

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Nele Novek

KUIDAS KIITUS, PEHMENDAMINE JA SISU MÕJUTAVAD KAASÕPPIJA
TAGASISIDEKOMMENTAARI RAKENDAMIST?

Magistritöö

Juhendajad Ilona Tragel (PhD) ja Kerli Kraus (MA)

TARTU 2025

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.

Nele Novek

Lühikokkuvõte

Magistritöös uuriti, milliste teksti aspektide kohta kaasõppijad üksteisele tagasisidet annavad ning kui palju ja millisel kujul kasutatakse tagasisidekommentaaris pehendamist ja kiitust. Samuti analüüsiti, kuidas sisu, pehendumine ja kiitus tagasiside rakendamist mõjutavad. Selgus, et enim tagasisidet antakse keelekasutuse ja argumentatsiooni kohta. Levinuim pehendamaja on tingiv kõneviis ning kiitmiseks kasutatakse tavaliselt omadussõna *hea*. Nii pehendamajaid kui ka kiitust esines kõige rohkem tagasisides, mis oli suunatud tekstile kui tervikule või selle struktuurile. Rakendatud tagasiside osakaal oli suurim uurimisküsimuse ja terviku kategooriate puhul. Samuti selgus, et pehmendatud tagasisidet rakendati väiksema tõenäosusega kui pehendamata tagasisidet. Kiitusel oli tagasiside rakendamisele aga positiivne mõju.

Märksõnad: kaasõppija tagasiside, pehendumine, kiitus, ülikoolis kirjutamine

Sisukord

Sissejuhatus.....	6
1. Teooria	8
1.1. Kaasõppija tagasiside.....	8
1.2. Pehmendajad ja kiitus kaasõppija tagasisides.....	9
1.2.1. Tagasiside pehmendamine	9
1.2.2. Kiitus tagasisides	10
1.3. Tagasiside rakendamist mõjutavad tegurid.....	11
1.3.1. Keelekasutus	11
1.3.2. Sisulised tunnused.....	12
1.3.3. Autoriteet	14
1.3.4. Muu.....	16
2. Materjal ja meetod	18
2.1. Materjal.....	18
2.2. Meetod	18
3. Tulemused.....	20
3.1. Meetod	20
3.2. Tulemused: tagasiside sisu, pehmendamine ja kiitus	21
3.2.1. Tagasiside sisu kategooriad	21
3.2.2. Tagasiside pehmendamine	23
3.2.3. Kiituse kasutamine tagasisides	26
4. Tulemused.....	29
4.1. Meetod	29
4.2. Tulemused: tagasiside rakendamine	29
4.2.1. Tagasiside rakendamine sisukategooriate järgi	29
4.2.2. Pehmendamise mõju tagasiside rakendamisele	31
4.2.3. Kiituse mõju tagasiside rakendamisele	32

4.2.4. Otsustuspuud.....	33
5. Arutelu	36
Kokkuvõte.....	40
Kirjandus.....	42
How Do Praise, Hedging and Content Influence the Implementation of Feedback comments? Summary.....	47
Lisa 1. Magistritöös kasutatud mõisted	49
Lisa 2. Tudengitele antud tagasisidejuhend	50

Sissejuhatus

Viimasel kümnendil on Eestis ühe õppemeetodina hakatud üha enam juurutama kaasõppija tagasisidet. Ühest küljest on leitud, et hästi õnnestunud kaasõppija tagasiside võib evida positiivset mõju nii saaja kui ka andja töö lõpptulemusele (Lundstrom & Baker 2009: 38; Huisman et al. 2018: 963–964). Teisalt on selle õppe- ja õpetamismeetodiga seotud ka mitmeid negatiivseid hoiakuid. Viimased võivad olla tingitud varasemast negatiivsest kogemusest, teadmatuses või tahtmatusest kaasõppijaid usaldada (vt Liu & Carless 2006; Lehesalu 2022). Mõneti on sellised eelarvamused ka õigustatud – mitmed uurimused on kinnitanud, et kuigi tagasiside eesmärgina eeldatakse sisuka tagasiside rakendamist¹, siis tegelikkuses kirjutavad ja rakendavad kaasõppijad enim sellist tagasisidet, mis teksti kvaliteedi paranemisele palju kaasa ei aita (Patchan, Schunn & Clark 2011: 383; Patchan & Schunn 2016: 249; Gao, Schunn & Yu 2019: 301; Novek 2023: 35–38; Al-Makhmari 2025: 19).

Kirjeldatud probleemistiku pinnalt ei tohi aga järeldada, et kaasõppija tagasiside kasutamine õppetöös on ebasoovitatav. Seda enam, et suurem osa vastavaid uuringuid on tehtud kas teise keele või kultuuriruumi pinnalt. Vastupidi: tagasisidet tuleb uurida, harjutada ja siis veelkord uurida. Eestikeelset kaasõppija tagasisidet on just sisulisest poolest uuritud väga vähe (vt Novek 2023; Kolsar 2023), mis tähendab, et õpetajatel ja õppejõududel kui kirjutamisprotsessi suunajatel tuleb õppetöö planeerimisel lähtuda peamiselt enda kogemusest ja paremast äranägemisest.

Omaette küsimus seisneb selles, kuidas tagasisidet niimoodi kirja panna, et selle saaja oleks valmis oma teksti ka muutma. Seni uuritu näitab, et keelelistel valikutel võib tagasiside rakendamisele olla märkimisväärne mõju (Leijen & Leontjeva 2012; Derham, Balloo & Winstone 2022). Seeläbi mõjutab tagasiside ka selle saaja lõpptulemust. Näiteks on selline seos leitud afektiivse keelekasutuse, sh pehendamise ja kiituse puhul (Lu & Law 2012: 271; Derham, Balloo & Winstone 2022: 903–904). Seega on tegu olulise uurimisteemaga, mis panustab Eesti üldharidus- ja kõrgkoolides kasutatavate tekstiloome õppemeetodite täiustamisse.

Magistritöö eesmärk on analüüsida kaasõppija tagasisidekommentaare sisu ja keelekasutust. Peamiselt keskendun aga küsimusele, kuidas tagasiside sisuline fookus ja pehendamise või kiituse kasutus mõjutab otsust, mille tagasiside saaja hiljem oma teksti parandades vastu võtab. Sellest lähtuvalt olen püstitanud järgmised uurimisküsimused:

¹ vt töös kasutatavate mõistete selgitusi lisast 1.

1. Milliseid teksti aspekte kaasõppijad üksteise töödes enim tagasisidestavad?
2. Millised on tagasisides levinumad pehmendavad ja kiitvad keelendid?
3. Milliste teksti aspektide kohta käivas tagasisides kasutatakse enim pehmendajaid või kiitust?
4. Kuidas mõjutab tagasisidekommentaari sisu, pehmendatus või selles kiitmine tagasiside rakendamist?

Esimesele uurimisküsimusele püstitan hüpoteesi oma bakalaureusetöö (Novek 2023) tulemuste pinnalt ning oletan, et enim tagasisidet kirjutatakse kaasõppija keelekasutuse kohta.

Teise uurimisküsimuse püstitamise aluseks on hüpotees, et sarnaselt teistele ülikoolis kirjutatavatele eestikeelsetele tekstidele on ka kaasõppija tagasisides enim levinud pehmendav keelend tingiv kõneviis (vt Teiva 2024; Teiva 2025 ilmumas). Kiituse puhul võib aga eeldada, et enim kasutatakse sõna *hea*, mis on levinuim positiivne omadussõna ka eesti keele korpustes (vt Vainik & Brzozowska 2019).

Osaliselt on võimalik hüpotees esitada ka neljandale uurimisküsimusele. Näiteks selgus minu bakalaureusetööst (2023), et kõige tõenäolisemalt rakendatakse tagasisidet, mis eeldab väiksemaid, vähemat pingutust eeldavaid muudatusi, näiteks kommentaare keelekasutuse kohta. Nii pehendamise kui ka kiituse puhul on varem tuvastatud negatiivne mõju tagasiside rakendamisele (Wu & Schunn 2020a: 9; Wu & Schunn 2021: 378).

Töös kasutatud materjal pärineb Tartu ülikooli ajaloo ja arheoloogia instituudi õppeainest FLAJ.07.004 „Keskaeg“, mida loeti 2023/2024. õppeaasta sügissemestril. Sisukategooriatest ja keelekasutusest ülevaate andmiseks analüüsin 28 üliõpilase mustanditele kirjutatud tagasisidekommentaare. Tagasiside rakendamist hindan samade tudengite mustandeid ja valmistekste võrreldes.

Magistritöö koosneb kaheksast peatükist. Esimeses peatükis teen sissejuhatuse kaasõppija tagasiside olulisusesse ja tagasisidega seonduvatesse väljakutsetesse, samuti annan ülevaate teooriast, mis käsitleb pehendamist ja kiitust tagasisidekommentaaries ja kirjeldan erinevaid tagasiside rakendamist mõjutavaid tegureid. Teises peatükis annan ülevaate töös läbivalt kasutatud materjalist ja meetodist. Kolmandas täpsustan osade tulemuste leidmiseks kasutatud meetodit ja esitan vastused esimesele kolmele uurimisküsimusele. Neljandas peatükis selgitan meetodit, mida kasutasin neljandale uurimisküsimusele vastamiseks ja annan vastuse küsimusele, millised tegurid tagasiside rakendamist mõjutavad. Kuuendas peatükis analüüsin saadud tulemusi ning pakun võimalusi teema edasiseks uurimiseks.

1. Teooria

1.1. Kaasõppija tagasiside

Tagasiside on hinnang selle kohta, mis on tekstis hästi ja mis vajab parandamist. Vastavalt on selle eesmärk aidata tagasiside saajal ehk teksti autoril oma tööd paremaks teha. Tagasiside saab kasulik olla vaid siis, kui selle saaja seda ka päriselt kasutab (Topping 1998: 255). Seetõttu on oluline, et tagasiside selgitaks, miks mingi muudatus vajalik on (Huisman et al. 2018: 963). Seejuures peetakse kasulikumaks sellist tagasisidet, mis suunab selle saajat aktiivselt kaasa mõtlema, mitte ei kirjuta ette kõiki parandusi (Topping 1998: 255–256).

Kaasõppija tagasiside on osa protsessikeskse kirjutamise meetodist, mille “isaks” võib pidada New Hampshire’i ülikooli inglise keele professorit Donald Murrayd. Ta rõhutas, et kirjutamise juures tuleb tähtsustada tekstini jõudmise protsessi, mitte lõpptulemust (Murray 1972: 3–4). Kuigi Murray oma artiklis tagasisidet ei maininud, on sellest hilisematel aastatel saanud siiski kirjutamisprotsessi lahutamatu osa, võimaldades teksti autorile vajalikku sisendit, mille põhjal oma teksti edasi kirjutada.

Tagasiside andmine ei ole ühepoolne tegevus – sellest õpivad ja saavad kasu mõlemad osapooled (Lundstrom & Baker 2009: 38; Huisman et al. 2018: 963–964). Samas on senini tavaline, et ainus tagasiside, mille üliõpilane oma tekstile saab, tuleb õppejõult (Malecka, Boud & Carless 2022: 908; Tammepõld, Novek & Tragel 2025 ilmumas). Seega jääb tudengitel õpingute jooksul saamata üks potentsiaalselt väärtuslik õpimoment. Põhjus, miks kaasõppija tagasisidet kirjutamise toetamiseks ei kasuta, võib seisneda näiteks õppejõudude teadmatuses, varasemas negatiivses kogemuses, kahtluses üliõpilaste kompetentsuses või kartuses, et tagasiside juhendamise ja kontrollimisega kaasneb märgatav lisatöö (Liu & Carless 2006: 285–286). Ka üliõpilased ise ei tarvitse kaaslastele tagasiside andmise ning selle saamise suure entusiasmi suhtuda. Näiteks on uurimustes rõhutatud, et enese ega ka kaaslaste teadmisi ei peeta erialateksti sisukalt tagasisidestamiseks piisavaks (Kaufman & Schunn 2011: 398), või ei julgeta tagasisidet anda kartuses, et kaaslaste tööle kirjutatud kriitiline kommentaar rikub ka klassiruumiväliseid sotsiaalseid suhteid (Nilson 2003: 35; Topping 2009: 24).

Varasema kogemuse ja piisava juhendamiseteta ei pruugi tagasisideprotsess tõepoolest oma algset eesmärki täita. Üliõpilaste tagasisidekirjaoskuse arendamine võtab aega ja eeldab pidevat harjutamist, mis ei tohiks jääda vaid ühe väljendusõpetuse kursuse piiresse. (Malecka, Boud & Carless 2022: 911). Harjutades õpib tudeng nii teiste kui enese tekste kriitilisemalt hindama ning enda kirjutamisprotsessi reguleerima, samuti areneb oskus saadud tagasisidet

mõista (Bui & Kong 2019: 376–377; Malecka, Boud & Carless 2022: 911). Nelson ja Schunn peavad oma uurimistulemuste põhjal efektiivseks tagasisideks näiteks kommentaare, mis on konkreetset, nimetavad ja selgitavad probleemi ning aitavad seda vajadusel lahendada (Nelson & Schunn 2009: 397).

1.2. Pehmendajad ja kiitus kaasõppija tagasisides

1.2.1. Tagasiside pehmemdamine

Pehmendajad (ingl *hedges*) on metadiskursuse interaktsioonilised keelevahendid ning üks episteemilise modaalsuse väljendusvahenditest, mille eesmärk on näidata autori öeldut või kirjutatud ühe võimaliku tõlgenduse, mitte absoluutse tõena (Hyland 1998: 1–3; Hyland 2005: 52). Kaasõppija tagasisides on nende funktsioon seega ilmne: tagasiside andja, kes pole oma vastava teema kohta käivates teadmistes kindel, saab pehmemdajate kasutuse abil tagasiside saajale märku anda, kui kriitiliselt saadud tagasisidesse suhtuda tuleks.

