

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis õppekava

Kristel Valmas  
KIRJANDITE TAGASISIDESTAMINE: EESTI KEELE ÕPETAJATE VAADE OMA  
TAGASISIDEKIRJAOSKUSELE  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2024

## Kokkuvõte

### **Kirjandite tagasisidestamine: eesti keele õpetajate vaade oma tagasisidekirjaoskusele**

Tagasisidekirjaoskus on tähtis tööriist õpetaja pagasis. Siiamaani tehtud uurimused keskenduvad peamiselt õpilaste tagasisidekirjaoskusele või on läbi viidud kõrghariduses. Käesolev töö keskendub põhikooli III astme eesti keele õpetajate tagasisidekirjaoskuse uurimisele kirjandite tagasisidestamisel. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, millised tagasisidekirjaoskuse osad (õpetaja teadmised, oskused ja hoiakud tagasiside kohta) aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende enda kirjelduste alusel. Selleks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Saaadud andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Vastustest selgus, et õpetajad omavad teadmisi ja oskuseid tagasiside andmiseks, kuid on avatud uutele efektiivsematele meetoditele. Lisaks toodi välja, et tagasisidestamine on väga ajamahukas töö ning õpetajate arvates ei tunne õpilased sageli selle vastu huvi.

**Võtmesõnad:** tagasisidekirjaoskus, kirjandite tagasisidestamine, õpetajad, poolstruktureeritud intervjuu, kvalitatiivne sisuanalüüs

## Abstract

### **Literature feedback: Estonian language teachers' perspective on their feedback literacy**

Feedback literacy is an important tool in a teacher's toolkit. Previous studies have mainly focused on students' feedback literacy or have been conducted in higher education settings. This study focuses on exploring the feedback literacy of Estonian language teachers when providing feedback on literature. The aim of the bachelor's thesis is to determine which components of feedback literacy (teacher's knowledge, expertise, and dispositions towards feedback) help teachers support students in implementing feedback based on their own descriptions. To achieve this, semi-structured interviews were conducted. The data obtained were analyzed using qualitative inductive content analysis. The findings revealed that teachers possess knowledge and skills for providing feedback but are open to new, more effective methods. Additionally, it was highlighted that providing feedback is a very time-consuming task, and teachers often feel that students show little interest in it.

**Keywords:** feedback literacy, literature feedback, teachers, semi-structured interview, qualitative content analysis

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Teoreetiline ülevaade.....	5
Tagasiside mõiste ja olulisus.....	5
Õpetajate tagasisidekirjaoskus.....	6
Metoodika.....	7
Valim.....	7
Andmekogumine.....	8
Andmeanalüüs.....	9
Tulemused.....	10
Õpetajate teadmised.....	10
Õpetajate oskused.....	12
Õpetajate hoiakud.....	13
Arutelu.....	14
Tänuõnad.....	17
Autorsuse kinnitus.....	17
Kasutatud kirjandus.....	18
Lisa 1. Kutse uuringus osalemiseks	
Lisa 2. Intervjuu kava	

## Sissejuhatus

Tagasiside on oluline osa õppimisprotsessist – selle eesmärk on aidata õpilasel saada paremaks. Hattie ja Timperley (2007) on tagasisidet defineerinud kui tagasisidestaja poolt antud teavet seoses tagasiside saaja tegevuse või arusaama kohta. Nende meelest on tagasiside kui tehtu „tagajärg“.

Uue õppimist toetava tagasiside paradigma üheks osaks on tagasiside kui dialoog (Winstone & Carless, 2020). Uue tagasiside paradigma eesmärk on anda õpilastele tagasisidet selliselt, et neil on võimalus saadud tagasisidet ka rakendada (Winstone & Carless, 2020). Selle eelduseks on tagasisidekirjaoskus. Tagasisidekirjaoskus on rohkemat, kui ühesuunaline info edastamine õpilase töö kohta (Boud & Dawson, 2021). See on teadmised, oskused ja hoiakud, mis aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel (Carless & Winstone, 2020). Oluline osa sellest on näiteks hindamiskriteeriumite läbiarutamine õpilastega ja vastastiktagasiside andmine (Tai *et al.*, 2018). Meeles tuleb pidada, et tähtsal kohal on suhted (Carless & Boud, 2018) ning tagasiside andmise tulemusena ei pea selles konkreetsetes töös muutused toimuma, muutused võivad toimuda hoopis õpilase teadmises või tegevuses ja avalduda hiljem (Tai *et al.*, 2018).

Tagasiside on oluline osa eesti keele õppeaines. Põhikooli lõpus toimuva eesti keele eksami üheks osaks on arutlev kirjand. Seega on kirjandi kirjutama õppimine eesti keele tunnis tähtsal kohal eksami edukaks sooritamiseks. Kirjandi kirjutama õppimise juures on oluline roll tagasisidel (Jürine & Tragel, 2018). Selleks, et tagasisidest oleks kasu, on vaja tagasisideprotsessi kavandada (Krull, 2018). Kasuliku protsessi kavandamiseks ja rakendamiseks läheb vaja õpetaja tagasisidekirjaoskust.

Tagasisidekirjaoskust puudutavaid uurimusi on vähe, seda eriti Eestis ja põhikooliastmes. Olemasolevad uurimused (nt Carless & Boud, 2018, Molloy *et al.*, 2020) kajastavad rohkem õpilaste tagasisidekirjaoskust. Bakalaureusetöö keskendub õpetajate tagasisidekirjaoskuse uurimisele, veel täpsemalt eesti keele õpetajate tagasisidekirjaoskuse uurimisele kirjandite tagasisidestamisel. Antud töö annab teadmise, kuidas eesti keele õpetajad ise kirjeldavad oma tagasisidekirjaoskust ehk oma teadmisi, oskusi ja hoiakuid kirjandite tagasisidestamisel.

