tagasisideprotsessis osalevate inimeste suhted ja rollid ning õppetööga seotud tunnused (nt õppetöö korraldus).

Eelnevast on näha, et just kontekstuaalses mõõtes muutub eriti oluliseks õppejõu roll ning ka tema tagasisidekirjaoskus, millel on mõju sellele, kas ja kuidas üliõpilased tagasisidet kasutavad (Chong, 2020), ning kuivõrd on üliõpilasi juhendatud tagasisidega tegelema (Boud & Dawson, 2021). Õppejõudude tagasisidekirjaoskust kirjeldades rõhutatakse, et tagasisideprotsess sisaldab endas rohkemat kui lihtsalt üliõpilasele info andmist tema töö kohta (Boud & Dawson, 2021). See hõlmab nii teadmisi, oskusi kui ka hoiakuid, et toetada üliõpilasi tagasiside rakendamisel ning juhendada nende tagasisidekirjaoskuse arengut (Carless & Winstone, 2020). Kui õppejõud tahavad, et tagasisidest oleks kasu, siis kavandavad nad oma õppetöö nõnda, et üliõpilastel oleks võimalik saadud tagasisidet juba ainekursuse jooksul rakendada (nt võimaldavad üliõpilasel saada tagasisidet oma ettekande kavandile või essee mustandile ning esitada tagasiside põhjal parandatud töö). Kuna õppimist toetava tagasiside keskmes on dialoog, peaksid õppejõud püüdma soodustada suhtlemist ning vähendada õppejõu ühesuunalist tagasisidet (Winstone & Carless, 2020). See tähendab, et õppejõud suunavad üliõpilasi ise otsuseid tegema nii enda kui ka kaasüliõpilaste tööde kohta. Tai ja kolleegid (2018) soovivad selleks kasutada näiteks üliõpilaste enesehindamist, vastastikttagasisidestamist, näidete toomist headest töödest juba enne ülesande andmist, hindamiskriteeriumide loomist ja läbiarutamist koos üliõpilastega.

Võimaluse korral kasutavad õppejõud ka tehnoloogiat, et soodustada üliõpilastel tagasiside vastuvõttu ja rakendamist (Boud & Dawson, 2021; Carless & Winstone, 2020). Oluline on üliõpilastele näidata, kuidas tagasiside saamisel oma emotsioonidega hakkama saada, sest nii nagu üliõpilaste tagasisidekirjaoskuse puhul, on emotsioonidega toimetulek ja suhted tähtsal kohal ka õppejõu tagasisidekirjaoskuses. Häid suhteid ning positiivset ja usalduslikku tagasisideõhkkonda aitab luua, kui õppejõud näitavad eeskujuga, kuidas tagasisidet omaks võtta ja seda rakendada, jagades oma kogemusi näiteks teadusartiklitele tagasiside saamisel (Carless & Boud, 2018). Õppejõud teavad, et tagasiside tulemusena ei pea alati toimuma muutused mingis konkreetsetes töös (Tai *et al.*, 2019). Henderson ja kolleegid (2019a) toovad välja, et tagasiside võib mõjutada üliõpilase mõtlemisviisi, emotsioone, motivatsiooni, suhteid, õpistrateegiaid, identiteeti, väärtusi, uskumusi ja paljut muud. Samuti võib sama

tagasiside mõjutada erinevaid üliõpilasi erinevalt, selle mõju võib olla kombineeritud, mõjutada mitut nimetatud aspekti või saabuda viivitusega.

Mitmed allikad (Boud & Dawson, 2021; Carless & Boud, 2018; Winstone & Carless, 2020) on esile toonud, et suure rühma üliõpilaste individuaalne tagasisidestamine ei ole õppejõududele jätkusuutlik, nõudes neilt suurt tööaja ajakulu. Uue tagasiside paradigma printsiipide rakendamine aitab õppejõududel tasakaalustada töökoormust. Winstone ja Carless (2020) kutsuvad õppejõudusid üles arendama oma pedagoogilisi oskusi, et kavandada oma õpet viisil, mis loob võimalused tõhusaks dialoogiliseks tagasisideks ning tagasiside rakendumiseks. Samas on oluline, et õppejõu tegevust toetaks ülikooli kontekst tervikuna: näiteks tagasisidekultuur organisatsioonis, juhendid õppejõududele, käsiraamatud, kogemuste jagamise võimalused, töökoormuse arvestamise süsteem (Henderson *et al.*, 2019). Samas ei tohiks ka õppimist toetavas tagasisides mööda vaadata kommentaaride sisukusest ja sagedusest. Ryan jt (2021) rõhutavad, et üliõpilastele antav tagasiside peaks endiselt märku andma üliõpilaste tugevustest ja nõrkustest, kuid sisaldama ka praktilist teavet, et aidata üliõpilastel tööd ja õpistrateegiaid parandada, suunama neid võtma aktiivsemat rolli tagasisideprotsessis ning otsima tagasisidet juurde ning tugevdama õppejõu-üliõpilase suhet. Kui õppejõud on välja töötanud tagasisideprotsessi toetavad materjalid ning loob võimalused tagasisidedialoogiks, siis see toetab ka aine sügavamalt mõistmist ning õppetöö tulemuslikkust (Org, 2019).

Üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest

Tagasisideprotsessis osalejate arusaamad tagasisidest on oluline tegur, mis mõjutab, kuidas tagasisidet tajutakse, antakse ja vastu võetakse ning rakendatakse (van der Kleij, 2019). Mullineri ja Tuckeri (2017) uuringu järgi on sarnaseid jooni üliõpilaste ja õppejõudude arusaamades erinevate tagasisideviiside tõhususest ning tagasiside sisukusest ja sagedusest. Suurem osa õppejõududest ja üliõpilastest leidis nende uuringus, et tagasiside peaks olema õigeaegne, konstruktiivne, julgustav, andma detailsed suuniseid edasisteks parandusteks, olema seotud hindamissüsteemiga ning esitama töö puudusi konkreetselt. Nii õppejõud kui ka üliõpilased leiavad, et hindamine ja tagasisidestamine on emotsionaalselt laetud (Carless, 2006). Dowdeni ja kolleegide (2013) uuringus leidis kinnitust eeldus, et üliõpilaste arusaamu tagasisidest mõjutasid emotsioonid ja ka toetus, mida nad tajusid õpetamise ja õppimise kontekstis. Positiivsele tajule aitas kaasa soe ja toetav õpetamise-õppimise kontekst.

Peamine vastuolu üliõpilaste ja õppejõudude arusaamades tagasisidest seisneb tagasiside tajumises. Mitmest uurimusest (Carless, 2006; Mulliner

& Tucker, 2017) on ilmnenu, et õppejõud usuvad rohkem, et nende antud tagasiside on kasulik, õiglasem, arusaadavam, konstruktiivsem, julgustav ja üksikasjalikum võrreldes sellega, mida üliõpilased tunnevad, et nad saavad. Samuti tunnetavad õppejõud, et üliõpilased ei loe tagasisidet ega rakenda seda oma järgnevas tegevustes ning on huvitatud ainult hinnetest (Carless, 2006; Mulliner & Tucker, 2017; Zhang & Zheng, 2018). Zhang ja Zhengi (2018) uuringust tuli välja, et kuigi õppejõud eelistavad anda pigem positiivset tagasisidet, ei pidanud osa üliõpilasi kiitust sama kasulikuks kui kriitikat ega lootnud sellest midagi õppida. Uuring näitas erinevusi tagasiside ajastuse juures – üliõpilased soovisid saada tagasisidet kiiremini, kui õppejõud seda anda soovisid. Samuti ilmnes, et uuringus osalenud õppejõud soovisid anda pigem üldist tagasisidet, et suunata üliõpilasi ise mõtlema ning oma töö eest vastutust võtma; üliõpilased aga ootasid konkreetseid ja otseseid juhiseid, kuidas oma tööd parandada. Soov saada pigem detailset kui üldist tagasisidet ilmnes ka Poulos ja Mahony (2008) uurimusest. Eestis tehtud uurimusest (Uiboleht & Karm, 2020) ilmnes, et õppejõud võivad küll mõista tagasiside vajalikkust üliõpilaste õppimise toetajana, ent kui nad ei ole loonud võimalust tagasisidet töö arendamisel kasutada, siis üliõpilased ei tajunud tagasiside mõju oma õppimisele.

