

TARTU ÜLIKOOL  
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT  
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA

Kulla Mellov

EESTI KEELE TEISE KEELENA ÕPETAJA TAGASISIDEKOMMENTAARID  
ÕPILASTE TEKSTIDELE PROTSESSIKESKSES TEKSTILOOMES

Magistritöö

Juhendaja: Helen Hint (PhD)

Tartu 2023

# SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	4
1.ÕPETAJA TAGASISIDE ÕPILASTE KIRJALIKELE TEKSTIDELE .....	6
1.2. Tagasiside protsessikeskses tekstiloomes .....	6
1.2. Tagasiside teise keele õppes .....	8
1.3. Kirjalikud tagasisidemeetodid teise keele õppes .....	11
1.4. Tagasisidet mõjutavad tegurid teise keele õppes .....	13
1.5. Õpetajate hoiakud tagasiside andmise kohta .....	17
2.MEETOD .....	19
2.1. Tegevusuuring kui õppimisvõimalus algajale õpetajale .....	19
2.2. Andmekogumismeetod .....	19
2.3. Ülesande kirjeldus .....	21
2.4. Kirjutamisülesande teema .....	22
2.5. Kokkuvõtte uurijapäevikust .....	22
2.6. Tegevusuuringu käigus antud kommentaaride iseloomustus .....	24
3.TULEMUSED .....	29
4.ARUTELU .....	38
4.1. Millist tagasisidet eesti keele teise keelena õpetaja õpilaste kirjalikele tekstidele annab? .....	38
Millist tüüpi kommentaare õpetaja antud tagasisides esineb? .....	38
Milline on tagasisides antud kommentaaritüüpide proportsioon? .....	38
4.2. Mis on eesti keele teise keelena õpilastele kirjutamisprotsessi juures keeruline? Mis õpilasi kirjutamisprotsessis toetab? .....	40
4.3. Tähelepanekud tulemuse kohta ja soovitused edaspidiseks .....	43

KOKKUVÕTE.....	45
KIRJANDUS.....	47
Estonian as a second language teacher's feedback comments on students' texts in process-oriented writing. Summary .....	52
Lisa. Käsileht õpilastele .....	54

## SISSEJUHATUS

Magistritöö teema on seotud arengutega koolides kirjalike tööde kirjutamise õpetamisel, eelkõige lähenemisega, mis soovib tulemuse asemel keskenduda kirjutamise protsessile (Flower, Hayes 1981; Hillocks 1984; Hint, Jürine 2021: 243–273). Protsessikesksus lähtub õppimisest, mitte õppeainest ning õppimiskeskne õpetamine on õpetaja teadlik didaktiline valik, kuidas õpetada (Shulman 1986: 4–14). Eesti koolides on seni kujunenud nii, et kirjaliku töö fookuses on valmisvariant, puhtand. Töö protsessile ehk sellele, kuidas tekst valmib, keskendutakse õpetamisel vähem (Jürine, Leijen, Tragel 2017: 17–24). Samas on mujal maailmas igas kooliastmes juba pikalt rakendatud ja laialt levinud protsessikeskne kirjutamisele lähenemine (Hovardas, Tsivitanidou, Zacharia 2014: 133–152), mis on Eesti kooli kontekstis praegu midagi uut. Uuringud on näidanud selle meetodi kasulikkust õpilase kirjutamisoskuste arengu juures, mh õpilaste enesekohaste hoiakute ja arvamuste paranemisel (Hint, Jürine 2021: 243–273). Ka Eesti uurijad on soovitanud protsessikeskse kirjutamise meetodit koolides rohkem rakendada (Hint, Jürine, Tragel 2020: 133-154). Protsessikeskne lähenemine tekstiloomes vastab gümnaasiumi riiklikus õppekavas (GRÕK) välja toodud kujundavale hindamisele (GRÕK 2021: § 16). Kirjalikke töid kirjutavad õpilased peale eesti keele ja kirjanduse ka teistes õppeainetes, seega puudutab protsessikeskne kirjutamine õppimist ja õpetamist laiemalt. Siinse uurimistöo fookuses on protsessikeskne tekstiloomine eesti keele võõrkeelena tundides.

Protsessile keskenduvat kirjutamist iseloomustab mitu aspekti, millest üks oluline on õpetaja tagasiside õpilase tööle (Jürine, Leijen, Tragel 2017: 17–24). Tagasiside toetab õpilast kirjaliku teksti loomisel, kui sellega töö järgmises etapis edasi tegeletakse. Sellest lähtub siinse töö uurimisprobleem. Töös analüüsin enda kui eesti keele teise keelena õpetaja praktikandi tagasiside andmist õpilaste kirjalikele tekstidele. Magistritöös otsin vastust uurimisküsimustele

1. Millist tagasisidet eesti keele teise keelena õpetaja õpilaste kirjalikele tekstidele annab? Täpsemalt:

- Millist tüüpi kommentaare õpetaja antud tagasisides esineb?
  - Milline on tagasisides antud kommentaaritüüpide proportsioon?
2. Mis on eesti keele teise keelena õpilastele kirjutamisprotsessi juures keeruline?
  3. Mis õpilasi kirjutamisprotsessis toetab?

