

TALLINNA ÜLIKOOL  
Haridusteaduste instituut  
Hariduse juhtimise õppekava

Jekaterina Masenko

ÜLIÕPILASTEST EKSPERTIDE ROLL JA SELLE KUJUNEMIST MÕJUTAVAD  
TEGURID KÕRGHARIDUSE KVALITEEDI HINDAMISEL

Magistritöö

Juhendajad:  
Kätlin Vanari, MA  
Kaija Kumpas-Lenk, PhD

Tallinn 2021

Instituut Haridusteaduste instituut		Valdkond Hariduse juhtimine
Töö pealkiri Üliõpilastest ekspertide roll ja selle kujunemist mõjutavad tegurid kõrghariduse kvaliteedi hindamisel		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai 2021	Lehekülgede arv: 51 Allikad: 44 Lisad: 2
Sisukokkuvõte  <p>Üliõpilaste kaasamine kõrghariduse välishindamisse on viimase kümne aasta jooksul muutunud tavapäraseks praktikaks Euroopa kvaliteediagentuuride seas, et tagada üliõpilaste hääle esindatus kõrghariduse kvaliteedi hindamisel. Üliõpilased on kaasatud osaledes ekspertidena hindamiskomisjonides. Üliõpilastest ekspertide rolli ei ole aga rahvusvahelisel tasandil ega Eesti kontekstis uuritud. Uuriija enda kogemus üliõpilasest eksperdina ning kvaliteediagentuuri hindamiskoordinaatorina on näidanud, et üliõpilaste arusaam oma rollist on segane, mis on tinginud selle rolli ebahühtlase täitmise. Üliõpilastest ekspertide kaasamine hindamiskomisjonidesse ei pruugi tagada, et üliõpilaste hääl on hindamises tagatud, kui üliõpilane ei tule toime talle usaldatud rolliga. Uuringu eesmärk oli välja selgitada, milline on üliõpilastest ekspertide arusaam oma rollist ja kuidas toimub selle rolli õppimine ning identiteedi kujunemine. Uuringu teoreetiliseks aluseks oli Akkermani ja Bakkeri (2011) piiriületamise kui õppimise kontseptsioon. Uuringu andmete kogumiseks viidi üliõpilastest ekspertidega läbi intervjuud ja osalusvaatlused.</p> <p>Uuringu tulemused näitasid, et üliõpilasest eksperdid tunnetavad oma rolli olulisust ning on valmis seda vastutust ka võtma, kuid vajavad selle tegemisel lisatoetust. Uuringu tulemusena tehti mitmeid ettepanekuid Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuurile, kuidas üliõpilastest eksperte oma rolli kujunemisel ja täitmisel toetada.</p>		
Võtmesõnad: üliõpilasest ekspert, piiriületamine, kõrgharidus, kvaliteedihindamine		
Töö autor: Jekaterina Masenko		allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/
Kaitsmisele lubatud:		
Juhendaja: Kätlin Vanari		allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/
Juhendaja: Kaija Kumpas-Lenk		allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/

Tallinn University

Institute School of Educational Sciences	Field Education Management	
Title The Role of Student Experts and Factors Influencing the Development of their Role in Higher Education Quality Assessment		
Classification Master Thesis	Month and year May 2021	Number of pages: 51 Sources: 44 Appendices: 2
Abstract <p>Involving students in the external quality assessment of higher education has become a common practice among European quality agencies over the last decade to ensure that students' voices are represented in the process. Students are involved by participating as experts in evaluation committees. However, the role of student experts has not been studied in the international or Estonian context. The researcher's own experience as a student expert and as a quality agency evaluation coordinator has shown that students' understanding of their role is obscure, which has led to inconsistent fulfilment of this role. Involving student experts in assessment committees may not ensure that students' voices are represented within the assessment if the student struggles to fulfil the role entrusted to them.</p> <p>The aim of the study was to find out how student experts perceive their role and how their identity as an expert is formed. The theoretical basis of the study was Akkerman and Bakker's (2011) concept of boundary crossing as learning. Data collection was carried out through interviews and participatory observations with student experts.</p> <p>The results of the study showed that student experts feel the importance of their role and are ready to take on this responsibility but need additional support in doing so. As a result of the study, several proposals were made to the Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education on how to support student experts in forming and fulfilling their role.</p>		
Keywords: student expert, boundary crossing, higher education, quality assessment		
Author: Jekaterina Masenko		Signature: <i>/signed digitally/</i>
Allowed to defend		
Supervisor:		Signature: <i>/signed digitally/</i>
Supervisor:		Signature: <i>/signed digitally/</i>

## **SISUKORD**

SISSEJUHATUS	5
1. TEGEVUSTEOORIA NING TEGEVUSSÜSTEEMID	7
1.1. Üliõpilaselu kui tegevussüsteem	9
1.2. Kõrghariduse kvaliteedi hindamine kui tegevussüsteem	10
1.3. Piiriületamine kui õppimine ja piiriületamise mehhanismid	11
2. UURINGU KONTEKST	17
3. METOODIKA	20
3.1. Valim	20
3.2. Andmete kogumine	21
3.2.1. Intervjuud	22
3.2.2. Osalusvaatlus	23
3.3. Andmete analüüs	25
4. TULEMUSED	30
4.1. Üliõpilastest ekspertide arusaamad oma rollist kõrghariduse kvaliteedi hindamisel	30
4.2. Piiriületamise mehhanismid, mida üliõpilastest eksperdid kasutavad piiri ületamisel kõrghariduse kvaliteedi hindamise ja üliõpilaselu vahel	34
4.3. Tegurid, mis mõjutavad üliõpilastest eksperte piiri ületamisel	38
5. ARUTELU	45
6. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	50
ALLIKAD	52
LISA 1. Intervjuu kava	58
LISA 2. Vaatlusleht	61

## SISSEJUHATUS

Kõrghariduse keskpunktis on selle omandajad - üliõpilased. Seega on nende osalus ja panus kõrghariduse kvaliteedi tagamisel eriti oluline. Lisaks kõrgkooli-sisestele kvaliteedi tagamise protsessides osalemisele kaasatakse üliõpilasi ka välisesse kõrghariduse kvaliteedi hindamisse.

Üliõpilaste ja kõrghariduse kvaliteedi teema on läbi aastate aina rohkem populaarsust kogunud. Eesti kontekstis on uuritud kõrghariduse kvaliteeti ja üliõpilaste edasijõudmist (Pukk, 2010), väljakutseid välise kvaliteedihindamise süsteemile Eestis (Udam, 2013), kõrghariduse välishindamise mõju kõrgkoolides (Seema et al, 2017) ja ootusi kvaliteedile kõrgkoolides ja õppejõududele (Heidmets et al, 2018). Rahvusvahelisel tasandil on fookuses olnud kõrghariduse kvaliteedi hindamise süsteemid, nende olemus ja edasine areng (Lagrosen et al 2004; Gvaramadze, 2008; Alzafari & Ursin, 2019). Läbi on viidud mitmeid uuringuid üliõpilaste kaasamisest kõrgkooli-sisestesse protsessidesse (Lizzio & Wilson, 2009; Healey et al, 2010; Carey, 2013; Wang et al, 2018; Isaeva et al, 2020). Uuritud on ka kvaliteedi hindamise olulisust erinevate sidusrühmade jaoks (Beerkens & Udam, 2017). Kui üliõpilaste kaasamist kõrgkooli-sisestesse protsessidesse on rahvusvahelisel tasandil laialdaselt uuritud, siis üliõpilaste kaasamist välisesse hindamisesse ei ole Eestis uuritud. Rahvusvahelises kontekstis on üliõpilaste kaasamist välishindamisse uuritud vähe.

Juba 2009. aastal kasutas Bologna protsessi ülevaatus aruanne ühe indikaatorina üliõpilaste osalemist kvaliteeditagamise protsessides, nii kõrgkooli sisemise kui ka välise kvaliteedi tagamisel. Aruande üks soovitusi oli, et üliõpilasi tuleb kvaliteedi hindamise protsessi kaasata ka hindajatena, mitte ainult vaatlejatena (Rauhvargers et al, 2009). Seejärel võeti 2015.aastal vastu Euroopa Kõrgharidusruumi kvaliteedikindlustuse standardid ja suunised (edasipidi EKKSS), mis käsitlevad üliõpilaste kaasamist kvaliteedi tagamise konkreetsemalt: “Välise kvaliteedikindlustust peaks läbi viima väliseksperptide rühm, kuhu kuulub/kuuluvad üliõpilane/üliõpilased” (EKKSS, 2015:17). Eestis kasutab seda suunist Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (EKKA) oma hindamistes. Üliõpilaste kaasamine kõrghariduse kvaliteedi hindamisse on selge poliitiline suunis EKKSS näitel ning on seetõttu Euroopa kõrghariduse kvaliteediagentuuride seas üldtunnustatud praktika.

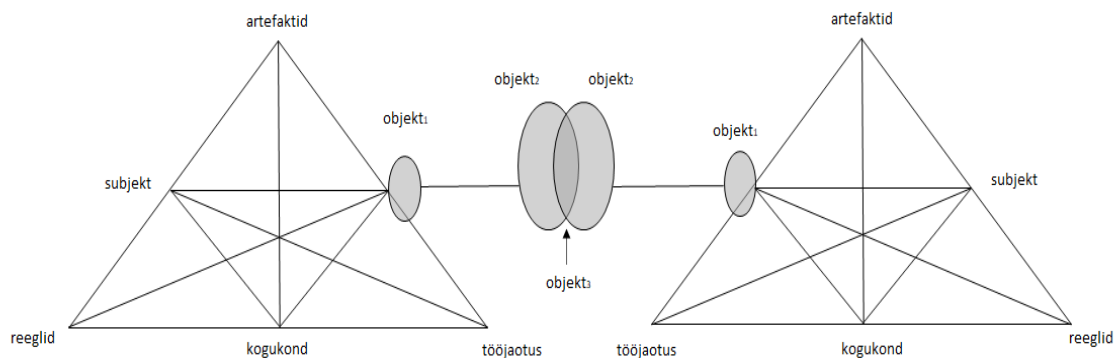
Lähtudes töö autori kogemusest nii üliõpilasest eksperdina kui ka kvaliteedi hindamise koordinaatorina EKKA-s, võib öelda et üliõpilastest ekspertide ning nende rolli

küsimus on mitmetahuline. Ühelt poolt kaasab EKKA üliõpilasi kui eksperte välise kvaliteedi hindamise komisjonidesse, et kõrghariduse kvaliteedi hindamisel oleks esindatud üliõpilaste arvamused ja hinnang, mis tagaks õppijate vaate. Samas näitab hindamiste kogemus, et üliõpilased täidavad seda rolli ebaühtlaselt. Samuti on üliõpilasest eksperdi rolli täitmine üliõpilaste endi ning teiste hindamise osapoolte vaates segane (vestlus EKKA hindamiskoordinaatoritega, 2019). Üliõpilastest ekspertide kaasamine hindamiskomisjonidesse ei pruugi tagada, et üliõpilaste hääl on hindamises tagatud, kui üliõpilane ei tule toime talle usaldatud rolliga.

Seega on uurimistöo eesmärk välja selgitada, milline on üliõpilastest ekspertide arusaam oma rollist ja kuidas toimub selle rolli õppimine ning identiteedi kujunemine. Uuringus on kasutatud Akkerman & Bakkeri (2011) süsteemide vahelise piiriületamise kui õppimise kontseptsiooni, mis lähtub Engeströmi (2001) tegevusteooriast. Uuringus kasutati kvalitatiivset uuringustrateegiat. Andmeid koguti läbi intervjuude ning osalusvaatluse.

## 1. TEGEVUSTEOORIA NING TEGEVUSSÜSTEEMID

Inimesed tegutsevad oma igapäevaelus mitmes erinevas süsteemis - kool, töö, kodu jne. Iga sellist süsteemi kirjeldab oma kontekst, mille alla kuuluvad selle süsteemi liikmed, ühised arusaamad ja reeglid ning ühine eesmärk, mille poole süsteem tervikuna liigub. Läbi erinevate tegevuste, mis nendes süsteemides läbi viiakse, toimub nii süsteemi kui terviku kui ka sinna kuuluvate indiviidide õppimine. Sellise tegevussüsteemidest koosneva kontseptsiooni on kokku võtnud Y.Engeström.



Joonis 1. Omavahel suhtlevad tegevussüsteemid (Engeström, 2001) (autori tõlge)

Lähtuvalt Engeströmi (2001) tegevusteooriast, on tegevussüsteemil (Joonis 1) objekt ehk eesmärk või väljund, mis on tervel süsteemil ühine. Süsteemis tegutsevad subjektid, kes jagavad ühist objekti. Lisaks on objekti saavutamiseks süsteemis artefaktid, reeglid ning tööjaotus, mis vahendavad tegevusi subjektide ja objektide vahel. Seosed (jooned) erinevate elementide vahel iseloomustavad seda, et kuigi elemendid vahendavad subjektide tegevusi, suhtlevad nad ka omavahel. See tähendab, et näiteks reeglid ning artefaktid on abiks subjektile tegevuse elluviimisel. Samas võivad reeglid muuta artefakte ning vastupidi. Tegevuste all mõeldakse tegevusteoorias terviklikku, kõrgetasemelist ning tavaliselt koostööl põhinevat konstruktsiooni, näiteks projekti elluviimine, kursuse õpetamine või kraadi omandamine (Hasan & Kazlauskas, 2014).

Tegevusteooria esimene põhimõte ütleb, et tegevussüsteemi tuleb vaadata kui terviklikku võrgustikku. Eesmärgile suunatud indiviidide ja gruppide tegevused on küll süsteemi iseseisvad allüksused, kuid neid tuleb tõlgendada tegevussüsteemi kui terviku

taustal. Tegevussüsteemid realiseerivad ja reprodutseerivad end tegevuste genereerimise teel (Engeström, 2001). See tähendab, et tegevussüsteemide osad ei saa toimida teineteisest isoleeritult, nad on kõik omavahel seotud - näiteks loovad kogukonna liikmed omale reeglid ning tööjaotuse, mida nad täitma peavad. Aja möödudes võib kogukonna liikmetel tekkida vajadus oma tööjaotust ja reegleid muuta ning nad organiseerivad end ümber. Läbi erinevate tegevuste ning nende muutmise areneb ka tegevussüsteem ise.

Teine põhimõte ütleb, et tegevussüsteem on mitmehäälne kogukond, kus erinevad osapooled kannavad erinevaid vaatenurki, traditsioone ja huvisid. Süsteemi sees kehtib tööjaotus, mis loob osalejatele erinevaid positsioone. Kasutusel olevad tööriistad ja reeglid loovad mitmekihilise ja rikkaliku ajaloo süsteemi, mis on omakorda muutuste ja läbirääkimiste allikaks (*ibid*). Ühe süsteemi kogukond koosneb indiviididest, kes võivad omakorda olla osa ka mitmest teisest tegevussüsteemist, kust nad võtavad kaasa oma teadmised ja kogemused. Seetõttu on ühe tegevussüsteemi reeglitel, positsioonidel, tööjaotusel ja tööriistadel ka täpselt nii palju tõlgendusi, kui sel on kogukonna liikmeid. Just need erinevad tõlgendused ja arusaamad sunnivad kogukonna liikmeid ka läbirääkimistele, millest omakorda võib sündida muutus senises süsteemis.

Tegevussüsteemi kolmas põhimõte on ajaloolisus. See tähendab, et tegevussüsteemid võtavad oma kuju ja muutuvad pika aja vältel. Nende probleeme ja potentsiaale saab mõista ainult nende enda ajaloo taustal. Ajalugu tuleb aga uurida, arvestades nii kohalikku konteksti kui ka globaalseid arenguid. Tegevussüsteemi ajaloolisus väljendub eelkõige nende eesmärke uurides. Nimelt võib jääda mulje, et tegevussüsteemi eesmärk on ajalooliselt muutunud aina lühiajalisemaks ja fragmenteeritumaks (Engeström & Kerosuo, 2007). Kui konkreetse eesmärgi aga süveneda, paljastub selle taga pikk ja kirju ajalugu, kus on aset leidnud vastasseisud, läbirääkimised ja ümbertõlgendamised. Seega on tegevussüsteemi mõistmiseks oluline ka selle ajalugu. Ajalugu uurides on võimalik mõista, miks on üks süsteem antud ajahetkel just selline nagu ta on.

Neljas põhimõte on mõista vastuolusid tegevussüsteemis kui muutuste ja arengu allikat. Vastuolud võivad esineda nii süsteemi enda sees kui ka mitme süsteemi vahel. Tegevussüsteem on avatud süsteem ja kui süsteemi tuleb element väljastpoolt, võib see põrkuda mõne vanema elemendiga. Selline põrkumine võib tekitada konflikte, kuid võib anda ka tõuke tegevuse ümber tegemiseks (Engeström, 2001). Vastuolude tekkimine on paratamatu osa tegevussüsteemidest, mis aga omakorda aitab tagada süsteemi arengut. Konflikt võib tekitada vajaduse läbirääkimisteks kas süsteemi kogukonnaliikmete või kahe

erineva süsteemi vahel. Samas võib see viia ka vana süsteemi lagunemiseni ning uue süsteemi sünnini.

Viies põhimõte ütleb, et tegevussüsteem on võimeline ulatuslikeks muutusteks. Tegevussüsteemide muutuste tsükkel on pikk ja kvalitatiivne. Süsteemis tuleb ette vastuolusid, mille tulemusena mõned osalejad hakkavad selle kehtestatud normidest kahtlema ja neist kõrvale kalduma. Mõnel juhul laieneb see tahtlikuks kollektiivseks muutuseks. Ulatuslik muutus on saavutatud, kui tegevuse objekt ja eesmärk on ümber mõtestanud ja hõlmab endas radikaalselt laiemat võimaluste silmaringi (*ibid*).

Järgnevates alapeatükkides on üliõpilaselu ja kõrghariduse kvaliteedihindamine avatud kui tegevussüsteemid läbi Engeströmi (2001) tegevusteooria.

### **1.1. Üliõpilaselu kui tegevussüsteem**

Inimesest saab üliõpilane, kui ta immatrikuleeritakse kõrgkooli õppekavale õppijaks. Võttes endale üliõpilase rolli, astub inimene üliõpilaselu kui tegevussüsteemi, kus on erinevad osapooled, reeglid ning tööjaotus osapoolte vahel. Üliõpilasele esitatud ootused on kirjas Kõrgharidusseaduses (2019): bakalaureuse- ja rakenduskõrgharidusõppes oodatakse üliõpilaselt üldhariduslike teadmiste süvendamist, valdkonna alusteadmiste ja -oskuste omandamist ning valmisolekut töötamiseks, iseseisvaks tööks ja magistriõppesse astumiseks vajalike teadmiste, oskuste ja hoiakute arendamist. Magistriõppe üliõpilaselt oodatakse erialateadmiste ja -oskuste süvendamist. Need on vajalikud tööle asumiseks, iseseisvaks tööks ning doktoriõpingute alustamiseks.

Kõrgkooli üks peamisi eesmärke on see, et üliõpilane omandab teadmised, oskused ja hoiakud, mis on vajalikud ühiskonda aktiivseks panustamiseks, töötamiseks, teadus- ja arendustegevuseks ning elukestvaks õppeks (*ibid*). Antud süsteemi väljund ehk objekt on aktiivne kodanik, kes on oma ala spetsialist.