Dawsoni ja kolleegide (2019) uuring näitas, et kuigi nii õppejõudude kui ka üliõpilaste meelest on tagasiside peamiseks eesmärgiks areng, erinesid nende arusaamad tõhusast tagasisidest. Õppejõudude meelest saab tagasiside tõhusaks muuta tagasisideprotsessi disaini abil: tagasiside ajastuse, tagasiside viiside ning erinevate ülesannetega. Üliõpilase vaatenurgast seisneb tagasiside tõhusus sisukates kommentaarides, mis oleks rakendatavad, piisavalt detailsed ja seotud nende oma tööga. Autorid toovad positiivse aspektina välja, et uuritavate vaated tagasisidele (ja eriti tagasiside eesmärgile) ei olnud tagurlikud ja stereotüüpsed, vaid pigem suhteliselt positiivsed ja kõrgetasemelised. Samas tulid välja ka murettekitavad kohad – kajastamist ei leidnud tõhusa tagasiside juures need aspektid, millele on viimasel ajal teaduskirjanduses kui tõhusatele aspektidele tähelepanu juhitud – vastastikttagasisidestamine, näidete kasutamine jne. Samuti leidis ka vana paradigma arusaamu: üliõpilased pöörasid palju tähelepanu just kommentaaride sisule, kuigi kõige sagedamini toodi välja kommentaaride kasutatavus kui oluline tõhususe aspekt.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kuigi uued suundumused tagasisideteemalises teaduskirjanduses räägivad uuest õppimist toetavast tagasisideparadigmast, näitavad allikad (Dawson *et al.*, 2019; Winstone & Carless, 2020), et arusaamad tagasisidest pole sellega veel kaasa läinud. Kuna tagasisideprotsessis osalejate arusaamad tagasisidest mõjutavad seda, kuidas tagasisidet tajutakse, antakse ja vastu võetakse ning rakendatakse (van der Kleij, 2019), on oluline need arusaamad nähtavaks teha. See omakorda avab potentsiaalsed lüngad,

kuhu tuleks tagasiside protsessi parandamiseks rõhku panna, et tagasiside muutuks õppimist toetavaks. Sellest tulenevalt on siinse uuringu eesmärk mõista tagasisideprotsessi mõlema poole – õpetajakoolituse üliõpilaste ning õppejõudude – arusaamasid tagasisidest. Artiklis otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele

- 1) Millised on õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest ja tõhusast tagasisidest?
- 2) Milliseid ettepanekuid teevad õpetajakoolituse üliõpilased ja õppejõud tagasiside tõhusamaks muutmiseks?

Metoodika

Selleks, et saada ülevaade nii õpetajakoolituse üliõpilaste kui ka õppejõudude arusaamadest tagasiside kohta, korraldati uurimus kahes etapis. Alljärgnevalt kirjeldatakse uurimuse mõlema etapi osalejaid, andmekogumist ja -analüüsi.

Valim

Etapp I: üliõpilased. Küsimustik saadeti 2020/2021. õppeaasta sügissemestril ühe kohustusliku ainekursuse raames kõikidele sel ainekursusel osalevatele õpetajakoolituse üliõpilastele ($n = 189$). Ainekursus toimub õpetajakoolituse üliõpilastel nende õpingute lõpus. Kokku vastas küsimustikule 130 üliõpilast, mis moodustab 68,8 protsenti selle aastakäigu üliõpilastest: bakalaureusetaseme üliõpilased ($n = 41$) osalesid ainekursusel oma õpingute viiendal semestril, magistritaseme üliõpilased ($n = 78$) kolmandal semestril, integreeritud õppekava alusel õppivad üliõpilased ($n = 11$) olid uurimuses osalemise ajal oma õpingute neljandal või viiendal aastal. Suurem osa üliõpilastest ($n = 98$) õppis sessioonõppes ning 38 vastanut olid päevaõppe üliõpilased. Kõige rohkem oli valimi hulgas tulevasi aineõpetajaid ($n = 61$), koolieelse lasteasutuse õppekava üliõpilasi oli 31, klassiõpetaja ja põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilasi 11, kutseõpetaja õppekava üliõpilasi üheksa ning õpetajahariduse õppekava üliõpilasi osales uurimuses seitse. Suurem osa vastanutest olid naised ($n = 114$), mehi osales uurimuses 13 ning kolm üliõpilast jättis oma soo märkimata. Üliõpilaste keskmine vanus oli 31,7 aastat ($SD = 9,9$), varieerudes 21 ja 65 aasta vahel.

Etapp II: õppejõud. Küsimustik saadeti andmete kogumiseks kõikidele õpetajakoolituse õppejõududele 2020/2021. õppeaasta kevadsemestril ning kokku osales uurimuses 34 õppejõudu. Kõige rohkem oli valimis sotsiaalteaduste valdkonna õppejõude ($n = 25$), humanitaarteaduste ja kunstide valdkonnast osales seitse ning meditsiiniteaduste valdkonnast kaks õppejõudu. Õppejõududest

kaheksa on töötanud ülikoolis kuni viis aastat, üheksa õppejõu töökogemus on 6–15 aastat ning 12 õppejõu töökogemus on 16–25 aastat. Rohkem kui 25aastane töökogemus on viiel uurimuses osalenud õppejõul.

Andmekogumine

Nii üliõpilastel kui ka õppejõududel paluti täita elektroonne küsimustik Lime-Survey keskkonnas. Küsimustik koosnes taustaküsimustest ning avatud küsimustest tagasiside kohta. Arusaamade väljatoomiseks kasutati lõpetamata lause meetodit (Holaday *et al.*, 2000), paludes kõigil lõpetada lause „Tagasiside on nagu...“ ning lisada sellele põhjendus. Tegemist on võrdlusega (A on nagu B), mis võimaldab kirjeldada võrreldamatuks peetavate nähtuste vahelisi sarnasusi ja mõlemat sügavamalt mõista (Kao, 2021). Samuti paluti mõlemal poolel kirjeldada, milline on nende meelest tõhus tagasiside. Eraldi küsiti üliõpilastelt, milliseid soovitusi nad annaksid õppejõududele, et tagasiside oleks veel tõhusam, ning õppejõududelt, millist toetust vajaksid nad ülikoolilt, et õppejõuna tõhusat tagasisidet anda. Mõlemas uurimuses osalemine oli vabatahtlik. Kuigi kõik uurimuses osalenud üliõpilased said neli lisapunkti aine hindearvestusse, oli ainekursus võimalik läbida maksimumtulemusel ka uurimuses osalemata. Enne küsimustiku täitmist andsid üliõpilased ja õppejõud uuringus osalemiseks informeeritud nõusoleku.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivse temaatilise analüüsi meetodit (Braun & Clarke, 2006). Üliõpilaste ja õppejõudude vastuseid analüüsiti eraldi. Induktiivse analüüsi esimese etapina eristati kirjalikest vastustest võimalikult palju esialgseid alateemasid. Teises etapis täpsustati teemasid ja rühmitati alateemad sarnasuse alusel laiemate teemade alla (nt tagasiside kui informatsioon: analüüs, hinnang, eneseanalüüs, peegel, kõverpeegel, kirjeldus; tagasisidega seotud tunded: jõud, tõuge, hirm, üllatus, magus-meeldiv tunne). Viimases etapis analüüsiti andmeid uuesti eristatud põhiteemade ja alateemade valguses. Tulemuste usaldusväarsuse suurendamiseks analüüsisid mõlemad autorid kirjalikke vastuseid eraldi. Seejärel võrreldi omavahel esialgse analüüsi tulemusena leitud alateemasid, täpsustati alateemade sõnastust ning arutati läbi, millised põhiteemad alateemade põhjal moodustuvad. Analüüsi käigus koostati tabelid, et kõrvutada üliõpilaste ja õppejõudude vastuste analüüsi tulemusi ning koostati teemade skeem (näide analüüsi tulemusel kujunenud teemadest esimese uurimisküsimuse lõikes on esitatud tabelis 1).