Tegevusuurijana teen ühe keelekümbluskooli 11. klassiga läbi kahe mustandi ja ühe puhtandi kirjutamisega ülesande. Juhendamisperioodi käigus on minu eesmärk arendada õpilaste teadlikkust nende keelekasutusest. Samuti on eesmärk välja selgitada, kuidas minu antud tagasiside vastab teise keele õppes levinud kirjaliku tagasiside meetoditele. Uuringu tulemuste põhjal selgub, kuidas algajal õpetajal õnnestub läbi viia protsessipõhine kirjutamisülesanne.

Siinse uuringu käigus andis tagasisidekommentaare ainult õpetaja, mitte õpilased, see tähendab, et protsesskirjutamise meetodi puhul keskenduti selles töös ainult õpetaja tagasisidele ja teine oluline osa ehk õpilaste enda tagasiside jäi uuringust välja. Lähtuvalt uurimisprobleemist, on siinse magistritöö kitsenduse põhjused soov teada saada just õpetajate tagasisidestamise kohta ja eesmärk ise algaja õpetajana tagasisidestaja rollis enda kogemust reflekteerida.

# 1. ÕPETAJA TAGASISIDE ÕPILASTE KIRJALIKELE TEKSTIDELE

## 1.2. Tagasiside protsessikeskses tekstiloomes

Pedagoogilist suhet saab selgitada kui õppija ja õpetaja suhtlust, kus suhtluseesmärk on õppijakeskne, suhtlusprotsessi keskmes on õppija pädevuste arendamine. Õpetaja on õppija ja ainesisu vahelise didaktilise suhte kandja, ta aitab õppijal teadmisi luua, ainet õppida ja uurida (Niemi 2019: 45). Õppimine ja õpetamine on protsessid, mis toimuvad läbi tegevuse. Tegevuspõhisuse eeldusel on õppijad tundides õppeprotsessi kaasatud ning pädevused ja strateegiad on ülesande kestel jätkuvas arendamises, protsessi keskmes on tähenduse loomine õpetaja ja õpilase ühistegevuses. Õppija pädevuste kinnistumist ja rakendumist soodustab keelekasutuse teadlik jälgimine keeleõppes. (Sõsarväljaanne 2023: 30-32) Õppimise eesmärgiga suhtluses võib esmaolulise elemendina nimetada tagasisidet, mida õppija saab õpetajalt enda esituse kohta ning mis on mõeldud toetama ja soodustama õppija edasijõudmist. (Cheng, Zhang 2021; Hattie, Timperley, 2007). Õppija pädevamaks suhtlejaks arenemisel on koolihariduses olulisel kohal erinevat tüüpi kirjalike tekstide loomine. Läbi kirjalike tekstide loomise hinnatakse õppija suutlikkust enda mõtteid selgelt, täpselt ja heas õigekirjas väljendada, seejuures nõuab teksti vormistus kindlat ülesehitust. Kirjutamine on võrreldes suulise tekstiloomega õppijatele komplekssem väljakutse, eeldades korraka rohkem allpädevusi kui suuline tekstiesitus. Sellest faktist tõukub uute meetodite otsimise vajadus kirjutamisõpetuses ning ka vajadus protsessikeskse kirjutamisõpetuse järele. Protsessikeskse lähenemise kohaselt toimub tekstiloomes vahesammude kaupa. (Badger, White 2000; Flower, Hayes 1981) Kirjutaja esitab oma kirjatöö lugejale, näiteks õpetajale, kaasõppijale, sõbrale, pereliikmele, ülevaatamiseks ja tagasiside saamiseks alates esimesest mustandist kuni N mustandi valmimiseni. Selline protsess laseb õppijatel teksti lõppversioonini minna hoomatavate vahesammudega, muudab ülesande pingevabamaks, vähendab kirjutamiskrampi ja ärevust. Teksti etappidena loomise käigus muutub õppijaroll aktiivsemaks ja suureneb suhtlusmomenti teksti looja ehk kirjutaja ning vastuvõtja ehk lugeja-tagasisidestaja vahel. (Badger, White 2000)

Protsessikeskse tekstiloomingu juures peetakse heaks sellist tagasisidet, mida õppija saab teksti loomise vahepealsetes etappides ehk kirjutamisprotsessi käigus. Tagasiside kasulikkust hinnatakse õppija järgmise soorituse, ehk tekstiversiooni põhjal. Protsessikeskse tagasiside eesmärk on suunata õppijat oma tekstiga selle loomisjärgus tegelema paranduste ja soovitude järgi, nii pindmiselt ehk keelelisel kui ka süva- ehk sisulisel tasandil, ja muudatusi sisse viima ning kirjutamist jätkama. (Flower, Hayes 1981)