Pehmemdamine on negatiivse viisakuse strateegia, mis tagab teisele osapoolele “väljapääsu” ja kindluse, et tal ei tule midagi vastu tahtmist teha (Brown & Levinson 1987: 317). Kaasõppija tagasiside kontekstis aitab pehmemdamine seega kriitikat leevendada, vastutust vähendada ning sotsiaalseid suhteid hoida. Selles peitub ilmselt ka põhjus, miks tagasisides kasutatakse pehmemdajaid teistest akadeemilistest tekstidest enam (vt Teiva 2024; Teiva 2025 ilmumas; Novek 2025 ilmumas, Lemendik 2025 ilmumas).

Eesti keeles on pehmemdav funktsioon modaalsuspartiklidel (nt *vist*, *võib-olla*, *äkki*), ettevaatuspartiklidel (*nagu*, *üsna*), ligikaudsuspartiklidel (*päris*, *umbes*) (Metslang jt 2023: 1067), tajuverbidel (*näima*, *tunduma*) (Metslang jt 2023: 551) ja tingival kõneviisil (Metslang jt 2023: 556). Seejuures võivad pehmemdajad esineda nii üksikult kui ka koos teiste pehmemdajatega (Hyland 1998: 4). Autori hinnang ning ebakindlus võivad väljenduda ka pikemates üksustes, nt “see on minu isiklik arvamus, mitte parandus” (Sivenbring 2017: 6), ent sarnasest funktsioonist hoolimata ei peeta selliseid arvamusavaldusi tavaliselt pehmemdajateks (Hyland 1998: 5).

Pehmemdajate kasutust (kaasõppija) tagasisides on uuritud võrdlemisi vähe. Samas näitavad olemasolevad tulemused, et pehmemdajad on potentsiaalselt kriitilise tagasiside andmisel asendamatu abivahend. Näiteks leidis modaalsuspartiklile kasutust uurinud Kok Yueh Lee (2013), et kaasõppijatest tuutorid kasutavad koos parandusettepanekute ja kriitikaga sageli ka pehmemdavaid modaalsuspartikleid (Lee 2013: 38–39).

Mõned uurijad on keskendunud K2 keelekasutusele. Näiteks inglise keelt teise keelena kõnelevaid jaapani bakalaureusetudengeid uurinud Sugene Kim (2023) leidis, et parandussoovituste ja kriitika leevendamiseks kasutatakse rohkelt pehmeid vaatemata sellele, kas tagasiside on anonüümne või nimeline (Kim 2023: 218–219). Samas pehmed kiitvad tagasisidet (samas: 206). Seejuures ei ilmnenud märkimisväärset korrelatsiooni õpilase keeletaseme ja pehmedajate kasutussageduse vahel (samas: 217) ning rohkem pehmedamist selgitas Kim pigem jaapanlaste kultuurilise taustaga (samas: 219).

Cathrine Derham, Kieran Balloo ja Naomi Winstone keskendusid pehmedajatele (kasutades mõistet *tentativeness* 'kõhklus') teiste kognitiivse mõjuga keelendite kõrval ning leidsid negatiivse korrelatsiooni pehmedatud tagasiside ja lõpphinde vahel (Derham, Balloo & Winstone 2022). Wu ja Schunn (2020a: 9) uurisid aga pehmedamise mõju tagasiside rakendamisele ning leidsid, et rohke pehmedamine mõjutab tagasiside saajat seda mitte rakendama.

1.2.2. Kiitus tagasisides

Kiitus on positiivne viisakusstrateegia, mille eesmärk on väljendada nõustumist, ühtekuuluvustunnet ning seeläbi potentsiaalset kriitikat leevendada (Brown & Levinson 1987: 317). Kiituse kasutamine negatiivse tagasiside leevendamiseks võib vähendada tagasiside saaja ebakindlust ning motiveerida teda ka negatiivset tagasisidet rakendama (Topping 1998: 256). Kiitust väljendatakse eesti keeles peamiselt erinevate omadussõnade abil, nt *hea, ilus, tubli*, samuti erinevate verbikonstruktsioonidega, nt *mulle meeldib, kiidan sind*. Samas puudub senini süstemaatiline eesti keele kiituskeelendite käsitus. On leitud, et positiivne omadussõna *hea* on eestikeelsetes korpustes sagedasim omadussõna (Vainik & Brzozowska 2019: 119).

Võib pidada tähelepanuväärseks, et kiitust ja pehmedajaid on sageli uuritud koos. Näiteks Kim (2023) leidis, et kiitus ja pehmedamine võivad tagasisides kriitikat leevendades täita sama eesmärgi ning mõnikord kasutatakse neid ka samas kommentaaris (Kim 2023: 214). Samale järeldusele jõudis ka Lee (2013), kelle uurimuses osutus sagedaseks tagasisidekommentaari struktureerimise strateegiaks kiitva märkusega alustamine, millele järgnes kriitika väljatoomine ja/või parandusettepanek (Lee 2013: 40). Wu ja Schunni (2020a) tööst selgus, et kuigi kiitus mõjutab tagasiside saajat sellega tõenäolisemalt nõustuma, siis leevendava funktsiooniga kiitust sisaldavate tagasisidekommentaari rohkus mõjub tagasiside rakendamisele hoopis negatiivselt. Samas moodustasid kiitust ja parandusettepanekuid sisaldavad kommentaarid nende materjalist pea poole. (Wu & Schunn 2020a: 9–10)

Kiitva tagasiside mõju lõpptulemusele pole ühene. Mõned autorid on leidnud nende kahe vahel positiivse seose (Lu & Law 2011: 271; Derham, Balloo & Winstone 2022: 903), teisalt on mõnes uurimuses järeldatud, et kiitus juhib olulistelt probleemidelt tähelepanu eemale (Hattie & Timperley 2007: 96) ning mõjub seega lõpptulemusele hoopis negatiivselt (Cho & Cho 2010: 637). Samas leiab juhenditest sageli siiski ka suunise kaasõppijat kiita asjade eest, millega ta on hästi hakkama saanud (vt lisa 2).

1.3. Tagasiside rakendamist mõjutavad tegurid

Paratamatult ei saa eeldada, et seda, mida teksti autor saadud tagasisidega teha otsustab, mõjutab vaid mingi kindel muutuja, näiteks pehendamajate või kiituse kasutus. Need tegurid võivad olla keelelised või sisulised, aga tuleneda ka näiteks tagasiside andja autoriteedist või tagasiside saamise kanalist. Selles peatükis annan ülevaate varasematest tagasiside rakendamist käsitlevatest uurimistulemustest.

1.3.1. Keelekasutus

Senised tagasiside keelekasutust käsitlevad uurimused näitavad, et keelekasutusel võib olla märgatav mõju tagasiside rakendamisele. Samas pole tulemused alati ühesed. Mõned uurijad on tagasiside keelekasutuse analüüsimisel keskendunud isikukasutusele, sh isikulistele asesõnadele. Djuddah Leijen ja Anna Leontjeva leidsid ingliskeelset tagasisidet uurides isikuliste asesõnade kasutuse puhul ka otsese seose tagasiside rakendamisega (Leijen & Leontjeva 2012: 192), mis viitab sellele, et tagasiside puhul on oluline just isiklik lähenemine. Samas on ka ilmnenu, et kuigi ainsuse teise isikuga kaasnes rohkem parandusettepanekuid kui teiste isikuvormide puhul, siis tagasiside rakendamisele isikukasutus olulist mõju ei avaldanud (Novek 2023: 30–33). Isikulisi asesõnu on uurinud ka Derham, Balloo ja Winstone (2022), kelle artikkel ei keskendunud küll tagasiside rakendamisele, kuid analüüsis keelekasutuse seost lõpptulemusega. Vastupidiselt Leijeni ja Leontjeva (2012) tulemustele selgus nende tööst, et tagasisides isikuliste asesõnade kasutuse ja lõpptulemuse vahel on hoopis negatiivne korrelatsioon (Derham, Balloo, Winstone 2022: 903).

Lisaks isikukasutusele on levinud uurimisteema ka afektiivne keelekasutus – see võib tähendada nii positiivse kui negatiivse tooniga tagasisidet. Nende hulka kuuluvad muuhulgas ka pehendamine, kiitmine, viisakusmarkerid, emotikonid jm (Lu & Law 2012: 259). Kuivõrd erinevad uurimused näitavad, et afektiivsel – ning eriti just positiivsel – tagasisidel on selle saaja lõpptulemusele tugev positiivne mõju (Lu & Law 2012: 271; Derham, Balloo & Winstone

2022: 903–904), on tegu olulise teemaga, millele nii tagasiside uurimisel kui juhendamisel tähelepanu pöörata. Samas ei ole afektiivse keelekasutuse ja tagasiside rakendamise vahel otsest seost leitud (Nelson & Schunn 2009: 390; Leijen & Leontjeva 2012: 192; Wu & Schunn 2021: 385).

Nende kahe suurema kategooria kõrval leidub hulk erinevaid keelendeid, mille esinemissagedust ja mõju tagasiside rakendamisele on ka üksikutes uurimustes analüüsitud. Näiteks käsitlesid Leijen ja Leontjeva (2012) lisaks isikukasutusele ja afektiivsusele ka kohasõnu, eksimust väljendavaid nimisõnu ja idee-verbide. Seos tagasiside rakendamisega leiti neist vaid kohasõnade puhul (Leijen & Leontjeva 2012: 192). Derham, Balloo ja Winstone (2022) kajastasid oma artiklis veel ka võimu ja kuuluvust väljendavaid keelendeid, eitust ning põhjuslikkuse väljendusvahendeid. Seejuures selgus, et näiteks põhjuslikkust väljendavate keelendite kasutamisel oli lõpptulemusega negatiivne korrelatsioon – see tähendab, et neid sisaldavat tagasisidet rakendati väiksema tõenäosusega (Derham, Balloo, Winstone 2022: 903–904).

1.3.2. Sisulised tunnused

Tagasiside peamine eesmärk on öelda teksti või mõne selle osa kohta midagi, mis võiks aidata tagasiside saajal teksti paremaks teha. Sestap on levinud uurimisteema just see, mille kohta ja kuidas tagasisidet antakse. Ilmselt lihtsaim viis on tagasisidet klassifitseerida konkreetsete sisukategooriate põhjal, see tähendab, markeerida, millise konkreetse teksti osa kohta kommentaar kirjutatud on. Need kategooriad võivad olla olemuselt üldised – jagunedes näiteks sisu, stiili, vormistuse ja struktuuri vahel (Sivenbring 2017: 4)–, aga ka konkreetsemad, käsitledes näiteks oskussõnavara kasutust, uurimisküsimuse püstitust või seda, kuidas kokkuvõtte kirjutamisega hakkama on saadud (Novek 2023: 18). Sisukategooriad võivad tuleneda ka konkreetse õppeaine spetsiifikast, näiteks ajalooteemalistel tekstidel tagasisidestatakse nimede ja dateeringute korrektsust (samas: 18). Teisalt võib tagasiside kvaliteedi ja rakendamise uurimine põhineda ka niivõrd lihtsal vastandusel nagu *erialane-või-keeleline* (Patchan, Schunn & Clark 2011: 371).

Sellisel metoodikal põhinevatest tagasiside rakendamist analüüsinud uurimustest on selgunud, et kõige tõenäolisemalt rakendatakse tagasisidet, mis on suunatud teksti pindmisele kihile, näiteks keelekasutusele ja vormistusele (Novek 2023: 36–37; Patchan, Schunn & Clark 2011: 383). Sellise tagasiside rakendamine nõuab kõige väiksemat kognitiivset pingutust ning on seega kõige lihtsam. Vähem rakendatakse aga parandusettepanekuid, mis eeldavad tekstis suurte ja põhimõtteliste muudatuste tegemist, nt uurimisküsimuste ümberfokusseerimist või

teksti kui terviku mingil kujul muutmist (Novek 2023: 38). Sellise tagasiside rakendamine on sageli ajakulukas ning eeldab suuremat kognitiivset pingutust. Ühe huvitava rakendamise viisina, mida tavaliselt tagasiside rakendamise puhul eraldi käsitletud ei ole, on ilmnenu ka see, et probleemseid tekstikohti sageli kustutatakse (samas: 40). See tähendab, et kuigi parandusettepanekut pole otsesõnu rakendatud, on tagasiside saaja siiski nõustunud, et tegu on probleemiga, ja otsustanud probleemist lihtsaimal viisil vabaneda.

Sarnase klassifitseerimisviisina saab nimetada tagasiside eristamist kõrge ja madalama taseme, *resp* kvaliteediga (*high quality, high level* ja *low quality, low level*) kommentaarideks (vt Patchan & Schunn 2016; Bos & Tan 2019; Wu & Schunn 2020b). Kõrgema taseme tagasisideks peetakse näiteks argumentatsiooni selgust ja sidusust käsitlevaid kommentaare, aga ka seda, kas tagasisides tuvastatud probleemid on asjakohased ja kas nende lahendamiseks on pakutud soovitusi. Madalama taseme tagasiside puhul on tegemist eelkõige keelekasutatud puudutavate kommentaaride või sisuliselt ebasobiva tagasisidega. (Patchan & Schunn 2016: 240, Wu & Schunn 2020b: 2). Seejuures väärivad tähelepanu, et kui Patchan ja Schunn (2016: 249) leidsid, et tõenäolisemalt rakendatakse madalama tasemega tagasisidet, siis Wu ja Schunni (2020b: 8) uurimusest selgus, et eelkõige rakendatakse just kõrgema tasemega tagasisidet. Võimalik, et sellised erinevused tulenevad materjali kategoriseerimise erinevustest või uuritud üliõpilaste tasemevahet. Seda olulisem on sarnaseid uurimusi erisuguse andmestiku põhjal korrata.

Erinevaid kategoriseerimise viise leidub veelgi. Näiteks klassifitseeritakse tagasisidekommentaare selle järgi, kas nende fookus on tekstiülene (*global*) või seotud konkreetse kohaga (*local*) (nt Cheng & Zhang 2024; Al-Makhmari 2025). Tekstiülene tagasiside keskendub teksti sisule ja ülesehitusele, konkreetse tekstikohaga seotud tagasiside on tavaliselt suunatud keelekasutusele. (Cheng & Zhang 2024: 5; Al-Makhmari 2025: 17–19) Seega sarnaneb selline klassifitseerimisviis eelkirjeldatud kõrgema ja madalama taseme eristusega. Siinkohal toetavad tagasiside rakendamist käsitlevad uurimistulemused suunda, mille järgi rakendatakse tõenäolisemalt just konkreetse tekstikohaga seotud (vrd madalama taseme) tagasisidet (Cheng & Zhang 2024: 6; Al-Makhmari 2025: 19).