Tabel 1. Kvalitatiivse temaatilise analüüsi tulemusel kujunenud teemad esimese uurimisküsimuse lõikes

		Alateemad		
		Alateemad ainult üliõpilaste arusaamades	Alateemad nii üliõpilaste kui ka õppejõudude arusaamades	Alateemad ainult õppejõudude arusaamades
Põhiteemad	Tagasiside on informatsioon	Tagasiside on hinde põhjendus	Tagasiside on oluline õppimise osa	Tagasiside antakse protsessi käigus
		Tagasiside tuleb kelleltki targemalt	Tagasiside on kirjeldav tagasisaade protsessi lõpus	Tagasiside õpetab tagasisidet andma
		Tagasiside kommentaaride sisukus	Tagasiside annab infot eneseanalüüsiks või refleksiooniks	Tagasiside tuleb kaasüliõpilastelt
	Tagasiside on seotud emotsioonidega		Tagasiside annab suuna edasi liikumiseks	Tagasiside on dialoog
			Tagasiside on kõrvalpilk	
	Tõhusa tagasiside tunnused		Tagasiside on seotud positiivsete emotsioonidega	
			Tagasiside on seotud negatiivsete emotsioonidega	
		Ainult kriitika	Tagasiside peab toetama õppimist	
			Nii positiivne kui ka kriitika	
			Soovitused edaspidiseks	Üliõpilase vastutus
Tagasiside allikas				
	Tagasiside kommentaaride sisukus ja sagedus			

Järgnevalt esitatakse tulemused põhiteemade ning alateemade kaupa. Tulemuste analüüsimisel on esitatud üliõpilaste ja õppejõudude arusaamades võimalikud vanale või uuele tagasiside paradigmale osutavad tunnused. Artiklis esitatud uuritavate tekstikatkeid on vähesel määral parema mõistetavuse huvides toimetatud.

Tulemused

Õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest ja tõhusast tagasisidest

Esimese uurimisküsimusega sooviti saada teada, missugused on õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad tagasisidest ja tõhusast tagasisidest. Eristus kolm põhiteemat: 1) tagasiside on teave, 2) tagasiside on seotud emotsioonidega ning 3) tõhusa tagasiside tunnused.

Tagasiside on teave

Põhiteemat iseloomustasid üliõpilaste arusaamad, et tagasiside annab teavet tehtud töö kohta – on ainult tagasivaatav. Kirjeldati seda, et tagasiside on hinnang või hinde põhjendus õppeprotsessi lõpus ning paneb punkti tehtud tööle. Samuti toodi esile, et õppeprotsessi lõpus saadav tagasiside on kui kohustus, mis tuleb ära kannatada. Üks üliõpilane ütles, et tagasisidet võib anda nii tehtud tööle kui ka inimese minapildile.

„Tagasiside on nagu peegeldus mu tegudele. Tagasiside aitab mul mõista, miks ma midagi teen ning kuidas see õnnestub.“ (Üliõpilane 67)

Vastustes kirjeldati ka tagasisidet, mis lisaks tagasivaatele annab teavet selle kohta, mida üliõpilased peaksid edaspidi paremini või teistmoodi tegema. Üliõpilased tõdesid, et selline tagasiside toetab nii nende õppimist kui ka arengut ning on tähtis osa nende õppimisprotsessis. Samas ei nimetatud tagasiside rakendamist konkreetse ülesande juures. Rõhutati, et tagasiside on lihtsalt abivahend või annab üldise suuna, kuhu edasi liikuda.

„Soov areneda. Tagasiside toob välja need aspektid, mis vajavad muutmist, arendamist.“ (Üliõpilane 59)

Üliõpilased väljendasid arusaama, et saadud teave aitab neid eneseanalüüsil või refleksioonil, pakkudes nende tegevusele kõrvalpilku, mis võib, aga ei pruugi kokku minna nende enda arvamusega. Leidus üliõpilasi, kelle meelest kõrvalpilk nende tööle võiks tulla ainult nendest targematelt inimestelt.

„Tagasiside on nagu enda tegevuse nägemine läbi kellegi teise silmade.“ (Üliõpilane 113)

Õppejõudude vastustest ilmselgus samuti, et tagasisidet mõtestati kui teavet, mida antakse protsessi lõpus. Protsessi lõpus antavat tagasisidet tõlgendati kui kokkuvõtet ja võimaluse andmist reflekteerivaks tagasivaateks või punkti

panemist tehtud tööle. Erinevalt üliõpilastest tõid õppejõud esile, et tagasiside on info, mida peaks andma ka õppeprotsessi käigus. Protsessi käigus antava tagasiside puhul toodi esile selle tähtsus õppimise toetamisel.

„Tagasiside osa õppimise protsessist, mis võimaldab teha kogu protsessi käigus järeldusi selle kohta kuidas õppijal läheb ja viia sisse korrektiive. Kursuse lõpul antav tagasiside on aine läbimise jooksul kogetu ja õpitu uuesti läbi tunnetamine ja mõtestamine.“ (Õppejõud 2)

Õppejõudude vastustes avaldus arusaam, et tagasiside andmise viis õpetajakoolituses pakub üliõpilastele võimalust õppida, kuidas tulevikus ise õpetajana tagasiside anda.

„Kui õppija on harjunud saama toetavat ja analüütilist tagasisidet, õpib ta seda ka ise andma.“ (Õppejõud 23)

Kuigi tagasiside teemal arutledes oli õppejõudude vaatenurk pigem tagasiside andja oma, siis leidis ka vastuseid, mille puhul tagasiside mõtestamine oli ajendatud üliõpilaste tagasisidest õppejõule ja tema õpetamisele. Sellistes vastustes tõid õppejõud välja tagasiside kui kõrvaltvaataja tähelepanekute vajalikkuse enda jaoks uue info saamisel.

„Kellegi teise pilk mu tööle. Iseendale tagasisidet anda on keeruline, mistõttu on see justkui kellegi teise perspektiiv mu tööle, kellegi teise teadmiste ja kogemuste põhjal.“ (Õppejõud 28)

Samuti toodi välja üliõpilaste vastastikuse tagasiside andmise olulisus ja vajalikkus. Mõisteti, et õppejõuna tuleb luua võimalusi üliõpilaste vastastikuseks tagasisidestamiseks.

„Ma näen, et tagasisidet peaks andma kõige enam õppijad oma kaasõppijatele ja õppejõud peaks suunama süsteemselt kasutama erinevate tõhusaid tagasiside andmise viise.“ (Õppejõud 27)

Õppejõudude vastustest ilmnes ka arusaam, et tagasiside võiks olla dialoog.

„Tagasiside ei saa olla ühesuunaline, vaid see peaks olema dialoog ja arutelu.“ (Õppejõud 20)

Kokkuvõttes võib öelda, et nii üliõpilased kui ka õppejõud tajusid tagasisidet teabena, mis kajastab hinnangut tehtud tööle ning annab soovitusi edaspidisteks muudatusteks. Tagasisidet väärtustati kui kõrvalpilku, mis aitab oma tööd uues valguses vaadata. Kuigi nii üliõpilaste kui ka õppejõudude vastustes peegeldus

arusaam tagasisidest kui olulisest õppimisprotsessi osast, tõid eelkõige õppejõud välja selle, et tagasisidet peaks andma ka protsessi käigus ning mitte ainult lõpus. Kui üliõpilased soovisid saada tagasisidet pigem eksperdilt, siis õppejõud rõhutasid vastastiktagasiside olulisust ning tagasiside dialoogilisust.