Hea tekst sünnib paberil ümberkirjutamiste ja paranduste tulemusel, kuid vaatamata haridusteaduslikele soovitudele protsessikeskse kirjutamisõpetuse kasutuseks, kaldub mustandite kasulikkus olema alahinnatud. (Eesti) koolides on endiselt rohkem levinud tava tagasisidestada ja hinnata üksnes teksti “valmisversiooni”, misjuures õpetaja ei vaata läbi mustandit või mustandeid ehk seda, kuidas kirjutaja loomeprotsessi käigus teksti lõppversioonini jõudis. See jätab ära õppija-õpetaja vahelise suhtlusvõimaluse teksti valmimise perioodil. Koolipraktikas on küll kohatav ka komme lasta õppijal pärast puhtandi esitamist ning õpetajapoolset läbivaatamist, parandamist ja hindamist kirjutada enda tööle vigade parandus, mida võiks arvestada etapina teksti loomise sees, ent vigade parandusega ei loo kirjutaja uut lõpphindamisele minevat tekstiversiooni, vaid hindade kirjutatakse tekst siiski esimese esitamiskorraga. Teksti loomine, mille tulemust õpetaja hindab, on vigade paranduse ajaks juba lõppenud, mis laseb aimata, et sellises praktikas on olulisem töö tulem, mitte loomeprotsess. (Lee et al. 2016: 249)

Õpetaja tagasisidet õppijate kirjalikele tekstidele võib käsitleda kui edasiviivat arvestust, hinnangut, mis aitab õpilast edaspidi kirjutada ja aitab tal enda kirjutamisprotsessis areneda (Yu 2021: 2; Hyland, Hyland, 2019). Hea tagasiside kui pedagoogilise suhtlusakti eesmärk on ühtlasi tõsta õppijate aktiivset kaasatust õppimisse, teadlikkust ja vastutust endast kui kirjutajast, järjekult õpetaja roll tagasiside andjana saab olla rohkemat kui vaid põhjalik vigade märkimine paberil, head mõju avaldab suuline tagasiside, näiteks arutelud klassiruumis ja õppijatega individuaalselt. (Leahy et al. 2005) Lisaks võimaldab protsessipõhine lähenemine kirjutamises õpetaja antud tagasisidet rohkem hinnata. Mustandite etapilise esitamisega ja sama tekstiga edasi tegelemisega väheneb võimalus, et õpetaja hoolega antud tagasiside osutub

lõppkokkuvõttes tühiseks vaevaks, sest õpilane ei pruugi enda lõpptekstile antud parandusi läbi lugeda.

Siinse magistritöö uurimisprobleem on kitsendatud ainult õpetaja tagasiside andmisele ja uuring ei hõlma protsessikeskse kirjutamismeetodi juures samuti olulist osa ehk kaasõppijate vastastikust tagasisidestamist. Kaasõppija tagasiside on tunnustatud meetod õppijate suuremaks kaasamiseks õppimisse ja nende kirjutamise teadlikkuse tõstmiseks. Vastastikune tagasisidestamine on näidanud positiivset mõju kriitilise ja teadlikku lugejapilgu ja kirjutaja arenemisel, näiteks kirjutamisrühmades (Yallop 2020). Üks võimalus suunata (kaasõppija) tagasisidet ja teha seda efektiivselt on kaaskirjadega, millega annab autor tagasisidestajale teada valiku nendest aspektidest enda teksti juures, millele ta soovib tagasisidet saada. Soovitud tagasiside on suurema positiivse tunde- ja tulemusmõjuga kui soovimata tagasiside ja kaaskirjad on viis, kuidas muuta valikuline tagasiside tõhusamaks ja seda sobib teha kaasõppijate kirjutamisrühmades. (Yallop 2020)

Kaasõppijate tagasisidet nähakse kui tõhusat täiendust õpetaja tagasisidele, õppija võib tunda suuremat sotsiaalset survet ja pingutada rohkem, kaasõppijad on üksteise suhtes võrdses positsioonis, kus emotsionaalset tõrget on vähem ja teineteise tagasiside võib olla vastuvõetavam ja paremini arusaadav, teineteise tagasiside on ka individuaalsem ja isikupärasem, lisaks on see kiirem ja võib osaliselt vähendada õpetaja koormust ja tagasisidestamisele kuluvat aega. (S. Gielen et al. 2010: 145-146; Yallop 2020) Õppijate vastastikuse tagasiside juurutamisel võib väljakutseks osutuda selle kombega harjumatus, õppijate hoiakud väljendavad ootust, et tagasisidet annab eelkõige õpetaja. (Lee et al. 2016) Samas on vastastikune tagasisidestamine arendav nii tagasiside saajale kui ka tagasiside andjale. (Hint, Jürine 2021; Yallop 2020)

## **1.2. Tagasiside teise keele õppes**

Hea tagasiside õppijate kirjalikele tekstidele on alati kohandatud õppijate vajadustele. Seda ka eesti keelt teise keelena õppijate puhul, kes erinevad keeleoskustaseme poolest emakeeles kirjutajatest. Teine keel tähendab UNESCO (1953) määratluses keelt: „... mille inimene omandab lisaks enda emakeelele“ (Cook 2016: 2). Seejuures Euroopa



keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne (2023: 144) sõnastab, et: „... teise keele omandamise esmane tunnus (st arengu näitaja) on keelekasutusse uute vormide lisandumine, mitte nende veatu kasutamine ... Lisaks on õppeprotsessis oluline, et püütakse kasutada keerukamat keelt, julgetakse riskida ja väljuda nn mugavustsoonist.“

