

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Marin Lehesalu

KAASÕPPIJA TAGASISIDE ÕPPEMEETODIST
RIIGIEKSAMIKS VALMISTUVA ABITURIENDI PILGUGA

Magistritöö

Juhendajad kaasprofessor Ilona Tragel ja MA Kati Käpp

Tartu 2022

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Protsessikeskne kirjutamine	8
1.1. Protsess vs. tulemus	8
1.2. Protsessikeskse kirjutamise plussid	8
1.3. Protsessikeskse kirjutamise edasiviiv jõud: tagasiside	9
1.3.1 Kaasõppija tagasiside õppemeetod ja selle kasulikkus	10
1.3.2 Kasulik tagasiside vs. tõhus tagasiside	12
1.3.3 Tagasisidesaaja arengut soodustav tagasiside	13
2. Andmed ja meetod	14
2.1. Taust	14
2.2. Andmed	15
2.2.1 Kursuse esimene ülesanne „Soojendusülesanne tagasiside teemal“	15
2.2.2 Analüüsi meetod ja käik	16
3. Analüüs	19
3.1. Õpilaste varasemad kogemused sõnalise tagasisidestamisega	19
3.1.1 Kogemuste omandamise olukorrad	20
3.1.2 Kogemused koolis	22
3.1.3 Kogemused sõpradega	23
3.2. Hinnang	24
3.2.1 Negatiivse hinnangu põhjused	25
3.2.2 Hinnangu võrdlus Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektoriga	26
3.3. Kahtlused	29
3.3.1 Kahtluste põhjused	30

3.3.2 Mille ja kelle suhtes kahtlusi väljendati	32
3.3.3 Kahtluste väljendamine kõneliikide kaudu	35
3.4. Õpilaste hinnang kaasõpilaste tagasisidest saadavale kasule	36
3.4.1 Kasu tunnetamine	36
3.5. Kogemuse ja hinnangu seosed	39
4. Järeldused	44
Kokkuvõte	47
Kasutatud kirjandus	50
Summary	54
Lisad	57
Lisa 1. Kursuse esimene ülesanne „Sooendusülesanne tagasiside teemal“ Eli Reviews	57
Lisa 2. Õpilaste ja koolide vahekorra täispikk nimekiri	58
Lisa 3. Käsileht. Kuidas kummutada õpilaste negatiivseid hoiakuid kaasõppija õppemeetodi suhtes?	60

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrekselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Sissejuhatus

Kirjutamispädevus on üks olulisemaid oskusi. Seda tuleb teadlikult arendada (Leijen, 2016: 60). Tänapäeva koolides keskendutakse kirjutades lõpptulemusele, mis aga ei aita õpilasel kui autoril ülemäära palju areneda. Õpilase kirjutamisoskuse arengu toetamiseks on aga üks tõhusam viis: protsessikeskne kirjutamine koos kaasõppija tagasiside õppemeetodiga. (Käpp 2021a: 73)

Magistritöö teema on õpilase tunnetatud kasu kaasõppija tagasiside õppemeetodist. Töö eesmärk on anda ülevaade, millest õpilased tunnetavad kaasõppija tagasiside õppemeetodi puhul kasu, kellega ja kus on varasemalt olnud kokkupuuted kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, millise hinnangu annavad õpilased kaasõppija tagasiside õppemeetodile ning mille suhtes ja kellest lähtuvalt õpilased väljendavad kahtlusi kaasõppija tagasiside õppemeetodi puhul. Töö on valminud toetudes Haridus ja Teadusministeeriumi tellitud ja Tartu Ülikooli 2022. aastal korraldatud eesti keele riigieksami ettevalmistuskursuse esimesele ülesandele.

Eesti keele riigieksami ettevalmistuskursus (edaspidi kursus) on Tartu ülikooli korraldatud kursus, mis toetas õpilasi eesti keele riigieksamiks valmistumisel. Kursusel kasutati protsessikeskset kirjutamist. Protsessikeskne kirjutamine on, kui ülesanne jaotatakse väiksemateks osadeks, kirjutamisele lähenetakse kui protsessile. Protsessikeskse kirjutamise üks oluline osa on tagasiside. Kursusel kasutati kaasõppija tagasiside õppemeetodit. See tähendab, et õpilane tagasisidestab kaasõppijate kirjutisi vastavalt kursuse tagasisideülesannetes antud juhiste, näiteks tõi välja, mis on hästi ja mida tuleks muuta. Tagasisideülesanded olid koostatud hindamisjuhendist lähtuvalt.

Magistritöö autoril on endal teemaga lähem seos. Nimelt oli ta kursusejuhendaja nii 2021. aastal kui ka 2022. aastal. Tänu kursusele tekkis huvi ka protsessikeskse kirjutamise ja kaasõppija tagasiside õppemeetodi vastu. Kuna tagasiside andmise kasulikkust ja õpilaste hinnanguid kaasõppija tagasiside õppemeetodi puhul on vähe uuritud, siis sattuski huviorbiiti just see tahk teemast.

Analüüsi käigus soovib magistritöö autor leida vastuse järgnevatele küsimustele:

- kui paljud 2022. aastal kursusel osalenud õpilastest olid kaasõppija tagasiside õppemeetodiga varem kokku puutunud?
- millised on hinnanguid kaasõppija tagasiside õppemeetodile?
- kas ja kuidas väljendatakse kahtlusi kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes?
- kas ja kui palju teadvustatakse kaasõppijale tagasiside andmise kasulikkust?
- kui teadvustatakse kaasõppijale tagasiside andmises kasulikkust, siis kas ja kuidas mõjutab seda varasem kokkupuude kaasõpilastele tagasiside andmisega?

Töös analüüsitakse kursuse esimese ülesande „Soojendusülesanne tagasiside teemal“ õpilaste arutlusi. Õpilased pidid arutlema kahel alateemal. Esimene teema oli, kas ja millised on õpilase varasemad kogemused seoses kaasõppija tagasiside õppemeetodiga. Kui kogemused puudusid, pidid õpilane arutlema, milles võiks tema arvates seisneda kaasõppija tagasiside õppemeetod. Teine alateema, mida arutluses käsitlema pidi, oli, milline tagasiside andja sooviks õpilane olla ja millist tagasisidet saada. Lisaks pidi õpilane mõtestama, miks on kaasõppija õppemeetodil õppimine kasulik.

Töös analüüsitakse lisaks, mis põhjustab õpilaste negatiivset hinnangut kaasõppija tagasiside õppemeetodisse ning millised on õpilaste kahtlused kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes. Magistritöö autor võrdles ka enda hinnangute jaotust Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektori väljundiga. Vaatluse all olid ka, kuidas väljendavad õpilased oma kahtluste allikaid.

Tööl on seitse osa: sissejuhatusel järgneb ülevaade protsessikesksest kirjutamisest (miks on protsessikeskne kirjutamine kasulik ja mis roll on selles tagasisidel), ülevaade andmetest ja analüüsimeetodist (kursuse esimese ülesande „Soojendusülesanne tagasiside teemal“ kirjeldus ja analüüsi seletus), analüüs (õpilaste varasemad kogemused sõnalise tagasiside ja kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, hinnang kaasõppija tagasiside õppemeetodile, negatiivsete hinnangute põhjused, võrdlus Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektoriga, ülevaade õpilaste kahtlustest seoses kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, kahtluste allikad, õpilaste tunnetatud kasu kaasõppija tagasiside

õppemeetodist), järeldused (vastused uurimisküsimustele ja mida saaks andmete põhjal veel järeldada) ja kokkuvõte.

1. Protsessikeskne kirjutamine

Eelmise sajandi lõpus ning selle sajandi alguses hakati palju uurima just tekstiloomet, mis aitas kaasa distsipliini laiemale levikule ja edasisele arengule ning tänu millele arenes välja eri uurimissuundi, teooriaid ja paradigmasid. (Leijen 2016: 60) Sel ajal hakati rohkem uurima ka protsessikeskset kirjutamist ja kaasõppija tagasiside õppemeetodit. Näiteks kutsus Donald M. Murray juba 1972. aastal avaldatud artiklis inglise keele õpetajaid üles õpetama kirjutamist kui protsessi, mitte kui tulemust, et õpilased mõistaksid, et kirjutamine ei ole õige või vale, etiketi ega tava küsimus. Kirjutamist esitleti kui põnevat ja sündmusterohket arenguprotsessi. (Murray 1972: 4)

1.1. Protsess vs. tulemus

Kirjutamispädevust saab hinnata kaheti: protsessi ja tulemuse poolelt. Tulemuse poolt hinnates keskendutakse peamiselt tekstile ja selle kvaliteedile. Võttes vaatluse alla aga kirjutamise kui protsessi, keskendume eelkõige kirjutajale ning tema tegevusele. (Hint, Jürine 2021: 245)

Tänapäeval hinnatakse Eesti koolides eelkõige tulemust, keskendudes peamiselt valmis tekstile ja selle kvaliteedile. Kui aga keskmes on protsess ning põhirõhk on teksti kirjutajal ja teksti kirjutamisel, siis tuleb kirjutada etappide kaupa. Etapiti kirjutamine ongi protsessikeskne kirjutamine. Kusjuures oluline on saada igale etapile tagasisidet, mistõttu tuleb kirjutada ka mitmeid mustandeid. Kuigi keskendutakse peamiselt protsessile, mitte tulemusele, siis tegelikkuses muutub protsessile keskendudes paremaks ka lõpptulemus. (Käpp 2021a: 73)

1.2. Protsessikeskse kirjutamise plussid

Protsessikesksel kirjutamisel tuleb suurt rõhku panna just teksti planeerimisele, mustanditele ning teksti ümberkirjutamisele. Teksti planeerimine võtab kõige rohkem aega. See on protsessi see osa, mida tehakse enne esimest mustandit. Mustand on esimene kirjutis, mille kirjutise autor oma märkmete ja mõtete põhjal teeb. Ajalises mõttes võtab see protsessis kõige vähem aega.

Ümberkirjutamine on sügavamalt teema, vormi ja publiku järgi muudatuste tegemine. (Murray 1972: 4) Kirjutise autor võib korduvalt pöörduda tagasi eelnevate etappide juurde (Badger, White 2000: 154). Seega arvestab protsessikeskne kirjutamine inimese mõtetegevust, mis aitab jõuda parema lõpptulemuseni. Kuid oluline on, et eesmärk ei ole mitte kirjutamine ise, vaid õppimine. Ära tuleb ka märkida, et autor peab olema valmis ja suuteline mustandeid oluliselt muutma, et mustandite kirjutamine täidaks oma eesmärgi ja lõpptulemus oleks parim võimalik tekst. (Käpp 2021a: 73) Seda kinnitavad ka õpilased ise. Kati Käpp praktiseeris oma magistrieksamis koolitundides protsessikeskset kirjutamist. Fookusgrupi intervjuudes kinnitasid õpilased, et ümberkirjutamised aitasid parendada sõnastust, nende tekst muutus fokuseeritumaks ning tuummõte sai iga korraga selgemaks. (Käpp 2021b: 34)

Lisaks lõpptulemusele, on protsessikesksel kirjutamisel veel mitmeid eeliseid. Eestis on tehtud uuring, kuidas protsessikeskne kirjutamine arendab suhtluspädevust kui üht üldpädevust. Täpsemalt uurisid Helen Hint ja Anni Jürine (2021) gümnasistide kirjaliku väljendusoskusega seotud pädevuse, st hoiakute ja praktikate mõõtmist. Uurimuse eesmärk oli tutvustada sellist hindamisvahendit ning selgitada, millised on kirjaliku väljendusoskusega seotud praktikad ja hoiakud Eesti gümnasistide seas. Lisaks seati eesmärk analüüsida protsessikeskse kirjutamise sekkumise efektiivsust. Uuring kestis kolm aastat. (Hint, Jürine 2021: 243) Uuringust selgus, et õpilaste hoiakud muutusid pärast sekkumist paremuse poole: kui algul peeti kirjutamisoskust kaasasündinud andeks, siis see arvamus vähenes. Lisaks esines õpilastel uuringu lõpus vähem perfektsionismi ja kirjutamiskrampi. (Hint, Jürine 2021: 262)

1.3. Protsessikeskse kirjutamise edasiviiv jõud: tagasiside

Protsessikeskse kirjutamise lahutamatu osa on mustanditele antav tagasiside. Tagasisidet peetakse oluliseks kirjutamisoskuse arengu ja õpilaste motivatsiooni seisukohalt. Tagasiside aitab läbi mitme mustandi liikuda tõhusa eneseväljenduse suunas. (Hyland ja Hyland 2006: 77) Seega on tähtis, et keegi teine vaataks töö üle ja ütleks selle kohta oma arvamus. Tagasiside annab õpilasele ülevaate õppeprotsessi hetkeolukorrast, millist tulemust ta soovib ja kuidas püstitatud eesmärgi poole liikuda. (Jürine jt 2017: 17–18) Õpetajad annavad õpilase valmis töödele sõnalist tagasisidet lootuses, et

õpilane sellesse süveneb ning arvestab seda töödes. Paraku kui rakendada tulemusele suunatud tekstiloomet, siis enamasti õpilane õpetaja soovitustesse ei süvene või vähemalt neid tulevastes töödes ei rakenda, sest esiteks minnakse koolis edasi uute teemadega, kus eelmistele kirjutistele saadud näpunäiteid ei ole võimalik rakendada, ning teiseks ei paranda ega täienda õpilane tagasi saadud tööd, mis on lõplik ja hinne töö eest on juba saadud. (Käpp 2021a: 73)

Helen Hint ja Anni Jürine rõhutavad, et lähtuvalt eesmärgist – protsess, mitte lõpptulemus – antakse tagasisidet just mustanditele. Selle põhjal on võimalik veel teksti parendada ja lõpptulemusest parim välja lihvida. (Hint, Jürine 2021: 246) Tagasiside üks peamisi põhimõtteid on, et tagasisidet tuleb hakata andma võimalikul varajases etapis, sest nii on kirjutajal lihtsam oma teksti ise parandada. Varajane etapp ei tähenda sugugi aga teksti kirjutamise algust, vaid võib hoopistükkis olla kavapunktid, märksõnad või kirja pandud esimesed mõtted. Kuna ei tagasiside andja ega saaja ei saa keskenduda korraga kõigele tekstis olulisele, siis tulebki kirjutada mitmeid mustandeid. (Jürine jt 2017: 19)

1.3.1 Kaasõppija tagasiside õppemeetod ja selle kasulikkus

Kaasõppija tagasiside õppemeetodil õppides loevad õpilased enda kaasõppijate kirjutisi ja püüavad neid mõista (Popta jt 2017: 14). Kaasõppijate vastastikune kirjutiste tagasisidestamine võib hõlmata kas üldise või väga konkreetse tagasiside andmist võimalike täiustuste kohta. Kaasõppijate vastastikune tagasisidestamine võib keskenduda kogu kirjutisele või kirjutamisprotsessi komponentidele, nagu planeerimine, koostamine või toimetamine. (Topping 2009: 23)

Kaasõppija tagasiside väärtuses tihti kaheldakse (Hint, Jürine 2021: 246). Varasemad uurimused on aga näidanud, et kaasõppija tagasiside võib olla sama väärtuslik kui õpetaja oma. Kaasõppija tagasiside õppemeetod on dünaamiline protsess, milles on oluline roll õpetaja juhendamisel protsessi algusest kuni selle lõpuni (Hovardas jt 2014: 147). Seetõttu tuleb selle õppemeetodi puhul õpilastele anda selged juhised ja õpetaja peab õpilastele pidevalt toeks olema, mis omakorda tõstab antava tagasiside väärtust.

Isegi kui õpetajad näevad sageli kasu tagasisiderühmades antud kaasõpilaste tagasisidest, tuleb mõnikord õpilasi veenda selle väärtuses (Topping 2009: 23). Seetõttu sattuski magistr töö autori huviorbiiti, kas ja kui palju õpilased teadvustavad kasu kaasõpilaste tagasisidest. Mõnede koolide õpetajad on protsessikeskse kirjutamise ja kaasõpilaste tagasisidestamise teadlikult kasutusele võtnud. Soojendusülesande analüüsist tuleb välja, kas ja kui palju hinnang kaasõppija tagasiside õppemeetodile erineb õpilaste vahel, kellel on kaasõpilaste tagasisidestamisega kogemust ja kellel kaasõpilaste tagasiside õppevormiga kogemus puudub. Samuti analüüsib magistr töö autor, milliseid kahtlusi ja kuidas õpilased väljendavad seoses kaasõpilaste tagasisidestamisega. Kahjuks on seda seni vähe uuritud ning varasematest allikatest on seetõttu vähe tuge.