Tagasiside on seotud emotsioonidega

Üliõpilaste vastustest ilmnnes, et tagasiside on seotud nii positiivsete kui ka negatiivsete emotsioonidega, mis võivad ilmnedagi eri aegadel (nt tagasisidet oodates, seda saades ning tõlgendades). Sageli toodi välja, et tagasiside võib olla oma sisult ootamatu ning seda eelkõige siis, kui tagasiside saadakse õppeprotsessi lõpus. Sellise tagasiside puhul väljendasid üliõpilased, et kuigi nad tagasisidet ootavad, siis ühtlasi nad kardavad seda. Mõned üliõpilased tõdesid, et saadud tagasiside on neile haiget teinud ja seda eriti siis, kui saadud tagasiside ei lähe kokku nende enda arvamusega.

„Tagasiside on nagu kass. Kasse on erinevaid tüüpe, kassidel on erinevad tujud ja sa ei tea kunagi, kas see kui ta sinu juurde näuguma tuleb tähendab seda, et ta tahab pai, või lüüa küüned sinu kintsu.“ (Üliõpilane 108)

Tagasiside positiivse emotsiooni allikana, selle innustav ja motiveeriv tähendus väljendus samuti üliõpilaste vastustes. Seda nähti kui jõudu, mis annab energiat edasi getutsemiseks.

„Edasiviiv jõud. See motiveerib veel rohkem endast andma.“ (Üliõpilane 34)

Õppejõudude vastustes avaldus samuti, et tagasiside seostub emotsioonidega. Sarnaselt üliõpilastega tõid õppejõud esile, et tagasiside võib anda jõudu ja toetada motivatsiooni. Võib-olla veidi üllatuslikult tõid õppejõud esile, et tagasiside võib tekitada negatiivseid emotsioone ja tunduda hirmutav, samas ikkagi osutades, et tagasiside on väärtuslik osa õppeprotsessist.

„Tagasiside on nagu pimedus. Tundub hirmus, aga kui sinna valgust heita, saab teada palju väärtuslikku ning üldse pole nii jube. Tagasiside, mida keegi ei vaata ja kus n-ö tuld põlema ei panda, on sama, nagu maaliks kauni pildi pimedale.“ (Õppejõud 31)

Õppejõud väljendasid pettumust seoses sellega, et nad ei saa teada, kui võrd üliõpilased tagasisidet on arvesse võtnud ehk kui võrd on olnud mõtet sellel, et nad õppejõuna on tagasiside andmisele aega ja energiat panustanud.

„Tagasiside meenutab vahel vestlust seinaga – sa ei tea, mida kuuldi ja kuulatakse.“ (Õppejõud 17)

Tulemuste põhjal võib esile tuua, et nii üliõpilased kui ka õppejõud tajuvad, et tagasiside on emotsioonidega seotud. Ühest küljest võib tagasiside motiveerida ning julgustada edasi tegutsema. Teisest küljest võidakse tagasisidet tajuda ebaõiglasena ning sellisel juhul ei innusta tagasiside muutusi tegema.

Tõhusa tagasiside tunnused

Õpetajakoolituse üliõpilased väljendasid arusaama, et tõhus tagasiside on tasakaalus – esitatud on nii positiivsed aspektid kui ka kriitika tehtud töö kohta. Nii positiivse kui ka negatiivse tagasiside juures rõhutasid üliõpilased, et see peaks olema põhjendatud.

„Tagasiside on nagu analüüs. Tagasiside on minu ülesande soorituse analüüs, kust näeb tugevaid ja nõrku kohti.“ (Üliõpilane 57)

Mitmed üliõpilased tõid välja, et lisaks tugevuste ja nõrkuste kirjeldusele sisaldab tõhus tagasiside ka soovitusi, kuidas töö nõrkadega külgedega edasi minna.

„Mainitud peaks olema nii hea kui halb, halva puhul peavad olema soovitus / pakutud variandid, kuidas see halb heaks muuta.“ (Üliõpilane 126)

Leidus üliõpilasi, kelle jaoks tõhus tagasiside sisaldab ainult kriitikat. Üliõpilased tõid välja, et töö positiivsete külgedega on nad ise juba kursis või positiivne tagasiside ei aita neil areneda, sest sellest pole midagi õppida.

„Minu jaoks hea ja efektiivne tagasiside on see, mis keskendub minu nõrkustele ja toob välja, kuidas on mul võimalik areneda. Ma ise tean, milles ma olen tugev ja hea, aga kuidas ma saaksin end paremaks muuta?“ (Üliõpilane 60)

Üliõpilased tõid välja erinevaid tõhusa tagasiside kirjeldusi. Üliõpilaste meelest on tõhus tagasiside aus, põhjendatud (seda ka maksimumhinde korral), pigem pikem kui lühem ning pigem detailsem kui üldine. Rõhutati ka seda, et tõhus tagasiside on kohene, see tähendab, et saabub võimalikult kohe pärast töö esitamist.

„Vähemalt püüda sinnani, et tööde ja esituste tagasiside ei tuleks hiljem kui nädala pärast. Kõigil täiskasvanud õppijatel on ju lisaks õpingutele ka hulk muid kohustusi, unub ära, milles teema oli, kui tagasiside liiga pikalt viibib.“ (Üliõpilane 75)

Üliõpilaste vastustes peegeldus ka arusaam selle kohta, kellelt tõhus tagasiside tulema peaks. Leidus üliõpilasi, kelle meelest tagasisidet peaks andma ainult õppejõud. Samas leidus ka tudengeid, kes sooviksid saada tagasisidet erinevatest allikatest, sest see pakub neile laiema pildi nende töö kohta. Tavaliselt toodi nende allikatena välja kaasüliõpilasi. Üliõpilased rõhutasid, et kaasüliõpilaste tagasisidestamisel on olulisel kohal tagasiside andmise õpetamine. Samuti rõhutati head suhet tagasiside saaja ja andja vahel olenemata sellest, kes tagasiside protsessis osalevad.

„Efektiivne tagasiside peaks toimuma kohe või lähiajal toimunud tööst, tunnist vms. Samuti kui tagasiside tuleb mitmest allikast, on lihtsam jälgida, millised aspektid on olulised võtta arvesse.“ (Üliõpilane 62)

Õppejõudude kirjeldused tõhusast tagasisidest osutasid arusaamale, et tagasiside tõhususe tunnusjooneks on see, kui võrd on tagasisidest võimalik õppida. Õppimist toetav tagasiside sisaldab õppejõudude arvates konkreetseid soovitusi muutuste tegemiseks. Tagasiside tõhususe tagamiseks oli õppejõudude arvates vajalik selle selge seos eesmärkidega ja personaliseeritus. Samuti tõid õppejõud välja, et tõhus tagasiside on kiire ning detailne. Olulisel kohal on õppejõudude meelest üliõpilaste eelteadmised, millega õppejõud tagasisidestamisel arvestama peaksid. Kui õppejõud mõtestas tagasisidet kui protsessi lõpus antavat sõnalist hinnangut, siis tõi ta tõhusa tagasiside tunnusena välja põhjenduste olulisuse.

„Tõhus tagasiside on individuaalne, konkreetse õppija tegevusest, kogemusest ja töödest lähtuv, edastatud sobival ajal (protsessi käigus või lõpus), sisaldab nii positiivset infot kui ka tähelepanekuid, mida muuta või teisiti teha.“ (Õppejõud 29)

Õppejõudude vastustest ilmnes ka arusaam, et tõhusaks peetakse tagasisidet, mille puhul on suurem vastutus üliõpilasel endal. Tõhusana kirjeldati tagasisidet, mille põhjal üliõpilane ise sõnastab enda jaoks oma arenguvajadused ja kavandab järgmised sammud. Väärtustati olukorda, kui üliõpilane ise küsib oma tööle tagasisidet. Suurem vastutus on üliõpilastel tagasisideprotsessis ka kaaslaste vastastiktagasisidestamisel. See aga tähendab, et üliõpilast peab selliseks vastutuse võtmiseks ette valmistama ning juhendama. Üliõpilaste juhendamise näidetena oli vastustes nimetatud hindamiskriteeriumide kasutamist ja teaduskirjandusel põhinevaid arutelusid tõhusa tagasiside omaduste üle.