Protsessikeskses tekstiloomes on heaks kiidetud meetodika, kus esimestes mustandiversioonides jäetakse tagasisidestades teksti pindmine osa ehk keel tähelepanu alt välja, et õppija saaks keskenduda ainult mõttearendusele ja teksti süvatasandile, sisulisele poolele, ent tuleb arvestada, et see kehtib eelkõige emakeeles kirjutajatele. Teise keel õppes on kirjutamine põimunud keelekasutuskusega. Seega peab teise keele õpetaja rohkem kui emakeeleõpetaja tegelema ka teksti vormilise poolega ning lisaks sisule õpilaste tekstides ka keelevead välja tooma. Töö kirjalike tekstidega aitab kaasa õpilaste **metalingvistilise** teadlikkuse arenemisele, eesti keele teise keelena kontekstis on keskkooliõpilastele oluline näiteks sihitise ja rektsiooni teemad.

Võõrkeeleõppes hinnatakse keelekasutajat vastavalt tasemetele A1–C1, hindamisel tuginetakse Euroopa keeleõppe raamdokumendi ning selle sõsarväljaande keeleoskustasemete kirjeldustele ning A1–C2 tasemete hindamisskaaladele (Sõsarväljaanne 2023). Skaaladele saavad keeletaseme mõõtmiseks ning suunamiseks tugineda nii keeleõpetajad kui ka keeleõppijad (Sõsarväljaanne 2023: 19, 27).

Teise keele õppes on ebarealistlik nõuda õpilastelt emakeele taset, tagasisidestamist peab kohandama vastavalt sellele, mis tasemel õpilased kirjutavad, näiteks tegema paranduseks õpilastele võimalikult arusaadavaks, vajadusel pöörama rohkem tähelepanu grammatikavigadele või harjutama tundides rohkem sidusa teksti loomist. Arvestada tuleb ka kirjutajatega, kelle keeletase on keskmisest kõrgem, näiteks anda neile tagasisidet valikuliselt ja kodeeritud kujul. (Yu 2021)

Õppijate metalingvistilise teadmise arendamisest läbi tekstikeskse aineõppe ning aine- ja keeleõppe lõimimist eesti koolides on uurinud Merilin Aruvee (2023). Tekstide kaudu keele õppimine on oluline tugi kõigile teistele õppeainetele, kuna õppimise ühe peamise osana teeb õppija keeletoiminguid. Tekstikeskses aineõpetuses on olulised mõlemad, nii sõnavara kui ka grammatika. Õpetaja võib enda ainesse õppetekstina võtta päevakajalisi

autentseid materjale, näiteks arvamustekste ja õpilastega grammatikale keskendudes analüüsida, kuidas eestikeelset arvamusteksti kirjutada, millised on sellist tüüpi tekstide metalingvistilised erijooned. Grammatika on tekstiõpetuses tähendusloome tasand, mis võiks olla teadlikumalt käsitletud, et õpilastel tekiks erialatekstidest parem arusaamine. Eriti on see oluline võõrkeeleeõppes, kus õpilase ei ole kooli tulles õpitava keele kohta samasugust keelesüsteemi, nagu emakeele puhul ja seega tuleks kasuks tekstide analüüsimine keskendudes grammatikale, et aidata õpilastel aru saada, kuidas keel toimib. (Aruvee 2023: 28)

Koolis on õpetaja õpilastele tekstide vahendaja rollis, sotsiaalses situatsioonis suhtlemisega tehakse õppimises koostööd, loetakse ja kirjutatakse tekste, keel on selle taustal suhtlusvahend (Aruvee 2023: 19). Tekstid on keele kasutusjuhud, konkreetsed suhtlusolukorrad, milles keel avaldub muutlikul kujul, nii leksikas, grammatikas kui ka retoorikas (Aruvee 2023: 21) Kommunikatiivne lähenemine keeleõpetuses, mis tähendab grammatika- ja tekstiõpetuse lõimimist, ei ole eesti hariduses siiani juurdunud. (Aruvee 2023: 29)

Suuliste ja kirjalike tekstide vastuvõtmist ja tekstiloomet saab vaadata kui suhtlemist õppimise kontekstis, mis on suhtluspädevuse osa (Hint, Jürine, Trigel 2020: 133-154). Et õpilasi paremini suhtlema õpetada, on vajalik tähelepanu alla võtta ka teksti, mille läbi õpilane enda suhtlemisuskust arendab. Õpetajatel on lihtsam keskenduda õigekirjale, grammatikat ja teksti keelelist eripära seostada on keerulisem. Õpetaja saab toetada õpilaste tekstide analüüsi ja tähenduste loomist. (Aruvee 2023) Aineõppe tekstipõhisemaks muutmiseks peaksid õpetajakoolituse didaktikaained senisest enam käsitlema suhtluspädevuse osana kirjaoskuseõpet koolihariduses, mis võiks olla suunatud kolmele osale: ainepädevus, ainekirjaoskus ja metalingvistiline teadlikus. Samuti võiks selle rakendamist toetada õpetajakoolituse ja täiendkoolituse programmi ja meetodiliste lisamaterjalidega; koolis aitaks uut kirjaoskust arendada eraldi lõimingule keskenduva kirjaoskuse õppeaine ning lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtted. (Aruvee 2023: 193)