Ühe esimestest selle teemalistest uurimustest viisid läbi Kristi Lundstrom ja Wendy Baker (2009). Lundstrom ja Baker jaotasid teise keele õpilased kahte rühma: ühed olid „andjad“, kes lugesid ja tagasisidestasid anonüümseid töid, kuid ei saanud ise uuringu jooksul kaaslastelt tagasisidet. Teised aga olid „saajad“, kes said küll kaasõpilase tagasisidet, kuid ei vaadanud üle ega tagasisidestanud teiste õpilaste kirjutisi. Uuringu algul ja lõpus koguti katsealuste kirjutamisnäidised, mille põhjal mõõdeti kirjutamisoskuse arengut. Analüüsist selgus, et andjad, kes keskendusid ainult kaaslaste kirjutiste kontrollile ja tagasisidestamisele, tegid kirjutamisoskuses suurema arenguhüppe, kui õpilased, kes keskendusid ainult kaaslastelt saadud tagasiside kasutamisele. Tulemused näitasid ka, et madalama oskustaseme andjad saavutasid rohkem kasu kui kõrgema oskustasemega andjad. (Lundstrom, Baker 2009: 30)

Teised uurimused, mis on uurinud kaasõppija tagasiside õppemeetodit, on leidnud, et kaasõppijalt on võimalik saada tagasisidet suuremas mahus ja vahetumalt kui õpetajalt. Tagasisidet andval kaasõpilasel võib olla küll vähem hindamisoskusi, kuid tal on tagasisidestamiseks rohkem aega. Seega võib kaasõppija anda tagasisidet, mis õpetaja omaga võrreldes on võrdselt usaldusväärne ja kehtiv. (Topping 2009: 22) Samale järeldusele on jõutud ka Eestis läbi viidud uuringutes. Djuddah A. J. Leijen uuris oma doktoriväitekirjas (2016) akadeemilise väljendusoskuse kursuse raames antavat kaasõppija tagasisidet. Leijen leidis, et tagasiside andjatel ei olnud küll autoriteetset positsiooni, näiteks ei saanud nad kirjutist tagasi lükata, kuid tagasiside kvaliteedi kindlustab just tagasiside andjate hulk (Leijen, Leontjeva 2012: 197, Cho ja Schunn 2005). Lõpptulemuses teeb teksti

autor kaasõppija tagasiside põhjal õpetaja antud tagasisidega sarnaseid muudatusi (Huisman jt 2018: 863). Seega tänu kaasõppijate vastastikusele tagasisidestamisele, mida sageli kasutatakse nii esimese kui ka teise keele õppes, saavad õpilased oma tööde kohta rohkem tagasisidet ja õpilased saavad praktiseerida mitmesuguseid oskusi. Varasemad uurimused on ka näidanud, et kaasõppija tagasiside võib tõhustada õppimist ja parandada selle kvaliteeti, vähendada vigu, tuvastada ja analüüsida väärarusaami. (Butler, Winne 1995: 275) Kuna kaasõppija tagasisidestamine toimub rühmades ja on sotsiaalne tegevus, siis vastastikusel tagasisidestamise meetodil õppimine võib täiendada ka teisi lähenemisviise, näiteks koostöö õppimist. Oluline on, et kasu toob nii tagasiside saaja kui ka tagasiside andja roll. (Topping 2009: 22–23) Viimane ongi just selle magistritöö autori fookuses.

1.3.2 Kasulik tagasiside vs. tõhus tagasiside

On teada, et kasulik tagasiside sisaldab nii seda, mis töös on hästi, kui ka seda, mida tuleks parandada (Leijen 2016, Käpp 2021a: 73). Kuigi kasulik tagasiside võib-olla ka tõhus ja vastupidi, siis igas olukorras need mõisted täielikult ei kattu.

Kas tagasiside on kasulik, sõltub peamiselt tagasisidesaaja hinnangust: kas tagasisidesaaja peab saanud tagasisidet kasulikuks. Tagasiside tõhusus aga sõltub sellest, kas tagasisidesaaja saab tänu tagasisidele areneda. Kui kirjutaja saab sõnalist tagasisidet valmis tööle, siis ilmselt peab kirjutaja seda kasulikuks, sest kirjutaja saab teada, kuidas tal läheb ja mida järgmine kord parandada. Selline tagasiside ei ole aga tõhus tagasiside: kirjutajal ei ole võimalik rakendada saadud tagasisidet oma selle kirjutise, millele tagasiside on saadud, kontekstis. (Jürine jt 2017: 18)

Tõhus tagasiside peab andma ülevaate vigadest ja sisaldama juhiseid. Mittedirektiivsed kommentaare (ei sisalda täpseid juhiseid) rakendatakse väiksema tõenäosusega. Seevastu direktiivsed kommentaarid on tõhusamad ja kirjutise autor teeb suurema tõenäosusega soovitud muudatusi (Leijen, Leontjeva 2012: 197).

Tõhus tagasiside, mis on ka kasulik, aitab kirjutajat kirjutamisprotsessis paremini toetada, mistõttu tulebki tagasisidet anda just mustanditele: saadud tagasiside on tõhus, kuna kirjutaja saab rakendada näpunäiteid kohe, sama kirjutise kontekstis.

1.3.3 Tagasisidesaaja arengut soodustav tagasiside

Tagasiside peab andma edasi teavet konkreetse muudatuse kohta, mitte edastama lihtsalt üldist informatsiooni (Ferris 1997: 332). Muudatusi soodustab tagasiside, mis viitab konkreetsele muudatusele ja/või kordub mitme tagasisidesaaja tagasisidekommentaaries. Arvestades esimest aspekti, siis ei ole kirjutaja alati võimeline oma kirjutises muudatusi tegema, kui soovitatud muudatust ei ole tagasisides näitlikustatud. Teise aspekti järgi tuleb kirjutaja arenguks mustandeid kirjutada ja neid tagasisides tada korduvalt. (Leijen 2016: 62) Seega tuleb probleemkohale pakkuda lahendus, kirjeldada probleemi/lahenduse asukohta või lisada tagasisidele kokkuvõte (Nelson, Schunn 2008: 392)

Tagasisidekommentaariume tähtsust uuris ka Roger M. A. Yallop oma doktoritöös (2020). Yallop leidis, et kõige kasulikud tagasisidekommentaariumid on tekstipõhised ehk konkreetset, sügavad ehk puudutavad teksti struktuuri, üldist arusaadavust ja loogilisust ning on pehmentatud. (Yallop 2020: 117) Selle põhjal võib järeldada, et grammatikaparandused, mida eesti koolisüsteemis saab õpilane kõige rohkem, ei ole kuigivõrd kasulikud ega soodusta parema lõpptulemuseni jõudmist.

2. Andmed ja meetod

2.1. Taust

2021. aastal tellis Haridus- ja Teadusministeerium Tartu Ülikoolilt eesti keele riigieksamiks ettevalmistava kursuse. Kuna koroonaviiruse tõttu olid koolid palju kaugõppel, siis selle kursuse eesmärk oli abituriente järjele aidata. 2021. aasta kursus osutus nii menukaks, et Haridus- ja Teadusministeerium otsustas ka 2022. aasta kevadel tellida Tartu Ülikoolilt samasisulise kursuse. Mõlemal kursusel kasutati kaasõppija tagasiside õppemeetodit.

Õpilased, kes osalesid 2022. aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud ning Tartu Ülikooli korraldatud eesti keele riigieksami ettevalmistuskursusel (edaspidi „õpilased”), olid eri taustaga. Uurimiseks valiti juhuvalimiga 200 õpilase arutlused (järgnevat taustaandmete ülevaatest on puudu viie õpilase andmed, mis olid puudulikud). Valimisse sattus 158 naisõpilast ja 37 meesõpilast. Kursus oli suunatud eelkõige abiturientidele ja seega oli osalejate hulgas enim 18–19 aastaseid õpilasi. Valimisse sattunud kõige vanim õpilane oli sündinud 1979. aastal ja kõige nooremad 2004. aastal.

Tabelis 1 on kujutatud koolide, kus õpilased õppisid, osaline nimekiri. Tabelist on välja jäetud koolid, kus õppis vähem kui viis õpilast. Tabeli koolide täispika nimekirjaga leiab magistritöö lisast 2. Kõige rohkem õpilasi õppis Vanalinna Hariduskollegiumis. Sealt jõudis valimisse 18 õpilast. Hugo Treffneri Gümnaasiumi ja Pärnu Koidula Gümnaasiumi õpilaste arutlustest jõudis magistritöö analüüsi seitsme õpilase kirjutised. Kuus õpilast õppisid Tallinna 32. koolis. Kolmes koolis – Miina Härma Gümnaasiumis, Tartu Rakenduslikus Kolledžis ja Tallinna Lilleküla Gümnaasiumis – õppis valimist viis õpilast. Kümne kirjutise autorid olid koolivälised isikud.

Kool	Õpilasi
Vanalinna Hariduskolleegeium	18
Kooliväline isik	10
Hugo Treffneri Gümnaasium	7
Pärnu Koidula Gümnaasium	7
Tallinna 32. Keskkool	6
Miina Härma Gümnaasium	5
Tartu Rakenduslik Kolledž	5
Tallinna Lilleküla Gümnaasium	5

Tabel 1. Koolide ja õpilaste vahekord

2.2. Andmed

Magistritöö analüüsivad andmed pärinevad 2022. aasta eesti keele riigieksami ettevalmistuskursuse esimesest ülesandest „Soojendusülesanne tagasiside teemal“. Ülesande sisu on selgitatud alapeatükis „Kursuse esimene ülesanne „Soojendusülesanne tagasiside teemal““. Kursus toimus Eli Review keskkonnas¹.

Magistritöö analüüsiks valiti 200 õpilase arutlused. Neis oli kokku 1968 lauset ja 30 368 sõna.

2.2.1 Kursuse esimene ülesanne „Soojendusülesanne tagasiside teemal“

Kõige esimene ülesanne, mille registreerunud abituriendid esitama pidid, oli soojendusülesanne tagasiside teemal (lisa 1). Ülesande üks eesmärkidest oli väga tehniline: tutvustada õpilastele Eli Review keskkonda, kus kogu kursus toimus, n-ö „soojendada“ neid Eli Review keskkonda kasutama. Teine eesmärk aga oli, et õpilased mõtestaksid endale protsessikeskse kirjutamise ja kaasõppija tagasiside õppemeetodi põhimõtteid.

Ülesanne koosnes kahest osast. Esmalt pidid õpilased vastama, kas neil on juba kaasõppijate töödele tagasiside andmisega ja kaasõppijatelt oma töödele tagasiside saamisega kogemusi. Kui kogemusi oli, pidid nad neist ülevaate andma: millistele ülesannetele on kaasõppijate tagasisidet saadud; kuidas kaasõppija tagasiside andmine oli korraldatud; kas kaasõppija tagasisidest oli abi; kui kaasõppija tagasisidest oli abi, siis millisel moel; milliseid tundeid/mõtteid nende kogemuste meenutamine

¹ <https://elireview.com/>

tekitab. Kui kaasõppija tagasiside õppemeetodiga kogemusi ei ole olnud, siis tuli õpilastel arutleda, mis kaasõppija tagasiside õppemeetod endast kujutada võiks.

Ülesande teises osas pidid õpilased arutlema, milline tagasisideandja õpilane ise sooviks olla, samuti millist tagasisidet saada. Teises pooles sooviti õpilastelt teada ka seda, milliseid oskuseid ja miks kaasõpilase tagasiside meetodil õppimine võiks aidata omandada.

Õpilastele oli allikmaterjalina, millele toetuda, viidatud Anni Jürine, Djuddah A. J Leijeni ja Ilona Trageli artiklile „Tagasiside kirjutamisprotsessis“ (Jürine jt 2017). Arutlused lasi magistritöö autor läbi Ouriginalist², et kontrollida, kas mõni õpilane on kasutanud oma kirjutises viidatud teksti otse. Mõnevõrra üllatuslikult selgus, et seda oli teinud vaid üks õpilane, kes oli ka allikale korrektset viidanud. Seega võib oletada, et õpilased andsid arutlustes edasi oma kogemusi ja mõtteid seoses kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, isegi kui nad olid ülesandes viidatud allikteksti lugenud.

Magistritöö autor loodab, et arutluse analüüsil saadavad andmed kirjeldavad olukorda ja õpilaste hinnanguid objektiivselt, sest neid ei suunatud otse oma arvamust väljendama nagu näiteks küsitlusele vastamisel. Võrreldes varasemate küsitluste põhjal tehtud õpilaste hoiakute uuringutega (nt Wright et al 2019) on käesolev uurimus seetõttu mingis mõttes ehedam. Samuti ei ole autorile teada, et sel viisil oleks varem õpilaste suhtumist kaasõppija tagasisidesse uuritud.

2.2.2 Analüüsi meetod ja käik

Analüüsiks laadis magistritöö autor Eli Review'st alla õpilaste arutlused. Pythoni skripti abil tekitati Exceli tabel, kus iga lause oli eraldi real. Andmestikus märgendatud tunnustest annab ülevaate tabelist 2.

² <https://www.ouriginal.com/>

	Tunnus	Tunnuse alaliike	Näide
1	kogemus	on / ei ole	Mul on varasem tagasiside andmise ja saamise kogemus...
1.1		koolis	...ainult koolisiseselt.
1.2		õpetaja	Olen saanud õpetajatelt tagasisidet pärast töö tegemist.
1.3		kaasõpilane	Kaasõppijatest olen saanud tagasisidet töö tegemise ajal...
2	hinnang	positiivne	Tagasiside on minu arvates suureks abiks ning kõige kasulikum on seda saada töö või ülesande tegemise käigus.
		negatiivne	...minus on kahtlus, et kas kaasõpilane on võimeline hästi analüüsima tööd.
3	negatiivse hinnangu allikad	kaasõpilane autor ise, kaasõpilane ja autor protsess, tagasiside kommentaarid	Tagasiside kätte saanud tundsin ennast tihti ärevalt...
4	kahtlused		...oli alguses hirmutav...
4.1	kahtluse allikas	mina, sina, tema, meie, nemad, see, need	Teiste tagasisidestamine ning mõte, et minu töid teised kursusel osalejad tagasisidestavad = see
4.2	kahtluse kõneliik	jaatus, eitus	...õigekeel, stiil ja vorm- nendega on mul keeruline. = jaatus
5	kasu	andjale	...aitab kaasõppijate tööd kontrollides arendada tähelepanelikkust.

		saajale	Teiste arvamuse ja soovitude kuulmine oli kindlasti abiks...
		mõlemale	... leidsin enda murekohti, samuti sain teiste tagasisidest uusi mõtteid, millele ise tulnud poleks.

Tabel 2. Magistritöö autori märgendatud tabeli näidis

Tabelisse märgendati esmalt, kas õpilase arutelust tuleb välja, et tal on olemas kogemus, on vähene kogemus, puudub kogemus või ei maini seda õpilane üldse. Seejärel märgendati, millistes olukordades (koolis – õpetaja, kaasõpilane –, sõbrad, veebikursus, praktika) kogemus omandatud on. Edasi tegeleti hinnanguga. Märgendati, kas hinnang on positiivne või negatiivne, mis oli Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektori väljund ja mis negatiivsust põhjustas (kaasõpilane, õpilane ise, kaasõpilane / õpilane ise, protsess, tagasiside kommentaar(id)). Edasi analüüsiti kahtlusi: kas neid väljendati, mis on verbi isik (mina, sina, tema, meie, nemad, see, need) ja mis on kahtluse kõneliik (eitus, jaatus). Lõpuks vaadati, kas ja kellele tunnetab õpilane kasu (tagasiside andjale, saajale, mõlemale või pole seda öeldud).

3. Analüüs

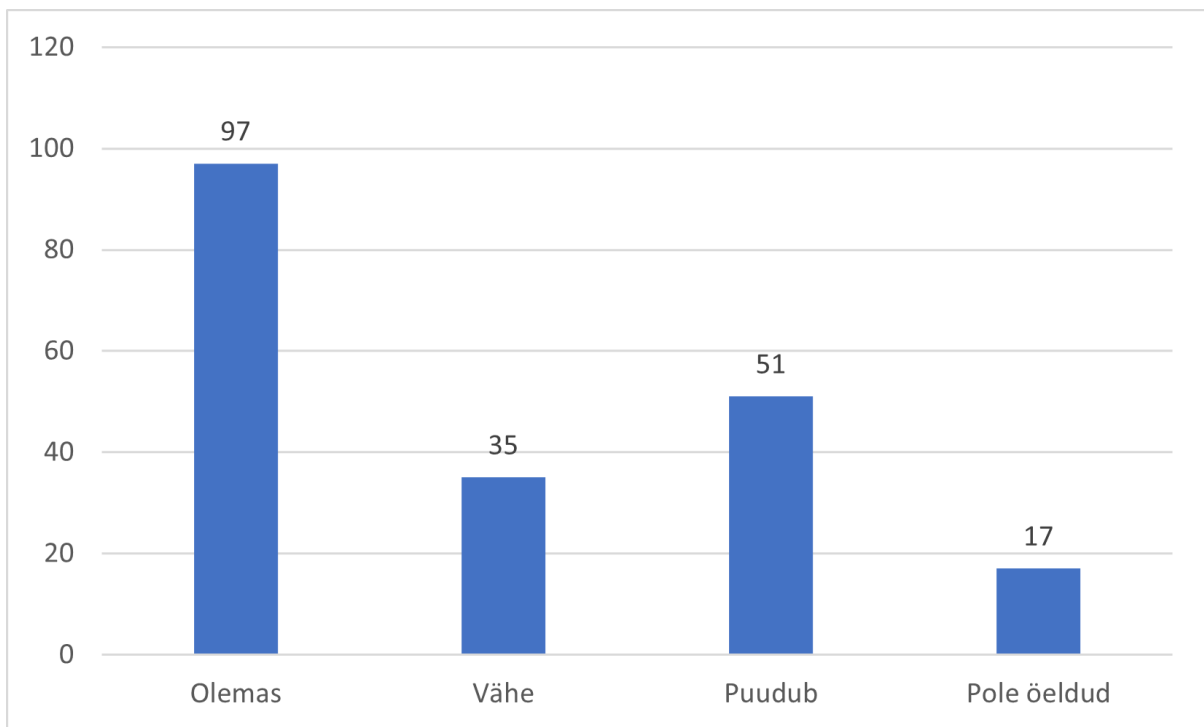
Selles peatükis analüüsib magistritöö autor esmalt õpilaste varasemaid kogemusi kaasõppija tagasiside õppemeetodiga ning annab ülevaate eri kogemustest ja olukordadest, kui õpilased on tagasisidet saanud. Edasi tuleb analüüs, milline on õpilaste hinnang kaasõppija tagasiside õppemeetodile. Seejärel on ülevaade, mis on negatiivsete hinnangute taga ehk mille suhtes täpsemalt on õpilased kaasõppija tagasiside õppemeetodi teemal negatiivselt meelestatud. Hinnanguid võrreldakse ka Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektori tulemustega. Järgmine alapeatükk kirjeldab õpilaste kaasõppija tagasiside õppemeetodiga seotud kahtlusi: mille osas kahtlusi väljendatakse, millise isiku või asjaolu kaudu väljendatakse kahtlusi ning kas kahtlusi väljendatakse jaatuse või eituse kaudu. Lõpuks analüüsib magistritöö autor, kas ja kes saavad õpilaste hinnangul tagasiside õppemeetodil õppides kasu.