## Teoreetiline ülevaade

### Tagasiside mõiste ja olulisus

Mitmed uurijad on proovinud tagasisidet defineerida, kuid päris kindlat definitsiooni sellele mõistele siiski pole. Kõige levinumaks võiks pidada Hattie ja Timperley (2007) definitsiooni, mis ütleb, et tagasiside on teave selle kohta, kuidas tagasiside saaja on õpitust aru saanud. Tagasiside andjaks võib olla õpetaja, kaasõpilane või õpilane ise. Narcicc (2008) on tagasisidet selgitanud kui teavet, mis antakse õppijale tema tegelikust õppimise tulemusest. Schartel (2012) on oma uurimuses tagasisidet defineerinud kui hariduse lahutamatu osa, mis võimaldab õppijatel võrrelda oma sooritust seatud eesmärkidega. Evans (2013) toob oma uurimuses välja, et tagasiside on justkui üldmõiste, mis haarab endasse erinevad definitsioonid ja funktsioonid. Yang jt (2014) on tagasisidet defineerinud kui informatsiooni, mida annab õpetaja õpilase töö kvaliteedi kohta. Üldiselt võiks tagasisidet määratleda kui teavet õpilase arusaamast antud teema raames.

Tagasiside on üks pedagoogilistest sekkumistest, mis annab õpilasele informatsiooni tema õpitulemuste saavutamise kohta (Boud & Dawson, 2021). Samas on see ka väljakutseid pakkuv nii õpetajatele kui õpilastele (Carless & Winstone, 2020). Õpilastele tundub, et tagasiside pole tihtipeale piisav, saabub valel ajal, on raskesti mõistetav ja kasutatav ning võib olla kohati heidutav (Evans, 2013). Õpetajad seevastu tunnevad, et suurtes klassides on tagasiside andmine liiga suur koormus (Winstone & Careless, 2020) ning õpilased kasutavad saadud tagasisidet minimaalselt (Price *et al.*, 2010).

Et tagasisidest oleks rohkem kasu, on uues õpikäsituses tagasisidet käsitletud kui dialoogi õpilase ja õpetaja vahel (Winstone & Carless, 2020). Dialoogilisus tagasisides annab õpilasele võimaluse saada tagasisidet erinevatest allikatest (nt õpetaja, kaasõpilane, õpilane ise) ja seejärel saadud teadmist oma töös kasutada (Carless, 2016). Carless (2016) toob välja viis lähenemist, kuidas muuta tagasiside dialoogilisemaks. Nendeks on juhendamise ja tagasiside andmise tsüklid, vastastiktagasiside, tehnoloogiliselt toetatud tagasiside, sisemine tagasiside või eneseanalüüs ja õpetaja kirjalik tagasiside kaaskirja kasutamise näol.

## Õpetajate tagasisidekirjaoskus

Kuigi esialgselt on tagasisidekirjaoskuse uurimisel olnud rõhk pigem õpilastel, siis nüüd on esile tõusnud ka õpetajate tagasisidekirjaoskus, mis täiendab õpilaste oskuseid selliselt, et viimane saaks võimalikult palju kasu (Carless & Winstone, 2020). On leitud, et õpetajate tagasisidekirjaoskus on enamat kui kommentaarid töö kõrval (Boud & Dawson, 2021). Õpetajate tagasisidekirjaoskust mõistetakse kui teadmised, oskused ja hoiakud, mis võimaldavad tagasiside protsesside kavandamist viisil, mis võimaldab õpilastel tagasisidet vastu võtta ja soodustab õpilaste tagasisidekirjaoskuse arengut (Carless & Winstone, 2020). Teadmised hõlmavad arusaamist tagasiside põhimõtetest, oskused tagasiside kavandamist ning hoiakud suhtumist ja tahtmist arendada tagasisideprotsesse (Carless & Winstone, 2020).

Tagasiside teadmiste kohta hõlmab õpetajapoolseid kommentaare õpilase teadmiste kvaliteedi ja koguse kohta antud töös (Sutton, 2012). Oma uuringus jõudis ta tulemusele, et kuigi õpilased loevad saadud tagasisidet, siis on raskusi tagasisidest arusaamisega. Ühe sellise raskendava faktorina toodi välja akadeemilise sõnavara kasutamine. Õpetajad olid tähele pannud, et õpilastel on sõnavara kohati kesine, mis raskendab neil end väljendada ja tööle antud tagasisidet analüüsida. Seega on õpetaja tagasisidekirjaoskuse üks osa anda edasi oskused, mis aitaksid õpilastel oma tööle saadud tagasisidet analüüsida.

Tagasisidekirjaoskuse juures on olulisel kohal ka kiitus. Suttoni (2012) läbiviidud uuringus selgus, et õpilastel on raske lugeda tagasisidet, kui see sisaldab ainult negatiivseid kommentaare. Ka õpetajad olid arvamusel, et kohati võidakse olla liiga kritiseerivad. Seega peaks antav tagasiside õpilasele pakkuma enesekindlust tema teadmiste kohta.

Han ja Xu (2020) on uurinud õpilaste tagasisidekirjaoskust, täpsemalt kuidas õpetajate antud tagasiside mõjutab õpilaste tagasisidet kaasõppijate töödele. Antud uuringust selgus, et regulaarne õpetajapoolne tagasiside kaasõppija poolt antud tagasisidele võib toetada õpilaste tagasisidekirjaoskust positiivselt. Kleijn (2023) on oma uurimuses pakkunud välja, kuidas rakendada tagasisideprotsessi selliselt, et sellest oleks kasu nii õpetaja kui õpilaste tagasisidekirjaoskuse arendamisele. Ta on selle protsessi jaganud neljaks: tagasiside otsimine, sellest arusaamine, tagasiside kasutamine ja sellele reageerimine.