### 1.3. Kirjalikud tagasisidemeetodid teise keele õppes

Teise keele tekstiloomeprotsessis on esimesest mustandist peale fookuses ka see osa tekstist, mis puudutab keelt. Teise keele ja võõrkeele õppes on tehtud uuringuid, kumb tagasisidestamine on tõhusam, kas tagasiside peaks juba esimesest mustandist keskenduma eelkõige keelele või siis emakeeleõppele sarnaselt sisule. (Cheng, Zhang 2021) Kirjalik keelevigade parandamine (*Written corrective feedback*) õppijate tekstides on kindlasti praktikas rohkem levinud, kui on erinevaid uuringuid, mis esitavad andmeid selle poolt ja vastu. Tagasisidel, mille fookuses on lisaks sisule ja ülesehitusele ja keeledimensioon, on oluline roll õppijate metalingvistiliste oskuste arendamisel. Samas kipub keel olema proportsionaalselt ületähtsustatud osa tagasisides. (Cheng, Zhang 2021)

Peale tagasiside fookuse ehk selle, millele õpetajad tagasisidet andes keskenduvad, saab kirjalikke kommentaare õppijate töödele analüüsida ulatuse vaatepunktist ja strateegiate vaatepunktist. (Cheng, Zhang 2021; Ellis 2009; Sheen 2011; Bitchener 2012; Mao, Crosthwaite 2019)

Tagasiside ulatuse all mõistetakse seda, kas õpetaja parandab tekstis kõik vead, või teeb seda valikuliselt. See jaotub **täieulatuslikuks** ehk fokuseerimata tagasisideks ja **valikuliseks** ehk fokuseeritud tagasisideks. (Cheng, Zhang 2021; Lee et al. 2016) Teise keele õpetamise praktikas on rohkem levinud täieulatuslik tagasisidestamine, mis suunab õppijat korruga tegelema terve tekstiga. See sobib rohkem kõrgema keeletasemega kirjutajatele, kelle tekstides on pindmisi vigu vähem ja nende märkimine sisulistele parandustele lisaks on õppijale hoomatav. Täieulatuslik tagasiside ei pruugi aga aidata madalama keeletasemega tekstiloojat, kuna õppija kognitiivne vastuvõtuvõime ja tähelepanuressursid uue info vastuvõtmiseks on piiratud, mistõttu ei hooma ta korruga suurt hulka, nii pindmisi kui ka sisulisi paranduskommentaare. (Cheng, Zhang 2021; Sheen 2007)

Kuna ühekorraga kõigi vigade nägemine ei ole (nõrgema keeleoskusega) õppijale kergesti vastuvõetav, on praktikas kasutusel ka valikuline tagasiside, kus teksti parandaja fookuses on korruga vaid piiratud osa veatüüpidest. Valikulised veatüübid, mida parandatakse, on õppijatega kirjutamisprotsessi alguses kokkulepitud. Sellise tagasiside korral saab õppija teadlikumalt oma vigadega tegeleda. (Lee et al. 2016)

Hoolimata valikulise tagasiside toimimise näidetest, märkab seda tegeliku elu koolipraktikas vähem ja seda on koolipraktikasse kohandamisel ka ebaefektiivselt hinnatud. Tõsiolu näitab, et õppijad teevad kirjutamisel korraga suure hulga erinevat tüüpi vigu, millest tulenevalt tunneb õpetaja kohustust anda töödele täieulatuslikku tagasisidet, et aidata õppijatel luua igakülgset kõrget tasemel lõppteksti. (Cheng, Zhang 2021; Bitchener, Ferris, 2012: 117) Täieulatuslik tagasiside tekstile parandab õppijate kirjutamisoskust ja tõstab teadlikkust keelekasutusest. (Van Beuningen et al. 2012; Frear, Chiu, 2015; Bonilla López et al. 2017; Karim, Nassaji 2020).