3.1. Õpilaste varasemad kogemused sõnalise tagasisidestamisega

Selles peatükis antakse ülevaate, kui paljudel õpilastel ja millised kogemused on sõnalise tagasisidestamisega. Sõnaline tagasiside on siinses töös selline tagasiside, mis antakse keelelises vormis ja milles tuuakse välja, mis on kirjutises hästi ja antakse soovitusi, mida tuleks muuta. Sõnalise tagasiside hulka ei loeta hindelist või punktilist tagasisidet. Nagu juba alapeatükis 1.3.2 mainitud, siis Yallopi doktoriväitekirja põhjal kõige kasulikumad tagasisidekommentaariid, mis on pehmentatud, lähtuvad tekstist, puudutavad teksti struktuuri, arusaadavust ja loogilisust (Yallop 2020: 117). Samuti toob magistritöö autor välja, kellelt – kas õpetajalt, kaasõpilastelt või sõpradelt – on tagasisidet saadud.

Kogemuste olemasolu on kujutatud joonisel 1. Oma vastustes tõid ligi pooled ehk 97 õpilast 200-st välja, et neil on varasemast kokkupuude tagasisidega olemas. Seda väljendas õpilane näiteks sõnadega *olen teinud ka varemgi* (vaata näide 1a). Oma kogemust hindas väheseks 35 õpilast ehk 18%. Kogemuse vähesusele viidati näiteks, et kokkupuude on olnud *põgus* (näide 1b). 51 õpilast ehk 9% kirjutas, et neil puudub kogemus tagasisidestamisega. Sellele viidati kui *uuele kogemusele* (näide

1c). 17 õpilast ei kirjutanud oma varasematest kokkupuudetest kaasõppija tagasiside õppemeetodiga midagi, seega pole teada, kas neil kogemus oli varem juba olemas või mitte.



Joonis 1. Õpilaste varasemad kogemused sõnalise tagasisidega

- (1) a) Potsessi, mida peatselt hakkame koos sellel kursusel läbima, **olen teinud ka varemgi** koolitundides.
- b) Kaasõpilastele tagasiside andmisega ja neilt oma töödele tagasiside saamisega olen ma kokku puutunud ainult **põgusalt**.
- c) Kaasõppijate töödele tagasiside andmine on minu jaoks **uus kogemus**.

3.1.1 Kogemuste omandamise olukorrad

Kogemused sõnalise tagasisidega jaotas magistritöö autor nelja kategooriasse selle alusel, millistes olukordades need kogemused omandatud on: koolis, sõpradega, veebikursusel või praktilal. Koolis on saadud sõnalist tagasisidet kahel moel: kas õpetajalt või tõenäoliselt juhendatult kaasõppijalt.

Tabelis 3 on välja toodud, millistes olukordades õpilased varem sõnalist tagasisidet on saanud (andmed kõigi kogemuste põhjal, s.t kajastuvad ka nende õpilaste kokkupuuted, kes nimetasid, et neil on vähe kogemust).

Kõige enam on tagasiside kogemust saanud koolist, kui mainiti näiteks, et *Olen varasemalt tagasisidestanud kaasõpilaste töid ning neilt tagasisidet ka vastu saanud* (vaata näide 2a). Seda mainis 86 õpilast, mis on 77% kõikidest kogemustest. 22 valimis olnud õpilast ehk 20% mainis, et *õpilase poole [on] pöördunud ka mitmed klassikaaslased, kes paluvad nõu ja tagasisidet oma tööde osas ning õpilane on ka ise abi küsinud, sest sageli olen töös nii sees, et ei oska seda analüüsida kõrvaltvaatajana, mis kindlasti tuleb kasuks* (näide 2b). Kaks õpilast arutlesid, et nemad on sõnalist tagasisidet saanud veebikursusel, kus kõik kursusel osalejad pidid üksteise töid tagasisidestama (näide 2c). See on 2% kokkupuudetest. Üks õpilane, s.o üks protsent, on saanud sõnalist tagasisidet praktilikal, kui *toimetaja päriselt tagasisidestas, kuidas lugemiskogemus kellelegi võimalikult heaks teha* (näide 2d).

Olukord	Kogemus	Õpilaste arv
Koolis	Olemas	86
	Vähe	20
Sõpradega	Olemas	19
	Vähe	3

Tabel 3. Kogemuste omandamise olukorrad

(2) a) Olen varasemalt tagasisidestanud **kaasõpilaste töid** ning neilt tagasisidet ka vastu saanud.

b) Seetõttu on **minu poole pöördunud ka mitmed klassikaaslased**, kes paluvad nõu ja tagasisidet oma tööde osas. /.../ **Lisaks olen ka ise abi küsinud**, sest sageli olen töös nii sees, et ei oska seda analüüsida kõrvaltvaatajana, mis kindlasti tuleb kasuks.

c) Olen varasemalt osalenud **internetipõhisel kursusel**, kus kõik kursusel osalejad pidid üksteise töid tagasisidestama.

d) Siiski meenub mulle kogemus mu **ajakirjanduspraktikast**, kus toimetaja päriselt tagasisidestas, kuidas lugemiskogemus kellelegi võimalikult heaks teha.

3.1.2 Kogemused koolis

113 õpilast arutles kogemusest sõnalise tagasisidestamise kohta koolis. Õpilastest 86 ehk 81%, kirjutasid, et nad on korduvalt saanud koolis sõnalist tagasisidet, viidates sellele näiteks sõnadega *üpriski palju* (vaata näide 3a). Sõnalise tagasiside kogemusega õpilastest 19% ehk 20 mainisid, et nende kogemus koolis sõnalise tagasisidega on vähene (näide 3b, *põgusalt*).

(3) a) Kooliga seotud tagasisidega on kokkupuutunud **üpriski palju**.

b) **Põgusalt** olen kaasõppijate töödele tagasiside andmisega ja neilt oma tööle tagasiside saamisega kokku puutunud eesti keele tunnis, kui pidime üksteise protsesskirjandeid kommenteerima ning vajadusel parandama.

Koolis saadud sõnalise tagasiside kogemused jagunesid kaheks: oli nii õpilasi, kes olid saanud õpetajalt sõnalist tagasisidet (vaata näide 4a), viidates sellele näiteks otsesõnu *Olen saanud õpetajatelt tagasisidet*, kui ka neid, kes olid kokku puutunud kaasõpilaste tagasisidega (näide 4b). Arutluses ei pruukinud õpilane mainida midagi otsesõnu, vaid näiteks öelda, et kui õpetajal on vähem aega, siis jagatakse kirjandid/lõigud laiali. Niisiis võime järeldada, et õpilane on mingil viisil kaasõpilase tagasiside õppemeetodiga kokku puutunud.

(4) a) **Olen saanud õpetajatelt tagasisidet** pärast töö tegemist. Tavaliselt töö on kirjas mis läks valesti ja mida järgmine kord parandada.

b) Meil enamasti parandab töid õpetaja, kuid kui tal on vähem aega **jagatakse kirjandid või lõigud laiali** ja siis **me** parandame ja loeme töid nii kuidas oskame.

Õpetajalt olid sõnalist tagasisidet kokku saanud vastanud õpilastest 16. Vastanud õpilastest 15 olid saanud korduvalt õpetajalt sõnalist tagasisidet (vaata näide 5).

(5) Koolitunnis oleme me saanud individuaalset tagasisidet peamiselt kirjanditele nii **õpetaja** kui klassikaaslaste poolt.

Kaasõpilaste sõnalise tagasisidestamisega oli kokku puutunud 92 õpilast. Õpilaste vastustest 71 korral selgus, et neil on olemas korduv kogemus, näiteks öeldi, et see on olemas keskkoolist (vaata näide 6a). See on kaasõpilaste tagasisidestamisest 77%. Õpilastest 21 ehk 23% kirjutas, et neil *kogemus on tagasiside andmisega minimaalne* (näide 6b).

(6) a) Minul on kogemus **kaasõpilaste** tööde tagasisidestamisega **keskkoolist**.

b) Minu kogemus on tagasiside andmisega **minimaalne**. Mõnda aega tagasi pidin tagasisidestama **klassikaaslase** kirjandit: kommenteerisin nii sisulist kui ka keelelist poolt.

3.1.3 Kogemused sõpradega

Sõpradega olid üksteise töid tagasisidestanud 22 õpilast. Sõprade ja kaasõpilaste tagasisidestamise erinevus on, et viimased on teinud seda tunnis ja õpetaja käsul. Seega loodetavasti on nad saanud ka juhendi, mida ja kuidas tagasisidestada. Sõprade vaheline tagasisidestamine on ilmselt juhtimata.

Õpilasi, kes olid sõpradega omavahel töid korduvalt tagasisidestanud, oli 86% ehk 19 õpilast. Sellele võidi viidata kui *heatahtlikule kriitikale*. (vaata näide 7a). Kolm vastanutest mainis, et on vahel sõpradele tagasisidet andnud (näide 7b).

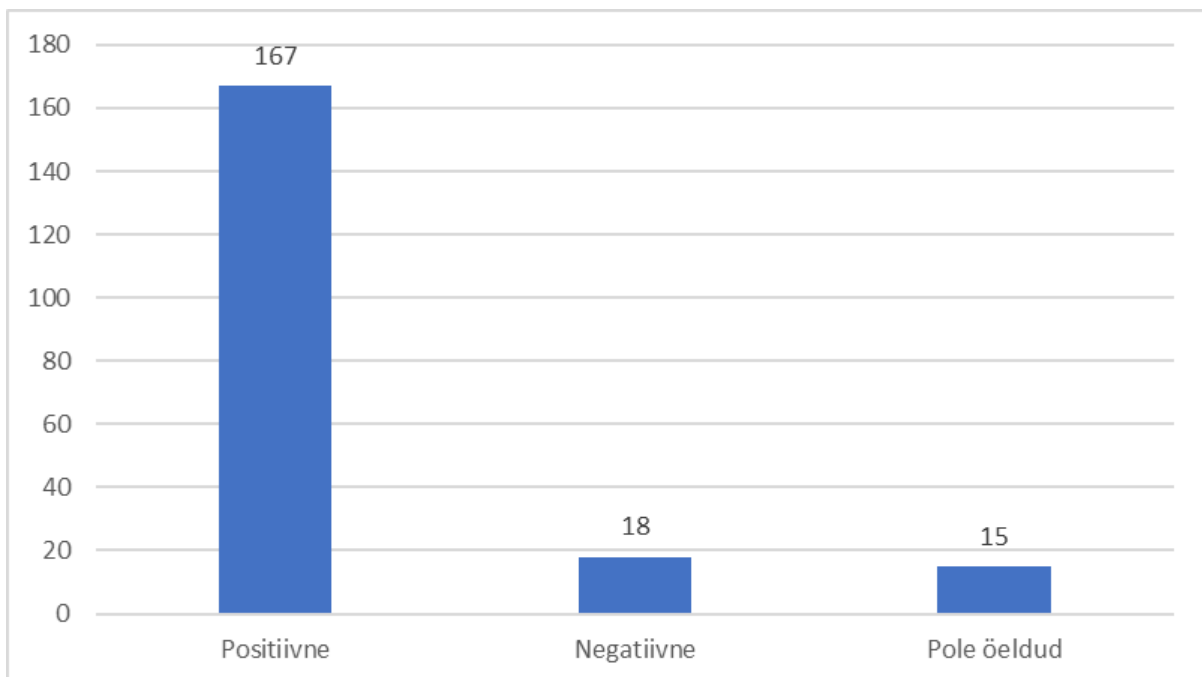
(7) a) Põhiline tagasiside, mis koolis saadakse on õpetaja poolt ja seda ka üpris vähe. Omapoolset kriitikat **olen** eelnevalt oma klassikaaslastele **andnud küll** ja ka ise **olen saanud** heatahtlikku kriitikat.

b) **Vahest** olen teistele abiks olnud nõuga, kui seda on palutud.

3.2. Hinnang

Selles peatükis annab magistritöö autor ülevaate, millised on õpilaste hinnangud kaasõppija tagasiside õppemeetodile. Kui vastaja on väljendanud negatiivsust kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes, siis selgitatakse, mis on selle negatiivsuse taga ehk miks õpilane leiab, et tegu ei ole tema meelest hea meetodiga. Õpilaste hinnangud on kujutatud joonisel 2.

Suurem osa, ligi 90% õpilastest leidis, et kaasõppijalt tagasiside saamine on kasulik ja vajalik. Positiivse hinnangu kaasõppija tagasiside õppemeetodil õppimisele (vaata näide 8a) andis 167 vastajat. 200-st õpilasest on see 83%. Vastanutest 9% ehk 18 väljendasid selgelt, et nemad on negatiivselt meelestatud kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes (näide 8b). 15 õpilase aruteludest ei tulnud selgelt välja, kuidas nad kaasõppija tagasiside õppemeetodisse suhtuvad. Viimane grupp moodustab valimist 8%.



Joonis 2. Vastanute hinnangud kaasõppija tagasiside meetodil õppimisele

(8) a) Tagasiside on **äärmiselt kasulik** ja **vajalik** osa hea töö kirjutamisel. See annab võimaluse kellelgi tööd hinnata neutraalse pilgu läbi ning samuti teha ettepanekuid töö paremaks muutmisel.

b) Klassiruumis tekstide tagasisidestamist **pole mina kahjuks hinnata osanud**. See tagasiside **pole minu jaoks lihtsalt piisavalt väärtuskeskne olnud**. Väärtuskeskse all pean ma silmas, et mulle **pole antud selget sõnumit** miks mingid minu mõttekäigud või keelekasutus pole lugeja vaatepunktist eriti head.

3.2.1 Negatiivse hinnangu põhjused

Magistritöö autor liigitas negatiivsuse tulenevalt sellest, mille suhtes õpilane täpsemalt negatiivselt meelestatud oli: kas enda, kaasõppija, mõlema või protsessi suhtes. Kuna õpilased olid teadlikud, et kursusel kasutatakse kaasõppija tagasiside õppemeetodi, siis võib eeldada, et kursusel osalesid õpilased, kes olid juba kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes pigem positiivselt meelestatud või vähemalt püüdsid leida selles kasu endale kui õppijale. Seega on tähelepanuväärne ja väga uurimisväärtuslik, et õpilased oma aruteludes ka negatiivsusele tähelepanu pöörasid.

Kokku leidis negatiivseid hinnanguid 18 õpilase (9%) arutluses. Neist ligi pooled (kaheksa) olid negatiivsed selle suhtes, et kaasõpilane neile tagasisidet annab ehk õpilane ei usalda kaasõpilase antavat tagasisidet (vaata näide 9a). Seitsme õpilase negatiivsus tulenes nii kaasõpilase tagasisidest kui ka sellest, et ta ise peab tagasisidet andma, kuna mõlemal puudub piisav kogemus, et asjalikku tagasisidet anda (näide 9b). Kaks negatiivselt meelestatud õpilast olid protsessi enda suhtes negatiivselt meelestatud (näide 9c). Ühe õpilase negatiivsus tulenes vastajast endast, kuna õpilasel pole vajalikke oskusi, et kaasõppurile tagasisidet anda (näide 9d).

(9) a) Samas on mul endal natukene **raske usaldada kaasõpilase tagasisidet**.

b) Endale töödele tahaks anda korrektset analüüsi, kuid **minus on kahtlus, et kas kaasõpilane on võimeline hästi analüüsima tööd**. Sama moodi nagu koolis õpetaja, sest

kaasõplasel on vähe kogemusi analüüsimises. Ma arvan, et analüüsi ei saa ma ka hästi teostada, sest mul puudub eelnev kogemus.

c) Mina **protsess kirjutamisega sõbraks saanud pole**, aga vajadusel usun, et saan hakkama.

d) Kokkuvõtteks võib öelda et antud hetkel **hindan enda oskusi suhteliselt madalalt** ning tunnen, et **sellisel viisil pole just palju lootust häid tulemusi saada.**

3.2.2 Hinnangu võrdlus Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektoriga

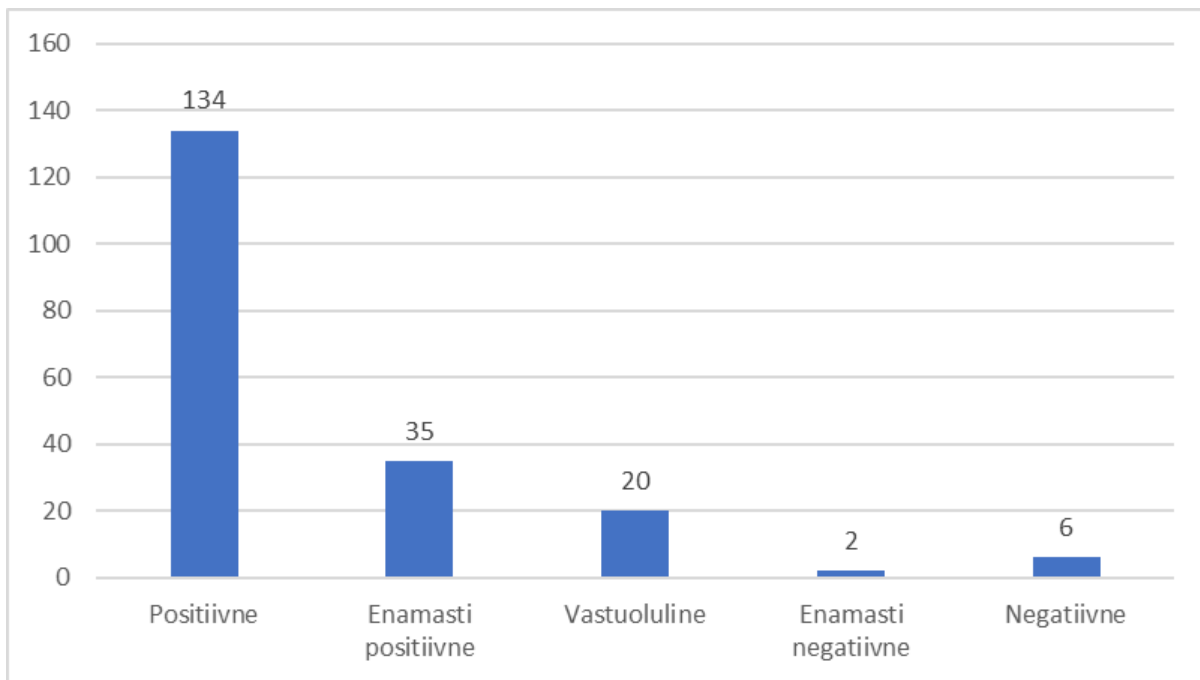
Eesti Keele Instituut on välja arendanud emotsioonidetektori, mis põhineb eesti emotsionaalse kõne korpusel. See on dokumenteeritud, kasutajale avalikult ja tasuta kasutatav. Korpus sisaldab ühe n-ö tavainimese ette loetud tekste, kusjuures talle ei öeldud ette, millise emotsiooniga tekste lugeda tuleks. Seejärel identifitseerisid kuulajad lausetes esinevad emotsioonid. Kuigi korpuses on ainult ühe kõneleja salvestised, on mahult emotsionaalse kõne korpus üle keskmise. (Altrov 2014: 45)

Magistritöö autor kasutas ka Eesti Keele Instituudi loodud emotsioonidetektorit (edaspidi „emotsioonidetektor“)³, et võrrelda masina automaatseid hinnanguid õpilaste tekstidele selles töös käsitsi märkendatud hinnangutega. Eesti Keele Instituudi loodud emotsioonidetektor jaotas õpilaste arutelud viite kategooriasse: positiivne, enamasti positiivne, vastuoluline, negatiivne ja enamasti negatiivne. Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektori hinnangu jagunemine on kujutatud joonisel 3.