Õpetajate tagasisidestamise praktikate, õpilaste tagasiside kogemusi ja nende seost õpitulemuste vahel on uuritud kõrghariduse kontekstis. Gani jt (2021) poolt läbiviidud uurimuse tulemused näitasid, et nii õpetajate kui õpilaste tagasiside mõjutasid kursusega rahulolu, kuid õppetulemustele see otseselt mõju ei avaldanud.

Boud ja Dawson (2021) arutlevad oma uurimuses pädevuste üle, et arendada õpetajate tagasisidekirjaoskust. Pädevused jagunesid kolme alarühma: makro-, meso- ja mikrotasand. Makrotasandi oskuste alla kuulub näiteks tagasiside strateegiline planeerimine, olemasolevate ressursside kasutamine ja tagasisideprotsesside parendamine. Mesotasandi pädevuste alla lähevad näiteks tagasiside kui dialoogi moodustamine, kindlate kriteeriumite loomine ja kaasõpilaste kaasamine tagasisideprotsessi. Mikrotasandisse kuuluvad õpilaste vajadustele reageerimine ja nende eristamine.

Siiski on kõik eelnimetatud uurimused läbi viidud kõrgkooli kontekstis ja keskendudes õppijatele. Vähem on uuritud tagasisidekirjaoskust just õpetajate vaates. Käesolev töö püüabki seda lünka täita, keskendudes eesti keele õpetajate tagasisidekirjaoskuse uurimisele kirjandite tagasisidestamisel.

Sellest tulenevalt on käesoleva bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada, millised tagasisidekirjaoskuse osad aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel. Bakalaureusetöö vastab järgmistele uurimisküsimustele:

- Millised teadmised aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?
- Millised oskused aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?
- Millised hoiakud aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?

## **Metoodika**

### **Valim**

Valimi moodustamisel kasutati sihipärast valimit, kus uurija valib ise uuritavad, kes on need esindajad, kes sõltuvalt uurimiseesmärgist on ideaalsed küsitletavad (Rämmer, 2014). Valimi moodustamise kriteeriumiks oli tingimus, et õpetaja peab olema töötanud koolis eesti keele õpetajana vähemalt ühe õppeaasta ja õpetama põhikooli kolmandat astet (7.–9. klassid). On oluline, et õpetajal on kogemus kirjandite tagasiside andmisel.

Esmalt valiti juhuslikult koolid, kelle eesti keele õpetajate poole pöörduda. Õpetajate meiliaadressid saadi kooli kodulehelt. Seejärel saadeti laiali kutsed (vt lisa 1). Kokku saadeti kutse 26 õpetajale, nõusoleku uuringus osaleda andis viis õpetajat. Uuritavate taustaandmed (staaž ja vanus) on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Intervjueeritavate andmed.

Pseudonüüm	Vanus	Staaž
Õpetaja 1	44	20 aastat
Õpetaja 2	40	6 aastat
Õpetaja 3	36	9 aastat
Õpetaja 4	52	31 aastat
Õpetaja 5	56	28 aastat

### Andmekogumine

Andmed koguti kasutades poolstruktureeritud intervjuusid (Lepik *et al.*, 2014).

Poolstruktureeritud intervjuu andis töö autorile võimaluse esitada täpsustavaid küsimusi ja võimaluse suunata intervjuu kulgu temale sobival viisil.

Eesmärgist tulenevalt, uurimisküsimusele tuginedes ning Lee jt (2023) uuringust küsimusteks ideid saades koostati intervjuu kava. Intervjuu koosnes kolmest põhiosast. Intervjuu esimene osa keskendus esimesele uurimisküsimusele ehk õpetajate teadmistele. Esimese osa küsimused olid näiteks *Millised on erinevad tagasiside andmise vormid, mida Te kasutate?* ja *Kui olulisel kohal on hindamiskriteeriumid tagasisideprotsessis?*. Teine osa keskendus teisele uurimisküsimusele ehk õpetaja oskustele. Teise osa küsimused olid näiteks *Mida ja kuidas Te tagasisidestate?* ja *Kuidas kasutate saadud teavet õpetamise parandamiseks?*. Intervjuu kolmas osa keskendus kolmandale uurimisküsimusele ehk õpetaja hoiakutele. Kolmanda osa küsimused olid näiteks *Mille kohta peaksid õpilased tagasiside saama?* ja *Mida peaks tagasiside õpilastele andma?*.

Intervjuu kava vaatas läbi töö juhendaja, et küsimused oleksid oleks üheselt mõistetavad. Lisaks viidi instrumendi kvaliteedi suurendamiseks läbi prooviintervjuu. Kuna prooviintervjuu käigus olulisi muudatusi ei tehtud, loeti ka see põhiintervjuude hulka. Intervjuu kava on välja toodud lisa 1.

Intervjuu alguses selgitati intervjueeritavale veelkord üle vestluse teema ja eesmärk, räägiti, kuidas saadavaid andmeid kasutatakse ja paluti luba intervjuu salvestamiseks. Lisati, et intervjueeritaval jääb õigus intervjuu katkestada ja/või sellest loobuda. Kõik intervjuud salvestati ning seejärel transkribeeriti täies mahus. Intervjuude keskmiseks pikkuseks kujunes 55 minutit, kõige pikem oli 1 tund ja 42 minutit, kõige lühem 32 minutit.

## Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. See võimaldas uurijal keskenduda teksti olulistele mõtetele ja teha andmetest lähtuvat analüüsi (Kalmus *et al.*, 2015).

Esmalt transkribeeriti läbiviidud intervjuud Microsoft Word kõnetuvastusprogrammi abil. Kuna programmi loodud tekst ei olnud päris korrektne, parandati teksti helifaili uuesti üle kuulates. Tekstifailis küsija ja vastaja eristamiseks lisati küsija teksti ette K ning vastaja teksti ette V. Transkribeerimisel oli tähtis teksti mõtte edasiandmine. Ära ei märgitud pause ega sõnakordusi, mis polnud andmeanalüüsis tähenduslikud. Transkriptsioonide kogumahuks oli 68 lehekülge, mis vormistati fondis Times New Roman, kirjasuurus 12 p, reavahe 1,5.