Üks levinumaid tagasiside klassifitseerimise mudeleid jagab tagasiside kognitiivseks ja afektiivseks (vt nt Nelson & Schunn 2009; Lu & Law 2011; Lu, Yao & Zhu 2023). Kognitiivne tagasiside mõjutab tagasisidest aru saamist; selle siseselt eristatakse omakorda kommentaare,

mis võtavad kokku tekstis olevat teavet, tagasiside detailsust² (mh probleemi ja selle asukoha tuvastamist ja lahenduse pakkumist), põhjendatud tagasisidet (kommentaaris selgitatakse muudatuse vajalikkust) ja tagasiside ulatust (nt konkreetne sõna *versus* terve peatükk). Kognitiivse tagasiside sisestest kategooriatest on seos rakendamisele leitud näiteks lahenduste pakkumisel (Nelson & Schunn 2009: 388) ja probleemi selgitamisel (Wu & Schunn 2021: 381). Afektiivsus mõjutab seda, kuidas tagasiside saaja saadud ettepanekutega nõustub. Afektiivse tagasisidena käsitletakse näiteks kiitust ja erinevaid kriitikat leevendavaid vahendeid. (Nelson & Schunn 2009: 377–381; vt peatükk 3.1.)

Mõnel juhul eristatakse afektiivse tagasiside kõrval eraldi kognitiivset ja metakognitiivset tagasisidet (Cheng, Liang & Tsai 2015). Kognitiivse tagasisidena käsitletakse sel juhul näiteks otseste paranduste tegemist, isikliku arvamuse avaldamist ja juhendavat tagasisidet. Metakognitiivse tagasisidena saab mõista aga tekstile hinnangu andmist ja tagasiside saaja reflekteerima suunamist. (Cheng, Liang & Tsai 2015: 80) Metakognitiivset tagasisidet antakse reeglina vähe, samuti võib mitme tagasisidevooru lõikes väheneda kognitiivse tagasiside hulk. Afektiivse tagasiside hulk seevastu suureneb. (samas: 80–81)

Leidub uurimusi, milles eristatakse aga näiteks seda, kas tagasiside on direktiivne e suunav või mitte ning kas selles on pakutud konkreetseid lahendusi (Patchan, Charney & Schunn 2009; Leijen & Leontjeva 2012; Bos & Tan 2019). Seejuures on nii direktiivsuse kui ka lahenduste pakkumise puhul leitud positiivne seos tagasiside rakendamisele (Leijen & Leontjeva 2012: 197).

1.3.3. Autoriteet

Kuigi siinse magistritöö fookuses on kaasõppijate antud tagasiside, ei saa seda õppeprotsessi kui terviku kontekstis käsitleda eraldi näiteks õppejõu või õppeassistendi antud tagasisidest, sest sageli saadakse tagasisidet samaaegselt mitmest allikast (Tammepõld, Novek & Tragel 2025 ilmumas). Sellest tulenevalt tõstatub tagasiside rakendamise uurimisel ka küsimus tagasisidestaja autoriteedist, s.o kelle tagasisidest lähtuvalt autor teksti parandada otsustab. Probleem oli aktuaalne ka nt minu bakalaureusetöös (Novek 2023), kus potentsiaalse välise

² Ingliskeelse termini *specificity* võiks tõlkida ka *konkreetsuseks*, ent kuna Leijen (2016) on oma doktoritöös *konkreetsena* defineerinud spetsiifiliselt sellist tagasisidet, milles on olemas selge parandusettepanek, tähistan termini siinkohal sõnaga *detailsus*.

mõjuga tagasiside rakendamist (õppejõud tegi sama soovitus, mis kaasõppija) teadlikult analüüsima ei hakatud³.

Varasemad uurimused näitavad, et tudengid ei pea enda erialaseid teadmisi piisavaks, et erinevate teemade kohta isiklik arvamus kujundada või kellegi seisukohti kritiseerida (Read, Francis & Robson 2001: 394). Sellest tuleneb ka arvamus, et kaasõppija ei ole pädev edasiviivat tagasisidet andma, eriti kui õppejõud ise tagasisideprotsessi ei sekku (Kaufman & Schunn 2011: 398). Isegi kui kaasõppija tekstis vigu märgatakse, ei julgeta neid tagasisides tingimata välja tuua, kartuses negatiivset tagasisidet vastu saada või õppejõu kui tegeliku hindaja tähelepanu tõmmata ja mõjutada teda ka enda teksti kriitilisemalt hindama (Nilson 2003: 35).

Vaatamata kõigele on leitud, et õppejõu ja kaasõppija tagasiside ei erine näiteks mahu, probleemide nimetamise või neile lahenduse pakkumise sageduse poolest (Patchan, Charney & Schunn 2009: 139) Ka samad uurimused, mis juhivad tähelepanu üliõpilaste negatiivsetele hoiakutele, on tõdenud, et kaasõppija tagasisidesse suhtumine ja selle põhjal tekstis muudatuste tegemine pole omavahel seotud (Stijbos, Narciss & Dünnebier 2010: 300; Kaufman & Schunn 2011: 402).

Suure osalejate arvuga õppeainetes võidakse tagasisidestamisel õppeassistentide abi kasutada Assistent paikneb autoriteediskaalal üliõpilase ja õppejõu vahel: ühest küljest on samuti tegu üliõpilasega, teisalt on tal eeldatavasti põhjalikumad erialased teadmised ning varasem kogemus tagasiside andmisel. Senised uurimused kaasõppijate ja õppeassistentide antud tagasiside rakendamises aga märkimisväärseid erinevusi leidnud ei ole. Näiteks ei tarvitse nende tagasiside erineda selles, kui sageli erialaspetsiifilisi probleeme nimetatakse. Seejuures rakendatakse sellist tagasisidet olenemata tagasiside andjast pea võrdselt. Lisaks kirjutavad kaasõppijad õppeassistentidest märkimisväärselt rohkem ja pikemaid kommentaare, eriti teksti sõnastuse kohta, ning sellist tagasisidet tõenäoliselt ka rakendatakse. (Patchan, Schunn & Clark 2011: 377, 380) Vaatamata asjaolule, et kaasõppijate antud tagasisidet rakendati sellest tulenevalt palju rohkem, ei ilmnenu kaastudengitelt ja õppeassistentidelt tagasisidet saanud õpilaste lõpptulemustes suuri erinevusi (samas: 381)

Kaasõppija tagasiside omapära on, et ühele tekstile annab tavaliselt tagasisidet mitu inimest. Mõneti aitab see lahendada ka võimalikku autoriteediküsimust, sest erinevates uurimustes on leitud, et korduv tagasiside – see tähendab, et mitu inimest kirjutavad tagasisidet sama

³ Siin töös ei jäeta ühtki tagasisidekommentaari analüüsist välja, sest – nagu siinsest peatükistki selgub – on potentsiaalseid rakendamist mõjutavaid tegureid väga palju ning paratamatult ei olegi võimalik ühtki tagasisidekommentaari neist eraldi käsitleda.

probleemi kohta – mõjutab tagasiside saajat seda tõenäolisemalt rakendama (Leijen 2017: 44; Gao, Schunn & Yu 2019: 302–303; Wu & Schunn 2020b: 8).

1.3.4. Muu

Tagasisideprotsessi on paratamatult vaja juhendada, eriti kui õpilastel varasem kogemus puudub. Nii on leitud, et eelnev metakognitiivne juhendamine – see tähendas näiteks kirjutamisprotsessi põhimõtetega tutvumist, tagasiside eesmärkide selgitamist ja erinevaid rollimänguharjutusi – suunab tudengeid andma mitmekesisemat tagasisidet ja käsitlema lisaks lihtsamatele keelekasutuse probleemidele ka senisest rohkem teksti sisulisi küsimusi (Bui & Kong 2019: 375). Samuti osatakse saadud tagasisidet paremini hinnata ning suure tõenäosusega rakendatakse isegi neid parandusettepanekuid, mis eeldavad sisulisi muudatusi tekstis (samas: 382). Ka see, kuidas tagasisidet juhendada, on oluline, sest näiteks kirjaliku tagasiside juhendi fookus ja konkreetsus mõjutab oluliselt ka tagasiside kvaliteeti (vt Goldin & Ashley 2012).

Tagasisideprotsess võib olla nii anonüümne kui ka nimeline. Bos ja Tan (2019: 9) on leidnud, et anonüümnes tagasisides juhitakse tõenäolisemalt tähelepanu kõrgema taseme probleemidele kui oma nime all tagasisides. Rakendamise puhul ilmnes nende uurimuses erinevus vaid direktiivse ja kõrgema taseme tagasiside puhul, mida rakendati rohkem siis, kui tagasiside andja oli anonüümne. Muud tüüpi tagasisidekommentaaride rakendamises erinevusi ei leitud. (Bos & Tan 2019: 10)

Omaette küsimus on, millise kanali vahendusel tagasisidet korraldada. Tänapäeval on tagasisiderühmade töö sageli korraldatud elektrooniliselt. Ka uurimistulemused näitavad, et mõne arvutiprogrammi vahendusel antakse rohkem tagasisidet ja see sisaldab rohkem parandusettepanekuid (Liu & Sadler 2003: 203–204, 206). Samas võidakse tagasisidet anda ka suuliselt või n-ö hübriidvormis, kus alguses tagasisidestatakse üksteise töid kirjalikult ning seejärel toimub suuline tagasisidevoor. Viimast varianti peetaksegi üldjuhul parimaks, sest kirjalikku tagasisidet rakendatakse tõenäolisemalt kui suulist (Bui & Kong 2019: 383), samas soovitatakse tagasisideprotsessi osalistel ikkagi näost näkku kohtuda, sest suhtlusolukorda lisanduvad seeläbi ka mitteverbaalsed vahendid näiteks tagasisidega nõustumise väljendamiseks (Liu & Sadler 2003: 221). Samuti antakse suuliselt tõenäolisemalt tagasisidet sisuliste või tekstiülest probleemide kohta, samas kui kirjalikus tagasisides keskendutakse pindmistele parandustele (Bui & Kong 2019: 379). Tagasisidestajad on täheldanud, et nende jaoks on keeruline sõnastada kirjalikke soovitusi, mis eeldasid teksti sisulist muutmist (samas: 381). See, millist varianti õpetaja või õppejõud oma aines kasutab, sõltub tõenäoliselt tema

teadmistest, töökeskkonnast ja kättesaadavatest vahenditest (Rubie-Davies, Flint & McDonald 2011).

Viimasel paaril aastal on teravalt tõstatunud tehisintellekti (TI) kasutamine õppetöös, sealhulgas ka tagasiside andmises. Seda, kas ja kuidas TI antud tagasisidet võrreldes inimtagasisidega rakendatakse, ei ole mulle teadaolevalt uuritud. Küll aga on uuritud TI abiga koostatud või täiendatud tagasiside kvaliteeti ning inimeste suhtumist sellesse. Näiteks on TI sõnastatud tagasisidekommentaariid keeleliselt keerulisemad (Hansen et al. 2025: 16) ning kalduvad tõenäolisemalt etteantud kriteeriumidest kõrvale (samas: 15). Samuti on leitud, et TI antud tagasiside on kaasõppijate omast parema kvaliteediga (Usher 2025: 9). Tagasiside saajate suhtumine TI abiga koostatud tagasisidesse on erinev ning kogemust nähakse pea võrdselt positiivse või negatiivseks (Hansen et al. 2025: 17). Nagu TI puhul tavaks on saanud, võib ka tagasisides esineda hallutsinatsioonid – see tähendab, et masin jagab soovitusi, mis on valed või lähevad vastuollu tööülesandega (Usher 2025: 11).⁴

⁴ vt ka <https://www.teadustekst.ut.ee/tehisintellektil-pohinevate-tooriistade-kaasamine-kirjutamisprotsessi/>

2. Materjal ja meetod

2.1. Materjal

Magistritöö materjal pärineb 2023/2024. õppeaasta sügissemestril Tartu ülikooli ajaloo ja arheoloogia instituudis loetud õppeainest „Keskaeg“, mille peamine sihtrühm oli sama instituudi bakalaureuseõppe esmakursuslased. Kursuse jooksul tuli tudengitel protsessikeskse tekstiloome põhimõttel koostada umbes 1000-sõnaline essee. Essee teema tuli valida õppejõududelt saadud nimekirjast, kusjuures igast teemast sai kirjutada vaid üks üliõpilane. Teemaga tuli kaasa ka väljavõtte mõnest publitseeritud primaarallikast, mida oli kohustuslik essee kirjutamisel kasutada.

Enne valmisteksti esitamist pidid üliõpilased esitama kaks mustandit ning 4–5-liikmelistes rühmades ka kaasõppijate tekste lugema ja tagasisidestama. Samuti saadi mõlemale mustandile suulist ja kirjalikku tagasisidet õppejõududelt ja kirjutamistuutoritelt. Kirjutamistuutorid olid varem sama aine edukalt sooritanud üliõpilased, kes läbisid enne tagasisideprotsessis osalemist ka vastava väljaõppe.

Esimese mustandi esitas 82, teise 73 ning valmis essee 64 tudengit. Magistritöös analüüsin 28 tudengi teisele mustandile antud kirjalikku tagasisidet, s.o 2021 erinevat kommentaari. Valimi koostamisel lähtusin tingimusest, et mustandina oleks esitatud piisavas koguses sidusast ja sisulist teksti, mida oleks võimalik tagasisidestada, ning et sama autor oleks esitanud ka töö lõppversiooni. Samuti ei tohtinud teise mustandi ja lõppversiooni vahel olla liiga suuri erinevusi, s.t autor ei tohtinud olla tööd täiesti ümber kirjutanud, sest vastasel juhul ei annaks tagasiside rakendamise võrdlemine adekvaatseid tulemusi. Õppeaines osalenud tudengeid teavitati, et nende tekste soovitakse kasutada keeleteaduslikus uurimistöös ning neil oli võimalus keelduda.