„Eelkõige juhendan teda ennast ise hindama ja leidma oma tugevusi ja arenguvajadusi; leidma ise oma tüüpviigu. Eelistan ka kujundavat hindamist, individuaalset lähenemist ning vastastikust tagasisidestamist üliõpilaste

vahel, mis omakorda õpetab märkama vigu nii enda kui teiste töödes.“
(Õppejõud 30)

Õppejõudude kirjeldustest tõhusa tagasiside kohta tuli vaid üksikutest vastustest välja mõte, et tagasiside tõhusust suurendab see, kui üliõpilane tööpoolest peabki oma töö soovitude järgi ümber tegema.

„Tagasiside peaks andma infot selle kohta, kuidas järgmisel korral asi (veel) parem saaks. Vajadusel võib mõnikord ka töö ümber teha lasta, st vigade parandust nõuda, aga siis tuleb ka n-ö pehmes stiilis seda soovi edastada.“
(Õppejõud 25)

Uurimuse tulemused osutavad, et nii üliõpilased kui õppejõud näevad tõhusat tagasisidet tasakaalustatuna – välja on toodud nii töö positiivsed küljed kui ka soovitused edaspidiseks, õppejõududest enam tõid üliõpilased välja ka kriitika olulisust. Mõlemad pooled leiavad, et tõhus tagasiside on põhjendatud, kohene ja personaalne ning võib tulla erinevatest allikatest. Üliõpilastest rohkem rõhutasid õppejõud üliõpilaste enda vastutust tagasisideprotsessis.

Õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude ettepanekud tagasiside tõhusamaks muutmisel

Teise uurimisküsimusega sooviti saada teada õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude ettepanekud tagasiside tõhusamaks muutmisel. Eristus kaks põhiteemat: paremini kavandatud õppeprotsess ja õppejõudude koolitamine ja toetamine.

Paremini kavandatud õppeprotsess

Üliõpilaste arusaamades peegeldus paremini kavandatud õppeprotsessi ootus. Näiteks ütlesid üliõpilased, et ülesanded peaksid olema arusaadavad ning samuti peaksid olema varem läbi räägitud ja kokku lepitud hindamiskriteeriumid, mille alusel toimub tagasisidestamine. Sooviti väiksemaid õppegrupe, kus õppejõududel oleks rohkem aega süveneda üliõpilaste töödesse, ja soovitati kaasata lisajõudu tööde tagasisidestamisse. Samuti soovitati õppejõududel võtta tagasisidestamisel rohkem arvesse üliõpilaste elteadmisi. Selleks, et tagasisideprotsess oleks üliõpilasele kasulik, toodi välja tagasiside andmise ja vastuvõtmise harjutamine ning turvalise õhkkonna loomine. Paar üliõpilast ütles, et õppeprotsess peab olema üles ehitatud selliselt, et üliõpilastel oleks saadud tagasisidet võimalik ka rakendada.

„Kui mul oleks õppijana võimalus oma tööd vastavalt tagasisidele parandada, oleks tagasiside kasutegur eriti suur.“ (Üliõpilane 122)

Üliõpilased väljendasid ootusi ka tagasiside kommentaaridele, mainides, et need võiksid olla veel sisukamad ja põhjendatud ning antud sagedamini ja detailsemalt. Kõige sagedamini ütlesid üliõpilased, et tagasiside võiks saabuda kiiremini ning olla personaalsem. Oli üliõpilasi, kes kutsusid õppejõudusid üles olema veel kriitilisem, aga oli ka üliõpilasi, kellele meeldiks saada veel rohkem positiivset tagasisidet. Mitmed vastajad soovisid, et tagasiside sisaldaks rohkem näiteid, nippe või õppejõu enda kogemusi. Üks üliõpilane tegi ettepaneku, et õppejõud võiksid tagasisides viidata mõnele kirjalikule allikale, mille põhjal üliõpilased ennast arendada saaksid.

Leidus mõningaid üliõpilasi, kes rõhutasid, et ka üliõpilased ise peavad olema tagasisideprotsessis aktiivsed, kuid õppejõud peavad neile seda aktiivsust võimaldama. Ühe võimalusena, kuidas aktiivset dialoogi toetada ja tagasisideprotsessi tõhusamaks muuta, toodi välja ka tehnoloogia kasutamine.

„Võimaldada tudengitel õppejõudude käest küsimusi küsida. Kasvõi *kas-* küsimusi, millele õppejõud saab nt virtuaalselt vastata. Vastata võib ka verbaalselt – lindistusega. Nii jääb liigne trükkimine ja arvutiekraani vaatamine ära.“ (Üliõpilane 97)

Sarnaselt üliõpilastega esitasid ka õppejõud õppeprotsessiga seotud ettepanekuid ja ootusi. Õppejõud märkisid oma vastustes, et nad tahaksid anda tagasisidet protsessi käigus, et üliõpilased saaksid seda järgmiste tööde juures arvestada, ent samas tõdeti, et sageli see siiski ei õnnestu. Kuigi õppejõud märkisid, et kokkuvõtva hindamise puhul ei tunne üliõpilased hindele lisatud tagasiside vastu eriti huvi, väljendasid nad siiski vajadust pühendada rohkem aega ja energiat kokkuvõtva tagasiside andmisele.

„Kontrolltööd tulevad hiljem vähesed üle vaatama. Kogun jõudu, et kõigile kirjutada mingi kokkuvõtlik analüüs tema tulemustest, aga see on ajamahukas ning tavaliselt ma selleni ei jõua.“ (Õppejõud 31)

Tagasiside protsessi parendamiseks toodi välja, et abi oleks sobivatest programmidest, samuti õppeassistentide kasutamise võimalustest. Õppeassistentide kasutamisega tagasisidestamisel oli vastanutel positiivseid kogemusi, mille põhjal pakuti välja, et seda võimalust võiks õppejõududele rohkem välja pakkuda.

Õppejõudude koolitamine ja toetamine

Suur osa üliõpilastest ütles, et nende meelest õppejõud juba annavad tõhusat tagasisidet ning ta ei muudaks midagi või ei oska midagi välja tuua, mida võiks muuta. Põhjusena, miks ta midagi muuta ei soovi, mainiti õppejõudude suurt töökoormust.

Samas selgus analüüsist, et üliõpilaste meelest peaksid õppejõud tagasiside andmist veel õppima, seda just kommentaaride sisukuse, konkreetsete näidete ja selgemate juhiste andmiseks. Oli üliõpilasi, kes ütlesid, et kuna õppejõudude tagasiside andmise tase on erinev, tuleks astuda samme selle ühtlustamiseks (nt koolituste korraldamise kaudu).

„Olen kokku puutunud erinevate õppejõudude tagasisidestamise stiilidega ja seega võin tõdeda, et mõnel juhul saadab tagasiside mitte edasi, vaid patja nutma. Seega pakun ühe lahendusena välja, et aeg-ajalt tuletatakse õppejõududele meelde, kuidas anda head ja efektiivset tagasisidet. Näiteks läbi illustreeritud näidete vms.“ (Üliõpilane 11)

Õppejõud tunnistasid oma vastustes, et nad tahaksid tagasiside andjatena arendada endas rohkem kiitmisoskusi, olla põhjalikum ja kiirem, samuti toodi välja sõbraliku ja toetava õhkkonna loomise oskuse arendamist. Õppejõud väärtustasid oskust luua selline tagasiside andmise-saamise õhkkond, mis ei võtaks üliõpilastelt õppimise isu ning toetaks üliõpilaste kui elukestvate õppijate kujunemist.