Seejärel viidi läbi andmete kodeerimine ja kategoriseerimine. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuse kaupa ja selleks kasutati programmi QCAmap. Teksti analüüsiti uurimisküsimuse kaupa. Esmalt leiti tähenduslikud üksused, mille põhjal moodustati koodid (vt Tabel 2).

**Tabel 2.** Tähenduslike üksuste moodustumine koodideks uurimisküsimuse *Millised teadmised aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* näitel.

Tähenduslik üksus	Koodid
No enamasti ma kirjutan siis selle töö peale või annan neile Stuudiumis tagasisidet, et see on nagu kirjalik tagasiside tavaliselt kas töö peale või Stuudiumis.	õpetaja kui tagasiside andja kirjalik tagasiside paberil kirjalik tagasiside Stuudiumis

Edasi moodustati koodide põhjal kategooriad. Lähtuti sellest, et kategooriad annaksid vastuse uurimisküsimustele (vt Tabel 3).

**Tabel 3.** Kategooriate kujunemine uurimisküsimuse *Millised teadmised aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* näitel.

Koodid	Kategooriad
õpetaja kui tagasiside andja kaasõpilane kui tagasiside andja kirjalik tagasiside Stuudiumis kirjalik tagasiside paberil suuline tagasiside	tagasiside allikas tagasiside vorm

individuaalne tagasiside	
vastastiktagasiside	
hea keskkonna puudumine	tehnoloogia
paberi eelistamine	
raamistik	hindamiskriteeriumite kasutamine
hinde/tagasiside alus	
subjektiivsus hindamisel	

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerimist.

Kaaskodeerijaks oli bakalaureusetöö juhendaja, kes kodeeris esimese uurimisküsimuse raames ühe intervjuu. Tulemuste võrdlemisel olid koodid ja kategooriad sisuliselt sarnased, kasutusele võeti kaks uut koodi. Esimese uurimisküsimuse alla moodustus neli, teise uurimisküsimuse alla viis ja kolmanda uurimisküsimuse alla kolm kategooriat.

### **Tulemused**

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, millised tagasisidekirjaoskuse osad aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa ning illustreerimiseks kasutatakse õpetajate tsitaate intervjuudest. Tingmärk /.../ tähistab tekstist välja jäänud osa ning kõnelejad on märgitud pseudonüümidega.

### **Õpetajate teadmised**

Esimese uurimisküsimusega sooviti saada teada, millised teadmised aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel. Andmeanalüüsil tekkis neli kategooriat: tagasiside allikas, tagasiside vorm, tehnoloogia ja hindamiskriteeriumite kasutamine.

Tagasiside allikana toodi välja õpetaja ise. Oli õpetajaid, kes küll arvasid, et õpilaste kaasamine tagasiside andmisesse on hea idee, kuid see nõuab lisaressurssi, kuna õpilastele peab õpetama, kuidas ja mida tagasisidestada. Samas oli ka uuritavate seas õpetaja, kes laseb üsna tihti ka oma õpilastel anda kaasõpilastele tagasisidet.

Tagasiside vorm. Kõige efektiivsemaks pidasid õpetajad individuaalset suulist tagasisidet. Kõik uuritavad pidasid oluliseks teha üldine kokkuvõte enimlevinumatest vigadest tervele klassile, kuid kasutegur oli suurim juhul, kui õpetaja räägib õpilasega personaalselt tema õnnestumistest ja õppimiskohtadest. Õpetajate sõnul olid õpilased sellisest vormist kõige huvitatumad ja õpivad seeläbi kõige rohkem. Selgus, et kui tagasisidet

anda anonüümsetele vigadele (ei too konkreetselt välja, kelle viga), siis õpilased ei tuvasta, et tegemist on veaga, mida nad on ise oma töös teinud. Tuli välja ka kirjaliku tagasiside olulisus: õpetaja saab ise kirjaliku tagasiside kaudu õpilase arengut jälgida.

*/.../ ma kirjutan Stuumiumi selle [tagasiside] kirjalikult sellepärast, et siis on ta mul pärast käes alati. Oma hindeid hakkam panema, siis on võimalik vaadata, et mis tal seal eelmise kirjandi jutumullis oli. Ja kui ta üldse ei ole edasi läinud, siis saan öelda, et eksisid täpselt samasuguste asjade vastu, vaata eelmist jutumulli ka. (Õpetaja 5)*

Tehnoloogia kasutamine. Vastustest ilmnes, et õpetajad eelistavad kirjalikku tagasisidet anda paberil, kuna pliiatsiga on lihtsam teha erinevaid parandusi, mida veebikeskkonnad ei paku. Kuigi *track change* funktsiooni kasutamist mainisid mitmed õpetajad, siis nad eelistavad ikkagi parandusi teha ja tagasisidet anda paberi peal. See jätab õpetajale võimaluse teha teksti sees parandusi, mida veebikeskkonnas ei saa teha, näiteks muuta sõnade järjekorda lauses või kirjutades vigasele sõnakasutusele õige vorm peale. Lisaks on õpetajatel paberi peal lihtsam märgata vigu ja õpilastel hiljem aru saada, mis viga oli.

*Tegelikult ikkagi meeldib paberi pealt lugeda. Kui ma olen palunud neil arvutis teha, siis nad üldiselt teevad seda Stuumiumis ikkagi. Nad panevad mulle selle Tera kausta, aga ma tunnen, et mul endal on palju raskem tagasisidet anda ja mul ei ole sellist head keskkonda. (Õpetaja 2)*

Õpetajad pidasid väga oluliseks ka hindamiskriteeriumite kasutamist. Kirjandite puhul kasutatakse tagasiside andmiseks HARNO poolt välja töötatud juhendit. Kuigi tunnistati, et juhised annab raamid nii õpetajale kui õpilasele, siis neid ikkagi muudetakse või kohandatakse vastavalt tehtava töö iseloomule. Õpetajatele tundus juba väljatöötatud juhend kohati liiga karm. Kõik uuritavad tundsid, et hindamisjuhendi kasutamine annab õpilasele arusaama, mida temalt täpselt oodatakse. Mainiti, et hindamisjuhendi tutvustamine annab ka õpilasele suurema vastutuse selles protsessis.