Kuigi mul puudus konkreetne standard, mille järgi otsustada, kas muutused on olnud analüüsimiseks liiga suured, ei tekkinud valimi moodustamisel probleeme, sest üldjuhul oli mustandi ja lõppversiooni 2–3 esimesele lõigule peale vaadates selge, kas ja kui palju teksti ümber kirjutatud on. Kahtluse korral kasutasin MS Wordi võrdlusfunktsiooni ning kui ka seejärel hinnangut anda ei osanud, jätsin töö valimist välja.

2.2. Meetod

Andmete korrastamise käigus tõstsingi kõik tekstikohad ning nende küljes olevad kommentaarid MS Wordi makro abil Exceli tabelisse ning pseudonüümisin need. Seejärel

märgendasin kõigi tagasisidekommentaaride puhul käsitsi järgmised tunnused: tagasiside sisuline kategooria, pehmendaja(te) olemasolu, kiituse olemasolu, parandusettepaneku olemasolu ning parandusettepanekut sisaldavate kommentaaride puhul ka nende rakendamine essee lõppversioonis.

Parandusettepanekute, pehmendajate ja kiituse märgendamisel kasutasin lihtsat *jah-ei* vastandust. Sisuliste kategooriate jagamisel ja nimetamisel lähtusin oma bakalaureusetöös kasutatud nimetustest, mis tulenesid omakorda 2022/23. õppeaastal samal ainekursusel kasutusel olnud tagasiside andmise juhendist (vt Novek 2023: 18). Märgendatud kategooriaid oli 11:

TERVIKU kategooriasse kuuluvad kommentaarid olid suunatud teksti üldpildile ning sellele, kas pealkiri vastab essee sisule ja teemale.

UURIMISKÜSIMUSE kategooriasse märgendasin tagasiside, mis puudutas uurimisprobleemi, -eesmärgi ja -küsimus(t)e püstitust. Samuti liigitasin sinna kategooriasse kommentaarid, milles mainiti uurimiseesmärkide teostatavust kohustusliku allikateksti abil.

STRUKTUURI alla märgendasin tagasiside, mis puudutas töö kohustuslike osade (pealkiri, sissejuhatus, sisu, kokkuvõte, kasutatud kirjanduse loetelu) olemasolu ning lõikude (üksikutel juhtudel ka lausete) järjestust ja sidusust.

OSKUSSÕNAVARA kategoorias kommenteeriti terminoloogia kasutust.

NIMEDE kategooriasse liigitus tagasiside, mis puudutas isiku- ja kohanimede ning sündmuste õiget kirjaipilti, samuti vajadusel nende lühidat tutvustamist.

DATEERINGUTE puhul tuli tagasisidestajatel hinnata, kas ajaloolistele isikutele on tekstis lisatud nende korrektsed elu- või valitsemisaastad ning sündmustele piisavalt täpne toimumisaeg.

ARGUMENTATSIOONI kategooria sisaldas tagasisidet väidete arusaadavusele ja põhistatusele, refereerimise korrektsusele ning viidatava teabe eristamisele essee autori mõtetest.

KEELEKASUTUST puudutavad kommentaarid võisid mõnel juhul samuti arusaadavust käsitleda, ent tegu oli lihtsamate ning kergemini lahendatavate probleemidega. Peamiselt liigitus siia alla näiteks tagasiside komade, käänamise, pööramise, trükivigade, sõnajärje, teksti vormindamise ja muu taolise kohta.

KIRJANDUSE kategooriasse kuulus tagasiside kasutatud kirjandusallikate sobivusele ja viidete vormistusele.

KOKKUVÕTET puudutavad kommentaarid käisid selle kohta, kas kokkuvõttes kajastatu on olemas ka essee sisuosas ning kas selles vastatakse püstitatud uurimisküsimustele.

Kategooriasse MUU liigitusid kommentaarid, mille kuuluvust polnud võimalik määrata, näiteks üksikud lauselõpumärgid (?) või üldised soovitused autorile (*Jõudu ja jaksu!*).

Üks kommentaar võis sisaldada mitut kategooriat (näited⁵ 1 ja 2).

(1) (DATEERINGUD) Peaks olema välja toodud ka eluaastad. (NIMED) Kirjapildi osas pole kindel, kas tuleks kasutada levinud ingliskeelset kirjapilti või itaaliakeelset Enrico da Susat.

(2) (ARGUMENTATSIOON) Kas need kaalutlused mängisid rolli vaid kõrgemate seisuste vanemate puhul või oli tegemist üldisema kaasaegse nähtusega? Mulle tundub, et see vanemate roll võis olla oluline ka diferentseeritud kolmanda seisuse seas. (OSKUSSÕNAVARA) Samuti tuleb mainida, et keskaja mõistes ei saa kasutada terminit „klass“.

3. Tulemused

3.1. Meetod

Tagasiside sisu kategooriate moodustamise selgitust vt peatükist 2.2.

Pehmendajaid ja kiitust otsisin rakendustarkvaraga R (R Core Team 2023). Otsitavate tunnuste valikul lähtusin Teiva (2024) magistritöös tuvastatud enimkasutatud pehmendajatest, lisades nimekirja veel mõned keelendid, mis mulle endale materjali lugedes silma jäid. Otsitavad pehmendajad olid järgmised:

- tingiv kõneviis;
- muutumatud sõnad *arvatavasti, ilmselt, küllap, pigem, suhteliselt, tõenäoliselt, vast, vist, võib-olla, võibolla, võib olla⁶, võrdlemisi, üldiselt, üpris, üsna*;
- tegusõnad *lootma, näima, paistma, tunduma, uskuma*;
- konstruktsioonid [*kellegi*] *arvates, arust, meelest*.

Samuti lisasin otsitavate pehmendajate sekka mõned keelendid, mida Teiva töös käsitletud ei olnud, ent mis mulle endale materjali lugedes silma jäid:

- muutumatud sõnad *ehk, päris, äkki*
- tegusõna *eeldama*

⁵ Näited on töös esitatud muutmata kujul. Pehmendajate ja kiituse puhul on huvipakkuvad keelendid paksu kirjaga esile tõstetud.

⁶ Kuivõrd analüüsiks sobivad *võib-olla, võibolla* ja *võib olla* esinemisjuhud on samatähenduslikud (vt näide 15abc), siis on edasises analüüsis käsitletud neid ühe ja sama pehmendajana.

- konstruktsioon *ei tea [kas]*

Kokku oli otsitavaid pehmeid 27.

Automaatotsing oli üles ehitatud järgnevalt: muutumatuid sõnu otsisin nende konkreetsete vormide järgi, tegusõnu sõnatüvede ning tingivat kõneviisi tunnuse *-ks* ja vastavate pöördelõppude (*-ksin, -ksid* jne) järgi, nii et tunnusele võis eelneeda ükskõik milline täishäälik. Otsingu lihtne ülesehitus tõi paratamatult kaasa ka valepositiivseid tulemusi, näiteks mõned *ks*-lõpulised määrsõnad (näide 3) ning enne analüüsimist tuli saadud nimekiri käsitsi üle kontrollida.

(3) Kirjaliku töö ja selle eesmärgi **aluseks** on kohustuslik allikas.

Kiituskeelendite otsimisel pidin lähtuma enda keeletajust, kogemusest ja materjalist leitud näidetest. Otsitud keelendeid oli kaheksa:

- omadussõnad *tubli, ilus, kena, super, suurepärane, hea*⁷;
- tegusõnad *kiitma, meeldima*.

Ka kiituse puhul tuli saadud andmestik käsitsi üle kontrollida ja eemaldada sobimatud juhud, näiteks olukord kus omadussõna *hea* oli kasutatud eitavas tähenduses (näide 4).

(4) "Oli" ei ole **hea** viis, kuidas lauset alustada.

3.2. Tulemused: tagasiside sisu, pehmendamine ja kiitus

3.2.1. Tagasiside sisu kategooriad

Kommentaari arvulist jagunemist kategooriate vahel vt tabelist 1. Suurimaks kategooriaks osutus KEELEKASUTUS (näide 5), kuhu kuulus üle 40% kõigist tagasisidekommentaari. Seega leidis püstitatud hüpotees kinnitust. Ligikaudu veerandi materjalist moodustas ARGUMENTATSIOONI kategooria (näide 6). Ülejäänud üheksast kategooriast sagedasim oli KIRJANDUS (näide 7), mida esines täpselt 100 tagasisidekommentaaris ehk veidi vähem kui kümnendikus kogu materjalist. Kõige vähem tagasisidestati tekstide UURIMISKÜSIMUST ja KOKKUVÕTET, vastavalt 1,6 ja 0,6% kõigist

⁷ Siin töös olen koos käsitletud omadussõna *hea* ja määrsõna *hästi*. Kuigi tegu on erinevate sõnaliikidega, tulevad need ühisest tüvest ning ühe või teise kasutamise valik sõltub keeles pigem süntaksist kui kõneleja eelistusest.

kommentaaridest. Samuti umbes 0,6% materjalist moodustas kategooria MUU, kuhu kuulusid näiteks tagasisidekommentaariid, mis olid suunatud mustandi autori isikule ja tegevusele, mitte tekstile (*Jõudu ja jaksu!*) või mis koosnesid vaid kirjavahemärkidest (?).

(5) Täpsustav osalause mõjub siin veidrana. Soovitan lause ümber teha.

(6) Minu hinnangul on kolmanda teemaarenduse mõte sobilik. Vaja oleks avada Norra ja Hansa konflikti üldist tausta. Miks sõditi ja kuidas see seostub Hansa–Norra omavaheliste võimusuhetega.

(7) Kasutatud on teaduskirjandust. On piisavas koguses otsitud sekundaarkirjandust.

Tabel 1. Tagasisidekommentaaride jagunemine sisu järgi

kategooria	kategooriat sisaldavate kommentaaride arv	kategooriat sisaldavate kommentaaride % kõigist kommentaaridest
keelekasutus	429	42,0
argumentatsioon	257	25,2
kirjandus	100	9,8
dateeringud	81	8,0
struktuur	49	4,8
tervik	44	4,3
nimed	34	3,3
oskussõnavara	22	2,2
uurimisküsimus	16	1,6
kokkuvõte	6	0,6
muu	6	0,6
kokku	1021	

Kõik kuus KOKKUVÕTTE kategooriasse kuuluvat kommentaari sisaldasid parandusettepanekut (vt tabel 2). Enam kui 90% juhtudest esines parandusettepanek ka KEELEKASUTUSE, DETEERINGUTE ja NIMEDE kategooriates (näited 8, 9, 10). Kõik tagasisidekategooriad peale MUU sisaldasid enam kui 60% ulatuses parandusettepanekuid.

(8) "Me" asenda või võta ära, kuna see on stiiliviga või pole kõige parem variant, mida kasutada.

(9) See pole vajalik. Me teame, et tegu on 13. sajandiga, kui on kirjas aasta 1282.

(10) Lõigu valmides kasutada kindlasti eestikeelset nimekuju, ehk Heinrich II.

Tabel 2. Parandusettepanekute osakaal tagasiside kategooriates

kategooria	parandusettepanekute osakaal (%)
kokkuvõte	100
keelekasutus	97,9
dateeringud	97,5
nimed	94,1
argumentatsioon	87,9
struktuur	77,6
oskussõnavara	77,3
kirjandus	76,0
uurimisküsimus	68,8
tervik	63,6
muu	16,7

Tagasiside, mis parandusettepanekuid ei sisaldanud, oli oma olemuselt olemasolevat teksti kirjeldav või kokkuvõttev (näide 11). Sisulistest kategooriatest leidis neid enim tekstile kui TERVIKULE suunatud kommentaaride puhul.

(11) Autor on lühidalt, aga teemakäsituseks ammendavalt tutvustanud töö aluseks olevaid isikuid.

3.2.2. Tagasiside pehmendamine

Automaatotsinguga leidsin materjalist 25 erinevat pehmendajat (vt tabel 3). Kokku oli kõigis kommentaarides kasutatud 330 pehmendajat, neist ülekaalukalt enim kasutati tingivat kõneviisi (85 korral) (näide 12). Umbes kaks korda vähem kasutati verbi *tunduma* (näide 13).

35 korral ilmnes materjalis määrsõna *pigem* (näide 14), 33 korral *võib-olla* erinevad vormid (näide 15abc) ja 32 korral sõna *ehk* (näide 16). Neli erinevat pehmendajat (*lootma, paistma, üsna, võrdlemisi*) esinesid materjalis täpselt ühel korral. Veel seitsme esinemissagedus (*ilmselt, päris, [kellegi] arust, uskuma, vast, ei tea, tõenäoliselt*) jäi alla kümne.

(12) Siia **võiksid** tõesti mingi siduva lause panna, millega **oleks** võimalik järgmisesse lõiku liikuda.

(13) Autor on hästi tutvunud tekstiga, kuid mulle **tundus**, et autor ei vastanud küsimustele, mida ta ise on püstitanud

(14) Arvan, et allikakriitika ajalugu pole nii pikalt vaja välja tuua. **Pigem** alustada kohe teemakohaselt või selgitades lühidalt mis allikakriitika on ja miks see antud teema analüüsimisel oluline on.

(15)

a. **Võib-olla** kokkuvõttes ja järeldusi tehes võiksid 13. sajandi Inglismaa kontekstis ka omapoolse hinnangu anda sellele küsimusele.

b. **Võibolla** lihtsalt ümber sõnastada, ala "\"piiritlen teemat x raamidesse\"", aga samas järgmine lause juba ütleb essee raamistiku ära.

c. Stiili ja grammatika osas tundub, et töö vastab nõuetele. **Võib olla** lihtsalt sõnastus üle vaadata.

(16) **Ehk** võiks tsitaadi järel panna viite ja järgneva lause järel Ibid?

Tabel 3. Tagasisidekommentaaridest automaatotsinguga leitud pehmedajad. Tabelis on esitatud need pehmedajad, mille esinemissagedus oli vähemalt kümme.