„Püüan järgida neid tõhusa tagasiside põhimõtteid ja luua sooja ja sõbraliku õhkkonna kursusel ja seminarides. Rõhutan alati et õppimise käigus on täiesti lubatud (ja isegi soovitatav) eksida, siis ongi millele tagasisidet anda ja millest õppida.“ (Õppejõud 7)

Mõtiskledes selle üle, millist tuge võiks ülikool pakkuda õppejõududele, et nad saaksid üliõpilastele tõhusat tagasisidet anda, tõi osa õppejõude esile, et konkreetset tuge ülikoolilt kui organisatsioonilt ei oodata või ei osata ette kujutada, milles see tugi võiks seisneda. Pigem osutati, et oleks oluline, et ülikoolis ei loodaks liigset korralduslikku süsteemi, mis lõppkokkuvõttes võib õppejõudu sisuka tagasiside andmisel hoopiski segada.

Teisalt siiski tõdesid õppejõud, et tagasiside andmine võtab aega ning tõhusa tagasiside andmist võib takistada just ajapuudus. Aja leidmise ühe võimalusena arutleti selle üle, et tagasiside peaks olema ülikoolis õppejõu koormuse arvestamisel arvesse võetud. Samuti pakuti, et üliõpilased võiksid õppetöös osaleda väiksemates rühmades.

„Karjäärimudelid ja rahastused peaks olema tagasiside väärtustatud kui üks oluline ekspertiis. Erialadel, kus lõpetanu saab kutse ja peab tööpõllule minema tippspetsialistina, peaks sellisele individualiseeritud tagasisidele palju aega kulutama. Aga koormus ja töökorraldus seda ei soosi.“ (Õppejõud 23)

Õppejõud osutasid oma vastustes ka tagasisideteemaliste koolituste, õppe-materjalide ja veebilehtede vajalikkusele. Abimaterjalidest loodeti õppida tagasiside andmise põhimõtteid, ent samavõrd vajalikuna toodi esile kogemuste vahetamine kolleegidega tagasisideteemade üle. Kui üliõpilased tõid välja vajaduse õppejõudude tagasisidestamise taseme ühtlustamiseks, siis ka õppejõud märkisid, et neid toetaks, kui erinevatel õppejõududel oleks sarnane visioon tagasisidest. Sel juhul ei läheks õppejõudude põhimõtted samade üliõpilaste puhul vastuollu ega tekiks liigset segadust.

„Olen läbinud juba erinevaid koolitusi ja õpetan ka ise tagasiside andmise põhimõtteid, seega suurt vajadust selle toe järele ei ole. Samas on huvitav end uute suundadega kursis hoida ja oma tööriistakasti täitmine ei ole kunagi ammendav.“ (Õppejõud 24)

Kokkuvõttes võib öelda, et tagasiside ja selle tõhusamaks muutmise kohta väljendatud ideed ja mõtted olid üliõpilaste ja õppejõudude arusaamades erinevad, ent mitte vastandlikud. Erinevuse põhjuseks võib olla üliõpilaste ja õppejõudude rolli erinevus, millest tulenevalt märgati erinevaid muutuste tege-mise võimalusi. Nii üliõpilased kui ka õppejõud tõid esile, et tagasiside saaks muuta tõhusamaks õppe- ja tagasisideprotsessi parema korraldamise kaudu ning tehnoloogia rakendamise abil. Mitmed üliõpilased väljendasid oma rahul-olu tagasisidega ega soovinud muutusi. Soovitustes juhtisid üliõpilased tähele-panu tagasisidekommentaari sisukusele ja sagedusele ning tegid ettepaneku pakkuda õppejõudude koolitusi. Õppejõud väljendasid, et tõhusama tagasiside jaoks oleks neil vaja rohkem aega ning toetust oleks vaja just aja leidmiseks (õppeassistendid, koormusearvestus).

Arutelu

Järgnevalt arutletakse selle üle, kuidas õpetajakoolituse üliõpilased ja õppejõud tagasisidet mõtestavad, milliseid ettepanekuid nad teevad tagasiside tõhusamaks muutmisel ning millised õppimist toetava tagasiside paradigma ilmingud avalduvad üliõpilaste ja õppejõudude arusaamades tagasisidest.

Kui mõelda tagasisidele kui „taganttuulele, mis teeb su teekonnal liikumise kergemaks“, siis siinse uurimuse tulemused näitasid, et üliõpilased ja õppejõud

näevad tagasisidet teabena, mis sisaldab nii positiivseid kui ka kriitilisi aspekte üliõpilaste tööde kohta ning soovitusi edasiste tegevuste muutmiseks. Dawson ja kolleegid (2019) on välja toonud, et kuigi uues tagasiside paradigmas on fookuses tagasiside rakendamine, on mõned n-õ vanale tagasiside paradigmale omased ideed endiselt levinud. Kõige enam on kinnistunud arusaam, et tagasiside on lihtsalt teave tehtud töö kohta. Samas Winstone ja Carless (2020) toonitavad, et juba see, kui tagasiside juures väärtustatakse edasisi soovitusi, on paljulubav, sest need soovitused võivad olla üliõpilastele vajalik õppimise allikas. Seda siiski ainult juhul, kui need soovitused on suunatud tegevusele (Ryan *et al.*, 2021). Kuid ka sel juhul ei saa olla päris kindel, et õppijad selle tagasiside põhjal päriselt tegutsevad, kui tagasiside rakendamine pole õppeprotsessi sisse kavandatud (Winstone & Carless, 2020). Ka siinses uurimuses keskendusid uurimuses osalejad (üliõpilased ja õppejõud) tagasisidekommentaare olemasolule ning nende sõnastusele, ent vastustes ei arutletud selle üle, kuivõrd oluline on, et oleks loodud süsteem, mis suunab üliõpilasi kommentaare oma õppimises rakendama. Õppimist toetava tagasiside uurimused (nt Esterhazy & Damşa, 2019; Henderson *et al.*, 2019) on osutanud, et just tagasisideprotsessi läbimõeldud korraldus ja sihipärane tingimuste loomine tagasiside rakendamiseks tagab selle, et tagasiside tööpoolest mõjutab üliõpilaste õppimist. See tähendab, et läbi on mõeldud ülesanded, millele tagasisidet antakse, mille üle tagasiside aruteludes mõtteid vahetatakse, kes ja millal tagasisidet annab ja kuidas tagasisidet töö (tegevuse) parandamiseks rakendatakse. Kui õppeprotsess oleks kavandatud nõnda, et tagasiside põhjal tehtavad muudatused oleksid nähtavad ka õppejõule, oleks see suur samm selle poole, et tagasiside oleks tõeliselt kasulik ja õppimist toetav. See hoiaks ära ka siinses uurimuses välja tulnud õppejõudude frustratsiooni, et nende arvates ei ole üliõpilased tagasisidet arvesse võtnud või nad ei tea, kas nende tagasiside põhjal üldse midagi tehakse.