*Ma arvan, et on ülioluline õpilasele tutvustada, mille eest ta hinde saab. (Õpetaja 3)*

Vastused uurimisküsimusele *Millised teadmised aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* näitavad, et õpetaja peab teadma, kuidas anda tagasisidet tervele klassile ja ka individuaalselt. Õpetajad märkisid hindamiskriteeriumi või -juhendi tutvustamise olulisust, kuid tundsid, et kohati on see liiga karm ning vajab kohandamist. Probleemse kohana toodi välja hea digikeskkonna puudumine, kus saaks anda lihtsalt ja arusaadavalt tagasiside.

## Õpetajate oskused

Teise uurimisküsimusega sooviti saada teada, millised oskused aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel. Andmeanalüüsil tekkis viis kategooriat: tunnustamine, õpilasega arvestamine, vastastiktagasiside, tagasiside õpetajale, koolitused.

Tunnustamine. Oskuste all märkisid õpetajad, et väga oluline on märgata neid õpilasi, kes on oma tööga silma paistnud. Tunnustuse jagamiseks kasutati teksti või tekstikatkendit ettelugemist kas ananüümselt või õpilase loal nimeliselt. Oluliseks peeti tagasiside andmise puhul märkida ära ka positiivsed märkamised ja arengud.

*/.../ mulle tegelikult meeldib ka selliseid ilma nimeta häid asju ette lugeda. /.../ Ütlen, et minu arvates on see hästi kirjutatud ja loen ette, et nagu tunnustada. (Õpetaja 2)*

*Kui keegi on väga ladusa kirjandi kirjutanud ja kui kellelgi on väga sisukas, siis ma märgin selle ära. Kui kellelgi jääb midagi puudu, siis ka märgin. (Õpetaja 5)*

Lisaks selgus, et õpetaja peab oskama tagasisidet anda vastavalt õpilase võimetele. Oluliseks peeti õpilase individuaalsusega arvestamist ja kriitika pehmemat väljatoomist. Üks õpetaja ütles, et tema kasutab hamburgeri meetodit, kus ta kiidab, toob välja arenemiskohad ja kiidab uuesti. Teine õpetaja pidas oluliseks oma õpilaste tundma õppimist, et anda tagasisidet selliselt, et see ei demotiveeriks teda. Üks õpetaja ütles, et sel põhjusel ta ei kasuta vigade parandamiseks ka punast pliiatsit, kuna see on liiga kriiskava loomuga.

*Sa pead tegelikult teadma õpetajana, kellel missugused emotsioonid võivad esineda. Vastavalt sellele võid kirjutada mõnele otse, et näiteks suured vead mitmuse osastava kasutamisel, aga teisele peab selle sama lause sõnastama väga läbi lilled, sest ta hakkab nutma või tormab klassis välja. (Õpetaja 4)*

Õpetajate kirjeldustest selgus, et kasutatakse ka vastastiktagasiside meetodit. Kuigi õpetajad ise arvasid, et see on huvitav vaheldus tagasiside andmiseks, siis tunti, et see on liiga ajamahukas ettevõtmine ning nõuab õpetajalt oskuste õpetamist õpilastele. Õpetajad kasutasid ka protsesskirjutamise põhimõtet, kus esialgne tagasiside anti juba mustandiversioonile. Õpetajad tundsid, et sellel on head tulemused, kuna õpilane saab juba kirjutamise ajal mingisuguse tagasiside oma töö kohta selliselt, et lõpptulemus on parem ning kaasneb eduelamus. Samas mainiti, et ühele tööle mitu korda tagasisidet anda on ajakulukas ning keeruline õppeaasta jooksul mitu korda.

*Selleks peab rohkem aega ja ressursi olema muidugi. Muidugi oleks ideaalne variant, et esitavad mingi töö ja mina teen kommentaarid aga ei paranda. Ütlen, et*

*näed neid asju võiks parandada, et töö oleks parem ja alles siis vaatan lõplikult üle.*

(Õpetaja 2)

Tagasiside õpetajale. Õpetajate sõnul on kirjanditele antud tagasiside oluline ka neile endile. Läbi selle saab õpetaja teada, kas õpilased on teema omandanud ja vastavalt sellele planeerida edasist õppetegevust. Näiteks pühendada järgmised paar tundi teema kordamisele, enne järgmist kirjatööd probleemsete kohtade koramise kaudu või tehes omale märke, et teema uuesti õppima asumisel tuleb läheneda teisiti.

*Need tööd on ka minu jaoks. Ma saan teada, mida me peame veel edasi õppima või äkki enam ei pea seda teemat õppima, kõik on selge.* (Õpetaja 4)

Kõik uuritavad märkisid koolituste kaudu oma oskuste värksendamise olulisust. Kuigi staažikamad õpetajad tundsid, et nad oskavad anda edasiviivat tagasiside, siis ka nende jaoks oli aeg-ajalt koolitustel osalemine vajalik. Oluliseks peeti ka nooremate kolleegide abistamist, eriti just esimest aastat töötavate kolleegide abistamist, kes võib-olla ei julge teha kirjandeid, sest see tagasisidestamine tundub hirmutav.