Pehmedaja	Absoluutarv
tingiv kõneviis	85
tunduma	41
pigem	35
võib-olla / võibolla / võib olla	33
ehk	32
äkki	26
üldiselt	13
[kellegi] meelest	11
vist	10
[kellegi] arvates	10

Lisaks automaatotsingule märgendasin materjalis iga kommentaari puhul ka käsitsi, kas selles sisaldub vähemalt üks pehmedaja. Nende arv ja osakaal kategooriati on esitatud tabelis 4. Keskmiselt oli pehmedatud 44% ühe kategooria kommentaaridest. Vastav mediaan oli 39,5%. Käsitsi märgendades selgus, et automaatotsing ei olnud kuigi täpne: minu märgenduse järgi leidis 1021 tagasisidekommentaari vähemalt üks pehmedav keelend 423 kommentaaris⁸.

Käsitsi otsides ilmnes materjalist näiteks 54 sõne *peaks* esinemisjuhtu, mida automaatotsing ei tuvastanud. See viiks pehmedajate kogusumma juba lähemale nende kommentaaride arvule, kus käsitsi märgendades vähemalt ühe pehmedaja leidsin. Samas ei muuda see viga tulemust, et tingiv kõneviis on levinuim pehmedav keelend, vaid kinnitab seda veelgi.

⁸ Tõenäoliselt tulenes selline erinevus mõnest automaatotsingul tehtud veast. Näiteks tuvastas programm küll tingiva kõneviisi vormid *oleks*, *võiks* ja *saaks*, ent mitte *peaks*. Võimalik, et selliseid juhtumeid oli veel. Samas on keeruline pakkuda, mis vea põhjuseks olla võis, sest otsing oli siinjuhul üles ehitatud tingiva kõneviisi tunnuseid ja sellele eelneda võivaid häälikuid arvesse võttes.

Tabel 4. Pehmendajate hulk ja osakaal tagasiside kategooriates.

kategooria	pehmendajaid sisaldavate kommentaaride arv	osakaal kõigist kategooria liikmetest (%)
tervik	34	77,3
kokkuvõte	4	66,7
struktuur	29	59,2
kirjandus	45	45,0
argumentatsioon	110	42,6
dateeringud	32	39,5
nimed	13	38,2
keelekasutus	158	36,8
oskussõnavara	8	36,4
uurimisküsimus	4	25,0
muu	1	-
kokku	423	

Suurim pehmendatud tagasiside osakaal ilmnes TERVIKU kategoorias (näide 17), kus selliseid kommentaare oli enam kui kolmveerandi ulatuses kõigist juhtudest. Kõige vähem pehmendati UURIMISKÜSIMUSE ja MUU kategooria tagasisidet – vastavalt umbes üks neljandik ja üks kuuendik kõigist kategooria kommentaaridest.

(17) Pealkiri on veidi liiga lakooniline, võiks kajastada uurimisprobleemi ajaliselt ja kohaliselt täpsemalt.

3.2.3. Kiituse kasutamine tagasisides

Kaheksast otsitud kiituskeelendist leidsin automaatotsinguga materjalist seitse. Tulemused on esitatud tabelis 5. Levinuim kiituskeelend oli omadussõna *hea* (näide 18), mille erinevaid vorme oli materjalis kokku 93. Väga vähe kasutati sõnu *meeldima*, *kiitma*, *ilus*, *tubli*, *kena* – kõigi esinemissagedus jäi alla kümne.

(18) Sissejuhatuses on **hea**, et sa annad ülevaate allikast ja kirjadest. Lugejal on lihtsam mõista seeläbi esseed.

Tabel 5. Tagasisidekommentaaridest automaatotsinguga leitud kiituskeelendid.

Kiituskeelend	Absoluutarv
hea	93
kiitma	7
meeldima	6
ilus	5
tubli	2
kena	2
Kokku	115

Kiitust leidis kokku 69 erinevas kommentaaris ning seejuures ühe kategooria kohta keskmiselt 14%. Osakaalu mediaan oli 9,1%. Kiituse hulk ja osakaal tagasiside sisukategooriates on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. Kiituse hulk ja osakaal tagasiside kategooriates

kategooria	kiitust sisaldavate kommentaaride arv	osakaal kõigist kategooria liikmetest
tervik	23	52,2
struktuur	14	28,6
uurimisküsimus	3	18,8
kokkuvõte	1	-
muu	1	-
oskussõnavara	2	9,1
argumentatsioon	21	8,1
kirjandus	5	5,0
keelekasutus	3	0,7
nimed	0	-
dateeringud	0	-
kommentaare kokku	69	

Ka kiituse puhul oli ülekaalukalt esindatuim kategooria TERVIK (näide 19), millest veidi enam kui pooled kommentaarid sisaldasid kiitust. Järgnes STRUKTUUR (näide 20), milles kiitev tagasiside moodustas veidi üle veerandi kõigist juhtudest.

(19) Huvitav lugemine, kus teema on kohustusliku allikaga **hästi** seotud. Järeldused on tehtud tuginedes allikatele ning tekst oli sorav.

(20) **Hea** sissejuhatus, lood hea tausta enda esseele.

NIMEDE ja DATEERINGUTE puhul ei kasutatud seevastu kordagi kiitust. Samuti oli kiituse osakaal väike KEELEKASUTUSE kategoorias, kus seda esines vähem kui 1% tagasisidekommentaaries.

On märkimisväärne, et ligi 94% kõigist pehmendatud kommentaaridest sisaldas ka parandusettepanekut. Kiituse puhul oli vastav suurusjärk aga umbes 39%.

4. Tulemused

4.1. Meetod

Rakendamise analüüsi huvides tegin eelnevas peatükis kirjeldatud materjalis mõningad täpsustused: võtsin vaatluse alla kõik parandusettepanekut sisaldavad tagasisidekommentaari ning eraldasini mitut sisukategooriat sisaldavad kommentaarid (vt kategooriate selgitusi peatükist 2.2.) mitmeks eri osaks, nii et ühel tabelireal olev kommentaariühik sisaldaks vaid üht kategooriat. Samuti jälgisin, et kiitus ja pehmenamine oleksid märgitud vaid selle kategooria juures, millega need koos esinesid. Siin peatükis kasutatud materjal koosneb seega 931 parandusettepanekut sisaldavast tagasisidekommentaari.

Tagasiside rakendamist hindasin MS Wordi võrdlusfunktsiooni abil, ühendades ühte faili sama autori mustandi koos kõigi tagasisidekommentaariidega ja valmis töö. Seejärel analüüsisin eraldi kõiki kommentaare ning märgendasin need lõppversioonis toimunud muutuse järgi viide kategooriasse: JAH (rakendati), EI (ei rakendatud), KUSTUTATI (probleemi sisaldav tekstikoht kustutati), OSALISELT (tagasiside rakendati osaliselt, näiteks sisaldas üks kommentaar mitut keelesoovitust ja neist rakendati vaid osad) ja TEISITI (kommenteeritud kohas tehti küll muudatus, ent see ei ühtinud päris täpselt tagasisides ette nähtuga).

4.2. Tulemused: tagasiside rakendamine

Nüüdseks olen andnud ülevaate kolmest potentsiaalsest tagasiside rakendamist mõjutavast tegurist, mis minu materjalis esinesid: tagasiside sisukategooria, pehmenajate ja kiituse kasutus. Selles peatükis analüüsin, kuidas need tegurid tagasiside rakendamist mõjutavad. Selleks esitan tulemused esmalt tabelite ja nende selgitusena. Samuti koostasini R-is otsustuspuud, et jõuda selgusele, milliste tegurite (koos)mõjul tagasisidet rakendatakse.

4.2.1. Tagasiside rakendamine sisukategooriate järgi

Tabelis 7 on esitatud igasse sisukategooriasse kuuluvate tagasisidekommentaariide rakendamise sagedus. Kuivõrd osad rakendamise viisid oleks võimalik ka mõtteliselt kokku tõsta – näiteks täielikult ja osaliselt rakendamine –, olen tabelis 8 esitanud lihtsustatud ülevaate sellest, kui suur osa iga kategooria kohta käivast tagasisidest (mingilgi kujul) rakendati.

Tabel 7. Tagasiside sisukategooriate rakendamine. Kategooriad on esitatud tähestiku järjekorras.

Kategooria (kokku)	Rakendamise viis				
	Ei	Jah	Kustutati	Osaliselt	Teisiti
Argumentatsioon (226)	73	110	32	5	6
Dateeringud (79)	26	42	10	0	1
Keelekasutus (420)	95	154	135	8	28
Kirjandus (73)	28	33	9	2	1
Kokkuvõte (6)	3	2	1	0	0
Nimed (32)	7	18	6	0	1
Oskussõnavara (17)	4	3	6	0	4
Struktuur (38)	15	19	3	1	0
Tervik (28)	6	17	0	5	0
Uurimisküsimus (11)	2	9	0	0	0
Muu (1)	0	0	1	0	0

Enim rakendatud tagasisidekategooriaks osutus UURIMISKÜSIMUS (näide 21), mille puhul tehti tekstis muudatus enam kui 80% juhtudest. Samas oli tegu võrdlemisi väikese kategooriaga, mis tulemuse juhuslikuks võib muuta. Veidi vähem, kuid siiski palju rakendati ka TERVIKU kohta käivat tagasisidet. Tulemus on mõnevõrra üllatuslik, sest mõlemad olid minu bakalaureusetöös enim ignoreeritud kategooriad (Novek 2023: 38).

(21) Soovitan valida vähem uurimusküsimusi.

Kuuel kategoorial üheteistkümnest (lisaks eelnimetatuile veel NIMED, DATEERINGUD, ARGUMENTATSIOON ja STRUKTUUR) osutus täielikult, osaliselt või teisiti rakendatud tagasiside osakaal suuremaks kui 50%. Veel kolmel kategoorial (KIRJANDUS, KEELEKASUTUS, OSKUSSÕNAVARA) oli sellise tagasiside osakaal üle 40%. KOKKUVÕTTELE kirjutatud tagasisidet rakendati kolmandikul juhtudest ning MUU kategoorias rakendatud tagasisidet ei olnud.

Tabel 8. Rakendatud tagasiside osakaal igast kategooriast

Kategooria	Täielikult rakendatud tagasiside osakaal (%)	Rakendatud (sh osaliselt ja teisiti) tagasiside osakaal (%)
Uurimisküsimus	81,8	81,8
Tervik	60,7	78,6
Nimed	56,3	59,4
Dateeringud	53,2	54,4
Argumentatsioon	48,7	53,5
Struktuur	50	52,6
Kirjandus	45,2	49,3
Keelekasutus	36,7	45,2
Oskussõnavara	17,6	41,2
Kokkuvõte	33,3	33,3
Muu	0	0

Enim ignoreeritud kategooriateks osutusid STRUKTUUR ja KIRJANDUS (vastavalt 39 ja 38%) (näited 22 ja 23). Kõige rohkem kustutati probleemseid tekstikohti aga siis, kui tagasiside oli suunatud OSKUSSÕNAVARALE (35%) ja KEELEKASUTUSELE (32%). Ühtki tekstikohta ei kustutatud nende kommentaaride puhul, mis olid UURIMISKÜSIMUSE või TERVIKU kohta.

(22) Selle lõigu algus sobiks minu meelest paremini sissejuhatusse, kui see kombineerida sissejuhatuses esitletava informatsiooniga.

(23) Thomas F. Madden, J. Phillips ja D. Nicolle teostest leiaksid sobilikku viidet.

4.2.2. Pehmendamise mõju tagasiside rakendamisele

Pehmendatud parandusettepanekuga tagasisidekommentaare oli 405. (vt tabel 9) Neist rakendati täielikult veidi üle 41% ja ignoreeriti ligikaudu kolmandikku. Probleemseid tekstikohti, mille kohta parandusettepanek tehti, kustutati umbes viiendiku ulatuses. Pehmendamata tagasisidekommentaare oli veidi enam: 526. Neist ligi 47% rakendati täielikult,

veerandit ignoreeriti ja veerandiga seotud olnud probleemset tekstikohad kustutati. Osaliselt või teisiti rakendatud tagasiside osakaal oli kummalgi juhul väga väike.

Tabel 9. Pehmendatud tagasiside rakendamine.

Rakendamise viis	Kas oli pehmendatud?	
	Ei	Jah
Ei	127	132
Jah	240	167
Kustutati	128	75
Osaliselt	8	13
Teisiti	23	18

Tulemustest ilmneb seega, et kuigi pehmendatud tagasisidet rakendati veidi vähem, jäi see samasse suurusjärku pehmendajaid mitte sisaldava tagasiside rakendamisega. Sarnane suundumus ilmnis ka tagasiside ignoreerimise puhul, kus pehmendatud tagasisidet ignoreeriti ligi 8 protsendipunkti võrra rohkem kui pehmemdamata tagasisidet. Samas tõi pehmemdamata jätmise tõenäolisemalt kaasa probleemsete tekstikohtade kustutamise.

4.2.3. Kiituse mõju tagasiside rakendamisele

Ühtaegu nii kiitust kui ka parandusettepanekut sisaldavaid tagasisidekommentaare oli võrdlemisi vähe: 29 (vt tabel 10). Neist 17 juhul – s.o üle 58% – parandusettepanek ka rakendati. Üheksal juhul tagasisidet ignoreeriti ning kolmel korral rakendati kommentaaris ette nähtud vaid osaliselt. Seevastu neist 902 tagasisidekommentaari, mis kiitust ei sisaldanud, rakendati täielikult ligi 43% parandusettepanekutest. Ignoreeritud tagasiside osakaal jäi alla kolmandiku. Sellest veel veidi vähem, umbes viiendiku ulatuses, kustutati parandusettepanekut sisaldava tagasiside puhul probleemne tekstikoht ära. Teisiti või osaliselt rakendatud tagasiside hulk jäi marginaalseks.

Tabel 10. Kiitust sisaldava tagasiside rakendamine.