Ühe alateemana kerkis siinse uurimuse vastustes üles ka tagasiside allikas. Suundumused tagasisideteemalises teaduskirjanduses viitavad, et tagasisidekirjaoskajad üliõpilased saavad aru, et tagasiside nende tööle võib tulla erinevatest allikatest (Carless & Boud, 2018), sealhulgas üliõpilaselt endalt või kaasüliõpilaselt (nt Tai *et al.*, 2018). Panadero jt (2019) pakuvad välja uue mõiste – enesetagasiside (*self-feedback*) –, mis rõhutab üliõpilastele võimaluste loomist ise oma töö üle reflekteerida ning mille aluseks on üliõpilastega varem koos loodud ja kokku lepitud hindamiskriteeriumid. Kuigi üliõpilased ütlesid siinses uurimuses, et saadud tagasiside suunab neid oma tegevusi reflekteerima, mainisid nad sisendina refleksiooniks ikkagi välisest allikast tulnud infot ning üliõpilast ennast kui oma töö tagasisidestajat ei mainitud. Kuigi leidis üliõpilasi, kes oma vastustes kahtlesid kaasüliõpilaste tagasiside usaldusväärsuses, töid

mõned üliõpilased ja õppejõud välja vastastiktagasiside kasutamise õppeprotsessis. Ka vastastiktagasisidestamisel on oluline üliõpilastega enne läbi rääkida ja hindamiskriteeriumid kokku leppida (Carless & Boud, 2018) ning tuua näiteid headest töödest juba enne ülesande andmist (Tai *et al.*, 2018). Dialogitudengitega hindamiskriteeriumide ja heade näidete kohta ning võimaluste pakkumine enese- ja vastastiktagasisidestamiseks toetab üliõpilaste tagasisidekirjaoskuse arengut ning suunab neid uude tagasiside paradigmasse, kus tagasisidet ei oodata “ainult õppejõult või minust targemalt inimeselt” koos „õppejõu näidete ja nippidega“. Kuigi siinses uurimuses oli õppejõudude vastustes märgitud, et tõhus tagasiside on dialoog või meeldiv vestlus, ei tulnud selgesti välja, et dialoogi võiks algatada ka üliõpilane. Üliõpilase enda aktiivsus tagasiside otsimisel on õppimist toetava tagasiside tunnuseks (Molloy *et al.*, 2020).

Üks tagasisidega seotud ettekujutus, mis ilmnes nii üliõpilaste kui ka õppejõudude arusaamades, seisneb selles, et sisuka tagasiside andmine võtab õppejõududelt väga palju aega. Siinses uurimuses ilmnes see arusaam üliõpilaste lepliku tõdemusena, et kuna õppejõudude koormus on niigi suur, ei olegi mõistlik rohkem tagasisidet tahta. Kui lähtuda õppimist toetava tagasiside paradigmat, siis oleks võimalik tagasisideprotsessi teisiti korraldades vähendada ka õppejõudude töökoormust, samas vähendamata tagasiside kasutegurit. Rakendades õppimist toetava tagasiside autorite soovitusi ja arendades teadlikult oma pedagoogilisi oskusi (nt üliõpilaste juhendamine aktiivseks osalemiseks tagasisideprotsessis) (Winstone & Carless, 2020), on võimalik tööd mõistlikumalt korraldada.

Eraldi mõtteainet pakuvad tagasisidega seotud emotsioonid. Nii üliõpilased kui ka õppejõud tõid oma vastustes välja, et tagasiside võib tekitada erinevaid emotsioone – nii positiivseid kui ka negatiivseid – ning viimastega neist on tihti keeruline hakkama saada. Sageli väljendasid üliõpilased, et tagasiside tundub eriti hirmus, kui see tuleb ainekursuse lõpus, seda tuleb kaua oodata ning see on hinnanguline ja ettearvatu. Tagasiside emotsionaalne mõõde on sees nii üliõpilaste (Carless & Boud, 2018; Chong, 2020) kui ka õppejõudude tagasisidekirjaoskuses (Boud & Dawson, 2021). Kui võtta omaks õppimist toetava tagasiside põhimõtted, siis on võimalik mõnda emotsionaalse pinget allikat vähendada. Näiteks kriteeriumide kokkuleppimine, kaaskirja koostamine tagasiside küsimiseks, sisulised arutelud tagasiside mõtestamiseks teevad tagasisideprotsessi läbipaistvamaks ja üliõpilastele turvalisemaks.

Ühe ettepanekuna tagasiside tõhusamaks muutmisel tõid üliõpilased välja, et õppejõud peaksid tagasiside andmist veel õppima või siis ühtlustama oma tagasiside andmise viise. Õppejõud avaldasid soovi saada abimaterjale, et õppida või korrata üle tagasiside andmise põhimõtted ning seeläbi luua teiste

õpetajakoolitajatega sarnane arusaam tagasisidest. Ka siin tuleks astuda samm edasi õppimist toetava tagasiside paradigma poole ning vaadata oskusi, mida arendada, mitte ainult tagasiside kui info edastamise, vaid kogu õppeprotsessi kavandamise valguses (Winstone & Carless, 2020). Muutus õppimist toetava tagasiside paradigma poole ei pea olema suur või ajamahukas või tervenisti vana paradigmat välistav – kasuks tulevad juba väikesed muudatused õppimist toetava tagasiside suunas, näiteks kuidas tagasiside üle arutletakse või seda kasutatakse. Kõik see aitab liikuda selle poole, et tagasiside toetaks üliõpilaste õppimist (Winstone & Carless, 2020).

Õppejõudude ja üliõpilaste arusaamad tagasisidest olid üpris sarnased, mille positiivne külg on see, et mõlema poole ootused tagasisidele on sarnased ning nad aktsepteerivad vastastikku tagasisideprotsessi korraldust. See aga tähendab, et kumbki pool ei algata suuremat muutust uue tagasisideparadigma suunas. Kui üliõpilastel oleks selgem ettekujutus õppimist toetavast tagasisidest ja õppija aktiivsest rollist protsessis, siis ootaksid ja küsiksivad nad ka ise õppeprotsessi keskel rohkem tagasisidet ning väärtustaksid rohkem kaasüliõpilastelt tulnud tagasisidet. Kui õppejõudude arusaamad tagasisidest oleksid pigem õppimiskeskised, siis pööraksid nad rohkem tähelepanu dialoogile ning sellise õppeprotsessi kujundamisele, kus üliõpilastel oleks võimalik ka saadud tagasisidet rakendada. Siinses uurimuses ilmnes tagasiside uue paradigma ilminguid (emotsioonide olulisus tagasisideprotsessis; dialoogi ning vastastiktagasiside tähtsus õppejõudude arusaamades ning soov tagasisidet rakendada üliõpilaste arusaamades), kuid terviklikku ettekujutust uuest tagasiside paradigmat ilmnes vaid vähestes vastustes.

Tulemusi võisid mõnevõrra mõjutada küsimustiku küsimused, mis olid tagasiside kohta üldiselt. Võis olla, et tudengid tajusid ühel ainekursusel saadud tagasisidet tõhusamana kui mõnel teisel ainekursusel saadud tagasisidet. Samuti polnud küsimustes täpsustatud, millist tagasisideviisi peetakse silmas. Uuringud (nt Mulliner & Tucker, 2017) on näidanud, et erinevaid tagasisideviise võidakse tajuda erinevalt ning seda tasub arvesse võtta järgnevatel uurimustel planeerimisel. Kuna üliõpilased said uurimuses osalemise eest lisapunkte, võis see mõjutada nende motivatsiooni vastata. Samas ei olnud punktide arv suur ning ainekursus oli võimalik läbida maksimumhindele ka ilma uurimuses osalemata. Siinse uurimuse tulemuste tõlgendamisel tuleb arvesse võtta, et tegemist on üliõpilaste ja õppejõudude endi hinnangutega. Edasistes uurimustes võiks koguda ka käitumuslikku infot selle kohta, kuidas õppejõud tagasisideprotsesse kavandavad ning kas ja kuidas tudengid saadud tagasisidet rakendavad. Eriti soovituslik oleks kasutada erinevaid pikiuuringuid (nt rakendades üliõpilaste päevikuid, õpianalüütikat, e-portfoolioid), et saada ülevaade tagasiside pike-mast mõjust üliõpilaste õppimisele ja arengule. Ehkki uurimuse tulemuste

põhjal ei saa teha üldistusi, annavad need sissevaate õpetajakoolituse üliõpilaste ja õppejõudude arusaamadesse tagasiside kohta. Samuti saab tulemusi kasutada nii õpetajakoolituses kui ka ülikooli õppejõudude arenduses.