*Ma arvan, et igal õpetajal on vaja teatud aja tagant ikkagi mingil koolitusel käia.*

(Õpetaja 3)

Vastused uurimisküsimusele *Millised oskused aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* näitavad, et õpetajate arvates kiitus ja tunnustamine tagasisides omab palju suuremat kaalu selle rakendamises kui ainult negatiivse välja toomine. Nende sõnul annab tagasiside õpetajale ettekujutuse õpilaste teadmistest ning võimaldab vastavalt sellele edasist õppetegevust muuta. Leiti, et erinevate tagasisidemetodite kasutamise oskus on oluline, kuid see eeldab tihtipeale ajalisi ressursse, mida paraku ei ole nii palju. Kuid õpetajad on valmis oma oskuseid jagama nooremate kolleegidega.

## **Õpetajate hoiakud**

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti saada teada, millised hoiakud aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel. Andmeanalüüsil tekkis kolm kategooriat: tagasiside jõudmine õpilasteni, kohusetunne ja ressursside puudus.

Tagasiside jõudmine õpilasteni. Õpetajad tundsid, et nende antud tagasiside ei jõua õpilasteni selliselt, et selleks oleks kasu. Kirjandite tagasisidestamine on ajamahukas töö õpetajatele ja see on solvav, kui õpilane isegi ei loe seda. Tunti nõutust, et kellele seda

tagasisidet siis ikkagi vaja on. Küll aga arvasid kõik õpetajad, et suuline tagasiside on miski, millest õpilased huvituvad ja mida õpetajalt ootavad rohkem kui kirjalikku tagasisidet.

*Ma nägin kolm tundi vaeva nende tööde parandamisega, kirjaliku tagasiside andmisega. Tulemuseks oli see, et õpilane võttis selle töö, kortsutas kokku ja viskas prügikasti. Siis ma mõtlesin küll, et ma võtsin kolm tundi oma ajast ja see oli täiesti mõttetu tegevus. (Õpetaja 4)*

Uuritavad õpetajad tundsid, et vastutus tagasiside andmisel on suur. Kõik leidsid, et kui õpilane on võtnud selle aja, et kirjutada vastavalt oma võimetele kirjand valmis, siis see on õpetaja kohustus leida aeg, et anda sellele põhjalik tagasiside.

*Kirjandis ei saa ilma tagasisidestamata, et tee lihtsaalt ära ja kõik. Tema on näinud vaeva, eks siis ka mina pean nägema vaeva, et süveneda sellesse, mida ta kirjutab. (Õpetaja 5)*

Ressursside puudus. Uuritavad tõdesid, et kirjandite tagasisidestamine on kõige ajamahukam töö eesti keele õpetajate jaoks. Tunti, et haridussüsteem vajaks ülevaatamist ja peaks olema rohkem kooskõlas sellega, mida eesti keele õpetaja päriselt teeb. Näiteks toodi välja, et üks päev nädalas võiks olla tunnivaba, mis annab õpetajale võimaluse parandada kirjandeid puhanuna ja süvenenult tööpäeva sees. Samuti arvati, et eesti keele õpetajad võiksid saada suuremat palka võrreldes nende õpetajatega, kes ei pea tööd koju kaasa võtma ning neid parandama perekonna või ööune arvelt.

*Eesti keele ja kirjanduse õpetajal peaks olema palju vähem tunde selleks, et jõuaks teha kõike seda väga hästi ja normaalsel ajal ja mitte unetundide, oma pere ja sõprade arvelt. Väiksemat tunnikoormust, et ma jõuaksin neid päeval parandada, mitte öösel kodus. (Õpetaja 3)*

Uurimisküsimuse *Millised hoiakud aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* analüüsist selgus, et õpetajad tunnevad, et nende tehtud tööd ei austata piisavalt. Kuna kirjalik tagasiside võtab olulise aja eesti keele õpetaja tööpäevast, siis tundub see raisatuna. Õpetajad tundsid, et eesti keele ja kirjanduse õpetajal peaksid olema eritingimused, et ta jõuaks anda tagasisidet, millest oleks õpilasele päriselt kasu.

## Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, millised tagasisidekirjaoskuse osad aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel. Lisaks tuuakse

välja uurimuse piirangud, uuringute tulemuste rakendamisevõimalused ja soovitusel edasisteks uuringuteks.

Esimese uurimisküsimuse *Millised teadmised aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* tulemused näitasid, et õpetaja arvates on tagasiside allikaks enamasti ikkagi õpetaja ja kõige efektiivsem tagasiside vorm suuline individuaalne või personaalne lähenemine. Kui aga anda kirjalikku tagasisidet, siis see peaks olema hästi lüheke ja konkreetne. Carless (2016) pakub välja, et õpilane võiks ise öelda, mille kohta ta tagasisidet soovib. Seda eriti alles kirjutamise protsessis. See annab võimaluse õpetajale anda tagasisidet selliselt, et see oleks abistav kommentaar, mitte küsimus, millele oodatakse vastust.

Teadmiste all toodi välja ka hindamiskriteeriumite kasutamine. Õpetajad lähtuvad tagasiside andmisel kindlast raamistikust ehk hindamiskriteeriumitest. Siiski peetakse oluliseks kohandada kriteeriume vastavalt õpitud temadele ja töö iseloomule. Sarnasele järeldusele on jõudnud ka Boud ja Dawson (2021), kes toovad oma uurimuses välja, et õpetajad kasutavad tagasiside andmisel ja mõtestamisel hindamiskriteeriumite abi. Seega on hindamiskriteeriumitel oluline roll õpetaja tagasisidekirjaoskuse juures.

Murekohana toodi välja heade digikeskkondade puudumine, kus saaks anda efektiivselt tagasisidet. Kuigi kasutatakse *track change* funktsiooni ja Google drive'i keskkonda, siis õpetajad eelistavad tööd paberile printida, kuna see teeb tagasisidestamise lihtsamaks. Henderson jt (2019) toovad välja, et tehnoloogiat saab tagasiside andmisel kasutada mitmeti. Näiteks häälsõnumid, videod ja ekraanisalvestised on hea moodus, kuidas anda rohkem detailsemat ja personaalsemat tagasisidet. Kuna eksamid muutuvad lähiaastatel digitaalseks, siis ekraanisalvestise kaudu õpilasele tagasiside andmine on palju efektiivsem ka vähem aeganõudev variant.