Kõrgharidusseaduses on määratletud üliõpilase õigused ja kohustused. Näiteks on üliõpilane kohustatud täitma ettenähtud õppekava, lähtudes õppetöös akadeemilise eetika põhimõtetest ja hea õppimise tavast ning täitma muid kõrgkooli kehtestatud õppekorralduse tingimusi. Sätestatud on üliõpilase õigused, milleks on näiteks õigus turvalisele õpikeskkonnale, õigus kasutada erinevaid tugisüsteeme, anda tagasisidet õppe sisule, õpetamise kvaliteedile ja õppekorraldusele ning vaidlustada õppekorraldusega seotud otsuseid. Üliõpilasel on õigus valida endale esindajad ja olla valitud kõrgkooli

esinduskogudesse. (*ibid*). Järelikult on üks osa üliõpilase rollist osaleda kõrgkooli kvaliteedi kindlustamises, andes kas tagasisidet õppe kvaliteedile ja/või osaledes otsustuskogudes, kus toimub kõrgkooli eesmärkide seadmine (Harvey & Stensaker, 2008). Tagasiside andmine on osades Eesti kõrgkoolides kohustuslik ning on peamine viis, kuidas üliõpilased kvaliteedi kindlustamises osaleda saavad (Haaristo, 2014). Üliõpilaste esindajatel on kõrgkooli kvaliteedikultuuris suurem ja olulisem roll kui keskmisel üliõpilasel, kuid neid mõjutab selle rolli täitmisel teiste kogukonna (õppejõud, administratiivsed töötajad) liikmete suhtumine üliõpilaste kohalolemissse otsustuskogudes (Lizzio & Wilson, 2009). See viitab sellele, et erinevatel kogukonna liikmetel on erinevad arusaamad üliõpilaste rollist kvaliteedikindlustamisel ehk tööjaotus kogukonna liikmete vahel võib olla sihtrühmade vaates erinev.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et üliõpilaselu kui tegevussüsteemi kogukonna liikmetel on erinevad vaated, traditsioonid ja põhimõtted, mis moodustavad ühtse süsteemi. Süsteem on mitmehäälne - sinna kuuluvad üliõpilased, õppejõud ning administratiivsed töötajad. Igäühel neist on täita oma roll, et panustada süsteemi laiemasse toimimisse. Selle süsteemi eesmärk üliõpilaste arendamine oma eriala spetsialistiks.

## **1.2. Kõrghariduse kvaliteedi hindamine kui tegevussüsteem**

Kvaliteedile viidatakse tihti kui relatiivsele kontseptsioonile, kus erinevatel osapooltel on kvaliteedist erinev definitsioon. Kõrghariduses on nendeks osapoolteks ehk kogukonna liikmeteks üliõpilased, tööandjad, õppejõud, administratiivsed töötajad, riik, kvaliteedihindamist koordineerivad organisatsioonid ning hindajad ise. On oluline mõista, et igäühel neist ei ole mitte erinev definitsioon ühest ja samast asjast, vaid neil on erinevad definitsioonid erinevatest asjadest, mis tuuakse kokku ühise kvaliteedi sildi alla (Harvey & Green, 1993).

Euroopas kasutataval kõrghariduse välise kvaliteedihindamise mudelil saab eristada kolme üldist põhimõtet (Van Vught & Westerheijden, 1994):

1. kvaliteedi hindamise agentuur, mis tegeleb selle süsteemi haldamisega, hinnatav institutsioon teeb läbi eneseanalüüsi;
2. eksperthinnangu andmine, mida tehakse läbi hindamiskülastuse;
3. hindamistulemuste avaldamine.

Euroopa kõrgharidusruumis suunab kõrghariduse kvaliteedi hindamise agentuuride tegevusi EKKSS, mille kohaselt on kõigi kvaliteedikindlustuse tegevuste keskmes kaks omavahel seotud eesmärki: aruandekohustus ja parendustegevus (EKKSS, 2015). Aruandekohustuse eesmärk on teavitada riiki ja avalikkust, mis täpsemalt kõrgkoolides toimub (Udam, 2013) ning parendustegevused on suunatud kõrgkoolile endale, et toetada kõrgkoolide juhtimissüsteemi, sh kvaliteedikultuuri arengut. EKKSS kirjeldab laiemaid põhimõtteid, millest peaksid Euroopa kõrgharidusruumis tegutsevad kvaliteediagentuurid lähtuma. Ühtlasi on üks EKKSSi nõuetest, et üliõpilasi kaasataks kõrghariduse kvaliteedihindamisse hindajatena. Kvaliteediagentuuridel on vabadus luua oma juhendid ja ehitada üles kvaliteedihindamise protsessid, mis arvestavad riigi kõrghariduse kontekstiga. Kuid ka kvaliteediagentuure hinnatakse. Selleks, et kuuluda Kõrghariduse Kvaliteedikindlustuse Euroopa Assotsiatsiooni (ENQA), peavad kvaliteediagentuurid perioodiliselt läbima ENQA poolt korraldatud hindamisi. Nende käigus hinnatakse kvaliteediagentuuri ning tema protseduuride ühtivust EKKSSiga (EKKSS, 2015). Seega on kõrghariduse kvaliteedihindamises kui süsteemis reeglid paika pandud mitmel tasandil - esiteks üle-Euroopalisel tasandil, ja seejärel riiklikul tasandil.

Kvaliteediagentuurid tegelevad kõrghariduse välise hindamisega, kuid väline kvaliteedihindamine eeldab kõrgkoolidelt ka sisemise kvaliteedi tagamise protsesside välja töötamist, mis on osa kvaliteedikultuurist (Loukkola & Zhang, 2010). Sisemine kvaliteedi tagamine tähendab seda, et kõrgkool defineerib talle oluliste sidusrühmade jaoks kvaliteedi tähenduse ning loob mehhanismid, et kvaliteeti tagada. Seega on kõrghariduse sisemine ja väline kvaliteedi hindamine ühest süsteemist (Ansah, 2016).

Kõrghariduse kvaliteedi hindamist kui tegevussüsteemi iseloomustab selle mitmehäälsus - kogukonna liikmete hulka kuuluvad kvaliteediagentuurid, kõrgkoolid, avalik sektor ja laiem ühiskond. Kokku on lepitud reeglid mitmel tasandil - EKKSS üle-Euroopalisel tasandil, hindamisjuhendid riiklikul tasandil ning kvaliteedikindlustamise põhimõtted kõrgkooli tasandil. Erinevatel gruppidel on selles süsteemis täita oma roll ja tööjaotus. Kõrghariduse kvaliteedi hindamise kui süsteemi üks laiemaid eesmärke on läbi hindamise toetada kõrgkooli kvaliteetse kõrghariduse pakkumisel.

### **1.3. Piiriületamine kui õppimine ja piiriületamise mehhanismid**

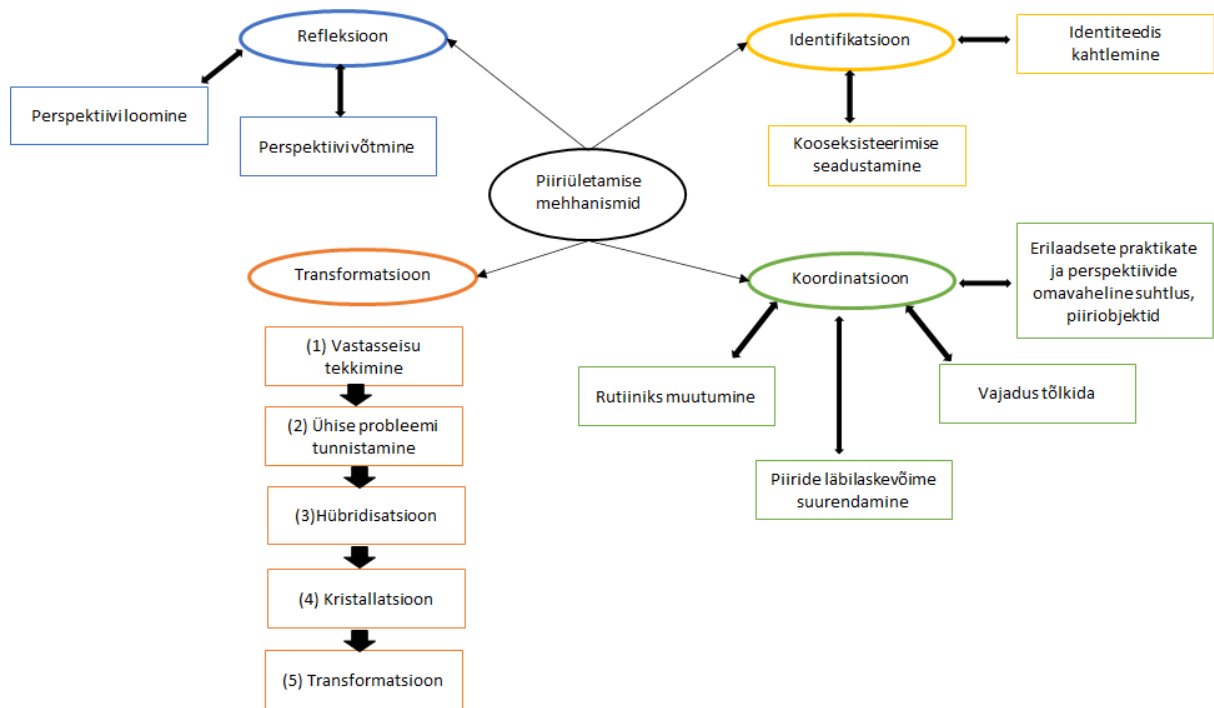
Inimesed tegutsevad oma elus erinevates tegevussüsteemides. Iga tegevussüsteemi iseloomustavad oma reeglid, liikmed, tööjaotus jne. Samas liiguvad inimesed ka erinevate

süsteemide vahel - näiteks on inimene ühes tegevussüsteemis tööl ning koju jõudes liigub ta teise tegevussüsteemi. Vahel võivad kaks tegevussüsteemi omavahel põrkuda (näiteks kui inimene on sunnitud kodus palgatööd tegema). Kui see juhtub, siis kohtab inimene piire, mis on talle takistuseks. Kahe erineva süsteemi reeglid on omavahel vastuolus ning vanamoodi ei ole enam võimalik edasi minna. Samas on piiripunktides suur potentsiaal õppimiseks, sest läbi vastuolu võib nii ühes kui mõlemas süsteemis toimuda muutus, mis võimaldab kahe süsteemil omavahel suhelda ning edasi tegutseda (Engeström et al, 1995). Tegevusteooria kohaselt toimub õppimine siis, kui on tekkinud vastuolu või konflikt, mis ei võimalda enam vanaviisi jätkata ning vajalik on olemasolevate tegevuste muutmine, mille tulemusena toimub tegevussüsteemis muutus ehk on toimunud õppimine (*ibid*).

Antud uuringus uuritakse üliõpilaste kogemusi läbi piiriületamise kui õppimise kontseptsiooni, keskendudes üliõpilasest ekspertide arusaamadele oma rollist. Lisaks uuritakse piiriületamise mehhanisme ja tegureid, mis üliõpilaste eksperdi õppimist ja seeläbi tema kui eksperdi identiteedi kujunemist antud kontekstis mõjutavad. Mitmed uurijad on piiriületamise kui õppimise kontseptsiooni kasutanud, et mõtestada õppija liikumist kahe erineva süsteemi vahel (Arts & Bronkhorst, 2020; Akkerman & Bruining, 2016; Akkerman & Bakker, 2012).

Kõrghariduse kvaliteedi hindamise kontekstis ületab üliõpilasest ekspert piiri, kus ühel pool on ta osa üliõpilaselust kui süsteemist ning teiselt poolt on ta osa kvaliteedi hindamise süsteemist üliõpilasest eksperdina. Piiriületamisel kohtab ta vastuolusid kahe süsteemi vahel ning kogub selle käigus teadmisi. Need teadmised võivad teda panna ümber mõtestama oma rolli üliõpilasena või luua täiesti uusi tegevusi oma vanas, üliõpilaselu süsteemis. Siinkohal on oluline, et üliõpilane tuleks oma tavarollist välja ning astuks üliõpilasest eksperdi rolli. Üliõpilasest eksperdina ei saa ta lähtuda vaid oma subjektiivsest kogemusest üliõpilasena, vaid peab tõusma enda kui üksiku üliõpilase kogemusest üliõpilaselus kõrgemale. Tema ülesanne on vaadelda suuremat pilti ning hinnata kõrgkooli lähtudes talle etteantud hindamiskriteeriumitest. Osaliselt jääb üliõpilane endale tuttavasse valdkonda - ta hindab kõrgkooli, mis tegutseb tema enda kõrgkooliga sarnastel põhimõtetel. Samas on ta täiesti uues ja tundmatu rollis - üliõpilasest ekspert hindamiskomisjonis. Hindamise käigus asub ta ületama piiri nende kahe süsteemi vahel. Piir saab esineda kahe või enama süsteemi vahel ning esindab kultuurilist erinevust ning potentsiaalseid raskusi nende kahe süsteemi koostoimimisel. Samas sümboliseerib see ka potentsiaalset väärtust, mida kahe süsteemi omavaheline suhtlus ja koostöö tuua võivad (Akkerman & Bakker, 2011).

Piiri ületamine süsteemide vahel tähendab nende süsteemide erinevuste omaks võtmist ning nendega edasi töötamist. Õppimise kui piiriületamise kontseptsiooni fookus on just erinevuste tunnistamisel, mitte nende vältimisel, sest just tegevuse või suhtluse taastamist nähakse siinkohal õppimise ressursina. Piiriületamise toimumiseks eristavad Akkerman ja Bakker (2011) nelja erinevat piiriületamise mehhanismi (Joonis 2).



Joonis 2. Piiriületamise mehhanismid ja nende alamprotsessid.

**Identifikatsioon** on piiriületamise protsess, kus varasemad piirid praktikate vahel on hägustunud ja millega kaasneb ohutunne ning oma identiteedis kahtlemine. Identifikatsiooni esimene protsess on ühe praktika defineerimine teise praktika valguses ning piiride välja toomine, mille alusel on võimalik ühte praktikat teisest eristada. Teine identifikatsiooni protsess on kooseksisteerimise seadustamine (legitimizing coexistence), mis tähendab, et inimene, kes näiteks töötab kahes erinevas organisatsioonis, peab arvestama oma kahe rolli mõjuga teineteisele. Samas peavad ka nende erinevate organisatsioonide teised liikmed tema mõlemat rolli omaks võtma. Identifikatsioonile on omane, et kaks süsteemi saavad omavahel kokku ning nende piire korraldatakse omavahel ümber, aga erinevustest ei saada üle. Aset võib leida “meie” ja “nende” eristumine, mis võib viia piiriületamise läbikukkumiseni. Identifikatsiooni puhul asub potentsiaal õppimiseks olemasolevate praktikate ja nendega seotud identiteetide uuesti mõtestamisel (Bakker & Akkerman, 2019).

**Koordinaatsiooni** iseloomustab erinevate protseduuride ja tööriistade leidmine, mis võimaldaks koostööd teha ka olukorras, kus puudub üksmeel. Sellisel juhul arendatakse

partneritevahelist dialoogi vaid nii kaugele, kui see on vajalik töövoolu säilitamiseks. Koordinatsiooniga kaasnevad tihti piiriobjektid, mis aitavad kahe erineva süsteemi vahel lihtsamini liikuda. Piiriobjektid on artefaktid, mis lihtsustavad liikumist kahe või enama süsteemi vahel. Kuigi piiriobjekte seostatakse eelkõige koordinatsiooni kui piiriületamise mehhanismiga, kasutatakse neid ka identifitseerimise ja refleksiooni puhul. Koordinatsiooni põhieesmärgiks on tagada järjepidevus ja sundimatu piiriületamine. Koordinatsioon erineb identifitseerimisest, sest antud juhul ei toimu piiri ümber defineerimist, vaid rõhk on piiriületamisel kui tegevusel. Koordinatsioonil on omakorda neli eristatavat protsessi (Akkerman & Bakker, 2011):

- (1) Koordinatsioon vajab erilaadsete praktikate ja perspektiivide omavaheliseks toimimiseks suhtlust. Suhtlemiseks kasutatakse tihti piiriobjekte (tööriistu), mida osapooled omavahel jagavad. Näiteks on gümnaasiumis antavad hinded piiriobjektiks, et õpilane saaks liikuda edasi ülikooli. Gümnaasiumis sümboliseerivad hinded millegi lõpetamist, ülikoolis aga alust vastuvõtuks ning on uue teekonna alguspunktiks.
- (2) Koordinatsiooniga kaasneb ka vajadus tõlkida ehk on vaja tagada, et erinevad süsteemid ja osapooled saaksid asjadest ühte moodi aru, samas säilitatakse oma eripärad.
- (3) Koordinatsioon toob endaga kaasa piiride läbilaskevõime suurendamise, see tähendab, et piiride vahel liikujad ei pruugi enam piire tunnetada, sest nende vahel liikumine ja suhtlemine on muutunud niivõrd sundimatuks. Piiride läbilaskevõimet saab edendada praktikate pideval vahetamisel (ja rollide muutmisel), aga ka läbi erinevate riituste ja rituaalide (nt riiete või hääle vahetamine/muutmine).
- (4) Koordinatsiooni viimane protsess on rutiiniks muutumine, kus piiriületamine on muudetud automatiseerituks või mõne tegevuse lahutamatuks osaks.

**Refleksioon** rõhutab piiriületamist kui võimalust ära tunda ja tuua esile erinevusi süsteemide vahel ning seeläbi õppida midagi uut nii enda kui teiste praktikate kohta (Bakker & Akkerman, 2019). Refleksiooni puhul on oluline perspektiivi loomine, mille aluseks on selgesõnaliselt väljendada oma arusaama ja teadmisi, mis omakorda võib anda juurdepääsu varjatud eelarvamustele ja teadmistele. Refleksioon annab ka võimaluse vaadata iseennast ja oma tööd läbi teise maailma. Refleksiooni toimumiseks on oluline teise perspektiivi võtmine. Nii perspektiivi loomine kui selle võtmine eeldab dialoogi toimumist, mitte lihtsalt duplikatsiooni. Nii saab toimuda mõlema süsteemi rikastumine. Kuigi refleksioon võib peale vaadates tunduda väga sarnane identifitseerimisega, on nad siiski erinevad protsessid. Nimelt

kaasneb identifitseerimisega uuenenud praktikad ja identiteedi muutmine. Refleksioon aga laiendab perspektiivi ning toob seega kaasa identiteedi muutumise, mis annab sisendi tulevikuks (Akkerman & Bakker, 2011).