Rakendamise viis	Kas sisaldas kiitust?	
	Ei	Jah
Ei	250	9
Jah	390	17
Kustutati	203	0
Osaliselt	18	3
Teisiti	41	0

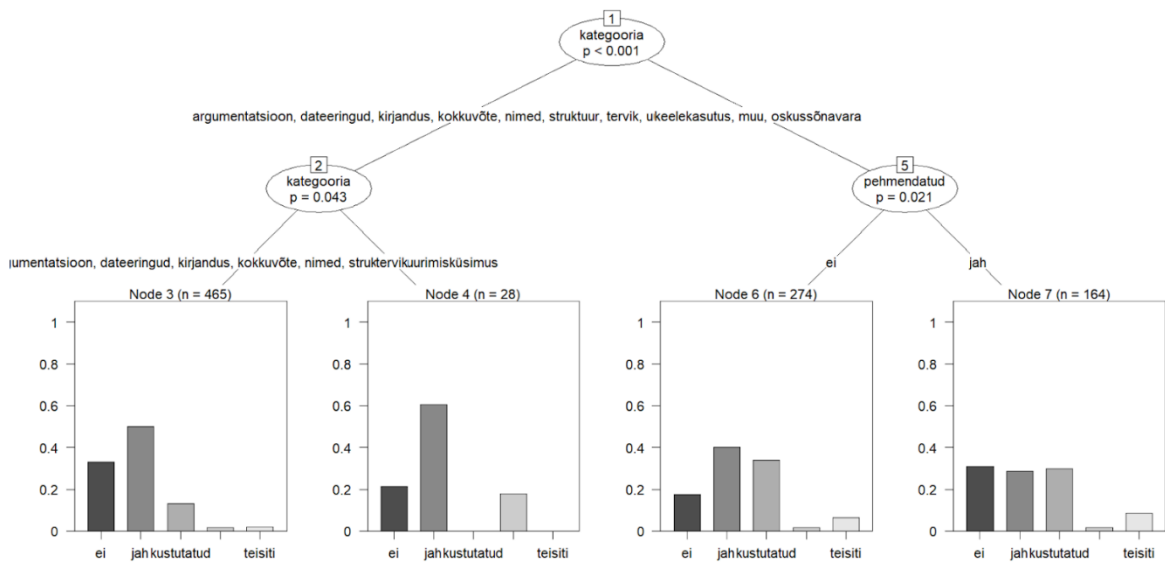
Seega ilmnes, et kiitust sisaldavaid parandusettepanekuid rakendatakse sagedamini (u 15 protsendipunkti) kui seda tagasisidet, milles ühtegi kiituskeelendit ei ole. Ignoreerimise sageduses erinevust ei avaldunud. Märkimisväärne erinevus ilmnes aga probleemsete tekstikohtade kustutamises – kui kiitust mitte sisaldava tagasiside puhul otsustati kustutamise kasuks enam kui viiendikul juhtudest, siis kiitva tagasisidega ühtki sellist valikut ei kaasnud.

4.2.4. Otsustuspuud

Otsustuspuude koostamisel valisin uuritavaks tunnuseks tagasiside rakendamise viisi. Esmalt võtsin seletavateks tunnusteks nii sisukategooriad, pehmendamise kui ka kiituse olemasolu. Ilmnenud seosed on esitatud joonisel 1.

Olulisimaks rakendamise varieerumist seletavaks tunnuseks osutus sisukategooria. Näiteks selgus, et KEELEKASUTUSE, OSKUSSÕNAVARA ja MUU kategooriates kustutati probleemseid tekstikohti või rakendati tagasisidet teisiti märkimisväärselt rohkem kui ülejäänud kaheksas kategoorias. Nimetatud kategooriate puhul osutus oluliseks rakendamist mõjutavaks teguriks ka pehmendamine. Pehmendamata tagasisidet ignoreeriti oluliselt vähem kui neid kommentaare, mis sisaldasid vähemalt üht pehmendavat keelendit.

Kõigi ülejäänud kategooriate (ARGUMENTATSIOON, DATEERINGUD, KIRJANDUS, KOKKUVÕTE, NIMED, STRUKTUUR, TERVIK, UURIMISKÜSIMUS) siseselt tekkis omaette eristus TERVIKU ja kõigi teiste vahel. Näiteks rakendati TERVIKU kohta käivat tagasisidet palju rohkem, sh osaliselt, probleemseid tekstikohti ei kustutatud aga kordagi

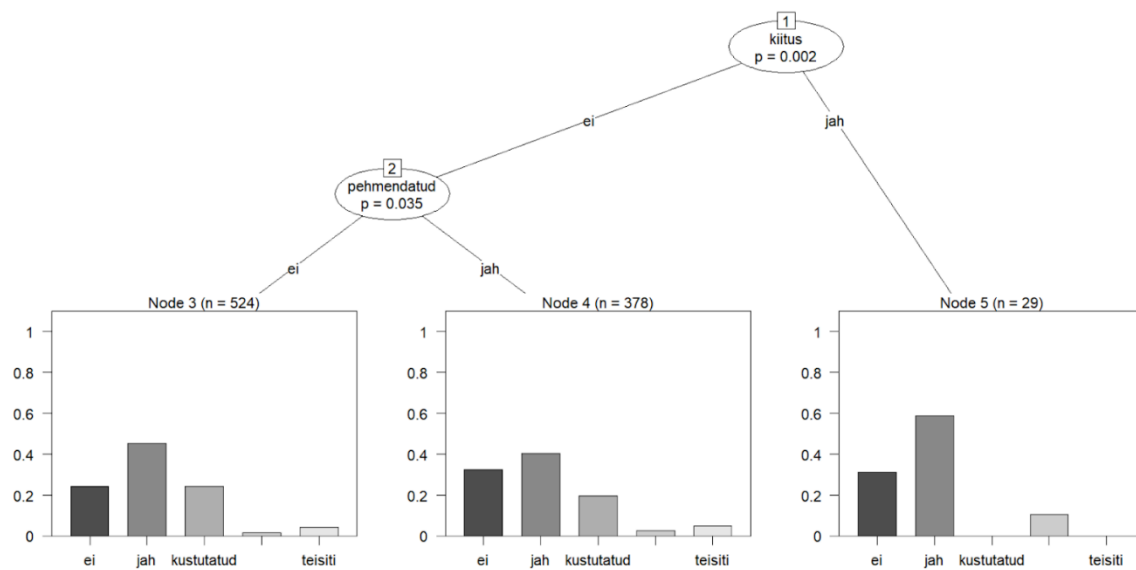


Joonis 1. Tagasiside rakendamist selgitav otsustuspuu, mille seletavad tunnused on tagasiside sisu kategooria, pehmendamine ja kiitus.

Seejärel otsustasin kategooriad kõrvale jätta ja vaadata eraldi keelelisi tunnuseid – seda, kas kiitus ja pehmendamine tagasiside rakendamisele ka mingit eraldiseisvat mõju avaldavad. Tulemused on esitatud joonisel 2.

Kõige olulisem seos tekkis kiitusega. Kiitust sisaldavat tagasisidet rakendati või rakendati osaliselt tõenäolisemalt kui mittekiitvat tagasisidet. Samuti ei kustutatud kiitva tagasiside puhul probleemseid tekstikohti kordagi. Kiitust mittesisaldava tagasiside puhul tekkis eristus pehmendajate sisalduse järgi. Kuigi pehmendatud ja pehmendamata tagasisidet rakendati enam-vähem sama sageli, oli pehmendamata tagasiside puhul ignoreerimise tõenäosus veidi väiksem.

Siinkohal tasub panna tähele, et ühtaegu nii kiitust kui parandusettepanekut sisaldavat tagasisidet oli võrdlemisi vähe, mis muudab ühe sõlmekese (*node*) võrreldes teistega väga väikeseks (n = 29) ja võib seega ka tulemust ühes või teises suunas kallutada. Kõik kirjeldatud tulemused ostusid siiski statistiliselt oluliseks (p < 0.05).



Joonis 2. Tagasiside rakendamist selgitav otsustuspuu, mille seletavad tunnused on pehmendamine ja kiitus.

5. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli analüüsida, milliste sisukategooriate kohta üliõpilased üksteise tekstides tagasisidet kirjutavad, kuidas ja kui palju nad tagasisidet pehmendavad ning kiitust kasutavad. Samuti soovisin teada, millised neist kolmest tegurist tagasiside rakendamist mõjutavad.

Enim kirjutati tagasisidet keelekasutuse (42% kõigist kommentaaridest) ja argumentatsiooni kohta (25%). See tulemus ühildub minu bakalaureusetöö tulemustega, kinnitades analüüsimeetodi paikapidavust. Järeldusele, et enim tagasisidet on suunatud just kergesti tuvastatavale ja parandatavale probleemile – tavaliselt just keelekasutusele – on jõudnud ka teised uurijad (nt Patchan, Schunn & Clark 2011: 383; Patchan & Schunn 2016: 249; Gao, Schunn & Yu 2019: 301; Al-Makhmari 2025: 19). Kuivõrd keelekasutus ja argumentatsioon on niivõrd universaalsed, tervet teksti hõlmavad aspektid, on ootuspärane ka nendele suunatud tagasiside rohkus võrreldes näiteks uurimisküsimusega, mida tutvustatakse tekstis tavaliselt vaid korra.

Tagasisidekommentaaries enim kasutatud pehmendav keelend oli tingiv kõneviis. See tulemus on kooskõlas varasemate teisi akadeemilisi tekste käsitlevate uurimustega (Teiva 2023; Lemendik 2025 ilmumas) ning hüpotees leidis seega kinnitust. Kõige rohkem pehmendati kategooriaid, milles muudatuse tegemine oleks eeldanud suuremat pingutust, nt tervik või struktuur. Vähem pehmendati aga neid parandusettepanekuid, mille põhjal oleks olnud lihtsam muudatusi teha, nt keelekasutus, oskussõnavara, nimed ja dateeringud.

Paika pidas ka levinuimat kiituskeelendit puudutav hüpotees: enim kasutati tõepoolest omadussõna *hea*. Tõenäoliselt tuleneb see kõnealuse sõna küllaltki neutraalsest positiivsusest. Selle all pean silmas, et kui näiteks omadussõnade *ilus* või *kena* kasutamine eeldab millegi visuaalselt meeldiva nägemist või mõnd autoripoolset eriti suurt õnnestumist, siis *hea* on piisavalt neutraalse tähendusega, et ei pea tegelikult tähistama isegi midagi, mis tagasiside andjale päriselt meeldib.

Kiitus ja pehmendamine olid mõnes mõttes sarnased, sest ka kiitust kasutati rohkem nende aspektide puhul, mille muutmise oleks tagasiside saajalt suuremat pingutust nõudnud: eelkõige tervik, aga ka struktuur. Üldse ei kiidetud seevastu nimede ja dateeringute kasutust, mis on mõneti loogiline, sest neid kategooriaid olekski olnud keeruline kiita (**see nimi on nii ilusasti kirjutatud*)

Arvestades keelekasutuse kategooria suurust, kasutati ka selle puhul kiitust väga vähe. Keelekasutusele suunatud kommentaarid kippusid olema lühemad ja konkreetsemad. Samas

kehtib ka siin põhjendus, et keelemuudatuste tegemine ei oleks tagasiside saajalt suurt pingutust nõudnud, mistõttu ei nähtud kiitmiseks põhjust.

Tagasiside sisukategooriate võrdluses oli parandusettepanekute osakaal suurim kokkuvõtte puhul, samuti ka keelekasutuse, nimede ja dateeringute kategooriates. Ka minu bakalaureusetöös ilmnes, et keelekasutust puudutavate kommentaaridega kaasnes rohkelt parandusettepanekuid (Novek 2023: 34–35). Samas oli kokkuvõtte kategoorias parandusettepanekute osakaal palju väiksem. Kui siinse töö materjalis sisaldasid kõik kokkuvõtet käsitlevad tagasisidekommentaariid parandusettepanekut, siis minu bakalaureusetöö andmestikus oli parandusettepanekute osakaal umbes 39% (Novek 2023: 35).

Tõenäoliselt tuleneb selline märkimisväärne erinevus asjaolust, et kahe õppeaasta vahel muutsime koostöös õppejõudude ja teiste kirjutamistuutoritega tudengitele tagasiside andmiseks antud juhendit (vrd Novek 2023: 55–60 ja lisa 2). Ühe sisulise muutusena jätsime välja juhise anda tagasisidet kaasõppija teksti kokkuvõttele. See tingis tõenäoliselt ka selle, et kokkuvõtte kohta kirjutatud kommentaarid tulenesid päriselt eksisteerivast probleemist ning ära jäi bakalaureusetöö materjalis esinenud rohke kirjeldava ja kokkuvõtliku sisuga tagasiside.

Kõige vähem parandusettepanekuid oli seotud uurimisküsimuse (u 60%) ja terviku (u 64%) kategooriatega. Tulemus on ootuspärane, sest tekst kui tervik liigitub globaalseks kategooriaks (vt nt Al-Makhmari 2025), mida kas ei osata või ei julgeta tagasisidestada. Uurimisküsimuse puhul võib samuti tekkida eeldus, et esimese aasta bakalaureuseõppe üliõpilane ei tarvitse osata kaasõppija töö puhul hinnata, kas uurimisküsimus on töö sisu ja mahu piires lahendatav või üldse teemakohane (Read, Francis & Robson 2001: 394). Samuti on võimalik, et probleeme ei taheta välja tuua, sest see eeldaks tagasiside saajalt sisuliselt terve teksti ümberkirjutamist.

Kategooriate rakendamise puhul selgus üllatuslikult, et enim rakendati uurimisküsimuse ja terviku kategooriatele antud tagasisidet. Ootamatuks teeb tulemuse asjaolu, et minu bakalaureusetöös (2023) olid need enim ignoreeritud kategooriad. Sarnaselt kokkuvõttega oli ka uurimisküsimus kategooria, mida sel aastal tagasiside andmiseks antud juhendis ette nähtud ei olnud (vt lisa 2), mistõttu oli kategooria osakaal kogu materjalist marginaalne. Seega võib eeldada, et need kommentaarid, mis uurimisküsimusele suunatud olid, käsitlesid silmapaistvamaid probleeme. Kuna võrreldes bakalaureusetööga ei jätnud ma siin analüüsist välja neid tagasisidekommentaare, mille rakendamist mõni muu väline tegur mõjutada võis, on tõenäoline, et samadele probleemkohtadele juhtis suulise konsultatsiooni ajal tähelepanu ka õppejõud ning see viis ka tekstis paranduse tegemiseni.