Teise uurimisküsimuse *Millised oskused aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* tulemused näitasid, et õpetaja peab oskama õpilaste kirjatöodes märgata midagi head, mille ees õpilast tunnustada. Kõige rohkem on õpetajate meelest tagasisidest kasu, kui see pole ainult negatiivne, vaid annab õpilasele ka eduelamuse. Õpilased reageerivad tagasisidele erinevalt, mis omakorda võib vähendada motivatsiooni ja arusaamist. Henderson jt (2019) leidsid, et õpetajad oskavad paremini oma tagasisidet korrigeerida, kui nad saavad võimaluse panna end õpilase rolli ja saada ise samasugust tagasisidet. See annab õpetajale oskuse aru saada, kuidas toetada ja tunnustada õpilast läbi antava tagasiside.

Intervjuudest ilmnes, et tagasiside annab õpetajale võimaluse analüüsida iseenda tegevust õpetajana. Näiteks annab see tagasisidet selle kohta, kas õpilased on teema omandanud või tuleb mõningad asjad üle korrata järgnevatel ainetundides või uuesti sama teema juurde jõudes. Ka Boud ja Dawson (2021) märgivad oma uuringus, et tagasiside on üks vähestest meetoditest, mille kaudu saab kaardistada kõik erinevad murekohad õpilaste arusaamas. See annab õpetajale võimaluse teha oma õpetamises vajalikud muudatused ja planeerida edasine õppetegevus vastavalt.

Kolmanda uurimisküsimuse *Millised hoiakud aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?* tulemused näitasid, et õpetajad kulutavad endi sõnul palju aega kirjandite tagasisidestamisele, mille tagasiside õpilased ei loe. See tekitab õpetajates küsimuse, et kelle jaoks nad seda teevad. Peeti ka oluliseks vältida sisutühjade kommentaaride (nt *Tubli! Ole tähelepanelikum!*) kirjutamist tööle, kuna need ei ütle õpilasele midagi. Samale järeldusele on tulnud ka Price jt (2010) oma uurimuses, kus nii õpetajad kui õpilased ütlesid, et sellised kommentaarid ei aita õpilasel saada paremaks. Seega tagasiside kommentaar peaks olema õpilasele mõistetav, et ta saaks seda rakendada.

Väga olulisel kohal on ka ressursipuudused. Õpetajatel ei ole aega anda igale õpilasele piisavalt põhjalikku tagasisidet, mis aitaks tal edasi minna. Hendersoni jt (2019) uurimuses läbiviidud katse kohaselt anti õpetajale võimalus vähendada oma tunnikoormust läbi veebipõhiste iseseisvate ülesannetega õpilastele. See andis õpetajale rohkem aega anda põhjalikumalt tagasisidet kasutades oma tööaega võimalikult efektiivselt (Henderson *et al.*, 2019). Lisaks tunnevad õpetajad, et nad vajavad tuge kirjandite tagasisidestamisel, et olla kindlad oma tagasiside kasulikkuses. Sama uurimus toob lahenduseks variandi, kus on ühte ainet annavad mitu õpetajat, kellest üks on vanemõpetaja ja teine assistent. Sel juhul saab üks keskenduda tagasisidestamisele ja teine materjali õpetamisele (Henderson *et al.*, 2019). Seega töökoormus on miskit, mida saaks ja peaks üle vaatama ja võimaluse korral hajutama mitme õpetaja peale. Tagasisidestamine on väga ajamahukas ja kuna see on eesti keele õpetamise suur osa, siis tuleks anda õpetajale vajalikud ressursid selle tegemiseks.

Käesoleval bakalaureusetöö on ka mõned piirangud. Näiteks oleks võinud intervjuueeritavate arv olla suurem ja uuritavate õpetajate tööstaažil suurem erinevus. Kui uuringus osalenute õpetajate seas oleks olnud ka alustavaid õpetajad, oleks mõni tulemus võinud olla teistsugune.

Sõltumata esinenud piirangutest, on bakalaureusetööl ka praktiline väärtus. Autorile teadaolevalt ei ole uuritud, kuidas põhikooli III astme õpetajad tagasisidestavad eesti keele

kirjandeid. Töö andis ideid, kuidas läheneda õpilasele selliselt, et ta võtaks seda tagasisidet kuulda ja rakendaks seda oma õpetegevuses.

Bakalaureusetöö edasisi uurimisvõimalusi on mitu. Näiteks saaks uurida, kas rohkemate ressursside andmine õpetajale (üks tunnivaba päev või õpetajaassistent) annab rohkem aega põhjalikumalt tagasiside anda ja läheneda õpilasele võimalikult individuaalselt, et sellest oleks kasu. Lisaks saaks teha uuringuid selgitamaks, kuidas erinevad tagasisidemeetodid õpilastele sobivad ja millest enim õpivad.

### **Tänuõnad**

Aitäh kõikidele õpetajatele, kes olid nõus uurimuses osalema ning oma mõtteid ja kogemusi jagama. Suur tänu ka juhendaja Pihel Hundile, kes aitas kaasa töö valmimisele hea nõu ja konstruktiivse tagasisidega.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Kristel Valmas

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2024

## Kasutatud kirjandus

- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. In M. Peters (Eds.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–6). Springer.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- de Kleijn, R. A. M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: how are they associated with learning outcomes? *Frontiers in Psychology*, 12, 697045
- Han, Y., & Xu Y. (2020). The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 680–696. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1689545>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Philips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401–1416.
- Jürine, A., & Tragel, I. (2018). Mustandi kirjutamise kunst. *Oma keel*, 1, 50–55.

- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. TÜ Kirjastus.
- Lee, I., Karaca, M., & Inan, S. (2023). The development and validation of a scale on L2 writing teacher feedback literacy. *Assessing Writing*, 57, 100743  
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100743>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Narcicc, S. (2008). Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 125–144). Routledge.
- Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education* 85, 1381–1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289.  
<https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.  
<https://samm.ut.ee/valimid>
- Schartel, S. (2012). Giving feedback – An integral part of education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 26(1), 77–87.  
<https://doi.org/10.1016/j.bpa.2012.02.003>

- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31–40.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning--focused approach*. Routledge.
- Yang, L., Sin, K., Li, X., Guo, J., & Lui, M. (2014). Understanding the Power of Feedback in Educaion: A Validation Study of the Feedback Orientattion Scale (FOS) in Classrooms. *The International Journal of Education and Psychological Assessment*, 16(1), 21–46.

## **Lisa 1. Kutse uuringus osalemiseks**

Tere!

Olen Tartu Ülikooli bakalaureuse taseme õppekava Humanitaar- ja Sotsiaalinete õpetamine põhikoolis III kursuse tudeng. Kirjutan, et uurida, kas Teil oleks võimalik osaleda aprillis minu lõputöös intervjueeritavana kirjandite tagasisidestamise kohta.

Töö eesmärk on välja selgitada, millised teadmised, oskused ja hinnangud aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel. Lõputöö juhendaja on TÜ õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt.

Intervjuu pikkuseks on maksimaalselt 60 minutit. Konfidentsiaalsuse huvides uurimuses osalenute nimesid töös ei avaldata, nimed asendatakse pseudonüümidega.

Loodan, et leiate võimaluse osaleda intervjuul. Juhul, kui Te ei saa osaleda, siis kas Te oskate soovitada kedagi, kelle poole pöörduda.

Heade soovidega

Kristel Valmas

e-post: [kristel.valmas@ut.ee](mailto:kristel.valmas@ut.ee)

## **Lisa 2. Intervjuu kava**

### **Sissejuhatav osa:**

Uurimuse eesmärk on välja selgitada, millised tagasisidekirjaoskuse osad (õpetaja teadmised, oskused ja hoiakud tagasiside kohta) aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende enda kirjelduste alusel.

Teie nõusolekul vestlus salvestatakse ja saadud andmeid kasutatakse anonüümselt teaduslikel eesmärkidel. Teil on võimalik igal hetkel intervjuu katkestada või sellest loobuda.

1. Kas Te soovite enne intervjuud midagi uurimuse kohta küsida?
2. Kui vana Te olete?
3. Milline on Teie tööstaaž?

### **Uurimisküsimus nr 1: Millised teadmised aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende enda kirjelduste alusel?**

1. Millistest allikatest on õpilastel võimalus oma kirjutatule tagasisidet saada Teie aines? Tooge näiteid.
2. Millised on erinevad tagasiside andmise vormid, mida Te kasutate? Tooge näiteid.
  - 2.1. Millised nendest on Teie arvates kõige tõhusamad? Palun põhjendage.
3. Kuidas Te arvestate õpilaste individuaalsusega tagasiside andmisel? Tooge näiteid.
4. Milline on Teie arvamus vastastiktagasisidest? Palun põhjendage.
5. Millist rolli mängib Teie meelest õpilaste motivatsioon tagasisideprotsessis?
6. Millist rolli mängivad Teie arvates emotsioonid tagasisideprotsessis?
7. Kui olulisel kohal on hindamiskriteeriumid tagasisideprotsessis?

### **Uurimisküsimus nr 2: Millised oskused aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende enda kirjelduste alusel?**

1. Tagasiside andmine:
  - 1.1. Mida ja kuidas Te tagasisidestate? Tooge näiteid.
  - 1.2. Kas Te kasutate tagasiside andmiseks tehnoloogilisi võimalusi? Kui jah, siis milliseid ja kuidas/kui tihti?
2. Tagasiside analüüs:

- 2.1. Kuidas Te analüüsite antud tagasisidet õpilastega? Kas Te arutate tunnis kogu klassiga peamiste mõtete üle, vahetate mõtteid iga õpilasega individuaalselt või mõni muu viis? Põhjendage.
- 2.2. Kuidas kasutate saadud teavet õpetamise parandamiseks? Tooge näiteid.
- 2.3. Kuidas aitate õpilastel saadud tagasiside oma õppimise parandamisel/jälgimisel rakendada? Tooge näiteid.
3. Millest Te tunnete puudust oma oskustes, mis puudutab tagasiside andmist ja rakendamist?

**Uurimisküsimus nr 3: Millised hoiakud aitavad õpetajal toetada õpilasi tagasiside rakendamisel nende endi kirjelduste alusel?**

1. Tagasiside:
  - 1.1. Milline on Teie meelest tõhus tagasiside/tagasiside kommentaarid?
  - 1.2. Mille kohta peaksid õpilased tagasiside saama?
  - 1.3. Mida peaks tagasiside õpilastele andma? Mida suunama tegema?
2. Tagasisideprotsess:
  - 2.1. Milline on Teie meelest tõhus tagasisideprotsess?
  - 2.2. Millisel ajahetkel peaksid õpilased tagasiside saama?
  - 2.3. Kuidas jaguneb õpetaja ja õpilase vaheline vastutus tagasisideprotsessis?
  - 2.4. Millist tuge vajab õpetaja tagasisideprotsessi kavandamisel?

**Kokkuvõttev osa:**

1. Sooviksite veel midagi lisada teemaga seoses, mille kohta ma ei küsinud?
2. Kui tekivad lisaküsimused, kas ma tohin Teiega ühendust võtta?
3. Kas Te soovite näha intervjuu transkriptsiooni?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Kristel Valmas,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Kirjandite tagasisidestamine: eesti keele õpetajate vaade oma tagasisidekirjaoskusele”, mille juhendaja on Pihel Hunt, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Kristel Valmas*

**15.05.2024**