Tagasisidestrategiad jaotuvad otseseks ja kaudseks vigade parandamiseks, kus otsene tagasisidestamise strateegia tähendab õppijate vigade märkimist ja tagasisidestajapoolset parandamist. Selle eelis on, et õppija näeb selgelt, kus ja millega ta eksis ja sealsamas, kas ridade vahel, äärtel või teksti lõpus on esitatud ka vea konkreetne õige vastus või parandussoovitus. Parandada võib keelevea, kustutada ülearuse sõna või lisada puuduoleva sõna, lisades või mitte lisades metalingvistilise selgituse. (Cheng, Zhang 2021; Sheen 2011; Lee 2017) Samas on teksti looja enda roll parandusprotsessis sellisel juhul väiksem, kui kaudse parandamisstrateegia puhul, millega õpetaja tuvastab veakohad tekstis, aga ise täpsemaid parandusi ei tee. Õpetaja sekkub kaudse parandamisega õppija loomeprotsessi vähem ega anna vastuseid ette. Õppija on ise teksti parandades ja edasi luues aktiivses rollis, mõtleb rohkem teadlikult enda vigadele, sünteesib enda varasemaid teadmisi ja kasutab neid enda parandamiseks. Näiteks sõnastuse parandamisel on kirjutajal võimalus ise otsustada, millise sõna või väljendiga ta paranduse sisse viib. Kaudselt võib parandada kokkulepitud koodidega, mis annab õpilasele vihje, näiteks metalingvistilise selgituse, millist tüüpi viga on tuvastatud. Otsesest ja kaudset tagasisidet on soovitatud kasutada kombineeritult, sest kumbki nendest ei ole üksinda parim meetod. (Lee et al. 2016)

Paranduskommentaari üheks tähenduslikuks üksuseks on sümbol, sõna, fraas või lause (Cheng, Zhang 2021: 3; Yu, Lee 2014). Seejuures saab kommentaarid jaotada segmentideks vastavalt sellele, kas kommentaar on parandussoovitusega või parandussoovituseeta (Yallop 2020). Teksti pindmisel tasandil on kommentaaride alakategoriad grammatika ja sõnavara, teksti sisulised alakategoriad on selgus, teemale

vastavus ja relevantsus (*Clarity, adequacy, relevance*). Teksti ülesehituse saab jaotada neljaks alakategooriaks: üldine struktuur, sidusus, selgus ja lõikude ülesehitus (*the overall structure, cohesion, coherence, paragraphing*) Teksti sidusus tähendab lausete- ja lõikudevahelisi ühendusi, mis muudavad teksti sidusamaks, näiteks lõigu alguse sõnastus “esiteks”. Samuti saab sidusust parandada märgendades tekstisisest tagasiviitamist, et selgemaks muuta näiteks millele või kellele on viidatud asesõnadega “see” ja “nad”. Teksti ülesehitusele annavad õpetajad rohkem kaudset tagasisidet, see sobib paremini, sest teksti kohta tervikuna on lihtsam anda kaudset tagasisidet. Teksti kui terviku parandamiseks on lihtsam anda soovitusi ja õigeid versioone võib olla mitu. (Cheng, Zhang 2021:12).

Tagasisidekommentaari fookuse, ulatuse ja strateegiate kasulikkuse hindamisel ehk selles, kas ja millised muudatused õppija tekstis tagasisidele järgnesid, on võimalik lähtuda tagasiside tulemusmõjust ja tundemõjust (Yallop 2020). Tulemusmõju loovad parandussoovitusega kommentaarid ja see väljendub otseselt tekstis, kui tekstimustandiga edasi töötades võtab tagasiside saaja muudatusettepanekuid arvesse. Tundemõju tähendab kommentaaride mõju teksti autorile endale, mida loovad parandussoovitusega kommentaarid. Positiivsed, tunnustavad kommentaarid tekstile loovad õpetaja-õppija vahel tugevama suhte ja liitus või sobiva tekstikoha märkimine võivad kirjutajat motiveerida jätkama ja suureneb tõenäosus, et lõpptulemusena võetakse rohkem vastu ka kriitilisemaid kommentaare ja ollakse üldiselt parandussoovituste suhtes avatumad. (Yallop 2020)

#### **1.4. Tagasisidet mõjutavad tegurid teise keele õppes**

Püüdes paremini aru saada, millest sõltub see, missugust tagasisidet õpetaja õppijatele annab, tuleb õpetamist vaadata kontekstis, kuhu õpetaja asetub ja kus õpetamine sõltub õpetaja sisemistest ja välistest teguritest. Lähtuvalt õpetajast endast, on arvatud, et tagasiside andmist mõjutavad vastava kultuuriruumi eripära, õpetaja hariduslik taust, tema õpetamisstiil ja sihtkeele valdamise tase.