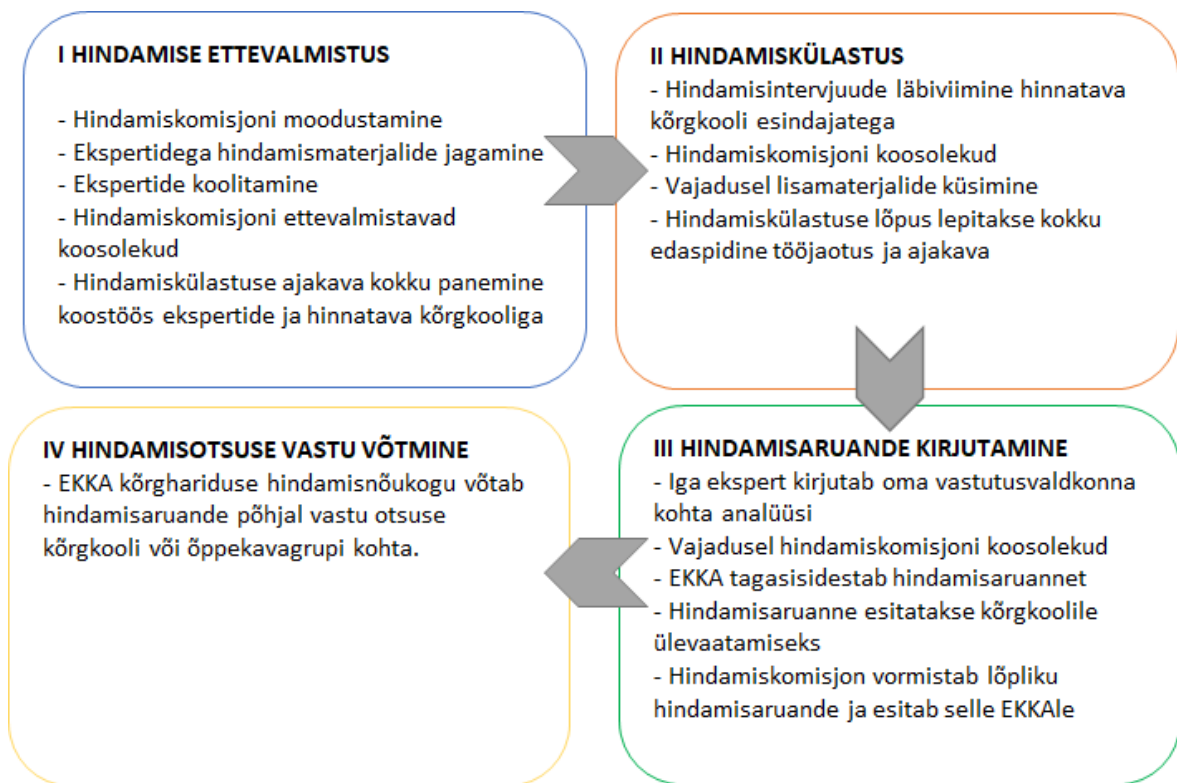
**Transformatsioon** viib põhjalike muutusteni, mis võivad endaga kaasa tuua täiesti uute praktikate sünni, mida kutsutakse piiripealseks praktikaks. Vastupidiselt koordineerimisele on transformatsiooni põhifookus dialoogil. Transformatsiooni puhul saab eristada viite protsessi (*ibid*):

- (1) Transformatsiooni eelduseks on vastasseisu tekkimine, kus süsteemid satuvad vastamisi mõne puuduse või probleemiga, mis sunnib neid mõlemad järele mõtlema oma praktikatele ja omavahelistele suhetele. Ilma vastasseisu tekkimiseta ei toimu ka transformatsiooni. See tähendab, et erinevused iseenesest ei muuda osapoolte arusaamasid teineteisest, sest tähenduslik arutelu ning seeläbi transformatsioon saab tekkida ainult läbi erinevate arusaamade põrkumise ja sellele järgneva diskussiooniga. Kahe piiri omavaheline põrkumine võib aset leida läbi tavalise töövoogu katkemise, aga ka läbi kolmanda perspektiivi ilmsiks tuleku.
- (2) Teine protsess on ühise probleemi tunnistamine, mis üldiselt toimub otsese reaktsioonina vastasseisule.
- (3) Kolmanda protsessina leiab aset hübriidseis, kus elemendid mõlemast süsteemist loovad midagi täiesti uut. Siinkohal on aga oluline välja tuua, et vanad praktikad ei kao uue tekkimisega, vaid need eksisteerivad üheskoos.
- (4) Neljanda protsessina toimub kristallisatsioon, kus toimub uue praktika kasutusele võtmine. Akkermani & Bakkeri (2011) sõnul on empiirilised uuringud näidanud, et seda tehakse harva, mis omakorda tõestab, kui võrd keeruline on piiripealsete praktikate muutmine. Kristallisatsiooni toimumise muudab keeruliseks see, et vanad praktikad säilivad ning peavad toetama ka uue loodud praktika kasutusele võtmist. Kristallisatsiooni toimumine näitab, et transformatsioon on kõigist neljast õppimise mehhanismist kõige ekstreemsem. Nimelt on üks asi piiripealse hübriidi loomine, et piiriületamist lihtsustada, teine asi on aga selle reaalse kasutusele võtmine koos kaasnevate tagajärgedega.
- (5) Viienda protsessina, et transformatsioon aset leiaks, peab toimuma pidev koostöö piiril. Siinkohal transformatsioon peaaegu et vastandub koordineerimisele, kus eesmärk on piiriületamine teha võimalikult lihtsaks. Transformatsiooni eesmärk on piiriületamise selge teadvustamine ning sellest õppimine.

Läbi eespool kirjeldatud piiriületamise mehhanismide kasutamise toimub ka üliõpilastest ekspertide puhul õppimine.

## 2. UURINGU KONTEKST

Antud uuringus analüüsitakse üliõpilastest ekspertide piiriületamist Eesti kõrghariduse kvaliteedihindamise kontekstis, mistõttu on oluline kirjeldada kõrghariduse kvaliteedihindamiste korraldust ja protseduuri Eestis. Kvaliteedihindamise eesmärk on toetada strateegilise juhtimise ja õppimiskeskse, loovust ja innovatsiooni väärtustava kvaliteedikultuuri arengut kõrgkoolis ning kõrgkoolide õppe-, teadus- ja arendustegevuse mõju suurenemist ühiskonna arengus (Institutsionaalse akrediteerimise juhend, 2020).



Joonis 3. Kõrghariduse kvaliteedihindamise hindamisprotsess

Hindamine algab hindamiskomisjoni moodustamisega (Joonis 3), mille eest vastutab EKKA hindamiskoordinaator. Hindamiskoordinaatori ülesanne EKKAs on olla suhtlusüli hindamiskomisjoni ja kõrgkooli vahel. Hindamiskomisjoni moodustamisel lähtutakse põhimõttest, et komisjoni kuuluvad nii erialavaldkondade kui ka kõrgkooli või akadeemilise üksuse juhtimise kogemusega eksperdid. Lisaks eeldatakse, et vähemalt üks ekspertidest on üliõpilane, kes on lõpetanud kõrgkool mitte rohkem kui üks aasta tagasi (*ibid*). Üliõpilasest

ekspertidelt eeldatakse üliõpilasaktivismi kogemuse olemasolu, kuid see ei ole alati kohustuslik.

Üliõpilastest ekspertide leidmise praktika on EKKA-s varieeruv. Varasemalt leiti üliõpilastest eksperdid hindamiskomisjonidesse mugavusvalimi põhjal, nende leidmiseks kontakteeruti kõrgkoolide või teiste kvaliteediagentuuridega ning küsiti soovitusi. Viimase aasta jooksul on toimunud põhimõtteline muudatus - institutsionaalse akrediteerimise hindamiskomisjonidesse valitakse üliõpilastest eksperte läbi kinnise konkursi, kuhu saavad kandideerida EKKA tudengite kvaliteedivõrgustiku liikmed. Kui konkurss kukub läbi, siis otsitakse üliõpilasest ekspert juba varem osalenud üliõpilaste seast.

Peale komisjoni moodustamist jagab hindamiskoordinaator nendega hindamismaterjale ning korraldab koolituse. Toimub veel mitmeid ettevalmistavaid koosolekuid, kus lepatakse kokku intervjuude strateegia ning hindamiskülastuse ajakava. Hindamiskomisjoni juhib EKKA poolt ekspertide seast valitud esimees ning teda toetab komisjoni sekretär, kes tegeleb hindamisaruande keelelise toimetamisega.

Ettevalmistavale perioodile järgneb hindamiskülastus, mille jaoks tuleb üldjuhul kogu komisjon füüsiliselt kokku. Hindamiskülastus kestab umbes 4-5 päeva. Läbi viiakse hindamisintervjuud hinnatava kõrgkooli esindajatega. Hindamiskülastuse vältel peab hindamiskomisjon paar koosolekut, et arutada hindamise kulgu. Vajadusel on komisjonil võimalus paluda lisamaterjale.

Peale hindamiskülastust lepib hindamiskomisjon kokku edaspidise tööjaotuse ning tähtjad. Algab hindamisaruande kirjutamine. Vajadusel korraldab komisjon või osad komisjoniliikmed koosolekuid. Esmane hindamisaruanne edastatakse EKKA-le ülevaatamiseks ning vahel saadab EKKA aruande hindamiskomisjonile tagasi täpsustuste tegemiseks. Hindamisaruanne esitatakse ülevaatamiseks hinnatavale kõrgkoolile, kes lisab omapoolsed märkused. Peale kõrgkooli esindajate märkuste läbivaatamist vormistab komisjoni lõpliku hindamisaruande, mis edastatakse kõrgkoolile ja EKKA kõrghariduse hindamisnõukogule. EKKA kõrghariduse hindamisnõukogu võtab hindamisaruande põhjal vastu hindamisotsuse.

Uurija kogemusele tuginedes võib öelda, et peale koolitust ja hindamiskomisjoni tööle hakkamist hakkavadki esinema erinevused üliõpilastest ekspertide rolli täitmisel. Mõnes hindamiskomisjonis eeldavad komisjoni liikmed, et üliõpilasel on selge arusaam oma rollist ja ülesannetest ning ei aruta temaga tema rolli läbi. Mõnes hindamiskomisjonis arutatakse üliõpilasest eksperdiga tema roll ja ülesanded jm ühiselt läbi. Üliõpilasest eksperdile antakse vahel võimalus valida, millele ta soovib hindamise käigus keskenduda.

Üliõpilased täidavad eksperdi rolli ebäühtlaselt, sest hindamise osapooled näevad üliõpilase rolli komisjonis erinevalt. See tekitab üliõpilaste vaates segase olukorra ning ei võimalda neil välja kujundada oma identiteeti eksperdina. Sellises olukorras ei saa tagada, et üliõpilaste hääl on hindamistes alati tagatud. Et tagada üliõpilaste hääle süsteemne esindatus kõrghariduse kvaliteedi hindamistel, tuleks alustada üliõpilastest ekspertide enda arusaamade uurimisest oma rollist.

Uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas näevad üliõpilasest eksperdid oma rolli kõrghariduse kvaliteedi hindamisel ning kuidas toimub liikumine kahe erineva süsteemi - üliõpilaselu ja kõrghariduse kvaliteedi hindamise vahel.

Lähtuvalt uuringu eesmärgist, püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised arusaamad on üliõpilastest ekspertidel oma rollist kõrghariduse kvaliteedi hindamisel?
2. Milliseid piiriületamise mehhanisme üliõpilastest eksperdid kasutavad piiri ületamisel kõrghariduse kvaliteedi hindamise ja üliõpilaselu vahel?
3. Millised tegurid mõjutavad üliõpilaseksperte piiri ületamisel?

### 3. METOODIKA

Antud uuringu fookuses on üliõpilasest ekspert indiviidina, tema arusaam oma rollist ning kogemus kahe erineva süsteemi - üliõpilaselu ja kõrghariduse kvaliteedi hindamise vahelise piiri ületamisel. Kuna uuringu keskmes oli üliõpilastest ekspertide isiklike kogemuste uurimine, siis valiti kvalitatiivne uuringustrateegia. Kvalitatiivse uurimisstrateegia kasuks räägib ka see, et EKKA üliõpilastest ekspertide arv ei ole suur (aastas 4-6 üliõpilasest eksperti), mistõttu kvantitatiivsed meetodid ei ole andmekogumiseks sobilikud. Intervjuud ja vaatlused aga võimaldasid koguda rikkalikku infot, et koondada kokku üliõpilastest ekspertide erinevaid kogemusi.

Kvalitatiivne uuringustrateegia on oma iseloomult paindlik, muutlik ja kontekstitundlik (Mason, 2002), mis sobitus antud uuringu interpretivistliku epistemoloogiaga. Interpretivism seletab sotsiaalseid nähtuseid läbi inimeste endi motiivide ja tähenduste, mis nad oma tegevusele annavad. Seega toimub uuringus teadmiste koosloome, kus uuritav jagab oma subjektiivseid kogemusi, kust uurija omakorda tõlgendusi otsib (Bhattacharjee, 2012). Ka Y.Engeströmi tegevusteooria keskendub eelkõige tegevusele, mille mõistmine eeldab tegevuse elluviija intervjuerimist või tegevuse jälgimist (Hasan & Kazlauskas, 2014).

Antud uuringu kontekstis oli oluline mõista, kuidas üliõpilastest eksperdid oma rolli mõistavad, mistõttu koguti esmaseid andmeid läbi intervjuude. Et üliõpilaste kogemusi paremini mõtestada, oli oluline, et uurija kogeks sotsiaalset nähtust, mida üliõpilasest eksperdid kirjeldavad, mistõttu koguti andmeid ka läbi osalusvaatluse.

#### 3.1.Valim

Üliõpilastest ekspertide valimisse sattumise eelduseks oli:

- (1) Üliõpilased olid osalenud sama tüüpi hindamisel - institutsionaalsel akrediteerimisel, et nende kogemused oleksid võrreldavad;
- (2) Üliõpilasest ekspert õpib Eesti kõrgkoolis. Kuigi kõrghariduse kvaliteedi hindamises kasutab EKKA ka välisülikoolide üliõpilasi, jäeti nemad antud uuringu valimist välja, sest nende kogemusi oleksid mõjutanud lisaks kultuurilistele erinevustele nende koduriigi kõrghariduse süsteem ja sealne kvaliteedi hindamine. EKKA siseselt on hindamiskoordinatorite vahel kokku lepitud, et eelkõige kaasame oma hindamistesse

kohalikke üliõpilasi. Seetõttu oli ka antud uuringu raames mõistlik keskenduda just kohalikele üliõpilastele.

(3) Üliõpilaste hindamiskogemus ei tohtinud olla toimunud kauem kui kaks aastat tagasi, sest intervjuu küsimused olid pigem tagasivaatavad ning eeldas, et kogemusest ei ole väga palju aega möödunud. Seega oli antud uuringus kõikne valim.

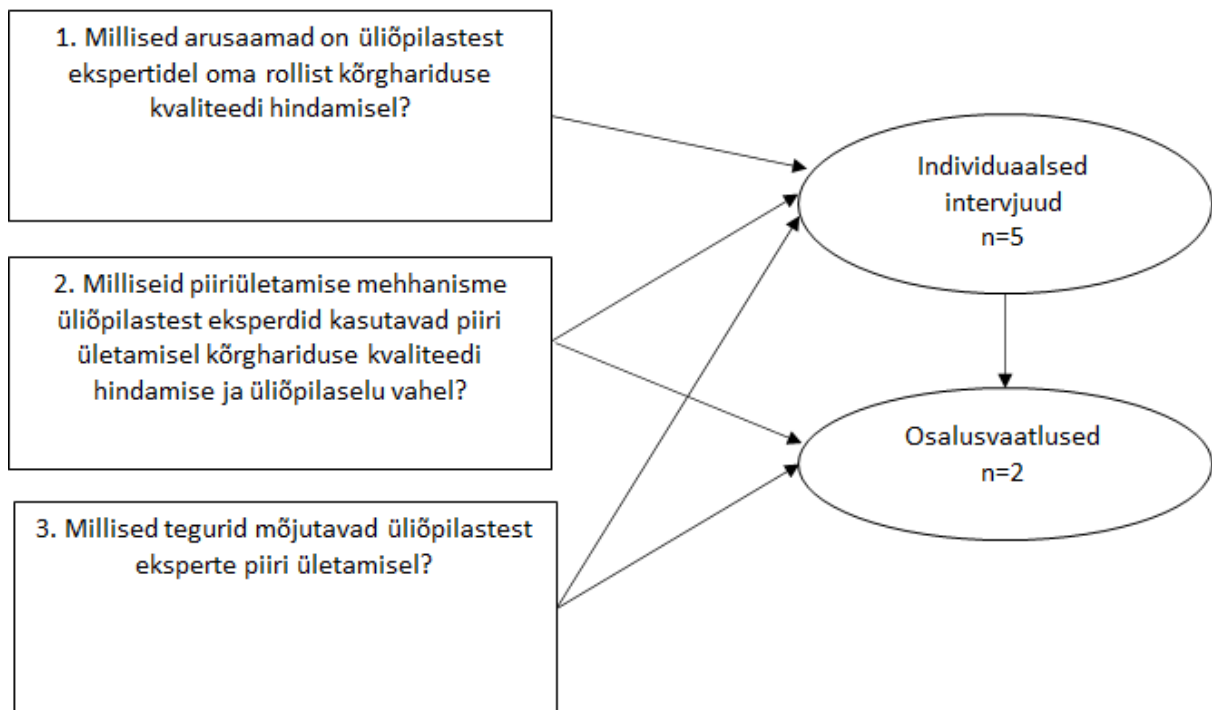
Osalusvaatluseks valiti kõik hindamised, mis toimusid uuringu läbiviimise ajaraamis (suvi 2020 - sügis 2020). Osalusvaatlused viidi läbi kahe erineva kõrgkooli institutsionaalse akrediteerimise komisjoniga.

Uuringu raames intervjueriti viite ja vaadeldi kahte üliõpilasest eksperti, kes on oma kõrghariduse omandanud või omandamas mõnes Eesti kõrgkoolis. Osalusvaatluse raames vaadeldud üliõpilased täitsid üliõpilasest eksperdi rolli esimest korda. Vaadeldud üliõpilasi ei intervjueritud. Intervjuude käigus kogutud andmed olid end ammandanud, mistõttu ei olnud vajadust neid enam juurde koguda.

Intervjueritavad olid vanuses 24-26, kolm neist olid üliõpilased ning kaks olid intervjuude toimumise ajaks juba oma õpingud lõpetanud. Vaadeldud üliõpilased olid vanuses 23-26 ning õppisid mõlemad samal ajal ka kõrgkoolis. Kuna valim on väike, siis osalejate anonüümsuse tagamiseks täiendavaid andmeid ei esitata.

### **3.2. Andmete kogumine**

Antud uuringu tarbeks koguti andmeid läbi intervjuude ja osalusvaatluste. Esmased andmed koguti läbi intervjuude ning intervjuudest tuli sisend osalusvaatluste teemadesse (Joonis 4).



Joonis 4. Seosed andmekogumismeetodite ja uurimisküsimuste vahel

### 3.2.1. Intervjuud

Uuringu esimeseks andmekogumise meetodiks valiti individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud, lähtudes sarnastest, piiriületamise kontseptsiooni kasutatavatest uuringutest (Andersson, 2006; Andersson & Andersson, 2008; Akkerman & Bakker, 2012). Poolstruktureeritud intervjuud on paindlikud ning võimaldavad uurijal avastada, uurida ja arendada sotsiaalse reaalsuse erinevaid tahke (Chandra & Shang, 2019:40).

Intervjuu kavandas uurija esmalt laiemate teemadena lähtudes püstitatud uurimisküsimustest. Uurimisküsimuste koostamise aluseks oli Akkerman & Bakkeri (2011) piiriületamise kui õppimise kontseptsioon. Seejärel koostati iga teema alla täiendavad intervjuu küsimused, mida uurija saaks vajadusel kasutada (Lisa 1). Intervjuu jagunes kolmeks suuremaks plokiks. Esimeses plokis puudutasid küsimused üliõpilasest eksperdiksaamist ning intervjuueeritava arusaama oma rollist ja ülesannetest. Teine plokk keskendus olukordadele, kus võis piiriületus üliõpilaselu ja kvaliteedihindamise vahel toimuda ning mehhanismidele, mida üliõpilasest ekspert piiriületamiseks kasutas. Kolmas plokk keskendus erinevatele teguritele, mis võisid piiriületamist mõjutada. Uurija lasi intervjuueeritaval küsimustele vastates liikuda ka muude teemade juurde, mida üliõpilasest ekspert tähtsaks võis pidada.