Kasutatud kirjandus

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252–265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Chong, S. W. (2020). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92–104. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2019). Unpacking the feedback process: An analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260–274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (2019a). Identifying feedback that has impact. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education* (pp. 15–34). Palgrave Macmillan.

- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019b). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401–1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Holaday, M., Smith, D., A., & Sherry, A. (2000). Sentence completion tests: A review of the literature and results of a survey of members of the society for personality assessment. *Journal of Personality Assessment*, 73(3), 371–383. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7403_3
- Kao, C.-Y. (2021). Similes, metaphors, and creativity. *Educational Psychology*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1929850>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: Perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Nash, R. A., & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8, 1519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Org, A. (2019). Essee kirjutamisest kirjanduse eriala kursusel: Üliõpilaste arusaamad ja õppejõu tagasiside. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(2), 100–127. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.05>
- Panadero, E., Lipnevich, A., & Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education* (pp. 147–163). Palgrave Macmillan.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143–154. <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Rannikmäe, M., Uibu, K., & Mikser, R. (2021). Eessõna. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9(2), 1–4. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.2.01>
- Ryan, T., Henderson, M., Ryan, K., & Kennedy, G. (2021). Identifying the components of effective learner-centred feedback information. *Teaching in Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1913723>
- Zhang, L., & Zheng, Y. (2018). Feedback as an assessment for learning tool: How useful can it be? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1120–1132. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434481>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Uiboleht, K., & Karm, M. (2020). Seosed õppejõu õpetamisviisi ja üliõpilase õppimist toetavate ning takistavate tegurite vahel õppeaines. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 57–84. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.03>

- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education, 85*, 175–189.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- Winstone, N., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17–37.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

“Feedback is like a tail wind”: pre-service teachers' and teacher educators' perceptions of feedback

Pihel Hunt^{a1}, Mari Karm^a

^a *Institute of Education, University of Tartu*

Summary

Feedback plays an essential role in student learning. Hattie and Timperley (2007) define feedback as “information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding” (p. 81). However, recent scientific literature has strongly criticised this approach to feedback. The critics point out that in this “transmission-focused” feedback approach, the main responsibility lies with the teacher, and the student is only a passive party who receives information (Carless & Boud, 2018). As the authors emphasise, learning is not supported if students are not given the opportunity to apply the information they receive. Also, this result is frustrating for teachers who devote a lot of time and energy to providing feedback to students (Nash & Winstone, 2017).

Based on the above, a “new feedback paradigm” (Carless & Boud, 2018), as well as “learner-centred” (Winstone *et al.*, 2017) or “learning-centred” (Henderson *et al.*, 2019; Molloy *et al.*, 2020) feedback, has been introduced into the literature. In the new learning-centred feedback paradigm, where the learner is an active participant and where feedback is not just a one-way delivery of information, Henderson and colleagues (2019) define feedback “as processes where the learner makes sense of performance-relevant information to promote their learning” (p. 17).

Student and teacher feedback literacy is a prerequisite for implementing the new feedback paradigm. Chong (2020) proposes a three-dimensional model of student feedback literacy based on the original framework presented by Carless and Boud (2018) and consisting of engagement dimension, individual dimension, and the contextual dimension. Teacher feedback literacy is defined as “the knowledge, expertise and dispositions to design feedback processes in ways which enable the students’ uptake of feedback and seed the development of student feedback literacy” (Carless & Winstone, 2020, p. 5).

¹ Institute of Education, University of Tartu, Jakobi 5, Tartu, 51005 Estonia; pihel.hunt@ut.ee

New trends in feedback literature suggest a learning-centred feedback paradigm, yet various sources (Dawson *et al.*, 2019; Winstone and Carless, 2020) show that the features of the new feedback paradigm do not appear to be reflected in students' and teachers' feedback perceptions. Since these perceptions influence how feedback is perceived, given, received and implemented (van der Kleij, 2019), it is important to make these perceptions visible. This study aims to understand the pre-service teachers' and teacher educators' perceptions of the feedback. The following research questions were formulated:

- 1) What are the perceptions of feedback and effective feedback among pre-service teachers and teacher educators?
- 2) How do pre-service teachers and teacher educators propose to make feedback more effective?

Methodology

The study was carried out in two phases to understand the perceptions of both parties in the feedback process. The sample of pre-service teachers consisted of 130 students from different teacher education curricula. Data from the pre-service teachers were collected in the autumn semester of the 2020/2021 academic year within the framework of one compulsory subject course, which took place at the end of their studies. The second phase of the study was carried out among teacher educators in the spring semester of the 2020/2021 academic year, and a total of 34 teacher educators participated.

The data were collected using an electronic questionnaire with open-ended questions. Participants were asked to complete the sentence "Feedback is like..." and provide a justification. Additionally, they were asked to describe what they considered to be effective feedback. Students were asked for suggestions on how teacher educators could provide even more effective feedback. The teacher educators were able to seek support from the university to provide effective feedback.

The data were analysed using qualitative thematic data analysis (Braun & Clarke, 2006). In order to increase the reliability of the results, the initial analyses were done separately and then discussed and compared.

Major results and discussion

Results showed that pre-service teachers and teacher educators perceive feedback as information that includes positive as well as critical aspects of student work, along with recommendations for further action. Dawson and colleagues (2019) point out that some ideas inherent in the old feedback paradigm are still

prevalent, most notably the concept of “transmission-focused” feedback. At the same time, Winstone and Carless (2020) emphasise that it is promising if further recommendations are valued in the feedback. This is only true if these recommendations are action-oriented (Ryan *et al.*, 2021). However, we cannot guarantee that learners will act on feedback if it is not embedded in the learning process (Winstone & Carless, 2020).

The source of feedback also emerged in the responses of this study. Students who are feedback-literate understand that feedback of their work can come from various sources (Carless & Boud, 2018), including their peers and themselves (e.g. Tai *et al.*, 2018). Students value feedback as a basis for reflection, but they do not see themselves as a source of self-feedback, a concept proposed by Panadero and colleagues (2019). Although there were students who questioned the reliability of their peers, other students and educators advocated using peer feedback. Regarding peer feedback, it is important to discuss and agree upon the assessment criteria in advance with students (Carless & Boud, 2018) and provide examples of good work before assigning a task to students (Tai *et al.*, 2018).

The results also showed that teacher educators' workload was a concern. Implementing learning-centred feedback and developing teacher educator pedagogical skills (such as instructing students to actively participate in the feedback process) (Winstone & Carless, 2020) will make it easier to organise the work in a more effective way.

The topic of emotions related to feedback provides a separate area of thought. In their responses, both students and lecturers agreed that feedback could evoke different emotions - both positive and negative - and that dealing with the latter can be difficult. The emotional dimension of feedback is embedded in the feedback literacy of both students (Carless & Boud, 2018; Chong, 2020) and educators (Boud & Dawson, 2021). In adopting learning-centred feedback, the feedback process can be made more transparent and safe for students by agreeing on criteria, writing a cover letter to ask for feedback, and having substantive discussions to make sense of feedback.

Students' suggestions for making feedback more effective included the ones related teacher training. There was a desire among teacher educators to receive materials to learn or review feedback principles and thus develop a shared comprehension of feedback with colleagues. Also, in this instance, one should move towards a learning-centred feedback paradigm and consider how to develop skills not only in terms of information transfer but also in terms of planning the whole process (Winstone & Carless, 2020) and by the use of technology. Even a slight change in how feedback is discussed and used will help guide the organisation toward learning-centred feedback as part of a paradigm shift. This

all contributes to providing feedback that supports student learning (Winstone & Carless, 2020).

Despite the fact that the study's findings cannot be generalised, they do offer insight into the perceptions of pre-service teachers and teacher educators about feedback. The results can also be used for both teacher education and the development of university lecturers.

Keywords: feedback, pre-service teachers, teacher educators, perceptions of feedback