Oluliselt sõltub õpetaja tagasisidestamine tema sotsiokultuurilisest- ja keeletaustast. Õpetaja võib oma töös lähtuda sellest, kuidas ta on ise varem õppija rollis enda kirjalikele tekstidele tagasisidet saanud. Lääne kultuuri- ja haridusruumis on suhtlusele suunatud õpetamisstiil, mis on avatud ja keskendub tekstile tervikuna ning esil on selle suhtlusfunktsioon. (Cheng, Zhang 2021: 11) Lääne kultuurile omases kommunikatiivsetes keeleõppemeetodites on rõhk pandud tähendusele ja mõistmisele, keel on vahend sõnumi edastamisel ja on sisuga võrreldes vähem tähtsal kohal. Keeleoskust eelkõige suhtluseesmärgil toob välja ka Euroopa keeleõppe raamdokument ja selle sõsarväljaanne (2023), millest lähtub võõr- ja teise keele õppes ka Eesti haridussüsteem. Seevastu grammatikatõlke meetod, mis on levinud näiteks Hiinas, keskendub eelkõige õigekeelsusele, mistõttu keeleõppes võivad teksti sisuline väärtus ja ülesehitus jääda vähem tähtsale kohale. Hindamisel lähtutakse õigekirja täpsusest, reeglipõhisusest ja õpetamine on lõpptulemusele orienteeritud. (Cheng, Zhang 2021: 11) Tagasiside ei asetse aga kunagi suhtlussituatsioonist ja sotsiaalsest kontekstist lahus. Kui Lääne haridustaustaga õpetaja suundub tööle Hiinasse, kohandab ta enda õpetamisstiili vastavalt Hiina kultuuriruumi kontekstile ja ootustele, mis talle õpetajarollis on. Õpetaja arvestab nii haridussüsteemi kui ka õppijate ootustega, et enda tööd hästi teha. (Cheng, Zhang 2021: 12)

Õpetaja hinnang endale kui õpetajale sõltub tema kultuuriruumist, sealhulgas kultuuri võimukauguse dimensioonist (Hofstede 2011). Suurema võimukaugusega kultuuriruumis on koolikultuur üldiselt õpetajakeskne ja õpetajal on klassis tugev autoriteediroll. See tähendab, et kogu õppimine on õpetaja juhitud, tema otsustab, mis on õige ja mis vale, õppija on passiivne teadmiste vastuvõtja, kellelt ei oodata enda teksti parandamise eest vastutamist ega seda, et õppija esitaks ise võimalikke õigeid vastuseid enda tehtud vigadele (Trasberg 2018; Cheng, Zhang 2021: 12)

Eesti kultuuris on suhteliselt madal võimudistants ja koolikultuur on õppijakeskne, mis tähendab, et koolis vastutavad õpetaja ja õppija õpiprotsessis võrdselt (Trasberg 2018). Pedagoogilises suhtes võib õppijal olla oma arvamus ja õpetaja aktsepteerib ja toetab õppijat iseseisvaks mõtlejaks arenemisel. Õppija iseseisvaks kirjutajaks arenemisel on suur kasu protsessikesksest kirjutamise meetodist, millega õppija on enda töö

tagasisidestamise etappidesse kaasatud ja mille eesmärk on, et õpilane saaks endast kui kirjutajast teadlikumaks (Flower, Hayes 1981).

Ühtlasi sõltub see, millise tagasisidestamise meetodi õpetaja (alateadlikult) valib, sellest, millisel tasemel õpetaja sihtkeelt valdab. Mõneti vastuolulisena paistab teadmine, et mida kõrgem on õpetaja keeletase, seda sallivam on tema suhtumine vigadesse. On leitud, et sihtkeelt, näiteks inglise keelt emakeelena valdav õpetaja, on õppijate töid kommenteerides keelevigade suhtes leebem ning keskendub rohkem süvatasandile, sisule ja ülesehitusele ehk sellele, mida tekstiga öelda tahetakse. Ta on oma keelekasutuses paindlik ja suhtub keelde eelkõige kui sisu vahendavasse instrumenti. Kui sihtkeel ei ole õpetaja emakeel, siis tähtsustab õpetaja keeledetaile rohkem ning ei ole keelevigade suhtes nii tolerantne. Õpetajal puudub emakeelekõneleja pädevus ja paindlikkus, keelt tajutakse ja hinnatakse õppijate tekstides eraldi objektina ja seetõttu karmimalt. (Cheng, Zhang 2021: 11)

Uuringutega on leitud, et sihtkeelt emakeelena kõnelevad õpetajad annavad kokkuvõtvalt märksa vähem tagasisidet kui sihtkeelt mitte emakeelena kõnelevad õpetajad. Viimaste tagasiside keskendub rohkem õppijate keelekasutuse aspektidele ehk on pindmine, sihtkeelt emakeelena kõnelevad õpetajad annavad tagasisidet rohkem teksti üldistele ja süvatasandi aspektidele. (Cheng, Zhang 2021)

Kuigi õpetatavat keelt emakeelena valdavad õpetajad annavad võrreldes nende õpetajatega, kelle emakeel on muu keel, märgatavalt vähem tagasisidet keelevigadele, siis kokkuvõttes annavad õpetajad teise keele õppes siiski rohkem tagasisidet keelele kui sisule. Kuna keelevigu on rohkem, neid võib kohata õppijate igas lauses, on ka tagasisidet nendele rohkem. (Cheng, Zhang: 2021: 12) Keskendutakse tekstiosade korrastamisele ja ülekaalus on otsene tagasiside. (Cheng, Zhang 2021)