Uuriija oli intervjuueeritavatega varasemalt tuttav, mida võib pidada ka üheks piiranguks, sest tekkis oht, et intervjuu kaldub uuritavalt teemalt kõrvale. Intervjuuplaan aitas tagada, et intervjuudest kogutud andmed oleks omavahel võrreldavad ning vajalikud teemad iga intervjuuga kaetud. Uuriija varasem kokkupuude intervjuueeritavatega võimaldas konteksti mõista ja teemadesse süvitsi minna. Teiselt poolt võis uuriija ja intervjuueeritava varasem kokkupuude olla ka piiranguks, kuna varasema tutvuse tõttu ei soovinud intervjuueeritav ehk arutada mõnda ebameeldivat kogemust hindamisel. Uuriija proovis seda riski intervjuude alguses maandada, lubades intervjuudest saadud andmeid kasutada vaid üldistatud kujul antud uuringu raames.

Läbi viidi ka pilootintervjuu, et testida küsimusi, küsimuste järgnemist ja ajalimiite. Peale pilootintervjuu läbiviimist ei teinud uuriija intervjuukavasse või üldisesse intervjuu läbiviimisesse sisulisi muudatusi. Muutus vaid küsimuste järjekord, et vestlus saaks loomulikumalt toimuda. Seetõttu kasutati pilootintervjuust kogutud andmeid ka andmeanalüüsis.

Piiranguks võib lugeda seda, et pilootintervjuu puhul oli uuriija üliõpilasest eksperdi komisjoni koordinaator, mistõttu ei puudutatud selles intervjuus üliõpilasest eksperdi ja koordinaatori omavahelisi suhteid puudutavaid küsimusi.

Kõigile intervjuueeritavatele tutvustas uuriija intervjuu alguses uuringu eesmärki ning läbiviidavate intervjuude rolli selle eesmärgi täitmisel. Kõik intervjuueeritavad allkirjastasid enne intervjuu algust informeeritud nõusoleku lehe. Intervjuudelt kogutud andmete usaldusväarsuse tagamiseks kinnitas uuriija iga intervjuu alguses üle, et saadud toorandmeid ei kasutata EKKA-s, vaid need jõuavad EKKA-sse alles läbi lõpliku uurimistöo. See aitas tagada, et intervjuueeritavad räägivad julgelt ka oma negatiivsetest kogemustest hindamistel, kartmata, et need jõuavad tagasi hindamiskomisjoni liikmeteni või hindamiskoordinaatorini. Intervjuude umbkaudne kestus oli üks tund.

### **3.2.2. Osalusvaatlus**

Teiseks andmekogumise meetodiks oli osalusvaatlus. Nagu ülalpool olevalt jooniselt näha (Joonis 4), tuli sisend osalusvaatluse vaadeldavatesse teemadesse läbiviidud intervjuudest. Näiteks vaadeldi komisjoniliikmete omavahelist suhtlust, üliõpilasest eksperdi tööülesandeid ja komisjoniliikmete istumispaigutust. Teemad valiti, sest need kordusid mitmes intervjuus ning uurijal oli soov neid teemasid süvitsi mõista. Osalusvaatlus valiti seetõttu, sest see võimaldab uurijal vahetult vaadelda uurimisobjekti ning samas olla ka osa

sellest, mida ta uurib, võimaldades jälgida suhtluse mitteverbaalseid aspekte. Kuna kvalitatiivne uuring on oma loomult kontekstitundlik (Mason, 2002), siis oli oluline koguda infot lisaks üliõpilaste enda kirjeldatule ka reaalsest hindamiskülastuse kontekstist. See võimaldas paremini mõista ning üle kontrollida infot, mis saadi intervjuudest (Kawulich, 2005). Osalusvaatlust andmekogumise meetodina on kasutanud ka teised uurijad, kelle uuring põhineb piiriületamise kontseptsioonil (Andersson, 2006).

Osalusvaatluse puhul on oluline tagada, et kogutavad andmed ei oleks mõjutatud uurija enda eelarvamustest ja soovidest (Gournelos et al, 2019). Seda aitasid antud juhul tagada vaatluslehed (Lisa 2). Osalusvaatlus aitas ühelt poolt mõista intervjuudest välja kujunenud koode, nähes neid realselt kontekstis, teisalt aga võimaldas osalusvaatlus üliõpilasest eksperte vaadelda ilma nende enda filtrita ning märgata asju, mida intervjuueeritavad ise ei oleks osanud tähele panna või intervjuudes välja tuua.

Läbi viidi pilootvaatlus, kus uurija täitis osaliselt hindamiskoordinaatori tööülesandeid ning samas jälgis hindamiskomisjoni ja üliõpilasest eksperdi tööd. Pilootvaatluse käigus selgus, et kahe rolli, uurija ja hindamiskoordinaatori, täitmine ei ole mõistlik, sest ette tuleb olukordi, kus hindamiskoordinaatori rolli täitmine on olulisem hindamisprotsessi toimimise tagamiseks. Samuti oli ohukohaks see, kui uurija pidi hindamiskoordinaatorina seletama üliõpilasest eksperdile eeldusi tema rollile, mille tulemusena oleks uurija kogutavaid vaatlusandmeid mõjutanud. Seega oli uurija kahe osalusvaatluse puhul vaid vaatleja rollis, et tagada andmete objektiivsus. Vaatlemiseks osales uurija kõigil komisjoni koosolekutel ja hindamisvestlustes.

Uuritavat komisjoni informeeris nende hindamiskoordinaator eelnevalt kirja teel osalusvaatluse toimumisest. Kirjas selgitati üldiselt osalusvaatluse ning uurimistöö eesmärki ning anti võimalus komisjoniliikmetele keelduda vaatlemisest või saada osalusvaatluse ja selle eesmärgi kohta rohkem infot. Luba osalusvaatluse läbiviimiseks küsiti ka hinnatavalt kõrgkoolilt, välja arvatud pilootvaatluse puhul, sest sealt kogutud andmeid ei säilitatud ega kasutatud antud uurimistöös.

Piiranguks võib osalusvaatluse puhul lugeda seda, et vaadeldav komisjon oli osalusvaatluse toimumisest teadlik. Vaadeldavat komisjoni oli eelnevalt teavitatud, et uuring keskendub eelkõige üliõpilasest eksperdile ja tema rollile. Kuna uuringu eesmärki tutvustas uurija võrdlemisi üldiselt, ei olnud komisjoniliikmed teadlikud, mida täpsemalt uurija vaatleb. Seega on ka vähe tõenäoline, et nad oma käitumist uurija kohaloleku tõttu muutsid.

Ühe osalusvaatluse pikkus oli viis päeva. Esimesel päeval toimus EKKa kontoris hindamiskomisjoni sissejuhatav koosolek. Teisel, kolmandal ja neljandal päeval toimus

hindamiskülastus hinnatavasse kõrgkooli. Viiendal päeval toimus komisjoni kokkuvõttev koosolek EKKA kontoris.

Vaadeldi hindamise formaalset osa, nagu hindamiskomisjoni koosolekud ja hindamisvestlused kõrgkooli esindajatega, aga ka mitteformaalset osa, näiteks puhkepausid ja lõuna. Piiriületamise kui õppimise kontseptsioonis on rõhk tegevussüsteemi kogukonna liikmete omavahelises suhtluses (Andersson, 2006). Seetõttu oli mõistlik vaadelda hindamisprotsessi seda osa, kus toimub hindamiskomisjoni liikmete vahetu suhtlus, milleks oli hindamiskülastus.

Kuna uurija ei olnud kummagi osalusvaatluse puhul koordinaatori rollis, võimaldas see pidevalt märkmeid teha. Iga uue vestluse alguses märkis uurija üles üldise konteksti (kas kõik komisjoniliikmed olid koos või eraldi, kas toimus ruumi muutus) ning tegi märkmeid terve vestluse vältel.

Osalusvaatluse kogutud andmeid mõjutab asjaolu, et vaadeldi hübriidhindamisi, kus osa komisjoniliikmetest olid hinnatavas kõrgkoolis kohapeal, teised osalesid veebiplatvormi vahendusel. Intervjueeritud üliõpilaste puhul osalesid kõik komisjonid füüsiliselt hindamiskülastusel. Seega ei olnud võimalik vaadelda samasugust hindamiskülastuse situatsiooni, nagu kirjeldasid intervjueeritud üliõpilased. Üliõpilasest eksperdi ja komisjoniliikmete suhtlusedünaamikat mõjutas see, et välismaa eksperdid osalesid läbi veebiplatvormi ning ei osalenud mitteformaalses suhtluses, näiteks kohvipausidel.

### **3.3. Andmete analüüs**

Uuringu andmeanalüüsi meetodiks oli kvalitatiivne sisuanalüüs. Antud uuringu käigus koguti andmeid läbi intervjuude ja vaatluslehtede, mis sobivad kvalitatiivse sisuanalüüsi läbiviimiseks. Seda just seetõttu, et kvalitatiivsed uuringud on oma iseloomult sujuvad, paindlikud ning andmetest juhitud ja kontekstitundlikud (Mason, 2002). Kvalitatiivne sisuanalüüs ei hõlma endas mitte ainult sisu kirjeldust, vaid ka suhtlemise mitteformaalseid ja latentseid aspekte. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul on lisaks analüüsitavale tekstile oluline ka selle konteksti mõistmine (Mayring, 2015). Konteksti aitas antud uuringus mõista uurija enda kogemus kõrghariduse kvaliteedi hindamise valdkonnas, aga ka osalusvaatluste lisamine andmekogumismeetodina. Kuna uuring keskendub üliõpilase rolli arusaamadele ja selle kujunemisele, oli oluline koguda sisuanalüüsiks võimalikult rikkalikku infot, mida intervjuude ja osalusvaatluste kombinatsioon võimaldas teha.

Kõik läbiviidud intervjuude helifailid transkribeeriti kasutades Tallinna Tehnikaülikooli poolt välja töötatud veebipõhist kõnetuvastuse programmi (Alumäe et al, 2018). Kuna programmi transkriptsioonid olid kohati ebatäpsed, korrastas uurija transkriptsiooni tekstid vastavalt helifailides öeldule.

Intervjuudelt ja osalusvaatlustelt kogutud andmete analüüsiks kasutati veebipõhist programmi Qualitative Content Analysis (edaspidi Qcamap). Kõikide läbiviidud intervjuude transkriptsioonid sisestati Qcamap programmi ning lisati kõik kolm uurimisküsimust. Seejärel kodeeriti kõik intervjuud uurimisküsimuste kaupa.

Peale osalusvaatluste läbiviimist lisati ka vaatluslehed Qcamap programmi ning kodeeriti ka need olemasolevate koodide põhjal, lisandus ka paar uut koodi. Näiteks lisandus suhtlust mõjutavate tegurite juurde suhtlus intervjuueeritavatega.

Enne kodeerimist luges uurija intervjuude transkriptsioonid mitu korda läbi, et saada terviklik ülevaade, tunnetada teksti ning seal leiduvaid potentsiaalseid koode ja kategooriaid. Kodeerimisele aitas kaasa, et intervjuude küsimustik oli üles ehitatud teemaplokkide kaupa, seega oli võimalik aimata, millisest nähtusest millises intervjuu osas räägitakse. Kodeerimine oli juhtumiülene ehk toimus üle kõigi intervjuude ja vaatluste.

Antud uurimistöös lähtuti Mayringi (2000) loodud induktiivse ja deduktiivse kodeerimise ja kategooriate loomise mudelist. Ka Qcamapi programm, mida antud uuringus kodeerimisel kasutati, põhineb Mayringi kodeerimise mudelil. Lähtuvalt uurimisküsimuste fookusest kasutati kas induktiivset, deduktiivset või induktiivselt deduktiivset kodeerimist. Induktiivne ehk avatud kodeerimise puhul märgiti tekst tunnetuslikult erinevate lõikudena ära, et nendesse eraldi süveneda. Selle käigus seletati tekst ja selle tähendused üksikasjalikult lahti. Teise uurimisküsimuse puhul kasutati deduktiivset kodeerimist, sest selle käigus testiti Akkermani & Bakkeri (2011) piiriületamise kontseptsiooni ning koodid tulenesid otse teooriast. Täpsem kirjeldus koodide loomisest on kirjeldatud uurimisküsimuste kaupa järgnevates alapeatükkides.

Kodeerimise objektiivsuse ja usaldusvääruse tagamiseks toimus kodeerimine kahes etapis. Esmane kodeerimine tehti uurija poolt, mille vaatas seejärel üle teine kodeerija, kes kontrollis koodide ning nende all olevate fraaside omavahelist sobivust. Erinevuste ilmnemisel koodides arutati kodeeritud infot ja jõuti konsensuslikule kokkuleppele koodi nime osas.

### **Üliõpilastest ekspertide arusaamad oma rollist kõrghariduse kvaliteedi hindamisel**

Esimeseks uurimisküsimuseks oli: Millised arusaamad on üliõpilastest ekspertidel oma rollist kõrghariduse kvaliteedi hindamisel. Antud uurimisküsimuse koodide loomisel

keskenduti tekstides sellele, kuidas üliõpilased kirjeldasid oma rolli eksperdina, millised ülesanded sellega kaasnesid, kuidas neil läks hindamiskülastusel ning milline oli nende suhtlus erinevate osapooltega. Antud küsimuse puhul kasutati induktiivset kodeerimist ehk avatud koodide loomist. Koodide loomisel oli fookus eelkõige sellel, kuidas üliõpilased ise oma rolli tajusid ning kuidas tegid seda nende arvates teised komisjoniliikmed, intervjuueeritavad ja koordinaatorid.

Leitud koodid vaadati koos juhendajaga läbi ning organiseeriti vajadusel ümber. Tekkinud koodid jaotati peale kodeerimise etapi lõppu viide suuremasse kategooriasse (Joonis 5).



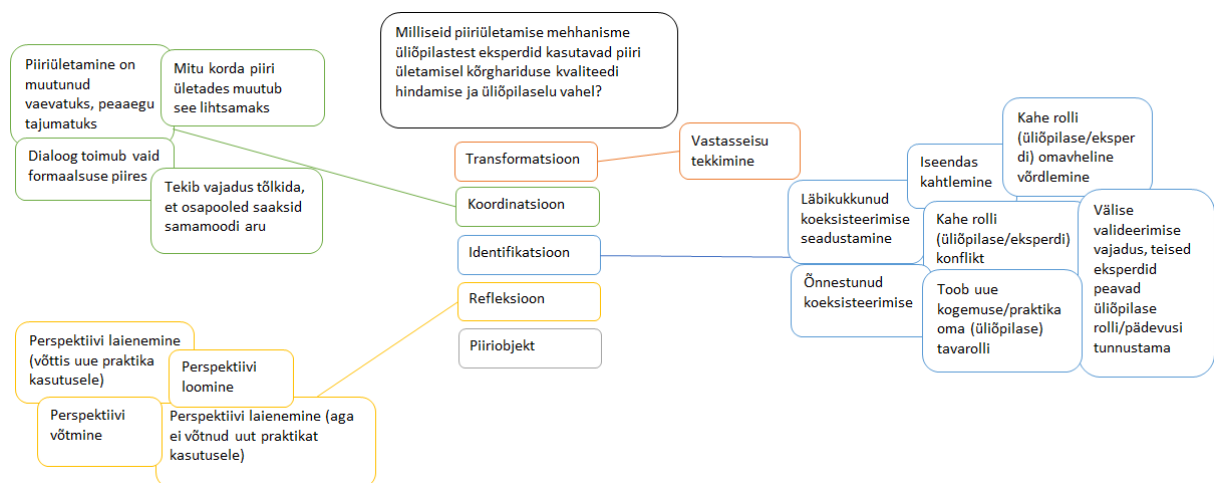
Joonis 5. Üliõpilastest ekspertide arusaamad oma rollist kõrghariduse kvaliteedi hindamisel

### **Üliõpilasest ekspertide piiriületamise mehhanismid, mida kasutati liikumiseks kõrghariduse kvaliteedi hindamise ja üliõpilaselu süsteemide vahel**

Antud uurimisküsimuse koodide loomine toimus kahes etapis. Esimeses etapis toimus induktiivselt deduktiivne kodeerimine. See tähendab, et esialgu märgiti tekstis tunnetuslikult ära osad, mis viitasid ühele neljast Akkerman & Bakkeri (2011) kirjeldatud piiriületamise

mehhanismi protsessile (Joonis 2). Kodeerimise käigus selgus, et üliõpilasest eksperdid on kasutanud piiriületamist ja piiriobjekte, mistõttu märgiti piiriobjektide kasutamine eraldi koodina ära. Seejärel vaadati koodid uuesti üle ning jaotati nad nelja piiriületamise mehhanismi alla. Piiriobjektid olid eraldi viiendaks kategooriaks. Valiti just selline lähenemine, sest Akkermani ja Bakkeri endi kirjeldused piiriületamise mehhanismide protsessidest on küllaltki üldised ning jätavad palju ruumi tõlgendamiseks. Seetõttu oli mõistlikum teha esialgne kodeerimine pigem induktiivselt ning teises faasis deduktiivselt ja järgides teooriat.

Saadud koodid (Joonis 6) jagunesid viite kategooriasse, millest neli olid õppimismehhanismid: identifitseerimine (sinine), koordineerimine (roheline), reflektseerimine (kollane) ja transformatsioon (oranž) ning viies kategooria oli piiriobjektid (hall), mida üliõpilased piiri ületamise lihtsustamiseks kasutasid.

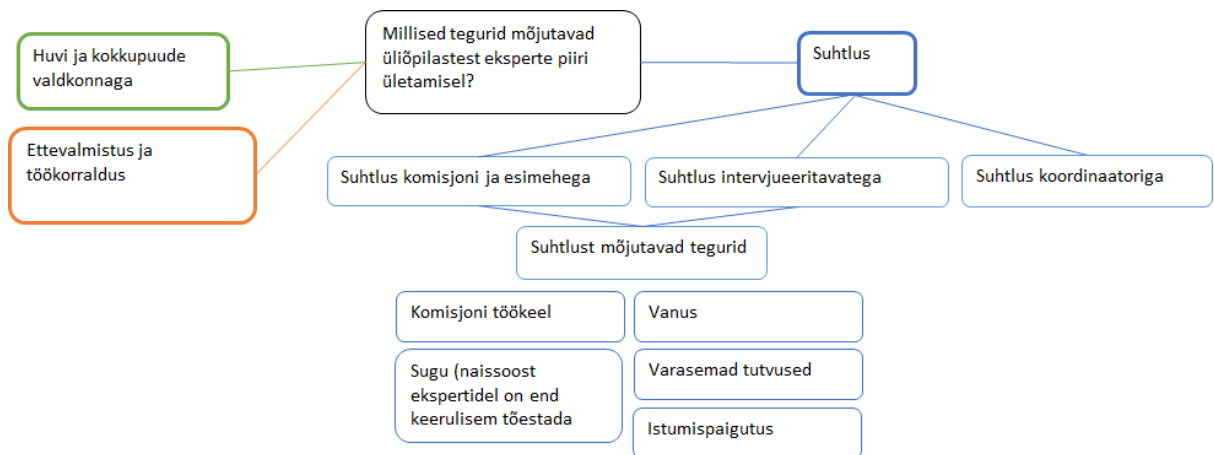


Joonis 6. Piiriületamise mehhanismid, mida üliõpilased kasutavad piiriületamisel

### Üliõpilastest eksperte mõjutavad tegurid piiri ületamisel

Antud uurimisküsimuse koodide loomisel pöörati tähelepanu sellele, kuidas kirjeldasid üliõpilased olukordi, kus neil tekkis arusaamatus seoses rolli või tööülesannete täitmisega ning mis sellele olukorrale vahetult eelnes või järgnes. Siinkohal kasutati induktiivset ehk avatud kodeerimist, sest induktiivsele lähenemisele omaselt vaadati uuritavate endi arusaamasid ning kodeerimisel oli vaja arvestada ka teksti latentset sisu, sest üliõpilastest eksperdid ise ei pruukinud tunnetada kõiki tegureid, mis neid mõjutada võisid. Mitmed koodid põhinesid esimese uurimisküsimuse koodidel, sest seal kirjeldasid üliõpilastest eksperdid oma arusaamasid oma rollist ning selle käigus tihti mainiti juba ka mõnda tegurit,

mis aitas või takistas neil rolli kujunemist. Koodid jagunesid kolme suuremasse kategooriasse, ühel koodil, suhtlusel, oli ka mitu alakategooriat (Joonis 7).