Emotsioonidetektori hinnangul oli 200-st valimisse kuulunud õpilase arutlusest 68% ehk 134 positiivsed. Magistritöö autor hindas positiivseks 167 õpilase vastust ehk 83%. Erineva hinnangu sai seega 33 õpilase arutlused, kusjuures magistritöö autor oli „positiivsem“ kui masin. Enamasti positiivseks hindas Eesti Keele Instituudi loodud emotsioonidetektor 18% vastustest ehk 35 vastust. Negatiivseks pidas Eesti Keele Instituudi loodud emotsioonidetektor kuut vastust – 3% valimisse kuulunud aruteludest. Magistritöö autor leidis, et need numbrid on vastavalt 18 ja 9%. Seega on käsitsi märgendatud hinnangute ja emotsioonidetektori liigituse erinevus 12 vastust. Enamasti negatiivseks pidas emotsioonidetektor kahe õpilase vastust. Kui panna kokku emotsioonidetektori

³ <http://peeter.eki.ee:5000/valence>

negatiivsed ja enamasti negatiivsed, saab tulemuseks kaheksa õpilast, mis siiski erineb kümne vastuse võrra käsitsi märgendatud liigitusest. Vastuoluliseks pidas Eesti Keele Instituudi loodud emotsioonidetektor 20 arutlust ehk 10% valimist.



Joonis 3. Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektori hinnangu jagunemine

Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektori väljundi ja magistratöö autori käsitsi märgendatud erinevused on välja toodud tabelis 4. Põhjus, millest erinevused käsitsi märgendatud hinnangute ja emotsioonidetektori liigituse vahel tulid, oli, et emotsioonidetektor loendas lihtsalt positiivseid ja negatiivseid sõnu. Näide (10a) on üks neist arutlustest, mille hinnang magistratöö autoril ja emotsioonidetektoril erines. Näites (10a) on esile toodud sõnad, mis olid Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektori arvates positiivsed. Kuigi detektor leidis ka viis negatiivset väljendit (*ei ole, nõrgemad, kahtlus, ei saa, puuduv*), siis väljund oli siiski, et tegu on enamjaolt positiivse tekstiga. Kuna õpilane kirjutab oma arutluses, et temas *on kahtlus, et kas kaasõpilane on võimeline hästi analüüsima tööd*, siis otsustas magistratöö autor, et arutluse põhjal on õpilane siiski negatiivselt meelestatud kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes. Sama juhtus ka vastupidiselt. Näites (10b) on välja toodud sõnad, mis emotsioonidetektor negatiivsetena tuvastas. Kuigi positiivseid sõnu tuvastas

emotsioonidetektor kolm korda rohkem (*kasuks, võimalus, positiivne, aidata, põhjalikult, kasulik, arutluste, loodan, hea*), siis väljund oli ikka, et tegemist on enamjaolt negatiivse tekstiga. Emotsioonidetektor ei arvesta aga, et *kriitika* ees on *konstruktiivset ja asjaliku ning vigadele osutama* on tegevuse kirjeldus. Seega kontekst muudab need väljendid positiivseks.

Hinnang	Siinses töös käsitsi märgendatud	Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektor
Positiivne	167	134
Enamasti positiivne		35
Vastuoluline		20
Enamasti negatiivne	18	2
Negatiivne		6
Pole öeldud	15	

Tabel 4. Magistritöö autori ja emotsioonidetektori hinnangu jaotuste erinevused

(10) a) Soojendusülesanne

Ma ei ole tegelenud kaasõpilase töö hindamisega kunagi. Ma arvan, et tagasiside on kaasõpilase töö läbimõeldud analüüs. Analüüsil tuleb näidata ära töö nii nõrgemad kui

ka **tugevamad** küljed. Analüüs peab oleme **korrektne** kui ka **täpne** ja kajastama mis tuleks teisiti teha. Endale töödele tahaks anda **korrektset** analüüsi, kuid minus on kahtlus, et kas kaasõpilane on **võimeline hästi** analüüsima tööd. Sama moodi nagu koolis õpetaja, sest kaasõplasel on vähe kogemusi analüüsimises. Ma arvan, et analüüsi ei saa ma ka hästi teostada, sest mul puudub eelnev kogemus. Isenesest tahaks olla **hea** analüüsija.

Tahaks oma töödele saada maksimaalselt **korrektset** analüüsi, et minu tööle oleks pööratud tähelepanu ja **parandatud** eelkõige sõnastus, sest sõnastus on minu jaoks relevantne, sooviks oma töödes suurt tähelepanu ka kirjavigadele ja ka töö **eesmärkide** täitmisele, soovin teada kas täitsin **korrektselt** nõutud ülesanded.

b) Tagasiside andmine

Tagasiside on õppeprotsessi üks olulisemaid aspekte. Andes ja saades tagasisidet saab kumbki osapool üldjuhul konstruktiivset **kriitikat**, mis tuleb igati kasuks. Pidin ise koolis kaasõpilaste töid kontrollima, **vigadele** osutama ning üldise tagasiside andma. Tavaliselt oli see korraldatud nii, et õpetaja andis meile töölehed ning pärast nende täitmist oli meil võimalus vahetada üksteisega töid ning vaadata need üle. See oli alati positiivne kogemus, sest mul tekkis tunne, et saan teist inimest aidata ning saan ka midagi vastu. Tagasiside andmisel soovin olla ratsionaalne ja pühendunud. See tähendab, et ma loen kaasõpilaste tööd põhjalikult läbi ning süvenen nendesse, andmaks tagasisidet, mis oleks tõesti kasulik. Igasuguste esseede ja arutluste puhul üritan jälgida, kas tekst vastab ülesandele/küsimustele ning jälgin ka töö üldist struktuuri ja õigekeelsust. Loodan ka enda töödele sarnast tagasisidet saada. Nii saan mina kui ka kaasõpilane omandada/arendada rida oskuseid, nagu asjaliku **kriitika** ja arvamuse avaldamine, viisakus, kannatlikkus, pühendumus, hea tähelepanu- ja keskendumisvõime, oma mõtete konkreetne ja arusaadav sõnastamine.

3.3. Kahtlused

Nii mõnelgi õpilasel olid seoses kaasõppija tagasiside õppemeetodiga kahtlusi. Selles peatükis annabki magistr töö autor ülevaate, kui paljudel õpilastel kahtlusi esines ja millega need seotud olid:

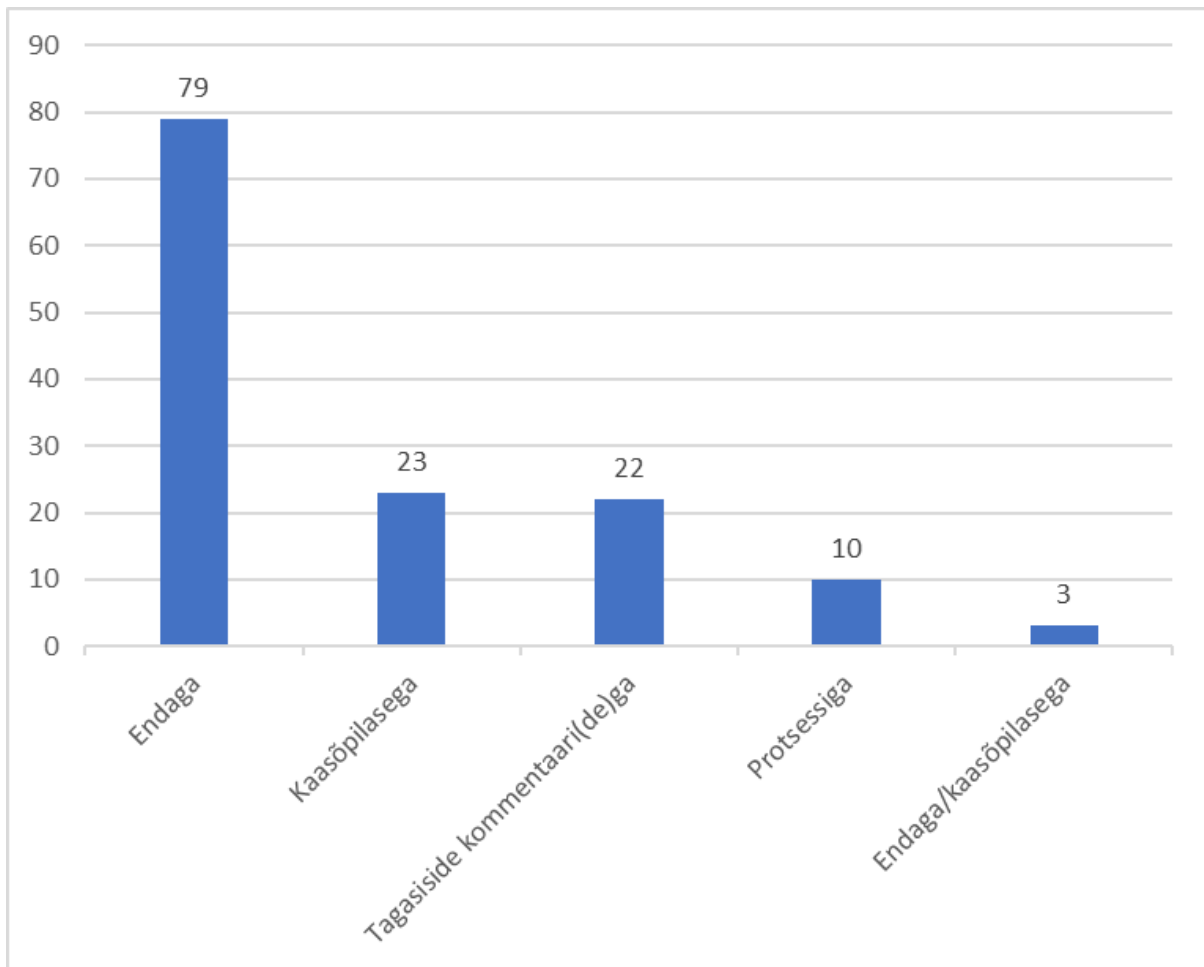
kas endaga, kaasõpilasega, enda ja kaasõpilasega, tagasiside kommentaaridega või protsessiga. Oluline on ära märkida, et üks vastanu võis väljendada mitut eri tüüpi kahtlust (mis kajastub arvandmetes). Lisaks analüüsiti, kelle või mille suhtes kahtlusi väljendatakse ja kas seda tehakse eitava või jaatava kõneliigiga.

71 valimis olnud õpilastest väljendas mingil moel, et neil on kaasõppija tagasiside õppemeetodil õppimise suhtes *natuke kahtlusi* (vaata näide 11). Valimis olnud 200 õpilasest moodustab see 35%. Seega suurem osa – 65% ehk 129 – vastanutest oma kahtlusi ei väljendanud.

(11) Kuid mul on **natuke kahtlusi** tagasiside andmise pikas perspektiivis - nii eksamil kui ka tavaelus pean ma ise suutma mõista, kui arusaadav mu tekst on.

3.3.1 Kahtluste põhjused

Joonisel 4 on välja toodud, millega või kellega on valimisse kuulunud õpilaste kaasõppija tagasiside õppemeetodil õppimisel kahtlused seotud. Kõige rohkem esines õpilastel kahtlusi endaga, mida väljendati näiteks nii: *ma ei ole piisavalt pädev teiste töid hindama* (vaata näide 12a). Endaga seotud kahtlusi väljendati 79 korral, mis moodustab kõikidest kahtlustest 61%. Järgmine murekoht paistis õpilastel olevat tagasisidekommentaari. Tagasisidekommentaari suhtes väljendati kahtlust 22 korral (21% kõikidest kahtlustest). Õpilane võis otsesõnu öelda, et tema jaoks on hirmutav, et teised tema töödele tagasisidet annavad (näide 12b). 23 korral (11 %) väljendati kahtlusi seoses kaasõpilasega. Näiteks kardeti, et kaasõppijatel ei ole kogemust ega väljaõpet, et tagasisidet anda (näide 12c). Protsessi suhtes esinesid kahtlused kümnel korral (kõigist kahtlustest 6%). Mõne õpilasel jaoks oli see midagi *väga uudset ja keerulist* (näide 12d). Kõige vähem (3 korda) oli neid kahtlusi, mida väljendati nii enda kui ka kaasõpilase suhtes. Kardeti, et ei kaasõpilane ega ka õpilane ise ei ole piisavalt kompetentne, et anda objektiivset tagasisidet (näide 12e).



Joonis 4. Kahtluste põhjused

(12) a) Hetkel aga tunnen, et **ma ei ole piisavalt pädev** teiste töid hindama.

b) Teiste tagasisidestamine ning mõte, et **minu töid teised kursusel osalejad tagasisidestavad, oli alguses hirmutav**, kuid tegelikult oli just see osa mulle kursuse juures kõige kasulikum.

c) Kuna **kaasõppijad ei ole nii suure kogemuse ja väljaõppega** kui õpetajad, **pole nende tagasiside võib-olla nii põhjalik**.

d) Kuigi esialgu tundus, et **protsesskirjutamine on midagi väga uudset ja keerulist**, siis sellele kogemusele tagasi vaadates meenub kogu protsess pigem positiivsena.

e) On olnud hetki, kui mu tööd olid antud kaasõpilastele kontrollimiseks, kuid pean tõdema, et **minu kui ka kaaslaste kompetentuse puuduse tõttu** ei suuda väita, et **tagasiside suudas objektiivselt hinnata töid**, mida parandasime.

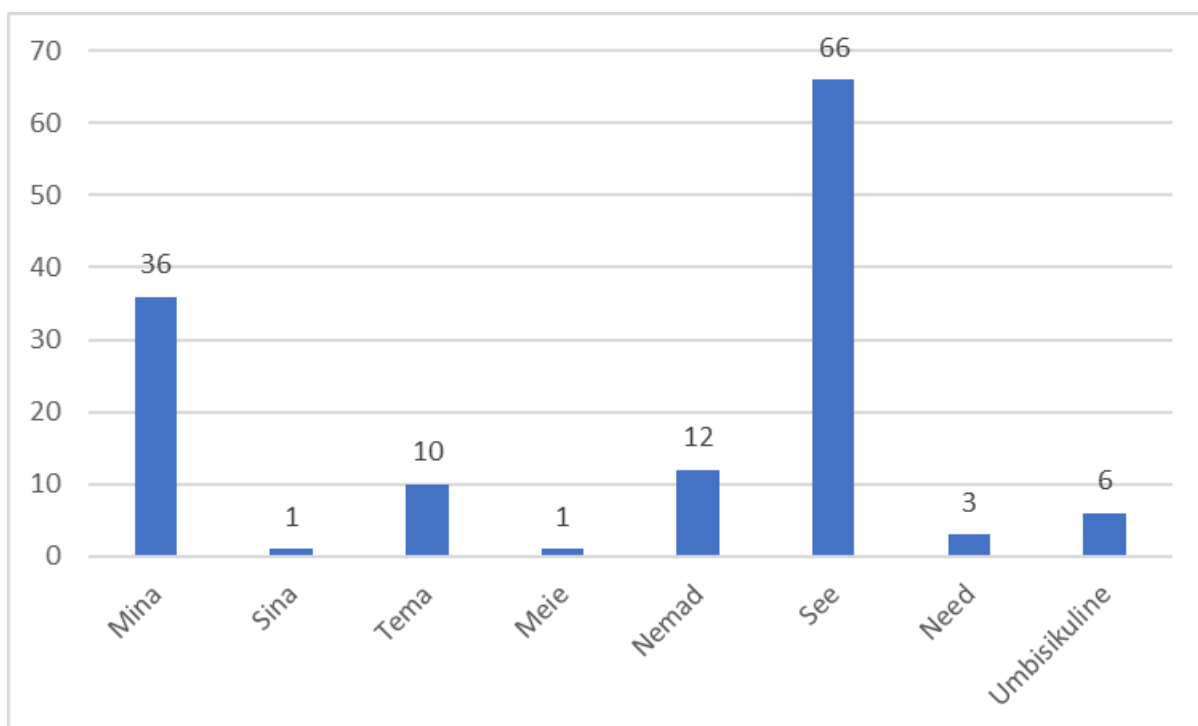
3.3.2 Mille ja kelle suhtes kahtlusi väljendati

Kahtluste tekke allika ehk põhjuse väljaselgitamiseks märgendati õpilaste arutlustes järgmised tunnused: „mina“ (1. isiku ainsuse asesõna, verbi pööre, refleksiivpronoomen *ise* lemmana jt arutluse autorile viitavad keelendid), „sina“ (2. isiku ainsuse asesõna, verbi pööre), „tema“ (3. isiku ainsuse asesõna, verbi pööre), „meie“ (1. isiku mitmuse asesõna, verbi pööre), „nemad“ (3. isiku mitmuse asesõna, verbi pööre). Tunnust „teie“ (2. isiku mitmuse asesõna, verbi pööre) ei läinud märgendamisel vaja, sest seda andmestikus ei esinenud. Lisaks märgendati tunnused „see“ ja „need“, mis viitasid elututele objektidele ning umbisikuline tegumood (impersonaal, isik väljendamata) (vaata tabel 3).