Teisalt on uurimisküsimus ka võrdlemisi keeruline kategooria, mille kohta tagasisidet kirjutada. Asjalike soovitude andmiseks tuleb tagasiside andjal läbi töötada lisakirjandust või

olla essee teemaga piisavalt hästi kursis. Seega võib eeldada, et kui mõni tudeng oli vaeva näinud, et uurimisküsimuse kohta tagasisidet kirjutada isegi siis, kui juhend seda ette ei näinud, oli tegu asjaliku soovitusena, mille kasust ka tagasiside saaja aru sai.

On märkimisväärne, et võrdluses minu bakalaureusetöö tulemustega suurenes pea kõigi kategooriate tagasiside rakendamise osakaal, näiteks NIMEDE puhul suurenes see 37% pealt 59%-le ning KEELEKASUTUSE kategoorias 34% pealt 45%-le. Võib eeldada, et see tuleneb samuti n-ö mõjutatud tagasiside kaasamisest.

Pehmendatud tagasisidet osakaal oli veidi väiksem kui pehmendamata tagasisidel, ent erinevus oli marginaalne. Ka otsustuspuud ei näidanud pehmendamise iseseisvat mõju, kuid koos mõnede kategooriate ja kiitusega ilmnes siiski ka statistiliselt oluline seos tagasiside rakendamisega. Seega võib järeldada, et pehmedajate kasutamine tagasisides motiveerib tagasiside saajat teksti muutma vähem kui pehmendamata tagasiside. See tulemus on kooskõlas Wu ja Schunni (2020a) järeldustega. Kuivõrd tugevalt pehmendatud tagasiside saajale võib jääda mulje, et tagasiside andja pole oma soovitustes päris kindel (vrd Hyland 1998: 166–167) või et tegu pole piisavalt suure probleemiga (Patchan, Charney & Schunn 2009: 137–138), näib ootuspärane ka asjaolu, et sellist tagasisidet vähem rakendatakse.

Kiitust sisaldavat tagasisidet rakendati sagedamini kui ilma kiitusega tagasisidet. See tulemus erineb varasematest uurimustest, kus positiivse afektiivse tagasiside ja selle rakendamise vahel olulist seost leitud pole (Nelson & Schunn 2009: 390; Leijen & Leontjeva 2012: 192; Wu & Schunn 2021: 385) või on see seos negatiivne (Wu & Schunn 2020a: 9–10). Kiituse selge mõju tuleneb tõenäoliselt sellest, et positiivne tagasiside motiveerib selle saajat tagasisidega nõustuma (Wu & Schunn 2020a: 8).

Nagu selgus, oli tulemustes mitmeid üllatusi. Seda nii võrdluses minu varasema uurimistööga, aga ka teiste autorite järeldustega. Eestikeelset kaasõppija tagasisidet pole piisavalt uuritud, et oletada, kas tegu võib olla materjali erinevusest või märgendamise loogikast tuleneva anomaaliaga, keeleliste või kultuuriliste eripäradega (vrd nt jaapani tudengeid uurinud Kim 2023, kelle hinnangul võis pehmedajate rohke kasutus olla seotud kohaliku viisakuskultuuriga) või millegi muuga. See tõstatab aga selge vajaduse see lünk veel lähiaastatel täita, et siis juba (loodetavasti) kindlamaid tulemusi ka õppematerjalide jm koostamisel kasutada.

Kuigi mina kategoriseerin tagasisidet puhtalt selle järgi, millise teksti osa kohta see kirjutatud on, siis kindlasti võiks aluseks võtta ka teisi teooriaosas (ptk 1.3.2.) kirjeldatud sisulisi tunnuseid. Nende tunnuste probleem on, et need ei erista tavaliselt, millise teksti aspekti kohta tagasiside kirjutatud on – see tähendab, kas tagasiside rakendamine aitaks töö sisulisele

paranemisele kaasa –, kuid samas võivad need aidata mõista teisi tagasiside aspekte nagu see, kas ja kuidas probleemi on selgitatud ja kas lahendus on ette antud.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli analüüsida, mille kohta ja millist keelt kasutades kaasõppijad üksteise tekste tagasisidestavad. Keelekasutuse uurimisel võtsin fookusse pehmedajad ja kiituse. Samuti soovisin teada saada, kuidas need tegurid tagasiside rakendamist mõjutavad.

Töö arendab edasi minu bakalaureusetööd (Novek 2023), milles uurisin samuti kaasõppija tagasiside sisu ja selle mõju tagasiside rakendamisele. Selles selgus, et enim antakse ja rakendatakse tagasisidet pindmiste probleemide, näiteks keelekasutuse puhul. Varasemad uurimused näitavad, et pehmedatud tagasisidet rakendatakse väiksema tõenäosusega (Wu & Schunn 2020a: 9). Kiituse ja tagasisidekommentaari rakendamise puhul otsest seost tuvastatud ei ole, ent näiteks Wu ja Schunn (2020a: 9–10) on leidnud, et kiitva tagasiside rohkus võib mõjutada tagasiside saajat parandusettepanekuid ignoreerima. Samas pole eestikeelse kaasõppija tagasiside puhul pehmedamist ja kiitust varem uuritud.

Materjal koosnes 1021 tagasisidekommentaari, mis olid kirjutatud 28 erineva üliõpilase ajalooteadusliku essee mustanditele. Samuti võrdlesin neid mustandeid samade kirjutajate valmis tekstidega, et analüüsida tagasiside rakendamist.

Magistritöös otsisin vastust neljale küsimusele. Esiteks soovisin teada, milliseid teksti aspekte kaasõppijad üksteise töödes enim tagasisidestavad. Selgus, et kõige rohkem tagasisidet kirjutatakse keelekasutuse ja argumentatsiooni, kõige vähem aga kokkuvõtte kohta.

Teine uurimisküsimus käsitles tagasisidekommentaaries levinumaid pehmedajaid ja kiituskeelendeid. Sagedasimaks pehmedavaks keelendiks osutus tingiv kõneviis, mis moodustas enam kui kolmandiku kõigist pehmedajatest, kui kokku arvestada nii automaatotsinguga leitud näited kui ka hilisemad tähelepanekud. Kuivõrd pehmedajate otsimiseks kasutatud kood ei andnud piisavalt täpseid tulemusi, on siiski keeruline öelda, kui suur see osakaal tegelikult olla võiks. Levinuim kiituskeelend oli omadussõna *hea*, mis moodustas ligi neli viiendikku kõigist leitud juhtudest.

Kolmandaks küsisin, milliste teksti sisuliste kategooriate kohta käivas tagasisides enim pehmedajaid või kiitust kasutatakse. Ilmnes, et nii pehmedamise kui ka kiituse osakaal oli suurim terviku ja struktuuri puhul.

Viimaseks analüüsisin seda, kuidas tagasiside sisu, pehmedatus või kiituse kasutus selle rakendamist mõjutavad. Sisukategooriatest rakendati enim uurimisküsimuse ja terviku kohta käivaid parandusettepanekuid. Pehmedamise puhul ilmnes väike negatiivne seos, see tähendab, et pehmedatud tagasisidet rakendati veidi väiksema tõenäosusega. Kiituse ja

tagasiside rakendamise vahel ilmnes aga otsene seos: kiitust sisaldavat tagasisidet rakendati tõenäolisemalt kui ilma kiitusega tagasisidet.

Siinne magistritöö oli esimene eestikeelne uurimus, mis käsitles tagasisides kasutatud pehmendamist ja kiitust. Samuti on tagasiside sisu senini väga vähe uuritud. Seega võiks minu uurimus olla lähtepunkt ja väärtuslik võrdlusmaterjal tulevastele tagasisideuurijatele.

Kirjandus

- Al-Makhmari, Asila. 2025. Students' Engagement with Peer Feedback: A Case Study of Omani University Students. *English Language Teaching* 18(5). 14–23. <https://doi.org/10.5539/elt.v18n5p14>.
- Bos, Anne Hester van den & Esther Tan. 2019. Effects of anonymity on online peer review in second-language writing. *Computers & Education* 142. 103638. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103638>.
- Brown, Penelope & Stephen Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>.
- Bui, Gavin & Amy Kong. 2019. Metacognitive instruction for peer review interaction in L2 writing. *Journal of Writing Research* 11(2). 357–392. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.02.05>.
- Cheng, Kun-Hung, Jyh Chong Liang & Chin Chung Tsai. 2015. Examining the role of feedback messages in undergraduate students' writing performance during an online peer assessment activity. *Internet and Higher Education* 25(1). 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.001>.
- Cheng, Xiaolong & Lawrence Jun Zhang. 2024. Engaging secondary school students with peer feedback in L2 writing classrooms: A mixed-methods study. *Studies in Educational Evaluation* 81. 101337. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101337>.
- Cho, Young Hoan & Kwangsu Cho. 2010. Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science* 39. 629–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>.
- Derham, Cathrine, Kieran Balloo & Naomi Winstone. 2022. The focus, function and framing of feedback information: linguistic and content analysis of in-text feedback comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(6). 896–909. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1969335>.
- Gao, Ying, Christian D. Schunn & Qiuying Yu and. 2019. The alignment of written peer feedback with draft problems and its impact on revision in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. SRHE Website 44(2). 294–308. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1499075>.
- Goldin, Ilya M., & Kevin D. Ashley. 2012. Eliciting formative assessment in peer review. *Journal of Writing Research* 4(2). 203–237. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.5>.
- Hansen, Rasmus, Christopher Neil Prilop, Tobias Alsted Nielsen, Karen Louise Møller, Rikke Frøhlich Hougaard & Annika Büchert Lindberg. 2025. The effects of an AI feedback coach

- on students' peer feedback quality, composition, and feedback experience. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*. 17(31). 1–31. <https://doi.org/10.7146/lom.v17i31.148831>.
- Hattie, John & Helen Timperley. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1). 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huisman, Bart, Nadira Saab, Jan van Driel & Paul van den Broek. 2018. Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(6). 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>.
- Hyland, Ken. 1998. *Hedging in Scientific Research Articles* (Pragmatics & Beyond New Series). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.54>.
- Hyland, Ken. 2005. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing* (Continuum Discourse). London & New York: Continuum.
- Kaufman, Julia H. & Christian D. Schunn. 2011. Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science* 39. 387–406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>.
- Kim, Sugene. 2023. "Sorry, I don't good English": Japanese L2 students' written peer feedback in the face-to-face and anonymous review modes. *Journal of Writing Research* 15(2). 199–223. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.02.02>.
- Kolsar, Alexandra. 2023. *Kaasõpilaste kirjanditele antud tagasisidekommentaariide aspektid ja tüübid*. Tartu ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureusetöö. <https://hdl.handle.net/10062/90520>.
- Lee, Kok Yueh. 2013. Hedging expressions used in academic written feedback: a study on the use of modal verbs. *Research in Corpus Linguistics* 1. 33–45. <https://doi.org/10.32714/ricl.01.04>.
- Lehesalu, Marin. 2022. *Kaasõppiija tagasiside õppemeetodist riigieksamiks valmistuva abituriendi pilguga*. Tartu ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. <http://hdl.handle.net/10062/82424>.
- Leijen, Djuddah A.J. & Anna Leontjeva. 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* 4(2). 177–202. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.4>.
- Leijen, Djuddah A.J. 2016. Advancing Writing Research: an Investigation of the Effects of Web-based Peer Review on Second Language Writing. *Dissertationes Linguisticae*

- Universitatis Tartuensis* 28. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
<http://hdl.handle.net/10062/54744>.
- Leijen, Djuddah A.J. 2017. A Novel Approach to Examine the Impact of Web-based Peer Review on the Revisions of L2 Writers. *Computers and Composition* 43. 35–54.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2016.11.005>.
- Lemendik, Helena. 2025. *Teaduskeelee tunnusteks on täpsus, neutraalsus ja impersonaalsus. Kuidas siiski haakuvad juurdunud tavadega tänapäeva akadeemilised tekstid? Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri – Journal of Estonian and Finno-Ugric Languages* 16(1). [ilmumas]
- Liu, Jun & Randall W. Sadler. 2003. The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes* 2(3). 193–227.
[https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00025-0).
- Liu, Ngar-Fun & David Carless. 2006. Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education* 11(3). 279–290.
<https://doi.org/10.1080/13562510600680582>.
- Lu, Jingyan & Nancy Law. 2011. Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science* 40. 257–275. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9177-2>.
- Lu, Qi, Yuan Yao & Xinhua Zhu. 2023. The relationship between peer feedback features and revision sources mediated by feedback acceptance: The effect on undergraduate students' writing performance. *Assessing Writing* 56. 1–15.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100725>.
- Lundstrom, Kristi & Wendy Baker. 2009. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing* 18(1). 30–43.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>.
- Malecka, Bianka, David Boud, David Carless. 2022. Eliciting, Processing and Enacting Feedback: Mechanisms for Embedding Student Feedback Literacy Within the Curriculum. *Teaching in Higher Education* 27(7). 908–922.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>.
- Metslang, Helle, Mati Ereht, Külli Habicht, Tiit Hennoste, Reet Kasik, Pire Teras, Annika Viht, Eva Liina Asu, Liina Lindström, Pärtel Lippus, Renate Pajusalu, Helen Plado, Andriela Rääbis & Ann Veismann. 2023. *Eesti grammatika*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mulder, Raoul A., Jon M. Pearce & Chi Baik. 2014. Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education* 15(2). 157–171. <https://doi.org/10.1177/1469787414527391>.