Joonis 7. Üliõpilasest eksperti mõjutavad tegurid piiriületamisel

## 4. TULEMUSED

Järgnevalt on esitatud uuringu tulemused uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste illustreerimiseks esitatakse intervjuudest tsitaate, mis on muutmata kujul, või uurija kirjeldusi osalusvaatlusest. Tsitaatide sees on sulgudes toodud ka uurija täpsustused, mis aitavad tsitaadi konteksti paremini mõista.

### 4.1. Üliõpilastest ekspertide arusaamad oma rollist kõrghariduse kvaliteedi hindamisel

Intervjuudest üliõpilastest ekspertidega tuli välja viis laiemat kategooriat (Joonis 5), mis väljendavad nende arusaama oma rollist komisjonis ja kõrghariduse kvaliteedi hindamisel. Intervjuueeritud nägid, et nende rolliks on olla kvaliteedi saadik, kellel peavad olema teatud eeldused oskuste ja pädevuste näol, et oma rolli täita. Oluliseks peeti ka oma rolliks ette valmistamist ja hindamiskoolitusel ning hindamiskülastusel osalemist. Viimase teemana tuli välja, kuidas üliõpilasest eksperdid tajuvad oma rolli hindamiskomisjoni liikmena võrreldes teiste komisjoniliikmetega.

#### Üliõpilasest ekspert kui kvaliteedi saadik

Kvaliteedi saadikuks olemine avaldus üliõpilastest ekspertide intervjuudes mitmel viisil. Näiteks väljendasid nad soovi kõrghariduse kvaliteedi teemadel laiemalt kaasa rääkida, eriti akadeemilise eetika puhul, mis oli neile üliõpilastena südamelähedane teema. Kvaliteedi saadikuks olemine väljendus ka selles, et üliõpilasest eksperdid pöörasid enda hinnangul tähelepanu aspektidele, millele ülejäänud komisjoniliikmed tähelepanu ei pööranud, sest need puudutasid otseselt vaid üliõpilaste heaolu kõrgkoolis, näiteks erinevad tugisüsteemid ja nende kättesaadavus. Neli intervjuueeritavat viiest olid kõrghariduse kvaliteedi teemaga varasemalt seotud, kuuludes mõnda oma kõrgkooli otsustuskogusse või üle-kõrgkoolilistesse üliõpilasi esindavatesse organisatsioonidesse. Seega olid nad harjunud sarnastel teemadel arutlema ning olid võimelised arutelusse süvitsi minema.

Kõik üliõpilased tõid oma intervjuudes ühel või teisel moel välja, et lisaks konkreetse õppeasutuse hindamise eksperdina nägid nad end üliõpilastele tähtsate teemade kajastajana ning üliõpilaste huvide eest seisjana:

„...[hindamiskomisjonis üliõpilasest eksperdina osaledes] on tihti nagu kasulik, kui inimene on selline idealistlik, vaata, et tudengina, et sa käid ja nõuad endale parimat, mitte seda, mida on võimalik saavutada...” (intervjuu 2)

„...Mind huvitab ikka see, et üliõpilasel oleks võimalikult mugav koolis käia, teistel [komisjoniliikmetel], võib-olla see nii oluline ei ole.” (intervjuu 4)

Mõned üliõpilased seletasid hindamise käigus välismaalastest ekspertidele ka Eesti kõrgharidusmaastikku ja selle konteksti, näiteks:

„...et tegelikult meie, need noh, kõige tähtsamad ninad, üks ole, olid välismaalased üks, nad ei tundnud seda Eesti kõrgharidusmaastiku tausta.” (intervjuu 2)

Üliõpilastest ekspertide jaoks oli oluline, et välismaalastest komisjoniliikmed mõistaksid Eesti kõrgharidusmaastikku. Seetõttu kujunes konteksti seletamine üheks nende rolli osaks. Ühtlasi leiti, et üliõpilasest eksperdi roll on vahel olla Eestis kasutatavate praktikate osas kriitiline, mis tähendab, et eksperdina tuli oma kohalikust mugavustsoonist välja astuda ning arvestades rahvusvahelist konteksti, kasutatavatele praktikatele objektiivselt peale vaadata. Mõni intervjuueeritav leidis, et üliõpilasest eksperdi roll hindamiskomisjonis võiks olla laiem, kui üliõpilaste esindamine, eriti siis, kui üliõpilane on seda rolli juba mitu korda täitnud, sest siis on juba põhitõed selged.

Mitmetel intervjuueeritud üliõpilastest ekspertidel oli üliõpilaste esindamise kogemus, mistõttu leidsid neist paljud, et eksperdi roll on üliõpilasaktivismile väga sarnane ning on kohati ka selle rolli pikendus:

„...Igatahes noh, see, et kui sa oled tudengiekspert, sa oled nagu aktivist, sa oled harjunud käima nendes komisjonides...”. (intervjuu 1)

Lisaks leiti, et komisjonis olles on üliõpilasest eksperdil oluline roll hinnatava valdkonna või institutsiooni arengusse panustamisel, mitte ainult selle hindamisel. Mainiti ka seda, et kvaliteedi hindamine ja sellega kaasnevad ülesanded tunduvad olema “nohiklikud” ja “niši” asjad, mida igaüks teha ei soovi. Sealjuures tõid intervjuueeritud välja, et just seetõttu tunnevad nad, et on oluline hindamiskomisjonis ka üliõpilaste vaadet esindada.

### **Üliõpilasest eksperdi rolli täitmine eeldab erinevaid oskusi ja pädevusi**

Intervjuudest selgus, et eksperdi rolli edukaks täitmiseks eeldatakse teatud oskusi ja pädevusi, näiteks leiti, et tuleb olla hea meeskonna mängija, osata vestlusi juhtida ning olla avatud suhtleja. Lisaks on olulised argumenteerimise ja valdkondlikku võõrkeele oskused, ning vilumus neid kasutada. Üliõpilased leidsid, et pidid iseennast palju ületama olukordades, kus hinnatava õppeasutuse töötajatelt tuli küsida mõningaid ebameeldivaid küsimusi:

*„...mitte hoida vaid enda teada [küsimusi], sest et isegi kui need on natukene nagu rumalad või natuke liiga iseenesestmõistetavad, siis ma eeldan, et ülejäänud komisjon ikka mõistab, et tegemist on tudengiga, kellel võib-olla ei ole veel üldse kogemust sellise hindamisega.”*  
(intervjuu 4)

Kuigi intervjuudest selgus mitmeid oskusi, mis on eelduseks üliõpilasest eksperdi rolli täitmisel, siis tuli ka välja, et nad tajuvad oma rolli täitmisel siiski teatavaid piiranguid. Näiteks mainiti, et üliõpilane ei ole vahel kõige pädevam hindama mõnda kvaliteedi hindamise teemat:

*„...no ilmselgelt on seal teemasid, mis, mille hindamiseks ma kindlasti ei ole nagu see kõige pädevam.”* (intervjuu 3).

Lisaks tõdeti, et oma rolli täita, pidid nad end väga palju tõestama, seda nii komisjonile kui ka hinnatava kõrgkooli esindajatele. Näiteks leiti, et üliõpilasest ekspert peaks kohe hindamisprotsessi alguses olema väga aktiivne, isegi teemade puhul, mida ta ise võibolla väga hästi ei mõista. Seda just seetõttu, et teised komisjoniliikmed hakkaksid üliõpilasest eksperti kohe alguses tõsiselt võtma ning tema panusega edaspidi arvestama.

### **Üliõpilasest ekspert peab end hindamiseks ette valmistama ja läbima ekspertide koolituse**

Kõik intervjuueeritud tõdesid, et nende jaoks ei olnud tegelikult hindamisprotsessi alguseks täiesti selge, mida nende rollilt oodatakse:

*„... ega ma päris täpselt aru ei saanud, et mis asja ma nüüd tegema pean...”* (intervjuu 4)

*„...kuigi ma läksin üsna enesekindlalt [hindamiskülastusele], mis siis, et võib-olla päris täpselt ei saanud aru [mida on vaja teha]...”* (intervjuu 3)

Siiski leiti, et oluline osa eksperdi rollist on iseennast ette valmistada, näiteks planeerida oma isikliku kooli- ja tööaega ja enne hindamiskülastust tutvuda valdkondlike terminitega. Mõned intervjuueeritud olid endale teinud eraldi graafikud ja prioriteetide süsteemid, et paremini hallata oma erinevaid kohustusi tööl, koolis ja hindamiskomisjonis. Samuti leiti, et üliõpilasest ekspert peab olema valmis töö käigus palju juurde õppima, sest hindamisk eksperdi koolitus ei saagi kõigeks ette valmistada. Enamus üliõpilasest eksperte, kes olid varasemalt osalenud hindamisk eksperdi koolitusel, leidsid, et koolitus iseenesest neid hindamiseks siiski ette ei valmista, vaid seda peab igaüks iseseisvalt tegema.

### **Üliõpilasest eksperdi roll hindamiskülastusel on intensiivne ja vastutusrikas**

EKKA poolt koordineeritava hindamisprotsessi kohaselt peavad eksperdid hindamise käigus osalema hinnatava kõrgkooli hindamiskülastusel. Üliõpilased leidsid, et hindamiskülastusel on oluline mitte liigselt lähtuda oma isiklikest kogemustest ja edasi anda objektiivset hinnangut. Leiti, et üks osa nende rollist on üle kontrollida, mida on kõrgkooli esindajad hindamisaruandes kirjutanud, mida nad intervjuudel räägivad ning kas need ka omavahel kokku lähevad. Selleks, et oma rolli täita, on üliõpilasest ekspertide hinnangul vaja hindamiskülastusel mõtetega kohal olla, hoida päeva jooksul läbiviidavatel intervjuudel tähelepanu ja olla vastupidav, sest päevad on üsna pikad ja kurnavad:

*„...tõesti see, kui energiamahukas see [hindamiskülastuse nädal] oli, see oli minu jaoks nagu kõige suurem üllatus, sest ma olin ikka täiesti nagu surmani väsinud õhtuks...”*. (intervjuu 2)

Mitmed üliõpilased leidsid, et intervjuude käigus suhtlevad nemad hinnatava kõrgkooli üliõpilastega kui “tudeng tudengiga”, neid aeg-ajalt ka rahustades (vaatlus 2). Lisaks tuli välja, et oluline on võtta vastutus hindamisprotsessi kvaliteedi eest, mis tähendas vajadusel ka teiste ekspertide töösse sekkumist. Näiteks tõi üks intervjuueeritav välja, et ta tõmbas hindamisaruandes teise eksperdi tekstis mitu lauset maha, sest need ei haakunud kuidagi Eesti kõrgharidusmaastikuga ning olid seetõttu sisutühjad soovitused.

## **Üliõpilasest eksperdi rolli tajumine hindamiskomisjoni liikmena**

Üliõpilasest eksperdid tajusid oma rolli hindamiskomisjoni liikmena erinevalt. Mitmed neist tõid välja, et üliõpilasest eksperdil ei ole samu kogemusi ja pädevusi nagu teistel hindamiskomisjoni liikmetel. Tihti kirjeldasid üliõpilased ülejäänud komisjoniliikmeid täiskasvanutena ja nägid ennast komisjonist eraldatuna :

*„...täiskasvanud lähivad [pauside ajal] ikka omaette nagu rääkima.”* (intervjuu 1)

Neli intervjuueeritavat viiest tunnetasid, et üliõpilasest eksperdi roll on teisejärguline võrreldes teiste komisjoniliikmetega, mis väljendus tööülesannete jagamisel, intervjuude juhtimisel ja ka istumispaigutuses. Näiteks pani mõni üliõpilasest ekspert tähele, kui ta ei saanud intervjuusid juhtida või kui teda suunati palju märkmeid tegema. Üks intervjuueeritav tõdes, et tundis end vähem tähtsana, kui ta istus komisjonis kõige äärepoolsemal kohal, sest see raskendas tema suhtlust ülejäänud komisjoni ja kõrgkooli esindajatega. Nii sai tema oma küsimusi alles intervjuu lõpus küsida, mil aeg oli juba otsa saamas.

Samas kogesid mitu üliõpilasest eksperti oma hindamiste puhul, et nad on hindamiskomisjonis võrdväärset liikmed, see väljendus mõnel juhul suusõnalise kinnitusega komisjoni esimehe poolt, aga ka tööülesannete võrdsel jaotamisel.

## **4.2. Piiriületamise mehhanismid, mida üliõpilastest eksperdid kasutavad piiri ületamisel kõrghariduse kvaliteedi hindamise ja üliõpilaselu vahel**

Piiriületamise mehhanismide analüüsimiseks kasutati Akkermani & Bakkeri (2011) kategooriaid: identifikatsioon, koordinatsioon, refleksioon ja transformatsioon (Joonis 2). Lisaks tuli intervjuudest välja ka piiriobjekte, mida üliõpilased kasutasid piiriületamisel.

### **Identifikatsioon läbi kooseksisteerimise seadustamine**

Kõik intervjuueeritud ja vaadeldud üliõpilasest eksperdid kasutasid piiriületamise mehhanismina identifikatsiooni. Identifikatsiooni kasutamine ilmnis kõige rohkem selles, kas teised osapooled (komisjon ja kõrgkooli esindajad) aktsepteerivad üliõpilast eksperdina või mitte. Kooseksisteerimise seadustamine, mis on osa identifikatsioonist, toimus tihti kahes etapis.

Esimeses etapis pidi komisjon aktsepteerima üliõpilast kui eksperti. See tähendas näiteks seda, et komisjon tundis üliõpilasest eksperdi ning tema kogemuste vastu huvi. Kui komisjon üliõpilasest eksperti kohe hindamiskülastuse alguses aktsepteeris, oli üliõpilasest eksperdi jaoks oma rolli ja ülesannete täitmine lihtsam, sest ta ei pidanud end enam tõestama. Kui ülejäänud komisjon üliõpilast eksperdina ei aktsepteerinud, näiteks jättes ta välja mõnest arutelust või andes mõista, et mõni teema üliõpilasi ei puuduta, tekkis üliõpilasest eksperdil kahtlus oma rolli osas ning ta ei julgenud enam komisjoni aruteludes palju sõna võtta.

Teises etapis toimus kooseksisteerimise seadustamine vestlustel hinnatavate kõrgkoolide esindajatega. See väljendus eelkõige kõrgkooli esindajate suhtluses üliõpilasest eksperdiga. Näiteks aktsepteerisid kõrgkooli esindajad üliõpilasest eksperti, kui vastasid otse neilt küsitud küsimusele või kui küsimusele vastates pööras kõrgkooli esindaja end üliõpilasest eksperdi poole.

Näiteks kukkus kooseksisteerimise seadustamine ühel korral läbi, kui peale intervjuud uurisid kõrgkooli esindajad üliõpilasest eksperdilt, kas ta on ühe tuntud inimese sugulane. Üliõpilasest eksperdile jäi läbi selle mulje, et kõrgkooli esindajaid huvitas vaid üks hindamisprotsessi mitte mõjutav fakt ning tema roll eksperdina ei olnud nende jaoks oluline.

Ühe juhtumi puhul (vaatlus 2) ei aktsepteerinud üks kõrgkooli esindaja üliõpilasest eksperti, sest tema sõnul ei kasutanud üliõpilasest ekspert küsimuse sõnastamisel õigeid valdkondlikke termineid (antud juhul oli küsimus koostatud teise komisjoniliikme poolt, mida üliõpilasest ekspert maha luges) ning seetõttu keeldus küsimusele ka vastamast. Sama kõrgkooli esindaja kortsutas iga kord, kui üliõpilasest ekspert sõna võttis, kulmu, pani oma käed rinnal risti ning aeg-ajalt kommenteeris küsimuse sõnastust oma kõrvalistujale. Selles situatsioonis tundis üliõpilasest ekspert end väga ebakindlalt, väljendades seda peale vestlust ka ülejäänud komisjonile. Komisjon nõustus üliõpilasest eksperdiga, et kõrgkooli esindaja käitus ebaviisakalt.

Paljud üliõpilastest eksperdid tõid näiteid “mina” ja “nemad” eristamisest. Mõni üliõpilasest ekspert eristas iseennast komisjonist, viidates ülejäänud komisjoniliikmetele kui täiskasvanutele, jättes iseennast nende hulgast välja. See viitas ka läbikukkunud piiri ületamisele, sest üliõpilane ei tundnud ennast osana ekspertide komisjonist ning seetõttu ei soovinud jagada nendega ka oma hinnanguid ja mõtteid. Üks üliõpilasest ekspert märkis, et tema hinnangul suhtus kõrgkool omaenda üliõpilastesse kui lastesse (kuigi üliõpilaste keskmine vanus oli üle 30 aasta), mis tekitas omakorda temas tunde, et kõrgkooli esindajad eristavad ka teda kui last ülejäänud komisjonist.

Mõnel üliõpilastest eksperdil toimus iseendas ja oma rollis kahtlemist, mis on samuti identifikatsiooni iseloomustav protsess. Kahtlemine leidis aset hindamisvestlustel küsimuste küsimisel, kui üliõpilasest ekspert hakkas oma küsimuses kahtlema, kartes, et see on küsimiseks liiga lihtsakoeline. Ühel üliõpilasest eksperdil tekkis konflikt oma kahe rolli - tavaüliõpilase ja üliõpilasest eksperdi vahel. See juhtus, kui üliõpilasest ekspert soovis hindamisvestluste ajal uurida rohkem teda isiklikult huvitava teema kohta, mis ei olnud aga kvaliteedi hindamise aspektist väga oluline. Kaks üliõpilasest ekspert võrdlesid oma rolle üliõpilase, üliõpilasaktivisti ja eksperdi vahel, tõmmates parallele nende rollide tegevuste vahel:

*„...Igatahes noh, see, et kui sa oled tudengiekspert, sa oled nagu aktivist, sa oled harjunud käima nendes komisjonides nagu selles mõttes senatis või kuskil.” (intervjuu 2)*

### **Koordinatsioon läbi arutelude ning rolli mitmekordse täitmise**

Kolme üliõpilase vastustes ilmnnes piiriületamise mehhanismina koordinatsioon, mis väljendus kõige rohkem üliõpilasest eksperdi vajaduses koos teiste komisjoniliikmetega arutleda, et asjadest ühtemoodi aru saada. Näiteks arutles üks vaadeldud komisjonidest (vaatlus 1) pikalt selle üle, kuidas haakub iga eksperdi tööalane kompetents tema hinnatava valdkonnaga ning milles tema ekspertsus selle konkreetse hindamise puhul väljendub. See aitas ühelt poolt paremini organiseerida intervjuude läbiviimist nii, et intervjuud juhtis inimene, kes tunnetas kõige paremini arutelu all olevat valdkonda ning sai seeläbi vestlejaid toetada. Teiselt poolt aitas see kogu komisjonil paremini mõista iga komisjoniliiget indiviidina, tema kogemusi ja panust hindamisse.