Joonisel 5 on magistritöö autor välja toonud tunnuste jaotuse. Kuigi arutlustes ei esinenud kahtlused alati asesõnalistena (vaata näide 13a *kaasõppijate tagasiside*), vaadeldi neid üldistustena, millisele asesõnale isik teisenduks. Näiteks näites (13a) märgendati, et viidatud on kui „see“. Sama tehti ka, kui asesõna oli ära jäetud: näites (näide 13b) on kasutatud enesele viitamiseks sõnu *end ise*: märgendustes sai näide külge, et kahtleja on arutluse autor, st “mina”.

- (13) a) Isiklikult mulle see õppimismeetod eriti ei meeldi, sest sageli ei ole **kaasõppijate tagasiside** professionaalne ning ise on ka stressirohke tagasisidestada, sest ma ei pruugi samuti teemat professionaalsel tasemel tunda ega saa ka seetõttu veenduda, et koostan adekvaatse ja teemakohase tagasiside, mis aitab kaasõppijat.
- b) Tahaksin tagasisidet anda ja saada ka sõnastuse ja õigekirja kohta, kuid **ei tunne end ise** sellise tagasiside andmisel kuigi kindlana.

Kõige enam ehk 66 korral oli märgendustes kas lemma *see* või nimetati mingit asjakohast objekti (nt *tagasiside*). Öeldi, et *võib sellega raskusi tulla* (vaata näide 14a). See moodustas kahtlustes 44%. Tunnust „mina“ kasutati 36 korral, öeldes, et *ma tahaksin anda arukat tagasisidet, kuid ei ole selles liiga pädev* (näide 14b). Protsentuaalselt moodustas see 32%. Tunnust „nemad“ (näide 14d) kasutati, et viidata mitme kaasõppija vähesele kogemusele ja sellega väljendati kahtlusi 12 korral, mis on 7%. Tunnust „tema“ kasutati kümnel korral (7 %), viidati näiteks kaasõppijale kui *liiga leebele hindajale*. Umbisikulist tegumoodi kasutas üks õpilane arutluses näiteks, et öelda, et õpilasel *oli hirm, et [tema] üle hakatakse nalja tegema* (näide 14c). Umbisikulist tegumoodi kasutati kuuel korral ehk 4%. Tunnusega „need“ viidati liiga üldistele kommentaaridele (näide 14e) kolmel korral ehk 3% juhtudest. Tunnust „sina“ kasutati ühel korral kõhkluse väljendamiseks. Sellega väljendati, et tagasiside andja ei tea, kas tema arvamus on õige (näide 14g). Tunnust „meie“ kasutati samuti ühel korral kahtluse kirjeldamisel: viidati sellele, et kõik vajavad, kuid kardavad tagasisidet anda (näide 14h).



Joonis 5. Kõhkluste väljendamise isikud

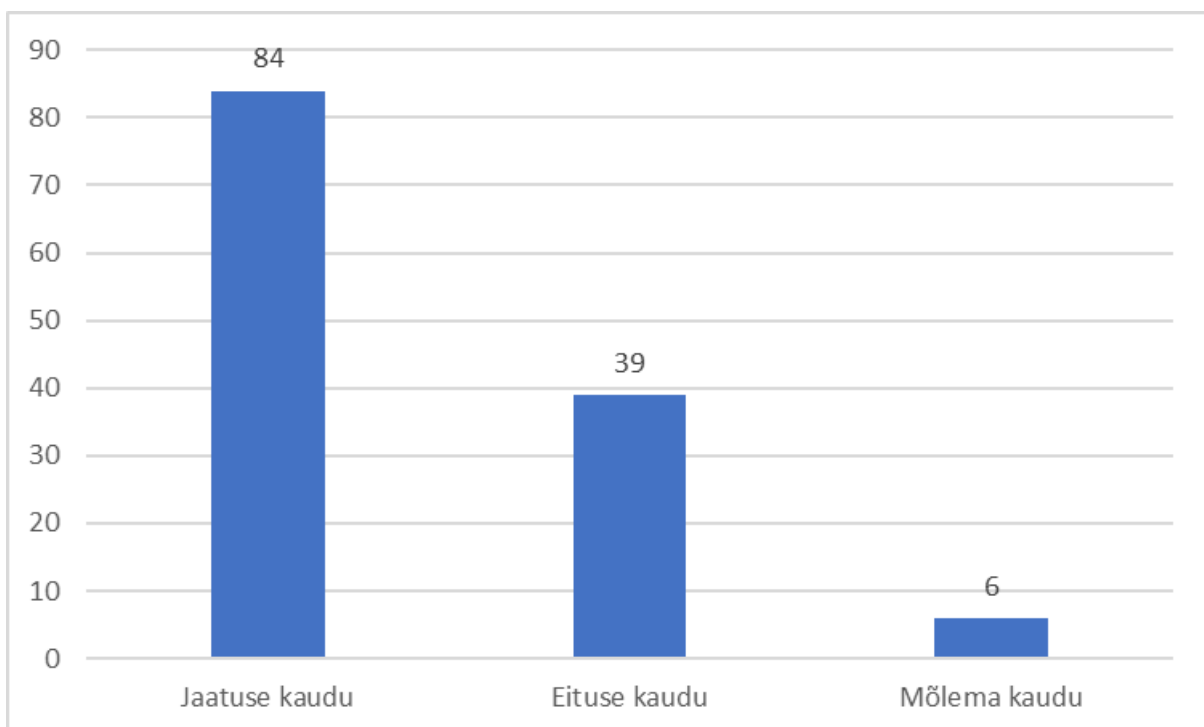
- (14) a) Ise tahan ka olla õiglase tagasiside andja, aga kuna pole kõige pädevam eesti keeles, siis võib **sellega** raskusi tulla.
- b) **ma** tahaksin anda arukat tagasisidet, kuid ei ole selles liiga pädev.
- c) Mulle ei ole see kunagi meeldinud, sest mul oli hirm, et mu üle **hakatakse** nalja tegema kui ma eksin.
- d) Kuna **kaasõppijad** ei ole nii suure kogemuse ja väljaõppega kui õpetajad, pole **nende** tagasiside võib-olla nii põhjalik.
- e) Samuti mõjuvad demotiveerivalt **liiga üldised kommnetaarid**, mis ei ava probleemi sisu.
- f) Samas on ka **liiga leebe hindaja** probleemne, kui **ta** ei tõmba tähelepanu parandamist vajavatele punktidele.
- g) Kaasõpilastelt tagasisidet anda on raske, kuna **sa** ei tea, kas su arvamus on õige.
- h) Tagasisideme andmine on kindlasti see, mida **me** kõik ühel ja samal ajal vajame ja ka **kardame**, mistõttu ma arvan, et see on hea võimalus õppida nii enda kui ka teiste vigadest.

Kuna suurem osa selles osas vaadeldud kahtluse põhjusi väljendavatest tunnustest avaldusid isikut markeerivate vormidena (personaalconoomenid ja verbi isikud), kõrvutas magistr töö autor oma tulemusi Kärt-Kristiin Jaagu bakalaureusetöö (2021) tulemustega. Kuigi Jaagu uuris oma töös vaid pöördekattegoriat, saab selle põhjal tehtud üldistusi siiski siinse magistr töö tulemustega üldistavalt võrrelda. Nimelt leidis Jaagu, et ainsuse I pööret esines tekstiliikidest enim jututubade korpus: 2827 juhul (Jaagu 2021: 30). Ka siinses magistr töös analüüsitavates kirjutistes esines kahtlusi väljendades enim tunnust “mina”, mis esines 32% juhtudest ehk 36 korral. Umbisikuline tegumood oli Jaagu analüüsi põhjal kõige harvemini esindatud jututubade tekstides, neis esines see 172 korral (Jaagu 2021: 33). Ka selles magistr töös valimi arutlustes esines umbisikulist tegumoodi suhteliselt vähe, kõigest 4% juhtudest ehk kuue kahtluse puhul. Nii võib tõdeda, et õpilaste arutlused sarnanevad isikukasutuselt enim jututubades vabas vormis esitatud kirjutistele.

3.3.3 Kahtluste väljendamine kõneliikide kaudu

Kõneliigi ehk polaarsuse kategooria alla kuuluvad eitus ja jaatus. Jaatust ei märgita lauses spetsiaalsete vormivahenditega. Spetsiaalsed vormivahendid võivad jaatuse puhul esineda ainult väljaspool öeldist. Eituse puhul on tegemist lause tähenduskomponendiga. Eitus võib kas kummutada mingite asjaolude tõlevastavuse või keelata mingit tegevust. (Erelt, Metslang 2017: 181)

Joonis 6 näitab, millise kõneliigi kaudu õpilased oma kahtlusi väljendavad: kas eituse, jaatuse või mõlema kaudu. Enim tehti seda jaatuse kaudu. Jaatust kasutati 84 korral ehk see moodustas 65% kahtlustest. Näiteks viitas õpilane, et *Erinevaid vaatepunkte on mul endal raske luua* (vaata näide 15a). Eitust kasutati umbes kolmandikul kordadest: eitusega väljendati 39 kahtlust, mis on 30% kõikidest kahtlustest. Õpilane ütles näiteks, et ta ei tunne end tagasisidet andes kindlana (näide 15b) Kahtluseid, kus esines nii jaatus kui ka eitust, oli valimis 5% ehk kuuel korral. Niimoodi võis õpilane väljendada, et kui tagasiside on negatiivne, siis *see ei tekita minus positiivseid tundeid* (näide 15c).



Joonis 6. Kahtluste väljendamine kõneliigi kaudu

(15) a) Erinevaid vaatepunkte **on** mul endal raske luua, kuna mul puuduvad suured kogemused.

b) Tahaksin tagasisidet anda ja saada ka sõnastuse ja õigekirja kohta, kuid **ei tunne** end ise sellise tagasiside andmisel kuigi kindlana.

c) Kui ma tean, et mul ei lähe mingi teema õppimisga hästi ning vastukaja **on** negatiivne, siis see **ei tekita** minus positiivseid tundeid.

Kuna selle tunnusega uuriti kahtluste avaldumist, siis on eitava kõneliigi kasutamine loomulik, sest õpilased väljendavad, mida nad ei oska, suuda jne, sest kahtlevad kas endas, tegevuse õnnestumises või muus.

3.4. Õpilaste hinnang kaasõpilaste tagasisidest saadavale kasule

Tagasiside saamine ja selle kasulikkus laiemalt on varasemates uuringutes olnud suurema tähelepanu all kui tagasiside andmine (vaata peatükk 1.3.1). Üks magistritöö eesmärk oligi vaadata, kas ja kuidas õpilased arutlevad tagasiside andmise üle. Selles peatükis annabki magistritöö autor ülevaate, millised on õpilaste hinnangud kaasõppija tagasiside õppemeetodi kasulikkusele ning kellele täpsemalt nad arvavad tagasiside kasuliku olevat: andjale, saajale või mõlemale.

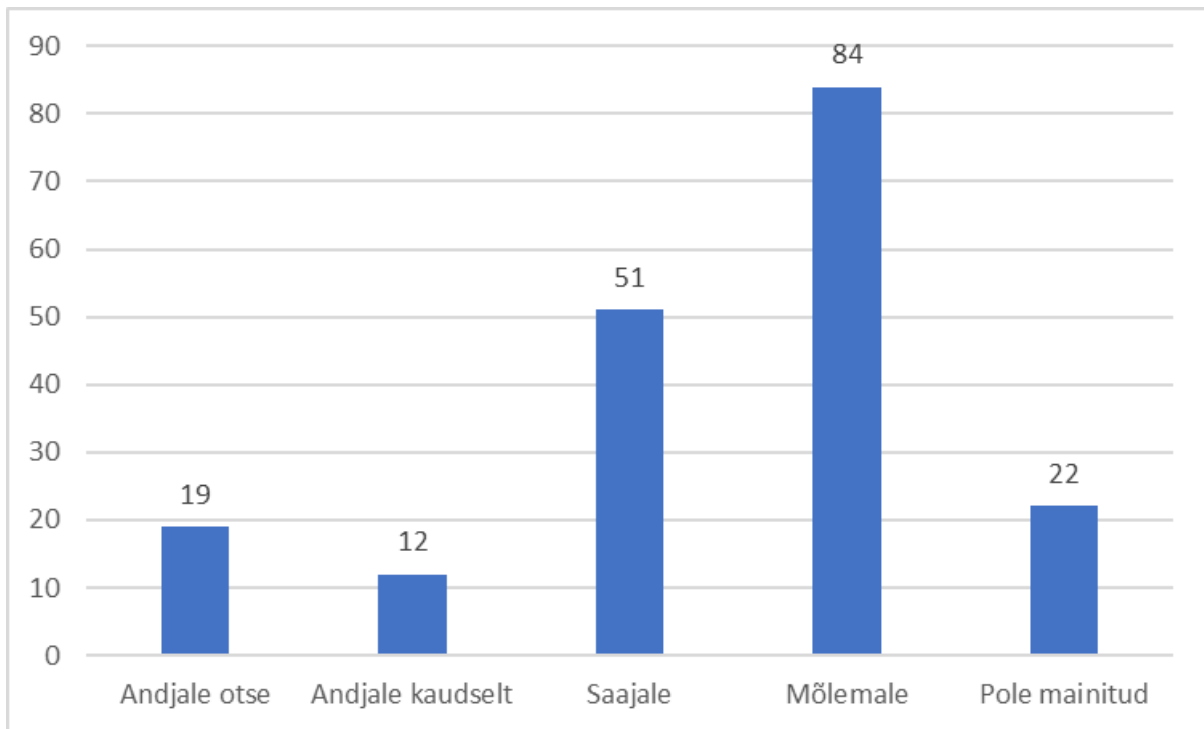
200-st õpilasest 185 (92%) arutlesid, et kaasõppija tagasiside õppemeetod on kasulik õppemeetod (vaata näide 16). 8% ehk 15 analüüsitavas arutelus ei puudutanud õpilane kasu temaatikat.

(16) Kirjutades kellegi tööle oma arvamust **tähendab mõlemapoolset kasu**, nii teksti autor saab teada, mida arvatakse tema tööst, kui ka nn arvustaja töötab mitmeid tekste läbi, leides huvitavaid, võib olla ka endale kasulikke mõtteid.

3.4.1 Kasu tunnetamine

Magistritöö autor analüüsis ka arutelude põhjal, kellele tajuvad kursusel osalenud õpilased kasu kaasõppija meetodi puhul. Tulemused on ära toodud joonisel 7.

Kaasõppija meetodil õppimisel tunnetasid tagasisidestamise kasu ainult andjale (vaata näide 17a) kokku 31 õpilast ehk 16%. Leiti, et teiste tööde lugemine arendab analüüsivõimet ja tekstimõistmisoskust. Nendest 31 õpilasest 19 (10%) mainisid seda oma arutluses otse (näide 17b). Õpilased tõid välja näiteks selle, et õppides õpetamine on tõhus meetod. Kaudselt väljendasid tagasisidest saadavad kasu ainult andjale (näide 17c) 12 õpilast, mis on 6% neist õpilastest, kes kasu väljendasid. Avaldati lootust, et nii õppides hakkab õpilane ka enda tekstis paremini vigu märkama. Tagasisidestamisel ainult saaja kasu (näide 17d) nimetasid 51 õpilast. Tagasisidestamise kasu tunnetanud õpilastest on see 27%. Õpilased tõid välja ka selle, et tagasisidet on kasulik saada rohkem kui ühelt inimeselt (17d). Kõige rohkem oli neid õpilasi, kes väljendasid, et nende meelest saab kaasõppija tagasisidestamise õppemeetodil õppimisest kasu nii andja kui ka saaja (näide 17e). Tagasisidestamise kasulikkus mõlemale väljendus 45% vastusest. Seega 166 õpilasest, kes väljendasid, et kaasõppija tagasiside õppemeetod on kasulik, 84 leidis, et selline õppemeetod on kasulik mõlemale poolele: nii kaasõppijale tagasiside andjale kui ka kaasõppijalt tagasiside saajale (*tagasiside kirjutamine ja saamine on väga kasulik eksamiks ettevalmistumisel*, näide 17e). 22 õpilase vastusest ehk 12% arutlustest selgus küll, et see meetod on kasulik, kuid ei selgunud täpselt, kummale poolele (näide 17f).