- Murray, Donald. 1972. Teach writing as a process not product. *The Leaflet* 71(3). 11–14.
- Nilson, Linda. 2003. Improving Student Peer Feedback. *College Teaching* 51(1). 34–38. <https://doi.org/10.1080/87567550309596408>.
- Nelson, Melissa & Christian Schunn. 2009. The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance. *Instructional Science* 37. 375–401. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>.
- Novek, Nele. 2023. *Isikukasutuse ja sisu mõju kaasüliõpilase tagasisidekommentaari rakendamisele*. Tartu ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureusetöö. <https://hdl.handle.net/10062/90663>.
- Novek, Nele 2025. Kiitus ja pehmendamine kaasõppija tagasisides ajalooteaduslike esseede näitel. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri – Journal of Estonian and Finno-Ugric languages* 16(1). [ilmumas]
- Patchan, Melissa M., Davida Charney & Christian D. Schunn. 2009. A validation study of students' end comments: Comparing comments by students, a writing instructor, and a content instructor. *Journal of Writing Research* 1(2). 124–152. <https://doi.org/10.17239/jowr-2009.01.02.2>.
- Patchan, Melissa M., Christian D. Schunn & Russell J. Clark. 2011. Writing in natural sciences: Understanding the effects of different types of reviewers on the writing. *Journal of Writing Research* 2(3). 365–393. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.02.03.4>.
- Patchan, Melissa M. & Christian D. Schunn. 2016. Understanding the Effects of Receiving Peer Feedback for Text Revision: Relations between Author and Reviewer Ability. *Journal of Writing Research* 8(2). 227–265. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.03>.
- R Core Team. 2023. R: A Language and Environment for Statistical Computing .R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/> (20.11.2024).
- Read, Barbara, Becky Francis, Jocelyn Robson. 2001. 'Playing Safe': Undergraduate Essay Writing and the Presentation of the Student 'Voice'. *British Journal of Sociology of Education* 22(3). 387–399. <https://doi.org/10.1080/01425690124289>.
- Rubie-Davies, Christine M., Annaline Flint & Lyn G. McDonald. 2012. Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology* 82(2). 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>.
- Sivenbring, Jennie. 2017. Kamratrespons som formativ bedömning för lärande. *Högere utbildning* 7(1). 1–12. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v7.903>.

- Strijbos, Jan-Willem, Susanne Narciss & Katrin Dünnebier. 2010. Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction* 20(4). 291–303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>.
- Tammepõld, Marri-Mariska, Nele Novek & Ilona Tragel (koost.). 2025. *Küsitluse "Üliõpilased ja ülikoolis kirjutamine: TÜ üliõpilaste küsitlus" vaheraport*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekt "Protsessikeskne tekstiloome gümnaasiumis ja ülikoolis: tõendus põhine teadmus ja praktikad". <https://tekstiloom.eilonatragel.ut.ee/publikatsioonid/>. [ilmumas]
- Teiva, Nele Karolin. 2024. *Pehmendajad bakalaureuseastme üliõpilaste tekstides*. Tartu ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. <https://hdl.handle.net/10062/102026>.
- Teiva, Nele Karolin. 2025. "Ilmselt võib see olla põhjuseks..." Kuidas ja miks kasutavad bakalaureuseastme üliõpilased tekstides pehmentajaid? *Eesti ja soome ugri keeleteaduse ajakiri – Journal of Estonian and Finno-Ugric languages*. 16(1). [ilmumas]
- Topping, Keith. 1998. Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research* 68(3). 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>.
- Topping, Keith. 2009. Peer Assessment. *Theory Into Practice* 48(1). 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>.
- Usher, Maya. 2025. Generative AI vs. instructor vs. peer assessments: a comparison of grading and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 1–16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2487495>.
- Vainik, Ene & Dorota Brzozowska. 2019. The use of positively valued adjectives and adverbs in Polish and Estonian casual conversations. *Journal of Pragmatics* 153. 103–115. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.001>.
- Wu, Yong & Christian D. Schunn. 2020a. From feedback to revisions: Effects of feedback features and perceptions. *Contemporary Educational Psychology* 60. 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101826>.
- Wu, Yong & Christian D. Schunn. 2020b. When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback. *Contemporary Educational Psychology* 62. 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101897>.
- Wu, Yong & Christian D. Schunn. 2021. From plans to actions: A process model for why feedback features influence feedback implementation. *Instructional Science* 49. 365–394. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09546-5>.

How Do Praise, Hedging and Content Influence the Implementation of Feedback comments? Summary.

The aim of this master's thesis was to determine how students give feedback to one another. More specifically, I analyzed which aspects of the text they commented on, as well as how and to what extent hedging and praise were used. I also wanted to find out how these three features influence the implementation of feedback.

Previous studies have shown that feedback is more often given and implemented in relation to surface-level issues that require little effort to solve, such as language use (Patchan, Schunn & Clark 2011: 383; Patchan & Schunn 2016: 249; Gao, Schunn & Yu 2019: 301; Al-Makhmari 2025: 19). A low perceived benefit could also lead to a cautious attitude toward peer feedback (Mulder, Pearce & Baik: 163). Regarding hedging, it has been found that feedback is more likely to be implemented when it is not hedged (Wu & Schunn 2020a: 9). A direct relation between praise and the implementation of feedback has not been found, but for example, a larger amount of praise in feedback comments may lead the recipient to ignore the suggestions for improvement (Wu & Schunn 2020a: 9–10). Hedging and praise in Estonian language peer feedback have not been previously studied.

The material consisted of 1021 feedback comments written on 28 students' drafts of essays on medieval history. I also compared the drafts with the final versions written by the same students in order to analyze the implementation of feedback. To identify hedges and praise expressions, I used the statistical software R (R Core Team 2023). I also used the program to draw decision trees in order to find connections between different feedback features and its implementation.

In the thesis, I sought to answer four research questions. First, I wanted to determine which aspects of the text peers most frequently comment on. It became evident that most feedback was given on language use and argumentation, while the least was given on the summary of the essay. Language use tends to be the easiest aspect for the students to comment on. Moreover, both language use and argumentation are categories that occur consistently throughout the text while some other categories (e.g. research question) may appear only once or twice.

The second research question focused on the most common hedging and praise words in the feedback comments. The most frequent hedging choice was conditional mood which made up more than a third of all identified instances. The most common word for praise was the adjective *hea* 'good' which made up nearly 80% of all instances.

The third question asked which aspects of the text received the most hedging or praise in feedback. It turned out that both hedging and praise were most frequently used in feedback directed at the text as a whole and the structure of the draft. This might stem from the fact that revisions in these categories often require revising the whole text, and the student giving the feedback may be reluctant to take on or impose such responsibility directly.

Finally, I analyzed how the aspect that the feedback comment is written on, the presence of hedging, or the use of praise influenced its implementation. Among the content categories, suggestions related to the research question and the structure of the text were implemented the most. In terms of hedging, a slight negative correlation was observed, meaning that hedged feedback was less likely to be implemented. However, there was a clear relationship found between praise and the implementation of feedback: comments that included praise were more likely to be implemented than those without.

This thesis was the first study based on Estonian language to analyze the use of hedging and praise in peer feedback. Additionally, the content of the feedback has so far received very little attention in research. Therefore, my study could serve as a starting point and a point of comparison for future researchers.

Lisa 1. Magistritöös kasutatud mõisted

juhendav tagasiside (*guidance*) – tagasiside, milles on konkreetsed juhised teksti parandamiseks

konkreetses tekstikohaga seotud tagasiside (*local*) – tagasiside, mis on suunatud konkreetsele tekstikohale, näiteks keelekasutusele

parandusettepanek – tagasisidekommentaari osa, millega suunatakse tagasiside saajat tekstis mingit muudatust tegema

põhjendatud tagasiside (*explanation*) – tagasiside, milles on põhjendatud, miks paranduse tegemine vajalik on

reflekterima suunav tagasiside (*reflecting*) – tagasisides, milles esitatakse mõtteid või küsimusi, mis suunavad tagasiside saajat mingi teema üle mõtlema

tagasiside detailsus (*specificity*) – tagasisides juhitakse tähelepanu probleemile, selle asukohale ja/või pakutakse lahendusi probleemi lahendamiseks

tagasisidekommentaari – Microsoft Wordis või mõnes muus tekstitöötlusprogrammis teksti külge lisatud kommentaarikasti sisu

tagasiside rakendamine – tagasisidekommentaaris ette nähtud parandusettepanek võeti vastu

tagasiside ignoreerimine – tagasisidekommentaaris ette nähtud parandusettepanekut ei võetud vastu ning vastavat tekstikohta ei muudetud

tagasiside ulatus (*scope*) – väljendab tagasiside mõju ulatust ja jaguneb näiteks tekstiüleseks ja konkreetse tekstikohaga seotud olevaks tagasisideks

tekstile hinnangu andmine (*evaluating*) – tagasisides kommenteeritakse tekstis esitatud teadmisi ja oskusi ning kasutatud strateegiaid

tekstis olevat kokku võttev tagasiside (*summarizing*) – tagasiside, milles võetakse kokku tekstis olemasolev info või selle struktuur

tekstiülene tagasiside (*global*) – tagasiside, mis on suunatud teksti sisule või ülesehitusele

Lisa 2. Tudengitele antud tagasisidejuhend

1. Kohustuslik allikas

Tutvuge vajadusel uuesti töö aluseks oleva allikaga. Teema kitsendamisel, uurimisküsimuse püstitamisel ja töö kirjutamisel tuleb aluseks võtta allikatekst.

Kas autori tekst kajastab õigesti allikateksti sisu? Kas autor on allikateksti sekundaarkirjanduse abil kontekstipõhiselt analüüsinud või piirdunud loetu ümber jutustamisega? Vajadusel soovitage autorile allikateksti analüüsiks sobivat täiendavat sekundaarkirjandust.

2. Töö ülesehitus

Essee tekst peab moodustama hästiloetava ja omavahel loogiliselt seotud ja/või loogiliselt järgnevatest osadest koosneva terviku. Laused ja tekstilõigud peavad olema üles ehitatud nii, et autori tekst on esitatud selgelt ja analüüs on koherentne.

Kas materjali esitus tekstis on loogilises järgnevuses? Kas laused ja tekstilõigud on omavahel sidusad? Vajadusel soovitage parandusi teksti struktuuris (nt: lõikude ümber paigutamist).

3. Autori järeldused

Töös esitatud järeldused peavad olema põhistatud allikateksti või sekundaarkirjanduse abil. Järeldused ei tohi olla liigselt üldistavad ning peavad olema seotud essee teema ja uurimisküsimustega.

Kas autor toetub oma järeldustes töös viidatud allikatekstidele ja sekundaarkirjandusele? Kas autor on teinud üksiknäidete pinnalt liiga ulatuslikke üldistusi või järeldusi? Kas tehtud järeldused aitavad vastata allika põhjal esitatud uurimisküsimusele? Eksimuste korral juhtige autori tähelepanu põhjendamatutele arvamustele või järeldustele.

4. Erialane oskussõnavara

Essees peab läbivalt kasutama korrektset eestikeelset oskussõnavara. Võõrkeelsed tekstiosad peavad olema tõlgitud eesti keelde. Võõrsõnu tuleb kasutada nii sisuliselt kui kirjapildis korrektsel kujul.

Kas autor on erialaterminoloogiat ja võõrsõnu kasutanud korrektselt? Vajadusel juhtige autori tähelepanu eksimustele.

5. Isiku- ja kohanimed, ajaloosündmuste ja allikate kirjapilt. Dateeringud

Isiku- ja kohanimede kirjutamisel ning ajaloosündmuste nimetamisel peab kasutama eesti keeles kinnistunud nimekuju, viimase puudumisel originaalkeelset. Isikute esmamainimisel tuleb vastavalt kontekstile anda ümarsulgudes kas nende eluaastad või nurksulgudes valitsusaastad. Kõik tekstis mainitud sündmused ja allikad peavad olema dateeritud. Võõrnimed (isiku- ja kohanimed) peavad olema antud ja käänatud eesti kirjakeele reeglite kohaselt ning läbivalt ühesuguse kirjpildiga.

Kas essee vastab nendele nõuetele? Kui isiku- ja kohanimede või sündmuste ja allikate kirjpildis või dateerimisel esineb eksimusi, siis soovitage autorile parandust.

6. Töö erialakirjandusega

Essee peab tuginema erialasele teaduskirjandusele. Eelistada tuleb konkreetselt uurimisküsimuse ja/või allikaga seotud publikatsioone (monograafiaid, artikleid kogumikes ja ajakirjades). Õpikud, veebientsüklopeediad ja ülevaatekirjandus sobivad üksnes teemast esialgse ülevaate saamiseks. Nende kasutamine allika kommenteerimisel ja analüüsimisel ei ole kohane.

Kas kasutatud kirjandus on teaduskirjandus? Ka teaduskirjandust on kasutatud allika kommenteerimiseks ja uurimisküsimuse lahendamiseks vajalikul määral? Juhtige autori tähelepanu eksimustele kirjanduse kasutamisel. Vajadusel soovitage täiendavat sekundaarkirjandust.

7. Viitamine

Kogu essees esitatud informatsioon ja töös vahendatud ajaloolaste seisukohad peavad olema läbivalt korrektselt viidatud. Lugejal peab olema võimalik aru saada, kus on tegu tsitaadiga, kus refereeringuga ja kus esitab autor isiklikke mõtteid. Viited peavad olema vormistatud juhendi kohaselt, kasutades tekstiredaktorite automaatseid viitamisfunktsioone.

Kas tekstis on selgelt eristatavad tsitaadid, refereeringud ja autori iseseisev tekst? Kas viidete vormistus on töös läbivalt ühtlane ja vastab täielikul määral juhendis nõutule? Juhtige autori tähelepanu eksimustele.

8. Stiil ja grammatika

Kirjutis peab olema kooskõlas kirjakeele nõuetega ning vastama akadeemilise keelekasutuse tavadele. Infot tuleb edastada neutraalselt ja objektiivselt, emotsionaalselt vaoshoitult. Lubatud ei ole üldsõnalised või põhjendamatud üldistused ja hinnanguline leksika (sh emotsionaalne ja väärtushinnanguid väljendav sõnavara).

Kas autori töö vastab nendele nõutele? Juhtige tema tähelepanu eksimustele, lisades vastavas kohas tekstile asjakohase kommentaari. Ärge ise kaasüliõpilase teksti parandage.

9. Täiendavad soovitused

Autorile on oluline ka tema töö õnnestunud külgede esiletoomine ja positiivne tagasiside. Tööd lugedes võisid teil tekkida mõtted, mis ei sobi ühegi eeltoodud üksiku punkti alla. Kui teil on autorile täiendavaid soovitusi või nõuandeid, lisage vastav kommentaar töö lõppu. Tooge võimalusel esile autori õnnestumised.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Nele Novek,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kuidas kiitus, pehmendamine ja sisu mõjutavad kaasõppija tagasisidekommentaari rakendamist?“ mille juhendajad on Ilona Tragel ja Kerli Kraus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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 lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Allkirjastatud digitaalselt

26.05.2025