Koordinatsioon kui õppimismehhanism väljendus ka siis, kui üliõpilane oli eksperdi rolli juba mitu korda täitnud ning tema jaoks muutus piiriületamine märkamatuks. Kõik üliõpilasest eksperdid, kes olid hindamistes mitu korda osalenud, tõid välja, et igal järgmisel korral võttis kohanemine hindamiskomisjonis aina vähem aega ning ootused olid palju selgemad, mistõttu nad olid oma rollis palju kindlamad ning vajasisid vähem toetust.

### **Refleksioon läbi perspektiivi loomise, võtmise ja laienemise**

Nelja üliõpilasest eksperdi intervjuus esines refleksioon, mis väljendus eelkõige uue perspektiivi loomises ehk üliõpilasest ekspert võttis endale omaks täiesti uue vaate:

*„...et asja mõte ei olegi see, et sa tunneks ennast mingi mega tähtsana, et ma tulid nüüd hindama vaid, et sa pigem nagu näeksid võimalust siin võib olla kaasa aidata seda ülikooli või siis institutsiooni...”* (intervjuu 3)

Nende jaoks oli oluline, kuidas teised komisjoniliikmed ja kooli esindajad teda kui üliõpilasest eksperti näevad. Seetõttu tegid näiteks kaks intervjuueeritavat palju eeltööd, et olla hinnatavate teemadega väga kursis, et jätta endast nii komisjonile kui ka kooli esindajatele hea mulje.

Refleksiooni teise protsessina oli palju kasutusel ka perspektiivi võtmist ehk teise osapoole vaate mõistmist. See väljendus siis, kui üliõpilasest ekspert püüdis mõista, miks ülejäänud hindamiskomisjoni jaoks on oluline teema, mis näiteks Eesti kõrgharidusruumis ei ole siiani suurema arutelu all olnud. Näiteks tõi üks üliõpilasest ekspert välja olukorra, kus ta sattus segadusse, kui hindamiskomisjon kritiseeris kõrgkooli suulise eksami läbiviimise protsessi. Hiljem ta mõistis aga läbi arutelude, millised probleemid võivad suulise eksami käigus kujuneda ning võttis hindamiskomisjoni arvamuse enda omaks.

Kolmanda refleksiooni protsessina leidis aset perspektiivi laienemine, kus üliõpilasest ekspert sai enda jaoks tuttava valdkonna kohta midagi uut teada. Perspektiivi laienemisega võib kaasnedada ka mõne uue praktika kasutusele võtmine, mida tegi üks intervjuueeritav. Antud juhul toimus peale üliõpilasest eksperdi hindamiskogemust hindamine ka tema enda kõrgkoolis ning ta nõustas oma kõrgkooli vestlustele kutsutud üliõpilaste valikul, et anda hindamiskomisjonile võimalikult mitmekesine läbilõige üliõpilaskonnast. See oli hea näide olukorrast, kus üliõpilasest ekspert kandis hindamisest saadud kogemuse edasi oma tavapärasesse üliõpilasellu ning tegi enda jaoks midagi tavapäratut. Kolm intervjuueeritavat küll kirjeldasid oma perspektiivi lainemist, kuid nende puhul ei esinenud näiteid, kuidas see nende olemasolevaid praktikaid muutnud on.

### **Transformatsioon läbi konflikti tekkimise**

Kõige vähem esinenud piiriületuse mehhanism oli transformatsioon, mis ilmnes vaid ühe üliõpilase intervjuus, kus tekkis konflikt üliõpilase ja teise komisjoniliikme vahel. Konflikti põhjuseks oli erinev arusaam üliõpilasest eksperdi vastutusest intervjuude juhtimisel ning üliõpilasest ekspert tundis, et teised komisjoniliikmed eeldasid, et ta peaks olema tagasihoidlikum. Peale üliõpilasest eksperdi juhitud vestlust tunnetas üliõpilane, et komisjonile tema intervjuude juhtimisstiil ei meeldinud, mis tekitas hindamisel kohati

ebamugava atmosfääri. Tekkinud olukorda komisjoniliikmed ja üliõpilasest ekspert omavahel ei arutanud.

### **Suhtluse lihtsustamine läbi piiriobjektide**

Paaris intervjuus ilmnis ka piiriobjekt, mida üliõpilane kasutas. Ühel juhul oli selleks hindamisaruanne, kus üliõpilane pani parema meelega oma arvamused ja hinnangud kirja ning ei soovinud neid komisjoniga suuliselt arutada. Siis oli suhtluse vahendajaks hindamisaruanne, läbi mille sai üliõpilasest ekspert kaudselt suhelda ülejäänud komisjoniga ja täita eksperdi rolli:

*„Aga noh, ma mäletan selliseid asju, et midagi, mis oli minu meelest no tõesti hästi loll. Ma tõmbasin jõuga maha.”* (intervjuu 2)

Piiriobjektina tulid välja ka EKKA poolt loodud 12 institutsionaalse akrediteerimise standardit, mis hõlbustasid üliõpilasel ülejäänud komisjoniga suhtlemist, sest aitasid inimeste arusaamasid kvaliteedist ühtlustada:

*„Standardid süstematiseerivad selle töö väga tugevasti ära, mis selles mõttes on väga kasulik...”* (intervjuu 2)

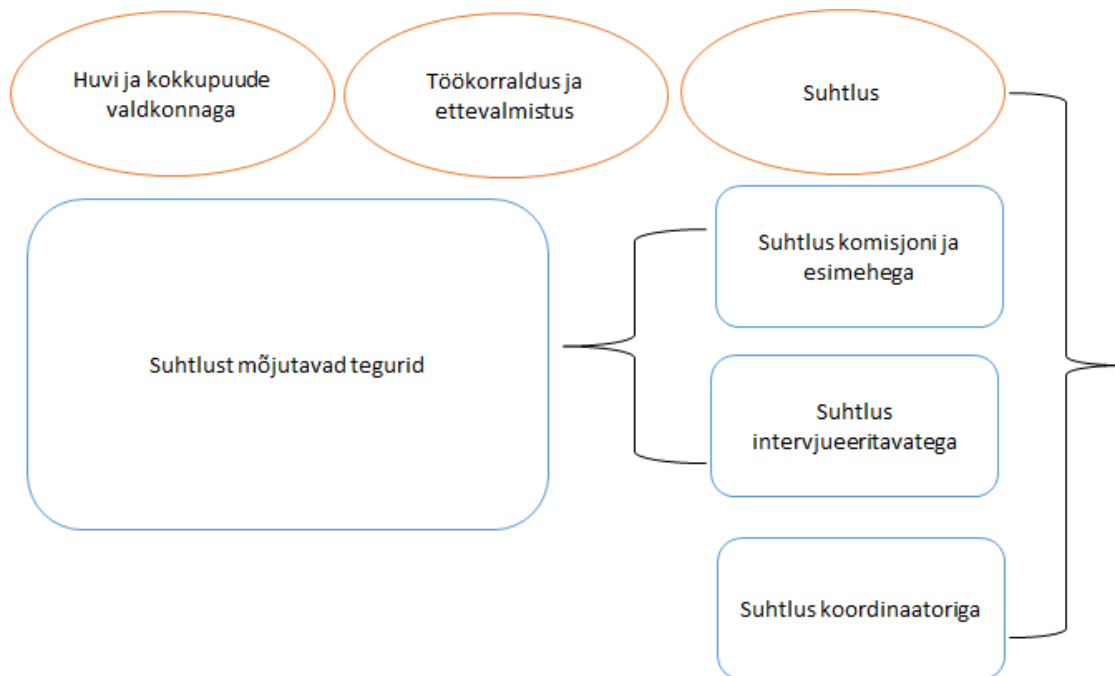
Vaatlusest lisandus piiriobjektina ühe üliõpilase igapäevatöö töökoha tiitel, mida üliõpilane kasutas, kui intervjuueeritavad ei soovinud tema küsimustele otse vastata või kommenteerisid üliõpilasest eksperdi küsimuse ülesehitust.

Selles situatsioonis lõpetas üliõpilasest ekspert enda tutvustamise üliõpilasena hindamisvestluste alguses. Ta hakkas end hoopis tutvustama oma igapäevase töö tiitliga, sest tundus, et kõrgkooli esindajad võtsid teda seda tehes tõsisemalt.

### **4.3. Tegurid, mis mõjutavad üliõpilastest eksperte piiri ületamisel**

Üliõpilastest ekspertide piiri ületamist mõjutasid mitmed tegurid, mis jaotusid kolme suuremasse teemasse (Joonis 7). Üks teema, suhtlus, jagunes omakorda veel kolmeks alateemaks, vastavalt sellele, kelle vahel suhtlus toimus. Üliõpilasest eksperdi suhtlusel

komisjoni ja esimehega ning intervjueeritavatega ilmsid eraldi ka suhtlust mõjutavad tegurid. On oluline välja tuua, et suhtlust mõjutavad tegurid ei ole ühendatud koordinaatori ja üliõpilasest eksperdi omavahelise suhtlusega (Joonis 8). Üliõpilasest eksperdid kirjeldasid väga palju oma suhtlust erinevate sihtrühmadega (komisjon ja selle esimees, intervjueeritavad ja koordinaator), mistõttu on need eraldi alateemadena väljatoodud.



Joonis 8. Üliõpilasest eksperte piiri ületamisel mõjutavad tegurid

### **Huvi ja kokkupuude valdkonnaga**

Mitmed intervjueeritavad tõid välja, et nõustusid hindamiskomisjonis üliõpilasest eksperdina osalema, sest kõrghariduse kvaliteedi teema oli neid juba varasemalt huvitanud. Näiteks olid nad teemaga kokku puutunud osaledes oma kõrgkooli või eriala nõukogus või kuuludes oma kõrgkooli üliõpilasesindusse. Üks üliõpilane nägi eksperdi rollis võimalust edendada oma tuleviku karjäärivalikuid kõrghariduse valdkonnas. Intervjuudel osales ka üliõpilasi, kes olid üliõpilasest eksperdi rollis mitu korda olnud ning soovisid just seetõttu uuesti kvaliteedi hindamisel osaleda. Üliõpilastest eksperte motiveeris ka see, kui nad nägid oma antud panuse laiemat väärtust hinnatavas valdkonnas või kõrghariduse kvaliteedis. Näiteks kirjeldab järgnevalt üks üliõpilasest ekspert, kuidas tema juhtis komisjoni tähelepanu nutiseadmete kasutamisele akadeemilise eetika kontekstis, milleni komisjon ilma tema panusena võibolla ei oleks jõudnud:

*„...ma üritasin juhtida tänapäevastele aspektidele ka rohkem tähelepanu. Ma ei tea, kas nad ilma minuta võibolla oleks ka selleni jõudnud, ei oska öelda...” (intervjuu 3)*

Üldiselt mõjutas varasem huvi ja kokkupuude valdkonnaga ka üliõpilastest ekspertide aktiivsust hindamiskomisjonis. Nendel, kellel puudus varasem kokkupuude kvaliteedi hindamisega, nii enda kõrgkoolis kui ka laiemalt, olid pigem tagasihoidlikumad, kahtlesid endas rohkem ning üliõpilasest eksperdi rolli täitmine oli nende jaoks keerulisem.

Mõned üliõpilasest eksperdid olid enne hindamisprotsessi algust kuulnud teistelt üliõpilastest ekspertidelt lugusid, kelle kogemus hindamiskomisjoniga oli olnud pigem negatiivne. Näiteks kuuldi, et mõnes komisjonis on üliõpilasest ekspert pidanud üle võtma assistendi rolli:

*„...et ma olin kuulnud mingeid lugusid, kuidas vahel tudengiekspertidelt võibolla oodatakse seda, et nemad teevad seal mingit assistendi tööd, et peavadki kirjutama informatsiooni üles, mida näiteks räägitakse ja siis pärast... nagu protokollija rollis natuke oleksid.” (intervjuu 5).*

Intervjueeritud üliõpilastest eksperdid ei leidnud, et assistendi töö tegemine käib vaikimisi üliõpilasest eksperdi rolliga kaasas. Seetõttu kardeti ka enda komisjonis protokollija rolli võtmist ning tahaplaanile jäämist.

### **Töökorraldus ja ettevalmistus**

Oluline tegur, mis mõjutas üliõpilasi piiri ületamisel oli nende enda töökorraldus ja ettevalmistus. Mitmed intervjueeritavad tõid välja, et nende jaoks ei olnud selge, mida nende rollilt oodatakse, mistõttu oli neil alguses keeruline seda rolli täita. Näiteks tekitas segadust see, kes ja millal peaks märkmeid tegema, osad üliõpilasest eksperdid tundsid, et komisjon eeldas neilt rohkem märkmete tegemist kui ülejäänud liikmetelt.

Kõik EKKA hindamiskesperdid peavad enne eksperditööga alustamist läbima koolituse, et neid hindamiseks ette valmistada. Siinkohal läksid üliõpilastest ekspertide arvamused lahku, kas see koolitus oli nende jaoks kasulik või mitte. Mõne jaoks oli koolitus liialt suunatud intervjuude läbiviimise tehnikatele ning mitte niivõrd hindamiskriteeriumitest arusaamisele ning ei valmistanud seetõttu neid väga hästi ette. Osad aga leidsid, et just intervjuude läbi mängimine andis neile juurde rohkem enesekindlust hindamiskülastusel. Samuti aitas ekspertide koolitus paremini mõista hindamiseks ette saadetud materjale:

*„...sellest koolitusest oli väga palju abi, ilma selleta ei oleks nagu mitte mingit moodi neid asju [hindamiskülastuseks antud ülesandeid] tehtud. Aga kuna materjalid olid natukene enne seda koolitust juba olemas, siis me veidikene lugesin, siis see tundus päris hirmuäratav. Peale koolitust oli asi selgem.” (intervjuu 4)*

Üliõpilastest ekspertidel oli tööjaotus komisjonides erinev. Neljal juhul seitsmest oli komisjoni tööjaotus väga selge ning paigas juba pikalt enne hindamiskülastust, mis võimaldas üliõpilastest ekspertidel keskenduda süvitsi oma hindamisvaldkonnale. Oluline tegur oli ka see, kas komisjonis oli sekretäri roll eelnevalt kokku lepitud või mitte. Komisjonides, kus sekretäri ei olnud, tekkides osadel üliõpilastest ekspertidel tunne, et nendelt oodatakse rohkem märkmete tegemist kui teistelt komisjoniliikmetelt. Kui sekretäri roll oli paigas, oli komisjoni töökorraldus palju selgem ja tööjaotus oli komisjoniliikmete vahel enam-vähem võrdne ehk üliõpilasest ekspert sai juhtida intervjuusid ja teha märkmeid võrdselt teiste komisjoniliikmetega.

Oluline tegur oli ka üliõpilasest eksperdi iseseisev ettevalmistus ning tööetika. Tihti tundsid intervjuueeritavad, et olid võrreldes teiste komisjoniliikmetega end rohkem ette valmistanud hindamiskülastuseks. Üliõpilasest eksperdid, kes olid hindamiskülastusele eelneva ja järgneva aja iseseisvalt ära planeerinud, kirjeldasid oma hindamiskogemust samuti positiivselt. Näiteks lõi üks üliõpilasest ekspert hindamiskülastusele eelnevalt aja kokku hoidmiseks hindamisteemade prioriteetide süsteemi, mida ta tutvustas ka ülejäänud komisjonile. Komisjoni esimehele selline korraldus väga meeldis ning palus seda ka ülejäänud komisjonil edaspidi kasutada (vaatlus 1).

Piiri ületamise ja eksperdi rolli võtmise üheks takistavaks teguriks oli see, kui üliõpilasest ekspert pidi täitma ülesandeid, mis ei olnud osa tema rollist. Näiteks paluti ühel intervjuueeritaval tellida hindamiskülastusel komisjonile takso, mis oli tema arvates veidi imelik, sest teistelt komisjoniliikmetelt ei oleks tema arvates seda teha palutud. Teisel juhul pidi üliõpilasest ekspert aga korraga täitma nii enda rolli kui ka komisjoni koordinaatori ülesandeid, sest koordinaator ei saanud ajutiselt komisjoni töö korraldamisel osaleda. Antud juhul ei saanud üliõpilasest ekspert keskenduda talle endale oluliste teemadega.

## **Suhtlus**

### ***Suhtlus komisjoni ja komisjoni esimehega***

Üliõpilasest eksperdi suhtlus komisjoni ja komisjoni esimehega mõjutas oluliselt tema piiri ületamist ning eksperdi rolli omaks võtmist. Üliõpilasest eksperte mõjutas negatiivselt, kui komisjon ja komisjoni esimees ei tundnud huvi üliõpilasest eksperdi tausta ja tegevuste kohta ning ei kuulunud tema arvamusi, kui ta neid esitas:

*„... kui mul olid mingisugused märkused, mida ütlesin, võib-olla, kohati kellegi teisel siis ülejäänud ei pruukinud väga kaasa rääkida, mis selles mõttes nagu häirib sind, kui sa seda tahaksid, et keegi kinnitaks su mõtteid eriti veel, kui sa esimest korda hindama lähed...”*  
(intervjuu 2)

Ühe intervjuueeritava jaoks oli häiriv, kui komisjoni esimees ei tunnetanud ise oma rolli ja ülesandeid ning seetõttu ei toetanud ka ülejäänud eksperte, sealhulgas üliõpilasest eksperti. Intervjuueeritavad tundsid end oma rollis kindlamalt, kui nad said oma tegevuste kohta tagasisidet ja/või parandusettepanekuid. Kui nad mingit tagasisidet ei saanud, muutusid nad ebakindlamaks ning hakkasid kahtlema oma küsimustes ja kirjutatud tekstis.

Üliõpilastest ekspertide jaoks oli oluline meeskonna tunde tekkimine hindamiskomisjonis. Meeskonna tunde tekkimine väljendus selles, kas ja kuidas komisjoniliikmed suhtlesid omavahel kohvipauside ajal. Mõnes komisjonis arutleti hindamise üle vabamas õhkkonnas ning see võimaldas üliõpilasest eksperdil kaasa arutleda ning oma arvamustele kinnitust saada. Vahel arutleti kohvipauside ajal pigem hinnatava kõrgkooli laiema valdkonna üle ning kui üliõpilane ise ei õppinud sama valdkonna erialal, jäi tema nendest aruteludest välja.