Joonis 7. Kaasõppija õppemeetodi kasu tajumine

(17) a) **Kaasõppija töö lugemine, tagasiside andmine, arendaks** kindlasti mu analüüsi oskust ja võimet erinevate autorite teksti mõista.

b) Siiski tundub selline õppemeetod efektiivne, sest **tihti õpitakse õpetades rohkem kui õppides. /.../ Teiste tekstide lugemine ja nõ parandamine**" annab mulle kindlasti oskuse leida nii teiste kui ka enda tekstidest vigu." **See parandab ka minu grammatikat**, sest kontrollides pean ma jälgima erinevad õigekirja reegleid. Lisaks **aitab kontrollija rollis olemine** paremini aru saada eksamiparandajate mõttekäigust ja eksami ajal ka sellega arvestada.

c) Loodan, et sellel meetodil õppimine **paneb mind pöörama tähelepanu rohkematele vigadele ka enda tekstis**.

d) Sageli **küsin** mitme inimese arvamust, et **neist noppida välja oluline ja selle järgi tegutseda**.

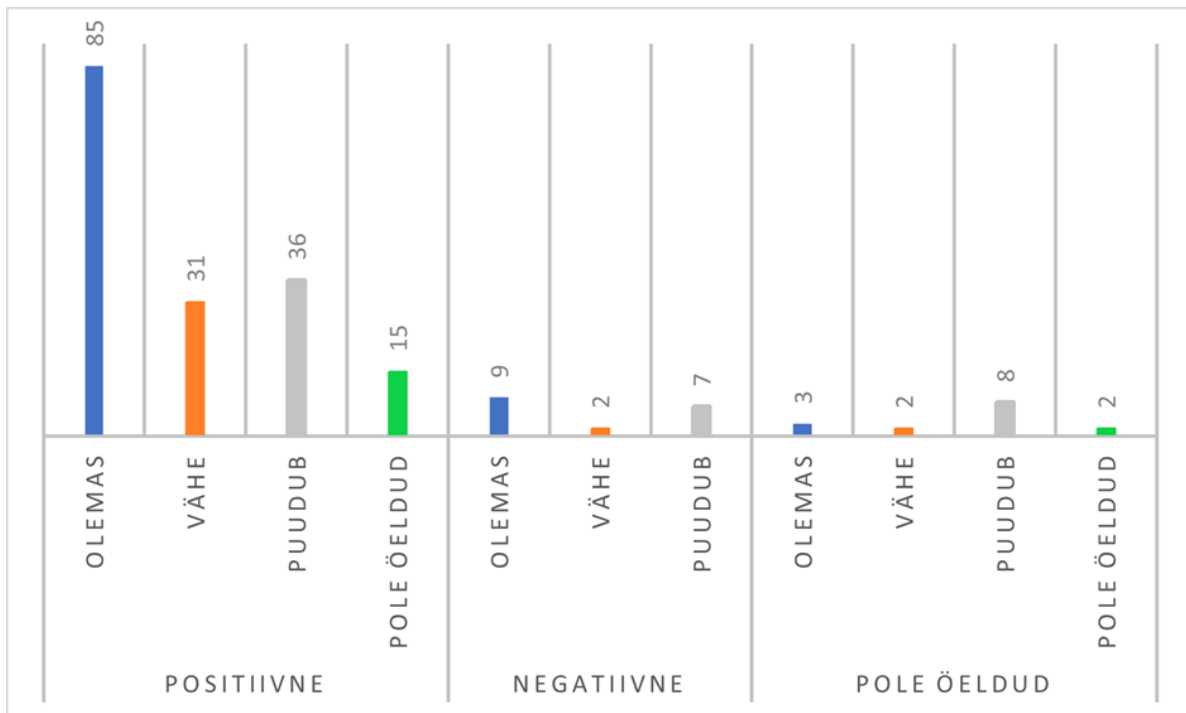
e) **Tagasiside kirjutamine ja saamine on väga kasulik** eksamiks ettevalmistumisel. /.../ Ma arvan, et kaasõppija tagasiside meetodil õppimine **võiks aidata arendada** kriitilise mõtlemise oskust ja **lisaks oskust süveneda** teksti struktuuri, sõnastusse ja sisusse. Ilmselgelt **teistele tagasiside kirjutamine aitab** edaspidi oma tekste paremini analüüsida.

f) Usun, et on huvitav ühele teemale otsa vaadata läbi mitme silmapaari ja siis need mõtted ja mõttekäigud oleksid palju mitmekülgsemad.

3.5. Kogemuse ja hinnangu seosed

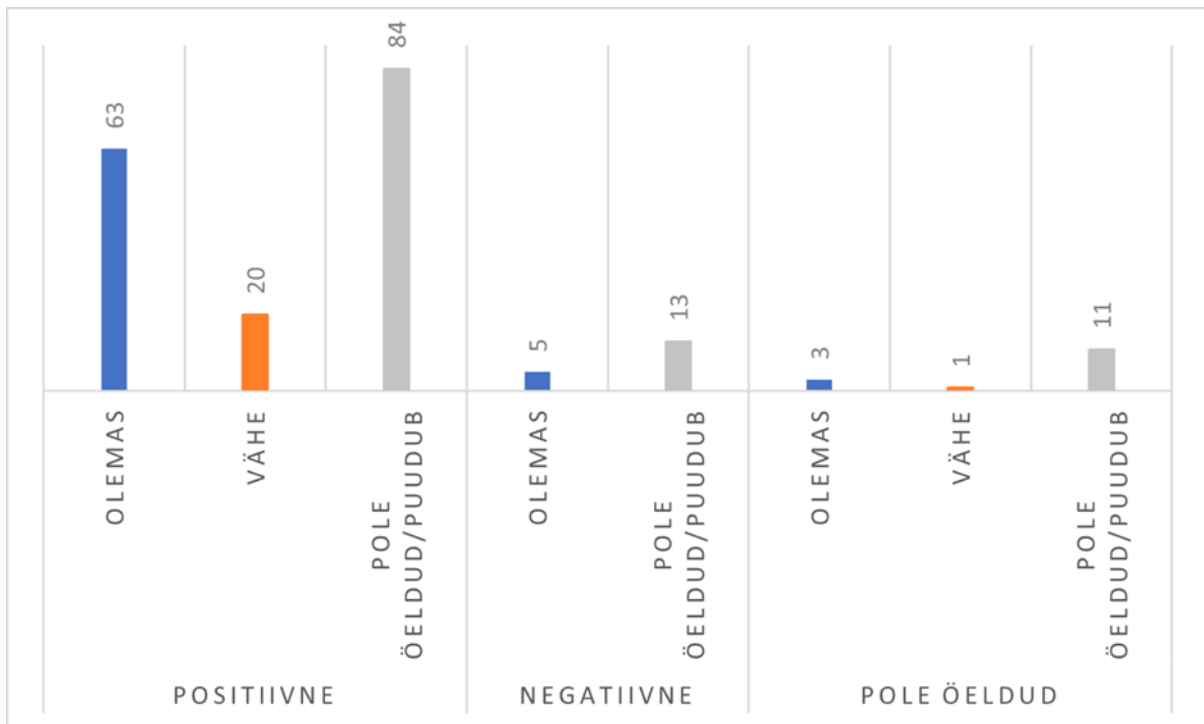
Üks uurimisküsimus, millele magistritöö autor vastust leida soovis, on kas ja kuidas mõjutab varasem kokkupuude sõnalise tagasisidega hinnangut kaasõppija tagasiside õppemeetodile. Joonisel 8 on näidatud hinnangu ja kogemuse sõnalise tagasisidega seos.

Positiivselt meelestatud õpilastest (152) oli suuremal osal kogemus olemas. Õpilastest, kes leidsid, et kaasõppija tagasiside õppemeetodil on tegemist positiivse õppemeetodiga, oli 85 kogemus olemas, 31 oli vähe kogemust, 36 puudus kogemus ja 15 ei öelnud, kas neil on kokkupuude olemas või mitte. Negatiivse hinnanguga õpilastest (18) üheksal oli kogemus olemas, kahel oli vähe kogemust ja seitsmel puudus üldse kokkupuude kaasõppija tagasiside õppemeetodiga. Õpilastest, kes oma arutelus ei öelnud oma hinnangut kaasõppija tagasiside õppemeetodile, oli kolmel varasem kokkupuude üldise sõnalise tagasisidega, kahel oli vähene kokkupuude, kaheksal puudus kogemus ja kaks ei öelnud, kas neil on või ei ole olnud varem kokkupuudet sõnalise tagasisidega.



Joonis 8. Üldise sõnalise tagasisidega kokkupuute ja hinnangu seos

Joonisel 9 on kaasõpilase tagasiside õppemeetodiga kokkupuute seos hinnanguga kaasõppija tagasiside õppemeetodile. Õpilastest, kes väljendasid, et kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes positiivset suhtumist, oli 63 kogemus kaasõppija sõnalise tagasisidega, 20 oli vähe kogemust ja 84 kogemus puudus või ei maininud õpilane seda oma arutluses. Õpilastel, kes olid negatiivselt meelestatud kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes, oli kogemus kaasõppija sõnalise tagasisidega viiel õpilasel ja 13 kas ei maininud seda oma arutluses või neil puudus kogemus kaasõppija sõnalise tagasisidega. Õpilastest, kelle arutlusest ei tulnud välja, kuidas nad suhtuvad kaasõppija tagasiside õppemeetodisse, oli kogemus olemas kolmel õpilasel, vähe kogemust oli ühel õpilasel ja 11 kas ei maininud oma arutelus kogemust kaasõppija sõnalise tagasisidega või neil see kogemus puudus.



Joonis 9. Kaasõppijalt sõnalise tagasiside tagasisidega kokkupuute ja hinnangu seos

Joonisel 10 on kujutatud sõnalise tagasiside kogemuse ja kaasõppija tagasiside õppemeetodil õppides õpilaste arvates kasu saaja seosed. Mitte ükski õpilastes ei väljendanud oma aruteludes otse, et tegemist ei ole kasuliku õppemeetodiga. Mõni õpilane ei olnud oma arutlus kasulikkusest kirjutanud.

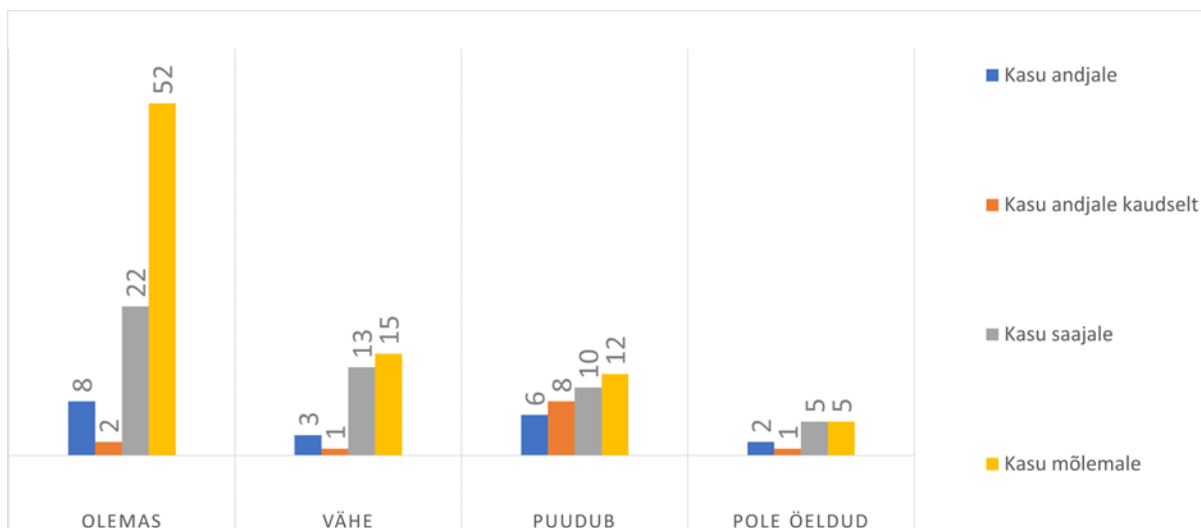
Kõige rohkem kasu mõlemale osapoolle leidsid õpilased, kellel oli olemas kogemus sõnalise tagasisidega. Neid oli 52 õpilast. 22 õpilastest, kellel oli sõnalise tagasisidega kogemus olemas, väljendas, et kasu saab ainult tagasiside saaja. Kümme sõnalise tagasiside kogemusega õpilast väljendas oma arutluses, et kasu saab ainult andja, kusjuures kaks tegid seda kaudselt ja kaheksa otsesõnu.

Neist õpilastest, kellel oli vähe kogemust sõnalise tagasisidega, leidis 15, et kasu saavad nii tagasiside saaja kui ka tagasiside andja. 13 õpilastest, kellel oli vähene kogemus sõnalise tagasisidega, arutlesid, et kasu saab ainult tagasiside saaja. Neli vähese sõnalise tagasiside kogemusega õpilast arvasid, et

kasu saab andja. Kolm neist väljendasid kasulikkust tagasiside andjale otsesõnu, üks väljendas kaudselt.

Sõnalise tagasiside kogemusega õpilastest 12 leidsid, et kasulikud on nii tagasiside andmine kui ka saamine. Kümme õpilast, kellel puudus kogemus sõnalise tagasisidega, leidsid, et tagasisidet on kasulik saada. Õpilastest, kellel puudus kokkupuude sõnalise tagasisidega, 14 leidsid, et tagasiside andmine on kasulik tagasiside andjale. Oma arutelus otse ütlesid seda kaheksa, kaudselt aga kuus õpilast.

Õpilastest, kes ei öelnud oma arutelus, kas neil on sõnalise tagasisidega kogemus, arutlesid viis, et see õppemeetod on kasulik mõlemale, ja viis, et tagasiside saamine on kasulik. Kolm õpilast, kes ei maininud, kas neil on kogemust sõnalise kogemusega, arvasid, et kasulik on tagasiside andmine. Kaks ütlesid seda otse sõnu ja üks arutles selle üle kaudselt.



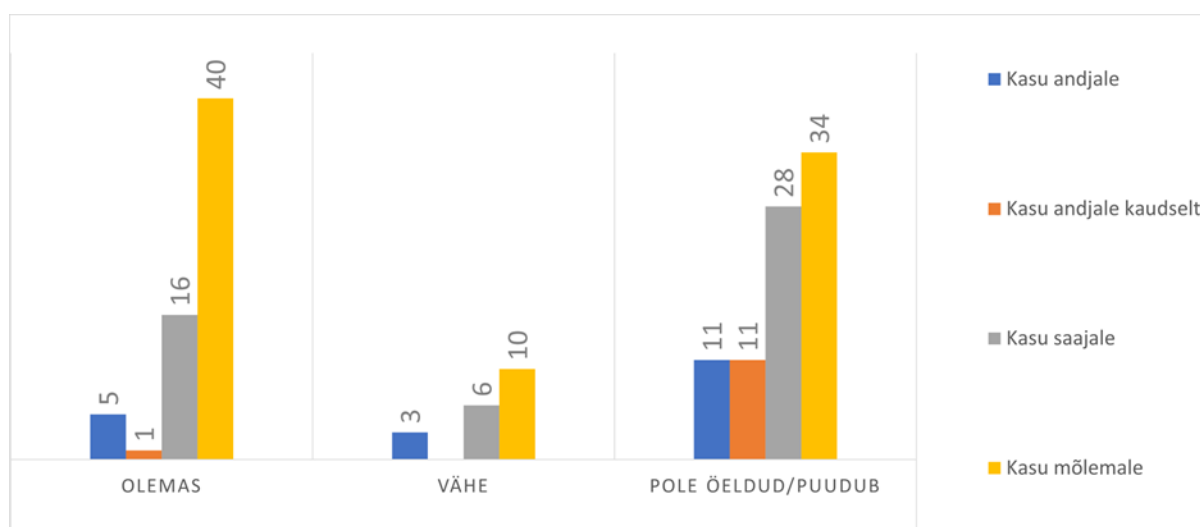
Joonis 10. Üldise sõnalise tagasisidega kogemuse ja kasu saaja seosed

Joonisel 11 on kujutatud kaasõppija sõnalise tagasiside kogemuse ja kaasõppija tagasiside õppemeetodil õppides õpilaste arvates kasu seosed. Kasu mõlemale leidis enim nendest õpilastest, kes olid kaasõppija tagasiside õppemeetodiga varem kokku puutunud. Neid oli 40 õpilast. 16 õpilast,

kellel oli kaasõppija tagasiside õppemeetodiga kogemus olemas, leidsid, et tagasiside saamine on kasulik. Kuus õpilast, kes olid kokku puutunud kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, leidsid, et see on kasulik tagasiside andjale. Viis õpilast mainisid seda oma aruteludes otse, üks aga kaudselt.

Vähese kaasõppija tagasiside õppemeetodi kogemusega õpilastest kümme leidsid, et selline õppemeetod on kasulik nii tagasiside andjale kui ka tagasiside saajale. Kuus vähese kaasõppija tagasiside õppemeetodi kogemusega õpilast väljendasid oma arutelus, et tegemist on tagasiside saajale kasuliku õppemeetodiga. Kolm õpilast, kellel oli vähene kokkupuude kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, leidis, et kasulik on tagasiside andmine. Kõik kolm ütlesid seda oma arutelus otse.

Õpilastest, kes oma arutus ei väljendanud, et neil oleks varasemat kogemust kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, või kellel selline kogemus puudus, 34 leidsid, et tagasiside on kasulik nii tagasiside andjale kui ka tagasiside saajale. Tagasiside saamise kasulikkust väljendasid 28 õpilast, kellel kas puudus kaasõppija tagasiside õppemeetodiga kogemus või nad ei maininud seda oma arutelus. 22 õpilastest, kellel puudus kogemus kaasõppija tagasiside õppemeetodiga või jätsid nad kogemused arutelust välja, leidsid, et kaasõppija tagasiside õppemeetodil õppimine on kasulik tagasiside andjale. Pooled ütlesid seda otse, pooled aga väljendasid tagasiside andmise kasulikkust kaudselt.