### ***Suhtlus intervjuueeritavatega***

Üliõpilastest eksperte mõjutas oluliselt see, kuidas suhtuvad nendesse intervjuueeritavad kõrgkoolide esindajad. Kõrgkoolide esindajate suhtumine väljendus näiteks selles, kas üliõpilasest eksperdi küsitud küsimusele vastates pöörab vastaja end ka üliõpilasest eksperdi poole või pöördub ülejäänud komisjoni poole. Kui vastaja pöördus pigem komisjoni poole, jäi üliõpilasest eksperdile mulje, et tema küsimus ei olnud õige või arvatakse, tema ei saaks vastusest aru. Üliõpilasest eksperdid tunnetasid kõrgkooli esindajate suhtumist ka ennast intervjuude alguses tutvustades, jälgides kõrgkooli esindajate kehakeelt (kas komisjoniliikmete tutvustamise ajal nad naeratavad või mitte). Näiteks tekkis olukord, kus kõrgkooli esindaja ignoreeris üliõpilasest eksperdi korduvaid palveid rääkimist lõpetada,

mille tagajärjel sekkusid teised komisjoniliikmed üliõpilasest eksperdi juhitud vestlusesse, mis selgelt häiris terve vestluse kulgu. Peale teiste komisjoniliikmete sekkumist lõpetas kõrgkooli esindaja ka rääkimise. Antud olukord tekitas ruumis pingelise õhkkonna (vaatlus 2).

### ***Suhtlus koordinaatoriga***

Paar intervjuueeritavat kirjeldasid suhtlust oma komisjoni koordinaatoriga. Üldiselt leiti, et koordinaator oli hindamisprotsessi käigus väga toetav ja meeldiv. Suhtlus koordinaatoriga ei olnud intervjuude käigus fooksuses, sest koordinaatorid on hindamisprotsessis pigem toetavas rollis ning ei sekku hindamiskomisjoni töösse, kui see ei ole vajalik, mistõttu üliõpilasest eksperdid sellele aspektile väga palju tähelepanu ei pööranud.

Samuti ei ole suhtlust mõjutavad tegurid ühendatud koordinaatori suhtlusega, kuna sellele aspektile ei pööratud intervjuudes palju tähelepanu, mistõttu ei saa antud uuringu raames öelda, kas ja kuidas mõjutasid allpool loetletud tegurid üliõpilasest eksperdi suhtlust koordinaatoriga.

### **Suhtlust mõjutavad tegurid**

Intervjuude käigus üliõpilastest ekspertidega ilmnis, et lisaks suhtlusele erinevate sihtrühmadega on eraldi teema tegurid, mis suhtlust nende sihtrühmadega mõjutavad.

Oluline tegur, mis suhtlust mõjutas, oli keel, milles hindamist läbi viidi. Üldiselt on hindamiskomisjoni töökeeleks inglise keel, sest hindamiskomisjon koosneb erinevatest välisriigi ekspertidest. Üliõpilasest eksperdid tõdesid, et valdkondlik võõrkeel oli nende jaoks kohati raske ning võõrkeeles rääkimine oli ärevust tekitav ja väsitav. Mõnel hindamisel oli osaliselt või täielikult töökeeleks eesti keel ning seal tundsid üliõpilasest eksperdid end kindlamini, sest said end oma emakeeles väljendada ja arutleda.

Osadel üliõpilastest ekspertidel olid hindamiskomisjonis või hinnatavate kõrgkooli esindajate seas tutvused, mis nende sõnul aitasid vähendada ärevust hindamise eest ning muutis ka suhtlemise vabamaks. Üks intervjuueeritav tõi välja, et kuna tema istus hindamisküllastusel kõige äärepoolsemal kohal, siis oli neil keeruline suhelda nii hindamiskomisjoni kui ka kõrgkooli esindajatega.

Üks intervjuueeritav leidis, et kuna ta oli hindamiskomisjonis kõige noorem liige, siis tema arvamused ja hinnangud võisid jääda tahaplaanile. Samuti mõjutas see üliõpilasest eksperdi suhtlust kõrgkooli esindajatega intervjuude ajal:

*„...Aga sa nagu näed ikkagi nagu, see täiskasvanud intervjueritav tahab selle täiskasvanud, ma teen jutumärke, [komisjoniliikmega] nagu suhelda, mitte otseselt sinuga.”* (intervjuu 1)

Kaks üliõpilasest eksperti tõid välja, et neil oli naissoost komisjoniliikmena end keerulisem tõestada. Näiteks väljendus see ülesannete jaotamisel:

*„...oli muidugi ka see naiste meeste lõhe seal komisjonis, et naised ainult protokollisid.”*  
(intervjuu 2)

## 5. ARUTELU

Antud uurimistöö avas kõrghariduse kvaliteedihindamises seni uurimata üliõpilastest ekspertide rolli, kuidas toimub piiriületamine selles rollis ning millised tegurid seda mõjutada võivad. Uuringust selgus, et üliõpilasest eksperdid mõtestavad oma rolli suuresti läbi ülesannete, mis neile eksperdina antakse. Üliõpilasest eksperdina on nende jaoks oluline iseenda ettevalmistamine, mis hõlmab ka hindamiskoolitusel osalemist. Analüüsist tulenes, et üliõpilastest eksperdid, kes olid proaktiivsed omaenda aja planeerimisel ja hindamiseks ettevalmistamisel, olid ka edukad piiri ületamisel ehk õppimisel ning seeläbi üliõpilasest eksperdi rolli täitmisel. Samas raskendas ettevalmistust asjaolu, et ootused üliõpilasest eksperdi rollile ei olnud enne hindamisprotsessi algust piisavalt selged ning mõnel juhul ei selgunud need ka hindamise käigus. Selged ootused on aga oluliseks teguriks tegevussüsteemi toimimiseks (Engeström, 2001), sest selle alusel saavad süsteemi kogukonna liikmed kokku leppida omavahelised reeglid ning tööjaotuse. Uuringu tulemused näitasid, et ebaselged ootused ning seeläbi ka ebamäärane tööjaotus raskendavad omakorda üliõpilasest eksperdil enda jaoks uues, kõrghariduse kvaliteedihindamise süsteemis, toimetamist.

Üliõpilastest eksperdid tõid välja, et nende rolli täitmiseks on eeldatud teatud oskuste ja pädevuste olemasolu, nagu näiteks julgus küsida ebamugavaid küsimusi ning valmisolek end tõestada. Samas tõdeti, et üliõpilased ei pruugigi olla pädevad iga kvaliteedi hindamise kriteeriumit hindama. See illustreerib kvaliteedihindamise kui tegevussüsteemi olemust - see on mitmehäälne kogukond, kus igal liikmel on täita oma roll (olla oma valdkonna ekspert) ning liikuda ühise eesmärgi poole (hindamisaruande valmimine). Samas ei tohiks rollide jaotus takistada sisulise dialoogi tekkimist. See tähendab, et ühe komisjoniliikme ekspertsus talle määratud valdkonnas ei peaks olema iseenesest mõistetav, vaid valdkonna eksperthinnang peaks tekkima komisjoni kui kogukonna arutelu teel, kuhu kuulub ka üliõpilasest ekspert. See on omakorda seotud üliõpilastest ekspertide poolt enim kasutatud piiriületamise mehhanismiga - identifitseerimisega. Kuna identifitseerimise puhul asub õppimise potentsiaal olemasolevate praktikate ja identiteetide ümber mõtestamisel, on selle toimumiseks vajalik arutelu (Akkerman & Bakker, 2011). Sarnase järelduseni, et arutelu toimumine on kriitilise tähtsusega, jõudsid oma uuringus ka Bakker & Akkerman (2014).

See tähendab, et üliõpilasest eksperdi jaoks on oluline dialoogi toimumine, et ta oskaks oma üliõpilaselu süsteemis olevaid praktikaid ja oma identiteedi uue, kvaliteedihindamise süsteemi valguses ümber mõtestada.

Üliõpilasest eksperdid kirjeldasid oma rolli ka laiemalt kui ühe või paari kvaliteedi hindamise raames, kus nad on osalenud. Nad nägid end kui hinnatava kõrgkooli ja laiema valdkonna arengu toetajat, kellel on oluline roll üliõpilaste huvide ja neile oluliste teemade eest seismisel. Tuli välja, et kõrghariduse kvaliteedi hindamist nähakse kui “niši” asja, mis huvitab väheseid üliõpilasi, kuid mistõttu on oluline üliõpilaste kaasamine sellesse protsessi, et nende hääl kaduma ei läheks. Selline üliõpilasest eksperdi rolli mõtestamine kui laiem valdkonda panustamine kinnitab EKKKA üliõpilaste hindamistesse kaasamise olulisust. Üliõpilased näevad üliõpilasest eksperdi rolli kui võimalust kõrghariduse kvaliteedi valdkonda laiemalt suunata ning selle arengutes kaasa rääkida.

Kahjuks tajusid mõned üliõpilasest eksperdid, et nende roll hindamiskomisjonis on võrreldes teiste komisjoniliikmetega teisejärguline. Sellel oli mitmeid põhjuseid, alustades komisjoni esimehe ja komisjoni suhtlusest üliõpilasest eksperdiga, meeskonna tunde tekkimisest komisjonis, tööjaotusest ja -korraldusest, lõpetades üliõpilasest ekspertide soo, vanuse ja istumispaigutusega. Suhtlus üliõpilasest eksperdi ja erinevate osapoolte vahel oli peamiseks teguriks piiriületamisel. Üliõpilase kui eksperdi aksepteerimine nii komisjoni kui ka kooli esindajate poolt andis üliõpilasest eksperdile enesekindlust ning tal oli lihtsam oma rolli eksperdina täita, sest tema positsioon komisjonis ei olnud kahtluse all. Kui üliõpilased aga tajusid, et keegi komisjonist või kooli esindajatest kahtlevad tema kui eksperdi rollis, siis muutus piiriületamine nende jaoks raskemaks, sest nad ei olnud enam oma identiteedis kindlad. See oli ka üks peamisi põhjuseid, miks identifitseerimine kui piiriületamise mehhanism läbi kukkus. Hong & O (2009) leidsid samuti oma uuringus, et identifitseerimine kukub läbi kui süsteemi vanad liikmed ei soovi uusi liikmeid omaks võtta.

Üliõpilasest eksperdid ei kirjeldanud väga oma suhtlust hindamiskoordinaatoriga. Samas võib see ka väljendada üliõpilastest ekspertide arvamust, et nad ei pea end hindamiskoordinatorite eest ekspertidena tõestama, mistõttu ei mõjutanud suhtlus koordinaatoriga nende piiriületamist.

Siinkohal on EKKAl kui kvaliteedi hindamise protsessi eestvedajal võimalus mõjutada suhtlusdünaamikat üliõpilasest eksperdi ning komisjoni vahel, et paremini üliõpilasest eksperti tema rolli täitmisel toetada. Ka kooli esindajate suhtumist üliõpilasest eksperti saab mõjutada läbi EKKKA koolituste, mis enne hindamisprotsessi algust kõrgkoolis

toimuvad. Üliõpilasest ekspertide rolli ning tema ekspertiisi olulisust saab kõrgkoolide koolitustel senisest enam rõhutada.

Uuringust selgus, et üliõpilasest eksperdid kasutavad piiriületamise mehhanismidest enim identifitseerimist. Identifitseerimist kui piiriületamise ehk õppimise mehhanismi iseloomustab omaenda identiteedi kahtlemine (Akkerman & Bakker, 2011), mida mitmed üliõpilasest eksperdid ka demonstreerisid, kui kahtlesid neile antud ülesannetes või küsimustes, mida nad hindamisvestluste jooksul soovisid küsida. Identifitseerimist iseloomustab ka piiride kohtamisel nende ümberkonstrueerimine, ilma erinevustest üle saamata (*ibid*). See oli mõnevõrra oodatav tulemus, sest üliõpilase liikumine kahe süsteemi vahel ei peaks tähendama mõlema süsteemi täielikku muutumist, vaid pigem piiride üle täpsustamist ja erinevate tegevuste ümber mõtestamist. Identifitseerimist kui piiriületamise mehhanismi puhul on aga oluline tähelepanu pöörata olukordadele, kus piiriületamine võib läbi kukkuda. See võib näiteks toimuda, kui ülejäänud komisjon ei aktsepteeri üliõpilast kui omavaldkonna eksperti vaid suhtlevad tema kui üliõpilasega, lähtudes reeglitest ja ootustest, mis on paigas üliõpilasel süsteemis. Asja teeb keeruliseks see, et ülejäänud komisjoniliikmed on üliõpilasel süsteemis tavaliselt hierarhiliselt kõrgemal positsioonil või on üliõpilase jaoks autoriteetid. Ka Yuan & Yang (2020), kes kasutasid oma uuringus piiriületamise kontseptsiooni, jõudsid sarnase tulemuseni. Kui inimene liigub süsteemide vahel, kus ta on erinevatel jõupositsioonidel, on piiriületamine ning identiteedi kujunemine tema jaoks keeruline. See viitab omakorda ka vastuolule kõrgharidussüsteemis üldiselt. Kuigi üliõpilane ja õppejõud peaksid õppimises olema partnerid, viitavad üliõpilastest ekspertide rollikirjeldused, et see enamasti nii ei ole. Üliõpilased tajuvad, et õppejõud on üliõpilasel süsteemis hierarhiliselt kõrgemad kui üliõpilane. See väljendus üliõpilastest ekspertide hinnangul nende ning ülejäänud komisjoniliikmete omavahelises suhtluses.

Üliõpilasest eksperdid kasutasid ühe piiriületamise mehhanismina refleksiooni, millega kaasnes nende perspektiivi laienemine. Ühelt poolt on see väga positiivne, sest nii areneb üliõpilastest ekspertide võimekus mõista teiste komisjoniliikmete vaateid ning need teadmised endaga kaasa võtta oma üliõpilasel. Teiselt poolt, kui refleksioon on vaid ühepoolne ning ülejäänud komisjoniliikmed sellega ei ühine, toimub vaid üliõpilase vaate laienemine. Nii toimub vaid ühe süsteemi (üliõpilasel) rikastumine ning kvaliteedihindamises jääb puudu üliõpilaste vaatest. Kuigi üliõpilasest eksperdid demonstreerisid refleksiooni kui piiriületamise mehhanismi kasutamist, ei olnud see siiski nii laialdane kui identifitseerimist kasutamine. Refleksioon on piiriületamise mehhanismidest identifitseerimist hierarhiliselt kõrgemal. Seda iseloomustab võimalus

lisaks omaenda tegevuste ümbermõtestamisele mõista paremini ka teiste tegevusi. EKKA eesmärk edaspidistes hindamistes peaks olema üliõpilastest ekspertide toetamine viisil, mis julgustaks neid liikuma identifikatsiooni kasutamisel edasi refleksioonini. Nii saab toimuda lisaks üliõpilasest eksperdi rolli kujunemisele dialoog teiste komisjoniliikmete vahel, tuues üliõpilase häält senisest rohkem esile.

Uuringust selgus, et üliõpilastest eksperdid kasutavad piiriületamisel ka piiriobjekte. Piiriobjektide ülesanne on lihtsustada liikumist kahe erineva süsteemi vahel ning see iseloomustab enim koordineerimise (Akkerman & Bakker, 2011). Antud uuringus kasutas üks üliõpilane veebi teel täidetavat hindamisaruannet piiriobjektina, sest ei soovinud teise komisjoniliikmega arutleda ebamugaval teemal. Selle asemel otsustas üliõpilasest ekspert ise ära muuta teise komisjoniliikme teksti osa, millega ta nõus ei olnud. Sellisele piiriobjektile kasutamisele tuleks EKKA-l edaspidi kindlasti rohkem tähelepanu pöörata, sest see võib pärssida suhtlust. Lahendusena võiks hindamiskoordinaator suunata komisjoniliikmeid arutama vastuolulisi teemasid komisjoni viimasel koosolekul, kui komisjon füüsiliselt koos on.

Üliõpilasest eksperdid kasutasid piiriületamise mehhanismina koordineerimise ja transformatsiooni, kuid näiteid nende kasutamisest leidis vähe. Üheks põhjuseks on see, et koordineerimise puhul arendatakse dialoogi kahe süsteemi vahel vaid nii kaugele kui see on vajalik, sest tihti ei leita erinevate praktikate vahel üksmeelt. Fookus ei ole mitte dialoogil, vaid piiriületamisel. Transformatsioon viib aga mõlema süsteemi põhjaliku muutuseni ning uute praktika tekkimiseni (*ibid*). Seega ei ole kumbki piiriületamise mehhanism kõrghariduse kvaliteedi hindamise kontekstis soovitud. Üliõpilasest eksperdi identiteedi kujunemiseks on pidev dialoog ning üksmeele leidmine vajalik. Samuti pole hindamise eesmärk põhjalikult muuta ei üliõpilaselu ega kõrghariduse kvaliteedihindamise süsteemi. EKKA eesmärk peaks olema üliõpilasest eksperte suunata pigem kasutama identifikatsiooni ja refleksiooni, kus keskel kohal on dialoogi toimumine.

Tegurite osas, mis mõjutavad üliõpilasest eksperti piiri ületamisel, tuli välja juba ettearvatavaid vastuseid nagu näiteks see, et huvi ja kokkupuude kvaliteedi hindamise valdkonnaga lihtsustab üliõpilasel ka eksperdi rolli üle võtmist. Samas oli ka üllatavaid faktoreid nagu näiteks tööülesannete jaotuse olulisus ja üliõpilastest ekspertide soo ning istumispaigutuse mõju tema rolli täitmisel. Siinkohal on oluline välja tuua, et hindamiskomisjonide istumispaigutus ei ole ette määratud ning on komisjoniliikmete endi otsustada. Siin võib olla kaks tegurit - kas üliõpilasest ekspert paigutati ülejäänud komisjoni poolt äärepoole istuma või võtab üliõpilasest ekspert instinktiivselt kõige äärepoolsema

koha, nii demonstreerides, et ta ei tunne end osana komisjonist või pole seal võrdväärne liige. Tööjaotuse mõju üliõpilasest eksperdile oli samuti mõnevõrra üllatav. Ootused ekspertidele, sealhulgas üliõpilasest eksperdile, on kirjas erinevate hindamiste juhendites ning nende töölepingutes. Seega on ühelt poolt ootused ja ülesanded selgelt paigas. Samas avaldab üliõpilasest eksperdile mõju, millised ülesanded talle määratakse. Näiteks tihe märkmete tegemine jättis üliõpilastest ekspertidele mulje, et nemad täidavad komisjonis rohkem sekretäri rolli ning ei panusta hindamisse sisuliselt. Siit tuleb välja vajadus tööjaotust ning selle läbirääkimist komisjoniliikmete vahel paremini korraldada. Komisjoniliikmete võrdsus peaks väljenduma ka võrdses tööjaotuses. Samuti ei peaks tööjaotuse arutelu piirduma vaid hindamise ettevalmistava faasiga, vaid võiks toimuda läbi terve hindamisprotsessi.

Selgus, et suhtlus üliõpilasest eksperdi ja erinevate osapoolte vahel omab suurt mõju üliõpilasest eksperdi kohanemisele hindamiskomisjonis ja -protsessis. Mitmeid tegureid on võimalik ka EKKAl üle vaadata ja arendada, näiteks komisjonide ettevalmistust ja töökorraldust.

## 6. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Uuringu tulemuste põhjal võib järeldada, et üliõpilasest eksperdid tunnetavad oma rolli olulisust ning on valmis seda vastutust ka võtma, kuid vajavad selle tegemisel lisatoetust. Kuigi ootused ekspertidele on kirjas hindamisjuhendites ja töölepingutes, ei ole see piisav, et toetada üliõpilaste kui ekspertide identiteedi kujunemist. Seega peaks EKKA selgemini sõnastama oma ootused üliõpilasest ekspertidele ning süsteemselt toetama ja julgustama nende rakendamist. Järgnevalt on toodud mõned konkreetsete ettepanekud, kuidas üliõpilasest eksperdi oma rollis ja selle kujunemisel toetada.

Esiteks on oluline, et üliõpilasest eksperdil oleks varasem kokkupuude kõrghariduse kvaliteedi hindamise valdkonnaga. Seda saab arvestada üliõpilastest ekspertide valikul. Ekspertkandidaatide leidmine tudengite kvaliteedivõrgustikust on üks võimalus, mida EKKA juba kasutab. Lisatoetust üliõpilastele annaks ka valdkonna teadlikkuse suurendamine tudengite kvaliteedivõrgustikus.

Teine võimalus üliõpilastest eksperte toetada on neid paigutada hindamiskülastuste vestluste ajal komisjoni esimehe kõrvale istuma. See võimaldab üliõpilasest eksperdil oma komisjoni esimehe käest näiteks nõu küsida ning lihtsamini märku anda kui soovib sõna võtta. Selline tegevus aitaks toetada dialoogi tekkimist ja toetaks üliõpilasest eksperdi perspektiivi võtmist ja laienemist, mis on oluline refleksiooni toimumiseks. Lisaks aitaks see üliõpilasest eksperte, kes kasutavad piiriületamise mehhanismina identifitseerimist, liikuda edasi refleksiooni kasutamiseni.

Kolmandaks on võimalik üliõpilasest eksperdi olulisust ning võrdse komisjoniliikme staatust rõhutada EKKA dokumentides. Näiteks tasub EKKA hindamisdokumentides panna üliõpilasest ekspert kirja kohe peale komisjoni esimeest. See võiks suunata lugejat mõistma, et üliõpilasest eksperdi rolli hindamiskomisjonis väärtustatakse, mis toetaks koeksisteerimise seadustamist.

Üliõpilasest eksperte aitaks toetada ka nende autonoomsuse suurendamine. Üks võimalus on hindamiskomisjoni tööjaotus vabamaks teha. See tähendab, et EKKA hindamiskoordinaator pakub koostöös komisjoni esimehega välja esialgse tööjaotuse, kus on märgitud iga hindamisvaldkonna põhivastutajad. Kuna igal valdkonnal on kaks vastutajat, siis iga komisjoniliige võiks valida endale meelepärase valdkonna, mille eest ta

vastutada soovib. Vabam otsustusvõime julgustaks üliõpilastest eksperte oma perspektiive laiendada, mis on üks refleksiooni protsessidest ning toetaks neid oma rolli mõtestamisel. Siiski tuleb seejuures tagada, et kõik valdkonnad saavad võrdselt jagatud.

Uuringu tulemustest selgus, et üliõpilastest eksperdid vajavad edukaks piiriületamiseks tagasisidet teistelt komisjoniliikmetelt. Sellega seoses on hindamiskoordinaatoril võimalik julgustada komisjoniliikmeid omavahel arutama ning tagasisidet andma, oluline on dialoogi tekkimine. Vajadusel saab ka hindamiskoordinaator üliõpilasest eksperdile anda tema tegevuste kohta tagasisidet, mis omakorda aitaks üliõpilasele tema rolli selgemaks teha. Võimalik on komisjoni ettevalmistuse etapis julgustada üleüldiselt arutlema, milline on iga eksperdi roll hindamiskomisjonis ja millised ootused sellega kaasnevad.

Antud uuringu piiranguteks oli väike üliõpilastest ekspertide valim. Võrreldes ülejäänud Euroopa riikidega on Eestis hinnatavate kõrgkoolide ning seeläbi komisjonide ja üliõpilastest ekspertide arv väike. Laiem uuring, mis kaasaks rohkem üliõpilastest eksperte, annaks parema ülevaate nende kogemustest kõrghariduse kvaliteedihindamises. Teiseks piiranguks võib lugeda kitsast fookust üliõpilastest ekspertidele. Ka teised komisjoniliikmed ületavad kõrghariduse kvaliteedi hindamisel osaledes mitme tegevussüsteemi vahelist piiri. Komisjoni kuuluvate ekspertide omavahelise dünaamika paremaks mõistmiseks on tulevikus oluline uurida ka teiste komisjoniliikmete arusaamasid oma rollist. Nii saaks uurida, kas erinevate ekspertide väljakutsed piiriületamisel omavahel kattuvad ning kuidas oleks võimalik neid edaspidi paremini toetada. Eksperte toetamine piiriületamisel aitab tagada nende süsteemsemat kaasamist kõrghariduse kvaliteedi hindamisse.

Uuringus kasutatud Akkermani & Bakkeri piiriületamise kui õppimise kontseptsiooni üheks piiranguks on selle võrdlemisi lai tõlgendus. Kuigi nii mõnedki uuringud on piiriületamise kui õppimise kontseptsiooni kasutanud, on piiriületamise mehhanismide käsitus olnud tagasihoidlik või piirdunud vaid paari mehhanismi kirjeldamisega (Bakker & Akkerman, 2013; Goos & Bennison, 2018). Puudu on laiahaardelisest uuringust, mis kasutaks antud kontseptsiooni tervikuna, andes seeläbi aluse edasisteks tõlgendusteks. Käesolev uuring aitas kontseptualiseerida piiriületamist kui õppimist ja piiriületamise mehhanisme, luues seejuures võimaluse teooria edasiarendamiseks.

## ALLIKAD

Akkerman, S. F., Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Akkerman, S. F., Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>

Akkerman, S., Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>

Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Human Language Technologies – The Baltic Perspective. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 307. DOI: 10.3233/978-1-61499-912-6-1

Alzafari, K., Ursin, J. (2019) Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, 25:1, 58-75, DOI: 10.1080/13538322.2019.1578069

Andersson, S. B. (2006). Newly qualified teachers' learning related to their use of information and communication technology: A Swedish perspective. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 665–682. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00563.x>

Andersson, I., Andersson, S. B. (2008). Conditions for boundary crossing: Social practices of newly qualified Swedish teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 643–660. <https://doi.org/10.1080/00313830802497307>

Ansah, F. (2016). Conceptualising External and Internal Quality Assurance in Higher Education: A Pragmatist Perspective. *International Journal of African Higher Education*, 2. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v2i1.9261>

Arts, M., Bronkhorst, L.H. (2020). Boundary Crossing Support in Part-Time Higher Professional Education Programs. *Vocations and Learning* 13, 215–243. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1007/s12186-019-09238-9>

Bakker, A., Akkerman, S.F. (2014) A boundary-crossing approach to support students' integration of statistical and work-related knowledge. *Educ Stud Math* 86, 223–237. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9517-z>

Bakker, A., Akkerman, S. (2019). The Learning Potential of Boundary Crossing in the Vocational Curriculum. In Guile, L. Unwin (Eds.) *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1002/9781119098713.ch18>

Beerkens, M., Udam, M. (2017). Stakeholders in Higher Education Quality Assurance: Richness in Diversity? *Higher Education Policy*, 30(3), 341–359. DOI:10.1057/s41307-016-0032-6

Bhattacharjee, A. (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices. Loetud aadressil <https://courses.lumenlearning.com/suny-hccc-research-methods/>

Carey, P. (2013). Representation and student engagement in higher education: A reflection on the views and experiences of course representatives. *Journal of Further and Higher Education*, 37(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644775>

Chandra, Y., Shang, L. (2019). *Qualitative Research Using R: A Systematic Approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3170-1>

Euroopa kõrgharidusruumi kvaliteedikindlustamise standardid ja suunised, 2015.

[http://ekka.archimedes.ee/wp-content/uploads/Archimedes\\_et\\_3472\\_ESG\\_EE\\_toim\\_korr\\_00.pdf](http://ekka.archimedes.ee/wp-content/uploads/Archimedes_et_3472_ESG_EE_toim_korr_00.pdf)

Engeström, Y., Engeström, R., Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Engeström, Y. and Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 336-342. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1108/13665620710777084>

Gournelos, T., Hammonds, J.R, Wilson, M.A. (2019). Doing Academic Research. A Practical Guide to Research Methods and Analysis. Routledge.

Gvaramadze, I. (2008). From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, 43: 443-455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x>

Haaristo, H. (2014). *Üliõpilaste tagasiside Eesti kõrgkoolides*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Hasan, H., Kazlauskas, A. (2014). Activity Theory: who is doing what, why and how. University of Wollongong Faculty of Business - Papers (Archive). 403. Loetud aadressil: <https://ro.uow.edu.au/buspapers/403>

Harvey, L., Green, D.( 1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9–34. DOI: 10.1080/0260293930180102

Healey, M., O'Connor, K. M., Broadfoot, P. (2010). Reflections on engaging students in the process and product of strategy development for learning, teaching, and assessment: An institutional case study. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 19–32.

<https://doi.org/10.1080/13601440903529877>

Heidmets M., Udam M., Vanari K., Vilgats B. (2018). Sustainable Futures for Higher, Cultural Psychology of Education, 7. In: Valsiner J., Lutsenko A., Antoniouk A. (Eds.), *Good University and Excellent Professor: Competing Quality Perspectives in Higher Education*. [https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1007/978-3-319-96035-7\\_13](https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1007/978-3-319-96035-7_13)

Harvey, L., Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>

Hong, J. F., O, F. K. (2009). Conflicting identities and power between communities of practice: The case of IT outsourcing. *Management Learning*, 40, 311–326. DOI: 10.1177/1350507609104342

Institutsionaalse akrediteerimise juhend. (2020). Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur. Loetud aadressil: [https://ekka.edu.ee/wp-content/uploads/Institutsionaalse-akrediteerimise-juhend\\_KEHTIV-1.pdf](https://ekka.edu.ee/wp-content/uploads/Institutsionaalse-akrediteerimise-juhend_KEHTIV-1.pdf)

Isaeva, R., Eisenschmidt, E., Vanari, K., Kumpas-Lenk, K. (2020). Students' views on dialogue: improving student engagement in the quality assurance process. *Quality in Higher Education*, 26(1), 80–97. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729307>

Jõgi, L.; Karu, K.; Krabi, K. (2013). Higher in education in the crossroad: the case of Estonia. In: E. Saar, R. Mõttus (Eds.), *Experiencing learning at university: making the best of lifelong learning?* (119–136). Peter Lang Verlag.

Kawulich, B.B. (2005). Participants Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Loetud aadressil: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

Kõrgharidusseadus. (2019). RT I, 16.06.2020, 9.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019012?leiaKehtiv>

Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. and Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69.

<https://doi.org/10.1108/09684880410536431>

Lizzio, A., Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: The role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/03075070802602000>

Loukkola, T., Zhang, T. (2010). *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. European University Association. Loetud aadressil:

<https://eua.eu/downloads/publications/examining%20quality%20culture%20part%20i%20quality%20assurance%20processes%20in%20higher%20education%20inst.pdf>

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

Rauhvargers, A., Deane, C., Pauwels, W. (2009). Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain la Neuve, April 2009. Loetud aadressil:

[http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090326-27-Prague/61/0/BFUG\\_CZ\\_16\\_5.1a\\_stocktaking\\_final\\_594610.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090326-27-Prague/61/0/BFUG_CZ_16_5.1a_stocktaking_final_594610.pdf)

Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., Lauri, L. (2017). The perceived impact of external evaluation: the system, organisation and individual levels—Estonian case. *High Educ* 73, 79–95. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1007/s10734-016-0001-4>

Pukk, J. (2010). Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis. (Doktoritöö, Tallinna Ülikool, Tallinn). Tallinna Ülikool

Udam, M. (2013). Meeting State, Market and Academic Concerns: Challenge for External Quality Assurance of Higher Education Institutions. Estonian Case. (Dokoritöö, Tallinna Ülikool, Tallinn). Tallinna Ülikool

Van Vught, F. A., Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28(3), 355–371.

DOI:10.1007/bf01383722

Wang, D., Sun, Y., Jiang, T. (2018). The Assessment of Higher Education Quality from the Perspective of Students through a Case Study Analysis. *Frontiers of Education in China*, 13(2), 267–287. <https://doi.org/10.1007/s11516-018-0014-0>

Yuan, R., & Yang, M. (2020) Understanding university-based teacher educators' boundary crossing experiences: voices from Hong Kong. *Teachers and Teaching*, 26:2, 193-213. DOI: 10.1080/13540602.2020.1777961

## **LISA 1. Intervjuu kava**

**Ettevalmistav osa:** Lasta rääkida, mida ta õpib, kui kaua, miks (u 5min)

1. Mis erialal sa õpid/õppisid (hindamise ajal)?
2. Kuidas sulle su eriala meeldib/meeldis?
3. Kui kaua oled õppinud?
4. Kas osalesid EKKA koolitusel?

### **5. Mida tähendab üliõpilasest eksperdiksi olemine?**

- a. Kuidas sai üliõpilasest eksperdiksi olemise võimalusest teada?
  - i. Miks otsustas seda teha?
  - ii. Mitu korda on hindamistel osalenud?
  - iii. Kas üliõpilane osaleks veel kvaliteedihindamises? Miks?
- b. Mõeldes tagasi oma kogemu(st)le, mis on kõige eredamalt meelde jäänud? Miks?
- c. Millised olid üliõpilase kogemused ja teadmised (kvaliteedihindamise ja kõrgkooli sisehindamise kontekstis) ja kuidas need aitasid/takistasid hindamise protsessi?
- d. Kas üliõpilane tundis, et on võrdväärne hindamiskomisjoni liige?
  - i. Milline oli üliõpilase panus võrreldes teiste komisjoniliikmetega (küsimuste välja mõtlemisel, intervjuude juhtimisel, kirjutamisel, aruteludel)?
- e. Millisena tajus üliõpilase arvates kool tema rolli hindamiskomisjonis?
- f. Kuidas näeb üliõpilane oma rolli kvaliteedihindamises (millised standardid on tema arvates kõige olulisemad üliõpilastele? millised on kõige olulisemad talle endale?) Mis siis, kui üliõpilasi ei oleks üldse komisjonis olnud, kas midagi oleks teistmoodi?
- g. Mida soovitaks uuele üliõpilasest eksperdikile?

### **6. Milliseid piiriületamise mehhanisme üliõpilasest eksperdiksi kasutavad?**

- i. Kuidas mõjutab hindamiskogemus oma õpikogemuse mõtestamist?
  1. Kui palju pööras enne kvaliteedi küsimustele tähelepanu?
  2. Kui palju teeb seda nüüd, peale hindamist?

3. Kas on nt algatanud mõnda kvaliteedi teemat oma erialal/instituudis/ülikoolis?
  4. Kas on osalenud mõne kvaliteedi teema arutelus (kõrgkooli-sisesed töörühmad)?
  5. Kas hinnatud kõrgkool tundus enda "kodu" kõrgkoolist parem või halvem?
- ii. Kuidas mõjutas enda õpikogemus hindamisprotsessi?
1. Milline on siiani olnud tema õpikogemus?
    - a. On ta olnud aktiivne/passiivne õppija?
    - b. Kas osaleb üliõpilasaktivismis?
    - c. Milline on olnud kogemus enda kõrgkooliga (kas tunneb end toetatuna, probleemid on kiirelt lahenduse saanud, on tal võimalik kaasa rääkida otsuste tegemisel)?
    - d. Mis on tema õppimises muutunud, on ta teinud muutusi oma õpiteel?
  - b. Millised on põhilised takistused, millega üliõpilased kokku puutuvad kvaliteedihindamise protsessis?
    - i. Eeltöös;
    - ii. Komisjoni esimesel koosolekul;
    - iii. Hindamiskülastusel;
    - iv. Hindamiskülastuse-järgsel koosolekul;
    - v. Hindamisaruande kirjutamisel;

## **7. Millised tegurid ja kuidas mõjutavad üliõpilasest eksperte piiri ületamisel?**

- a. Millised tegurid toetavad ja millised tegurid takistavad piiri ületamist?
  - i. Milline oli suhtlus üliõpilase ja komisjoni esimehe vahel?
  - ii. Milline oli suhtlus üliõpilase ja ülejäänud komisjoni vahel (kui palju võeti kuulda, kas sai kõiki mõtteid väljendada)?
  - iii. Milline oli suhtlus üliõpilase ja EKKA (koordinaatori) vahel?
    1. Kas ülesanne ja ootused olid selged?
  - iv. Kui palju aitas neid koolitus/ettevalmistus?
    1. Millest puudu jäi?

- v. Kui palju pidi üliõpilane käigu pealt õppima (kui palju on võimalik ootamatusi ennetada)?
  - 1. Kas midagi oleks saanud ettevalmistuses ära katta?
- vi. Kui palju erines hinnatav kõrgkool üliõpilase enda kõrgkoolis

## LISA 2. Vaatlusleht

Uurimisküsimused:

1. Millised arusaamad on üliõpilastest ekspertidel oma rollist kõrghariduse välishindamises? **K1**
2. Milliseid piiriületamise mehhanisme üliõpilastest eksperdid kasutavad piiri ületamisel kõrghariduse välishindamise ja üliõpilaselu vahel? **K2**
3. Millised tegurid ja kuidas mõjutavad üliõpilaseksperte piiri ületamisel? **K3**

Vaadeldav situatsioon	Mida vaadelda	Märkmed
<b>Esimene päev</b> Algus: Lõpp:		
Komisjoni koosseis	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vanus</li><li>• Sugu</li><li>• Rahvus</li></ul>	
Kuupäev: Asukoht: <i>Komisjoni ettevalmistav koosolek</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kui palju üliõpilane sõna võtab, millistele aspektidele on ta keskendunud? <b>K1</b></li><li>• Kas üliõpilasele on vaja selgitada tema rolli, ülesandeid; kas ta otsib ise juhendamist? (rolli ja ülesannete selgus) <b>K1</b></li><li>• Kas komisjonijuht selgitab komisjonile tööülesandeid, töö jaotust, vastutust jne. <b>K3</b></li></ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kui palju on mitteformaalset vestlust, kas üliõpilane osaleb selles (meeskonna tunde tekitamine). <b>K3</b></li> <li>• Kuidas komisjoniliikmed üliõpilasega suhtlevad, kas pigem suunavad teda või küsivad tema arvamust? <b>K1</b></li> </ul>	
Kokkuvõtvad märkmed		
<b>Teine päev</b> Algus: Lõpp:		
Ruumi kirjeldus (joonis)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kes kus istub?</li> <li>• Kuidas paikneb üliõpilane intervjuueeritavate suhtes?</li> </ul>	
Kuupäev: Asukoht:		
<i>Puhkepaus 1</i>		
<i>Vestlus 1</i>		
<i>Puhkepaus 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milline on vestlus komisjoniliikmete vahel (kas räägitakse</li> </ul>	

	hindamisest/oma tööst/eraelust?) <b>K3</b>	
<i>Vestlus 2</i>		
Asukoht: <i>Komisjoni lõuna</i>		
<i>Vestlus 3</i>		
<i>Puhkepaus 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milline on vestlus komisjoniliikmete vahel (kas räägitakse hindamisest/oma tööst/eraelust?) <b>K3</b></li> </ul>	
<i>Vestlus 4</i>		
<i>Puhkepaus 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milline on vestlus komisjoniliikmete vahel (kas räägitakse hindamisest/oma tööst/eraelust?) <b>K3</b></li> </ul>	
<i>Vestlus 5</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas üliõpilane juhib? <b>K1</b></li> </ul>	
<i>Ringkäik kõrgkoolis</i>		
Asukoht: <i>Komisjoni koosolek</i>		
Kokkuvõtvad märkmed		

Üldised elemendid, mida vaadelda:	Märkmed
-----------------------------------	---------

Millised ülesanded üliõpilane hindamise käigus täidab?	
Kas üliõpilane seletab Eesti kõrghariduse konteksti?	
Mehed vs naised	
Üliõpilaste-eksperdi rolli vahetamine	