Joonis 11. Kaasõppijalt sõnalise tagasisidega kogemuse ja kasu saaja seosed

4. Järeldused

Magistritöö autor püüdis leida vastuseid viiele küsimusele. Esmalt uuriti, kui paljud 2022. aastal Tartu Ülikooli eesti keele riigieksami ettevalmistuskursusel osalenud õpilastest olid kaasõppija tagasiside õppemeetodiga varem kokku puutunud. Sõnalise tagasisidega olid kokku puutunud peaaegu pooled: 48% õpilastest, lisaks vähesel määral veel 18% õpilastest. 132-st õpilasest, kellel olid sõnalise tagasisidega kogemus või oli vähene kogemus, 77% ehk 86 õpilast olid sõnalise tagasisidega kokku puutunud koolis. Kaasõppija tagasiside õppemeetodit oli varem praktiseerinud 92 õpilast, mis on 77% õpilastest, kellel on koolis kokku puudet sõnalise tagasisidega. Näiteks kirjeldas üks õpilane, et *Pidin ise koolis kaasõpilaste töid kontrollima, vigadele osutama ning üldise tagasiside andma*. Lisaks mainisid 21 õpilast, et nad on sõnalist tagasisidet saanud ja/või andnud sõpradele. Seega võib järeldada, et koolides pole kaasõppija tagasiside õppemeetod täiesti võõras, kuna väga paljud olid sellega varem kokku puutunud, ka sõpradega koolitöid tagasisidestades.

Teine uurimisküsimus oli, millised on hinnangud kaasõppija õppemeetodi suhtes. Üldiselt suhtuti kaasõppija tagasiside õppemeetodisse suhteliselt positiivselt: lausa 83% õpilastest väljendasid oma arutelus, et nad leiavad, et tegemist on hea õppemeetodiga. Näiteks arvas üks õpilane, et kuigi tal varasem kokkupuude kaasõppija tagasiside õppemeetodiga puudub, siis *Siiski tundub selline õppemeetod efektiivne, sest tihti õpitakse õpetades rohkem kui õppides*. Magistritöö analüüsist selgus ka, et isegi, kui õpilane oli negatiivselt meelestatud kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes, leidis ka neist suurem osa sellegipoolest, et tegemist on kasuliku õppemeetodiga. Mitte ükski õpilane ei väljendanud oma arutluses, et kaasõppija õppemeetodist ei saa mitte keegi kasu, 15 õpilast jätsid kasulikkuse teema oma arutlusest lihtsalt välja. Selline suur protsent võib-olla tingitud ka sellest, et õpilased teadsid, et kaasõppija tagasiside õppemeetod on kursusel kasutusel ja kursusele jõudsidki rohkem positiivselt meelestatud õpilased. Seda ilmestab ka joonis 9 alapeatükis 3.5, kus on näha, et sõltumata kogemuse olemasolust, on enim õpilasi siiski positiivselt meelestatud. Seega sellest magistritööst ei selgunud, et eelneval kogemusel oleks otsest mõju õpilase meelestatusele, kuid see küsimus vajaks kindlasti kontrolluurimist õpilaste peal, kes ei osale sellisel kursusel, kus kaasõppija tagasiside õppemeetodit kasutatakse.

Lisaks selgusid põhjused, miks õpilased on negatiivselt meelestatud kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes. Suurem osa, 44% negatiivselt meelestatud õpilastest ei pidanud kaasõpilastelt saadavat tagasisidet usaldusväärseks. Kui sellele liita veel õpilased, kes ei usaldanud ei kaasõpilast ega ennast, siis 83% vastajatest kahtlevad saadava tagasiside väärtuses. Seega magistritöö analüüsist järeldub, et negatiivne meelestatus tuleneb peamiselt saadavatest tagasisidekommentaaridest. Selline tulemus toetab hästi varasemate uuringute tulemusi, mille põhjal on väga oluline õpilastele selgitada, milles tagasiside täpsemalt seisneb, näiteks et see lähtub hindamisjuhendist. Lisaks kui õpetajaid on klassis üks, siis õpilasi on palju, seega kaasõppijatelt tagasisidet saades saab seda suuremas mahus. Õpilasel on ka rohkem aega tagasisidet anda, kuna tal on vähem kirjutisi, mida tagasisidestada. (Topping 2009: 22) Seega kaasõppija tagasiside kvaliteet tuleneb saadava tagasiside hulgast (Leijen 2016: 60). Kui aga võrrelda kaasõppurilt ja õpetajalt saadud tagasiside põhjal tehtud muudatusi, siis selgub, et kaasõppurit on põhjust usaldada (Huisman jt 2018: 863). Ilmselt Eesti koolide õpilaste teadmised tagasiside kasulikkusest neid olulisi täpsustusi ei sisalda.

Seejärel uuris magistritöö autor, kas ja kuidas väljendatakse kahtlusi kaasõppija tagasiside õppemeetodi suhtes. Kui negatiivne meelestatus oli peamiselt seotud kaasõppija eapädevusega, siis paradoksaalsel kombel aga on õpilaste kahtlused seotud peamiselt hoopis endaga: leitakse, et ise ei olda pädev. Selliseid kahtlusi väljendasid lausa 61% kahtlusi väljendanud õpilastest (koos nii endas kui ka kaasõppijas kahtlejatega 62%). Kahtlusi seoses endaga kinnitas ka analüüs, milles nähakse kahtluste põhjusi: 36 korral oli selleks arutluse autor ise. Lisaks tekitasid kahtlusi ka tagasisideprotsess ja konkreetsemalt tagasisidekommentaarid, laiemalt õppemeetod.

Veel olid vaatluse all, mille ja kelle suhtes kahtlusi väljendati ning kahtluste väljendamise kõneliik. Enim kasutati kahtluste väljendamiseks kategooriat „see“ (66 korral). Teisel kohal oli kategooria „mina“ (36 korral). Kui kõrvutada tulemusi Kärt-Kristiin Jaagu bakalaureusetöö (2021) tulemustega, siis võib järeldada, et õpilaste arutlused sarnanevad tekstiliigilt enim jututubades kasutatavale keelele. Kõneliigi kategooriate seas oli jaatust kasutatud 84 korral ja eitust keskmiselt 39 korral. Ilmselt oli eitust kasutatud suhteliselt palju, sest õpilased väljendasid oma kahtlusi enda, kaasõppija, protsessi ja tagasisidekommentaari suhtes.

Järgmiseks analüüsi, kas ja kui palju teadvustatakse kaasõppijale tagasiside andmise kasulikkust ning kui seda teadvustatakse, siis kas ja kuidas mõjutab seda varasem kokkupuude kaasõpilastele tagasiside andmisega. Kui arvestada kokku õpilased, kes leidsid, et kaasõppija tagasiside õppemeetod on kasulik nii andjale otse, kaudselt kui ka mõlemale poolele, siis 61% tajusid tagasiside andmisest saadavat kasu. Vaadeldes, kas on seos kaasõppija sõnalise tagasiside kogemuse ja selle, kellele kasulikkust tajutakse, vahel, selgub, et olenemata sellest, kui suur on kogemus kaasõppija tagasiside õppemeetodiga, leitakse enim, et see õppemeetod on kasulik mõlemale poolele (vaata joonis 11). Kasu ainult tagasiside andjale tajutakse pigem suhteliselt vähe, kuid antud õppemeetod ongi kasulik nii tagasiside andjale kui ka saajale (Lundstrom, Baker 2009: 30). Sama tähelepaneku saab ka teha alapeatükis 3.6 joonise 10 põhjal, mis kujutab kokkupuudet sõnalise tagasisidega ja tunnetava kasu seoseid. See võib aga osaliselt tuleneda sellest, et ka õpilased, kes kaasõppija tagasiside õppemeetodiga varem kokku puutunud polnud, lugesid alusteksti ja mõtestasid selle õppemeetodi endale lahti, mis oli ka üks analüüsitud arutelu eesmärke.

Kokkuvõte

Magistritöö teema oli õpilase tunnetatud kasu kaasõppija tagasiside õppemeetodist. Töö eesmärk oli anda ülevaade, kas ja kellele tunnetab õpilane kasu kaasõppija tagasiside õppemeetodi puhul. Töö valmis õpilaste arutelude põhjal, mis kirjutati Haridus ja Teadusministeeriumi tellitud ja Tartu Ülikooli 2022. aastal korraldatud eesti keele riigieksami ettevalmistuskursusel. Õpilased laadisid oma arutlused Eli Review keskkonda. Analüüsi võttis magistritöö autor juhuvalimiga 200 arutlust. Valimi moodustasid 1968 lauset ja 30 368 sõna.

Esmalt andis magistritöö autor ülevaate, mis on protsessikeskne kirjutamine, miks on see kasulik kirjutamismeetod ja mis roll on tagasisidel protsessikeskse kirjutamise meetodi juures. Seejärel tuli ülevaade andmetest ja analüüsimeetodist: kirjeldati kursuse esimest ülesannet „Soojendusülesanne tagasiside teemal“ ja seletatud, kuidas seda analüüsiti. Järgmine peatükk oli magistritöö materjalide analüüs.

Magistritöö autor analüüsis õpilaste varasemaid kogemusi nii sõnalise kui ka kaasõppija tagasiside õppemeetodiga. Selgus, et peaaegu pooled olid sõnalise tagasisidega kokku puutunud. Lisaks oli 18% õpilastest oma hinnangul sõnalise tagasisidega kokku puutunud vähesel määral. 77% õpilastest, kellel oli sõnalise tagasisidega kokkupuude koolis, olid praktiseerinud õpetaja juhendamisel kaasõppija tagasiside õppemeetodit. 21 õpilast olid sõnalist tagasisidet praktiseerinud sõpradega, seega võib järeldada, et see oli juhendamata tegevus.

Seejärel uuris magistritöö autor, milline oli õpilaste hinnang kaasõppija tagasiside õppemeetodile. 83% valimist suhtus õppemeetodisse positiivselt. Ükski õpilane, ka negatiivselt meelestatud õpilased, ei leidnud, et tegu ei oleks kasuliku õppemeetodiga. Mõni õpilane aga ei arutlenud kasulikkuse üle.

Järgmisena analüüsis magistritöö autor, mis põhjustas õpilaste negatiivset suhtumist kaasõppija tagasiside õppemeetodisse ja võrdles enda hinnangute jaotust Eesti Keele Instituudi emotsioonidetektoriga. 83% negatiivselt meelestatud õpilastest leidsid, et kaasõppijalt saadav tagasiside pole samaväärne õpetajalt saadava tagasisidega. Õpilaste negatiivse suhtumise muutmiseks, tuleks õpilaste seas veel teha teavitustööd, et kaasõppija tagasiside on usaldusväärne. Nimelt tagab kaasõppija tagasiside kvaliteedi, et kaasõpilastelt saab tagasisidet suuremas mahus. Lisaks on kaasõppijal ühe töö tagasisidestamiseks rohkem aega, kuna kaasõpilane peab vähem töid tagasisidestama kui õpetaja. (Topping 2009: 22, Leijen 2016: 60)

Järgmises alapeatükis anti ülevaade, millised on õpilaste kahtlused seoses kaasõppija tagasiside õppemeetodiga ning mille suhtes ja mis kõneliigiga väljendatakse kahtlusi. Analüüsisist järeldus, et 62% õpilaste kahtlusest olid enim seotud sellega, et kardeti, et ise ei olda pädev tagasisidet andma. Õpilasi tuleb julgustada, neile kogu protsess algusest lõpuni lahti selgitada ja hindamisjuhend ette anda.

Viimasena analüüsiti õpilaste tunnetatud kasu kaasõppija tagasiside õppemeetodist ja selle seost varasema kogemusega. 61% õpilastest tajusid kasu tagasiside andmisest. Magistritöö autor ei täheldanud otsest seost kaasõppija tagasiside õppemeetodi kasulikkuse tunnetamise ja varasema kogemuse vahel.

Magistritöö tulemusena valmis käsileht, kuidas hajutada õpilaste negatiivseid hinnanguid seoses kaasõppija tagasiside õppemeetodiga. Käsileht võiks aidata tulevikus õpetajatel nii endale kui ka õpilastele lahti mõtestada, mida kaasõppija tagasiside õppemeetod endast päriselt kujutab ja miks selle kasulikkuses pole vaja kahelda.

Magistritöö annab ainet ka tulevasteks uurimusteks. Näiteks peaks kindlasti võtma kontrollgruppi õpilasi, kes pole alusteksti lugenud. Selle põhjal saab võrrelda, kuidas n-ö täiesti puhtalt lehelt alustanud õpilane kaasõppija tagasiside õppemeetodit enda jaoks mõtestab. Samuti saab olemasolevate arutluste põhjal uurida, millist tagasisidet hindavad õpilased ise enim ja kuivõrd see kattub teadusliku vaatega kasulikule tagasisidele.

Kasutatud kirjandus

Altrov, Rene 2014. The Creation of the Estonian Emotional Speech Corpus and the Perception of Emotions. Doktoritöö. Eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu Ülikool. University of Tartu Press.

Badger, Richard, White, Goodith 2000. A process genre approach to teaching writing. – ELT Journal Volume, nr 54/2, lk 153–160;
https://www.researchgate.net/publication/31211657_A_process_genre_approach_to_teaching_writing Vaadatud 28.05.2022

Butler, Deborah L., Winne, Philip H. 1995. Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. – Review of Educational Research, nr 65/3, lk 245–281.

Cho, Kwangsu, Schunn, Christian D. 2005. Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. – Computers & Education, nr 48/3, lk 409–426.
<http://doi.org/doi:10.1016/j.compedu.2005.02.004>

Eesti keele süntaks. Eesti keele varamu III. 2017. Toim. Ereht, Mati, Metslang, Helle. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ferris, Dana R. 1997. The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. TESOL Quarterly, nr 31/2, lk 315–339.

Hint, Helen, Jürine, Anni 2021. Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloome oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 9/1, lk 243–273.

Hovardas, Tasos, Tsivitanidou, Olla E., Zacharias C. Zacharia 2014. Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. – *Computers & Education*, nr 71, lk 133–152. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019>

Huisman, Bart, Saab, Nadira, van den Broek, Paul, van Driel, Jan 2018. The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis – *Assessment & Evaluation in Higher Education*, nr 44/6, lk 863–880.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>

Jaagu, Kärt-Kristiin 2021. Verbi grammatiliste kategooriate esinemine eri tekstiliikides. Bakalaureusetöö. Eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu Ülikool.

Hyland, Ken, Hyland, Fiona 2006. Feedback on second language students' writing. – *Language teaching. Surveys and studies*. Toim. Depto, Graeme Porte. Cambridge University Press, lk 77–95. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>

Jürine, Anni, Leijen, Djuddah A. J., Tragel, Ilona 2017. Tagasiside kirjutamisprotsess. – *Oma Keel*, nr 1, lk 17–24.

Käpp, Kati 2021a. Mõtestatud kirjutamisprotsess ja kaasõppija tagasiside eesti keele riigieksami teenistuses. – *Oma Keel*, nr 1, lk 72–75.

Käpp, Kati 2021b. Protsesskirjutamine 12. klassi eesti keele tunnis. Magistrieksam. Eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu Ülikool.

- Leijen, Djuddah A. J. 2016. Advancing writing research: an investigation of the effects of web-based peer review on second language writing. Doktoritöö. Eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu Ülikool. University of Tartu Press.
- Leijen, Djuddah A. J., Leontjeva, Anna 2012. Linguistic and review features of peer feedback and their effect on implementation of changes in academic writing: A corpus based investigation. – *Journal of Writing Research*, nr 4/2, lk 177–202. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.4>
- Lundstrom, Kristi, Baker, Wendy 2009. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. – *Journal of Second Language Writing*, nr 18, lk 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Murray, Donald M. 1972. Teach Writing as a Process Not Product. – *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader*. Koost. Villanueva, Victor, Arola, Kristin L.. National Council of Teachers of English, lk 3–6.
- Nelson, Melissa M., Schunn, Christian D. 2008. The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. – *Instructional Science*, nr 37, lk 375–401.
- van Popta, Esther, Kral, Marijke, Camp, Gino, Martens, Rob L., Simons, P. Rober-Jan 2016. Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. – *Educational Research Review*, nr 20, lk 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.10.003>
- Topping, Keith J. 2009. Peer Assessment. – *Theory Into Practice*, nr 48, lk 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>

Wright, Katherine Landau, Hodges, Tracey S., McTigue, Erin M. 2019. A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. – *Assessing Writing*, nr 39/1, lk 64-78. doi: 10.1016/j.asw.2018.12.004.

Yallop, Roger M. A. 2020. The affect and effect of asynchronous written artefacts (cover letters, drafts, and feedback letters) within L2 English doctorate writing groups. Doktoritöö. Eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Tartu Ülikool. University of Tartu Press.

Summary

The topic of the Master's thesis was the benefit perceived by the student from the teaching method using co-learner feedback. The purpose of the study was to give an overview of whether the student benefited from the teaching method using co-learner feedback, and if so, who benefited the most. The study was based on the first task of the preparation course for the state exam in the Estonian language, commissioned by the Ministry of Education and Research and organized by the University of Tartu in 2022.

Students added tasks to the Eli Review platform. For the sampling, the author of the Master's thesis downloaded the answers to the first task from the Eli Review environment and wrote a Python script that generated an Excel spreadsheet with a separate line for each discussion sentence. The author of this thesis analysed the first 200 discussions. The sampling consisted of 1968 sentences and 30,368 words.

First, the overview was given of what process-oriented writing is, why it is a useful writing method and what role feedback plays in the process-oriented writing method. Next, overview of the data and of the analysis method followed: the first task of the course "Warm-up task on the topic of feedback" was described and explained how it was analysed. The next chapter contains the analysis of the Master's thesis materials.

This Master's thesis provides the analysis of the students' previous experiences with both verbal and co-learner feedback teaching methods. It turned out that almost half of the participants had been exposed to verbal feedback. In addition, a quarter of the students had estimated that they had had little contact with verbal feedback. 70% of the students who experienced verbal feedback had practiced the co-learner feedback method under the guidance of a teacher. 22 participants had practiced verbal feedback with friends therefore it can be concluded that it was an unsupervised activity. To sum up, in some schools it has become a usual teaching method, but definitely it is not applied in every school.

The author of the Master's thesis then researched the students' assessment of the co-learner feedback teaching method. 84% of the respondents had a positive attitude towards this teaching method. Even if the student was negative about the co-learner's feedback on the teaching method, he/she still found something useful about this method or did not mention the topic of benefit in his/her discussion at all.

Furthermore, the author studied the causes of negative attitude of the students towards the co-learner feedback teaching method and compared the distribution of his / her assessments with the emotion detector of the Institute of the Estonian Language. 83% of negative-minded students found that feedback from a co-learner was not equivalent to feedback from a teacher. Thus, it became clear that there is still work to be done among the students explaining that the feedback from the peer students is reliable. Namely, the quality of the co-learner feedback ensures that more feedback may be received from the peer students. In addition, a peer student has more time to give feedback on one work, as the peer student has to give feedback to less work than the teacher. (Topping 2009: 22, Leijen 2017: 60)

The next section provides an overview of students' doubts and hesitations about the method of teaching accompanied by co-learner feedback and the types of people and types of speech that express doubts and hesitations. The analysis showed that 68% of students' doubts and hesitations were mostly related to fears that they were not competent to provide feedback. Therefore, students need to be encouraged and the entire process need to be explained from the start to the finish.

Finally, the perceived benefits of the teaching method involving co-learner feedback and its relationship to previous experience were analysed. 61% of students benefited from giving feedback. The author of the Master's thesis did not observe a direct connection between the perception of the usefulness of co-learner feedback and previous experience. However, this may have been caused by the fact that students without previously applied teaching method using co-learner feedback had already understood the benefits of the teaching method on the basis of the source text.

As a result of the Master's thesis, a handbook was completed on how to dispel learners' doubts and hesitations regarding the co-learner feedback teaching method. In the future, the handbook could help

teachers and learners understand what a teaching method using co-learner feedback really is and why there is no need to hesitate or doubt its practicality.

Lisad

Lisa 1. Kursuse esimene ülesanne „Soojendusülesanne tagasiside teemal“ Eli Reviews

Task Details

Title	Soojendusülesanne tagasiside teemal
Status	Locked ; only due date may be edited (learn more)
Due Date	2022-02-21 at 11:45 PM EEST Edit
Submission Method	Students Compose in OR Copy & Paste into Eli Review
Instructions	<p>Meie kursus on üles ehitatud protsessikeskse kirjutamise ja kaasõppija tagasiside põhimõtetele. Seega on sul kasulik kohe alguses neid tegevusi enda jaoks mõtestada. Ühtlasi võimaldab see ülesanne sul tutvuda Eli Review' keskkonnaga. Sinu kirjutatud arutlusele annab tagasisidet kaasõpilane. Hindeid ega punkte ei panda.</p> <p>Kirjuta lühike arutus sellest, kuidas sa ise praegu - kursuse alguses - arvad, et saaksid teistele ja teised sinule eksamikis valmistumisel abiks olla. Arutlemisel toetu järgmistele küsimustele.</p> <p>1) Kas sul on juba kogemusi kaasõppijate töödele tagasiside andmisega ja neilt oma töödele tagasiside saamisega? Kui on, siis kirjuta nendest lähemalt (näiteks millisele ülesandele said kaasõppija(te)lt tagasisidet, kuidas oli tagasiside andmine korraldatud, kas tagasiside aitas sul oma tööd paremaks muuta; kui jah, siis kuidas?). Milliseid tundeid ja/või mõtteid nende kogemuste meenutamine sinus tekitab? Kui sul kaasõppija tagasisidega kogemusi pole, siis kirjuta, mis kaasõppija tagasiside sinu arvates võiks olla.</p> <p>2) Arutle, milline tagasiside andja sa ise tahaksid olla. Millist tagasisidet tahaksid ise oma töödele saada? Mis võiks sinu meelest olla need oskused, mida kaasõppija tagasiside meetodil õppimine võiks aidata sul selle kursuse jooksul omandada? Põhjenda, miks su ootused on sellised.</p> <p>Tekst kirjuta allolevasse tekstikasti (100-200 sõna).</p> <p>Vaata ka seda allikat: Jürine, Anni; Leijen, Djuddah A. J.; Tragel, Ilona 2017. Tagasiside kirjutamisprotsess. Oma Keel 1.</p>
Revision Task	Create a revision task for this writing.

Lisa 2. Õpilaste ja koolide vahekorra täispikk nimekiri

Kool	Õpilasi
Vanalinna Hariduskolleegium	18
KOOLIVÄLINE	10
Hugo Treffneri Gümnaasium	7
Pärnu Koidula Gümnaasium	7
Tallinna 32. Keskkool	6
Tallinna Lilleküla Gümnaasium	5
Miina Härma Gümnaasium	5
Tartu Rakenduslik Kolledž	5
Gustav Adolfi Gümnaasium	4
Tallinna Nõmme Gümnaasium	4
Koeru Keskkool	4
Tartu Jaan Poska Gümnaasium	4
Tallinna Prantsuse Lütseum	4
Vinni-Pajusti Gümnaasium	4
Tartu Kristjan Jaak Petersoni Gümnaasium	4
Jüri Gümnaasium	4
Tapa Gümnaasium	3
Keila Kool	3
Kiviõli I Keskkool	3
Pelgulinna Gümnaasium	3
Tallinna Vaba Waldorfkool	3
Tallinna Kristiine Gümnaasium	3
Elva Gümnaasium	3
Kadrioru Saksa Gümnaasium	3
Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasium	3
Türi Ühisgümnaasium	3
Võru Gümnaasium	3
Otepää Gümnaasium	2
Tartu Tamme Gümnaasium	2
Pärnu Täiskasvanute Gümnaasium	2
Kose Gümnaasium	2
Tallinna Kuristiku Gümnaasium	2
Pirita Majandusgümnaasium	2
Tallinna Inglise Kolledž	2
Tallinna Polütehnikum	2
Tallinna Kunstigümnaasium	2
Jõhvi Gümnaasium	2
Tartu Waldorfgümnaasium	2
Tallinna 21. Kool	2
Tallinna Vanalinna Täiskasvanute Gümnaasium	2

Viljandi Gümnaasium	2
Räpina Ühisgümnaasium	2
Saue Gümnaasium	2
Rakvere Reaalgümnaasium	2
Rakvere Ametikool	1
Narva Vanalinna Riigikool	1
Audentese Erakool	1
Järvamaa Kutsehariduskeskus	1
Viljandi Täiskasvanute Gümnaasium	1
Tallinna Järveotsa Gümnaasium	1
Loo Keskkool	1
Paide Riigigümnaasium	1
Saku Gümnaasium	1
Jakob Westholmi Gümnaasium	1
Noarootsi Gümnaasium	1
Jõgevamaa Gümnaasium	1
Tallinna Balletikool	1
Põltsamaa Ühisgümnaasium	1
Rakvere Gümnaasium	1
Põlva Gümnaasium	1
Tartu Kunstikool	1
Kallavere Keskkool	1
Luunja Keskkool	1
Kullamaa Keskkool	1
EBS Gümnaasium	1
Tallinna Tehnikagümnaasium	1
Viimsi Gümnaasium	1
Tallinna Tööstushariduskeskus	1
Viljandi Kutseõppekeskus	1
Kuressaare Täiskasvanute Gümnaasium	1
Tallinna Arte Gümnaasium	1
Pärnu Ühisgümnaasium	1
Tallinna Ühisgümnaasium	1
Rocca al Mare Kool	1

Lisa 3. Käsileht. Kuidas kummutada õpilaste negatiivseid hoiakuid kaasõppija õppemeetodi suhtes?

Käsileht on mõeldud õpetajatele kasutamiseks ainetundides, et tutvustada õpilastele kaasõppija tagasiside õppemeetodi ja kummutada nende negatiivseid eelarvamusi. Negatiivsed eelarvamusel ja esimese tabeli kaasõpilaste nõuanded on pärit Tartu Ülikooli korraldatud eesti keele riigieksami ettevalmistuskursuse õpilaste aruteludest. Teine tabel on mõeldud jagamiseks õpilastele, kes kas individuaalselt või grupitööna peavad andma nõu õpilastele, kes on väljendanud negatiivset hoiakut. Esimene tabel on mõeldud õpetajatele toeks, et suunata õpilasi, mida positiivset on leidnud abiturientid kaasõppija tagasiside õppemeetodis. Lahtris „loe lisaks“ on mõned soovitusel, kust saab nii õpetaja kui ka õpilane tuge kaasõppija tagasiside õppemeetodi avastamisel. Nimekiril pole lõplik ja iga õpetaja saab seda soovi korral täiendada.

Jrk	Õpilase negatiivsus	Kaasõpilase nõuanne	Loe lisaks
1.	/.../ mulle pole antud selget sõnumit miks mingid minu mõttekäigud või keelekasutus pole lugeja vaatepunktist eriti head.	On ka hea viis pääseda rutiinsest õpetaja parandamisest ning näha ka teisi külgi oma töödele.	Ingliskeelsed artiklid: <ul style="list-style-type: none"> van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., Simons, P. R-J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider.
2.	/.../ samas on mul endal natukene raske usaldada kaasõpilase tagasisidet.	Lootes teiste nägemusele saan leida ülesse need kohad tekstist, mida ma pidasin õigeks või vajalikuks.	<ul style="list-style-type: none"> Huisma, B., Saab, N., van den Borek, P., van Driel, J. (2018) The impact of

3.	/.../ kas kaasõpilane on võimeline hästi analüüsima tööd. Sama moodi nagu koolis õpetaja, sest kaasõplasel on vähe kogemusi analüüsimises. /.../ analüüsi ei saa ma ka hästi teostada, sest mul puudub eelnev kogemus.	Saadud vastukaja aitas mul kindlasti oma tööd paremaks muuta, sest kaasõppijad juhtisid tähelepanu märkamata jäänud kitsaskohtadele ning ka ise tagasisidet andes õppisin enda tööd põhjalikumalt analüüsima.	<p>formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rouhi, A., Azizian, E. (2013) Peer review: Is giving corrective feedback better than receiving it in L2 writing? • Topping, K. J. (2009) Peer Assessment • Lundstrom, K., Baker, W. (2009) To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing • Jürine, A., Leijen, D.,A.J., Tragel, I. (2017) Tagasiside kirjutamisprotsessis • Käpp, K. (2021) Mõtestatud kirjutamisprotsess ja kaasõppija tagasiside eesti keele riigieksami teenistuses
4.	Minu arvates ei aidanud tagasiside väga tähelepanu pöörata tekstis olevatele ebatäpsustele. Seega see kogemus ei aidanud mind väga eksamiks valmistumisel.	Teise inimese tööd vaadates saad NÕ. piiluda tema maailma, kuidas ta mõtleb ja käitub.	
5.	Mina protsess kirjutamisega sõbraks saanud pole /.../	Teiste arvamuse kuulmine enda töö kohta on tihti kasulik, tänu sellele olen saanud ennast mitmes asjas paremaks muuta.	
6.	Kuna kaasõppijad ei ole nii suure kogemuse ja väljaõppega kui õpetajad, pole nende tagasiside võib-olla nii põhjalik.	See annab võimaluse kellelgi tööd hinnata neutraalse pilgu läbi ning samuti teha ettepanekuid	

		töö paremaks muutmisel.	
7.	Õeldakse, et nemad ei märganud vigu või nende arvates on kõik väga hea, kuid õpetaja leiab tööd parandades nõrku kohti küll.	Teinekord andis klassikaaslase tagasiside nii head nõu, et sain seda kasutada ka järgmisel korral.	
8.	/.../ tekitas ka segadust, kui hindaja ei nõustun minu kirjandi sisu headusega.	Selline protsess on väga kasulik, sest kui mulle tundub, et enam arusaadavamaks ei ole üht mõtet võimalik teha, aga näiteks pool grupist ei saa lausest siiski aru, saavad nad oma vaatepunktist soovitusi anda.	
9.	Enamasti on kaasõppijad nii süvenenud oma kirjanditesse, et nad ei oska mulle väga head tagasisidet või nõu anda.	/.../ õpimeetod on väga leidlik ja huvitav, ma usun, et kui ülesandeid ilusti mõttega kaasa teha, siis sellisel moel õppimine kannab eksami ajaks kindlasti vilja.	
10.	Üldiselt on minu arvates teiste töödele tagasiside andmine keeruline, kuna ma kardan eksida vigade parandamisel ja punktide panemisel.	Taoline kirjutamisprotsess annab kirjutajale võimaluse süüvida valitud teemasse ning tutvuda omaenda kirjutisega - üks mõte sünnitab teise, nii saab alguse lumepalli veeremine, mis	

		viib lõpuks tervikliku tekstini. Kaaslaste tagasisidestamine annab võimaluse näha ja tutvuda nende töödega ning tegelikult koguda inspiratsiooni selle kaudu.	
11.	Ma ei ole kõige parem tagasiside andmises /.../. Ma ei ole varem julgenud tagasisidet anda, sest ma ei ole osanud ennast hästi väljendada ja kardan, et äkki solvan teist.	Mina arvan, et läbi ausa tagasisidestamise saame /.../ üksteisele eksamiks valmistumisel suureks toeks olla.	
12.	/.../ eelistan tagasiside saada õpetajalt, kuna see on üldjuhul objektiivne.	Mida rohkem silmapaare kirjandist üle käib, seda parem on kirjandi lõpptulemus.	
13.	/.../ sageli ei ole kaasõppijate tagasiside professionaalne /.../ ma ei pruugi samuti teemat professionaalsel	Kaasõpilaste tagasiside aitas mul näha kirjandis kohti, millele ise ei osanud tähelepanu pöörata.	

	tasemel tunda ega saa ka seetõttu veenduda, et koostan adekvaatse ja teemakohase tagasiside, mis aitab kaasõppijat.	kui proovida keerulist teemat sõbrale selgemaks teha, muutub see ka endale mõistetavamaks.	
15.	Mina nende õpilaste sekka ei kuulu, kes oskavad anda head tagasisidet /.../	Tagasiside andmine kõlab nagu hea viis korraga nii loetavasse teksti kui ka oma enda hinnangutesse süüvida; arvamuse kirja panemine tähendab ühtlasi vajadust seda selgesõnaliselt lahti mõtestada ja põhjendada.	
16.	Kokkuvõtteks võib öelda et antud hetkel hindan enda oskusi suhteliselt madalalt ning tunnen, et sellisel viisil pole just palju lootust häid tulemusi saada.	Eeldatavasti areneb minu teksti töötlemine, paraneb oskus leida väiksemaid vigu enda tekstidest, mingil määral võib isegi areneda sõnavara ja lausete ülesehituse koostamine.	
17.	/.../ kuidas saan mina, kellel pole vastavat	Varasem tagasiside on	

	haridust või kogemust kellegi teise tööd adekvaatselt hinnata.	kindlasti ka väga oluline ühe hea kirjandi kirjutamise protsessis, kui teha seda ausalt.	
--	--	--	--

Jrk	Õpilase negatiivsus	Nõuanne
1.	/.../ mulle pole antud selget sõnumit miks mingid minu mõttekäigud või keelekasutus pole lugeja vaatepunktist eriti head.	
2.	/.../ samas on mul endal natukene raske usaldada kaasõpilase tagasisidet.	
3.	/.../ kas kaasõpilane on võimeline hästi analüüsima tööd. Sama moodi nagu koolis õpetaja, sest kaasõplasel on vähe kogemusi analüüsimises. /.../ analüüsi ei saa ma ka hästi teostada, sest mul puudub eelnev kogemus.	
4.	Minu arvates ei aidanud tagasiside väga tähelepanu pöörata tekstis olevatele ebatäpsustele. Seega see kogemus ei aidanud mind väga eksamiks valmistumisel.	

5.	Mina protsess kirjutamisega sõbraks saanud pole /.../	
6.	Kuna kaasõppijad ei ole nii suure kogemuse ja väljaõppega kui õpetajad, pole nende tagasiside võib-olla nii põhjalik.	
7.	Õeldakse, et nemad ei märganud vigu või nende arvates on kõik väga hea, kuid õpetaja leiab tööd parandades nõrku kohti küll.	
8.	/.../ tekitas ka segadust, kui hindaja ei nõustun minu kirjandi sisu headusega.	
9.	Enamasti on kaasõppijad nii süvenenud oma kirjanditesse, et nad ei oska mulle väga head tagasisidet või nõu anda.	
10.	Üldiselt on minu arvates teiste töödele tagasiside andmine keeruline, kuna ma kardan eksida vigade parandamisel ja punktide panemisel.	
11.	Ma ei ole kõige parem tagasiside andmises /.../. Ma ei ole varem julgenud tagasisidet anda, sest ma ei ole osanud ennast hästi väljendada ja kardan, et äkki solvan teist.	
12.	/.../ eelistan tagasiside saada õpetajalt, kuna see on üldjuhul objektiivne.	

13.	/.../ sageli ei ole kaasõppijate tagasiside professionaalne /.../ ma ei pruugi samuti teemat professionaalsel tasemel tunda ega saa ka seetõttu veenduda, et koostan adekvaatse ja teemakohase tagasiside, mis aitab kaasõppijat.	
15.	Mina nende õpilaste sekka ei kuulu, kes oskavad anda head tagasisidet /.../	
16.	Kokkuvõtteks võib öelda et antud hetkel hindan enda oskusi suhteliselt madalalt ning tunnen, et sellisel viisil pole just palju lootust häid tulemusi saada.	
17.	/.../ kuidas saan mina, kellel pole vastavat haridust või kogemust kellegi teise tööd adekvaatselt hinnata.	

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marin Lehesalu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose

„KAASÕPPIJA TAGASISIDE ÕPPEMEETODIST RIIGIEKSAMIKS VALMISTUVA
ABITURIENDI PILGUGA,,

mille juhendajad on Ilona Tragel ja Kati Käpp,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Marin Lehesalu

29.05.2022