Teksti pindmisel tasandil on tagasisidet lihtsam anda õigekirjale kui sõnastusele, kuna saab toetuda kindlatele reeglitele ja lihtsam on teha konkreetseid parandusi. Seetõttu esineb ka grammatikaparandusi enam. Konkreetseid sõnastuse parandussoovitusi, kus võimalikke õigeid variante on sageli rohkem kui üks on raskem üheselt parandada. Veelgi enam, kirjalikus tagasisides, kus domineerib tähelepanu teksti pindmisele poolele,

alatahüstatakse sageli keeleüleseid probleeme ehk seda, mis mõtet õpilane väljendab, sest õpetajalt nõuab sisu analüüsimine rohkem taustateadmisi, kui keelekasutuse parandamine ehk see, kui korrektses õigekirjas õpilane oma mõtet väljendab. (Cheng, Zhang 2021)

Õpetaja tagasisidestamise oskus sõltub tema professionaalsest arengust, mis peaks toimuma elukestva õppena. Professionaalset arengut toetavad lisaks õpetaja kutseõppele ka täiendkoolitused, kus on võimalus eesmärgipäraseid kirjutamisõpetuse meetodeid läbi katsetada ja treenida tagasiside andmise oskusi, samuti ennast tegevusuuringu käigus reflekteerida. Enesetäiendust toetavad ka teadusuuringute lugemine ning vestlused kogunud kolleegidega. (Cheng, Zhang 2021:12)

Olenemata sellest, et õpetajatele on soovitatava ehk protsessikeskse kirjutamisõpetuse teooria kättesaadav ja üha enam luuakse võimalusi ka õpetajate toetamiseks täiendõppega, on lõhe teooria ja praktika vahel siiski ilmne. Kuigi tagasisidestamise kasulikud meetodid on õpetajatele teada, ei pruugi need õppetöös kas täiel määral või üldsegi mitte rakenduda. (Lee et al. 2016: 249) Uuenduste elluviimist klassiruumis mõjutavad takistused, mis on koolipraktikasse juurdunud. Pika aja jooksul on harjumuslikuks saanud liigne keskendumine keelevigadele ehk teksti pindmisele tasandile, õppijate vähene kaasatus tagasisideprotsessi ja õppijate testimine tulemusele orienteeritult, selle asemel, et suhtuda kirjutamisse kui harjutusprotsessi. (Lee et al. 2016: 253)

Õpetajavälised tagasiside andmist mõjutavad tegurid sõltuvad koolist ja õppijatest. Muutusi piirab õpetajate sõltumine koolireeglitest, mis ei luba õpetajatele piisavalt vabadust ise otsustada, kuidas võiks õpetada, näiteks lähtub kool välimisest eesmärgist valmistada õpilasi ette edukaks eksami sooritamiseks, millega on tähelepanu välisel kirjutamismotivatsioonil. (Lee et al. 2016: 259) Mõjutab ka kolleegide toe puudumine, õpetaja võib uute meetoditega eksperimenteerida, aga kui ta teeb seda koolis üksi, siis ei ole tal mugav ning turvalisem on jääda endiste meetodite juurde. Õpetaja võib proovida anda õppijate töödele valikulist kirjalikku tagasisidet, vastupidiselt tavale, et õpetaja tagasisidestajana märgib ja parandab õppijate kõik keelevead, mida õpetajalt oodatakse. Kui õpetaja tunneb koolipoolset survet parandada töid nii, nagu tema kolleegid, siis on



tal raske põhjendada ja endale kindlaks jääda, millepärast ta eelistab anda valikulist tagasisidet ja miks ta jätab osa õppijate vigasid töödes parandamata. (Lee 2016: 256; Cheng, Zhang 2021: 2)

Oluline on ka ajaline surve, mida õpetajad igapäevaselt (suurtes koolides) töötades tunnevad. Ajapuuduse tõttu ei saa õpetajad anda kirjalikele töödele nii personaalset tagasisidet kui nad sooviksid, näiteks kohandada kodeeritud tagasisidet igale õppijale eraldi või teha suulisi personaalseid konsultatsioone. (Lee et al. 2016: 257) Siin võiks kasu olla protsessikesksest lähenemisest, mis teeb ka õpetajale parandamisprotsessi lihtsamaks, sest ühe teksti läbivaatamiseks ja parandamiseks on mitu väiksemat sammu, mustandit (Hint, Jürine 2021: 243–273)

Lisaks juhtkonna ja kolleegide arvamusele, mõjutab tagasisidestamist ka see, kuidas õpetaja tajub õppijate ootusi ja vajadusi. Näiteks kodeeritud tagasisidet, mis tõhustab õpilase iseseisvat veaanalüüsi ja toetab süvatasandil õppimist, on õpilastele suurem pingutus vastu võtta. Kui õpetaja tunneb, et õppijad vajavad selgemaid juhised selleks, et aru saada, mida parandada, võib ta kaudselt vigade parandamisest loobuda ja üle minna otsesele vigade parandamisele, (Lee 2016: 256)

Õpetaja võib kas teadlikult või kogemata jätta mõned vead parandamata. Teksti saab alati edasi parandada ja kirjutada, seega kuskil peab otsustama, millal on piisavalt. Lähtuda võib näiteks sihtkeele valdamistaseme kirjeldusest ja näiteks B2-tasemel kirjutajat mitte hinnata C1-taseme järgi. (Sõsarväljaanne 2023)

Õpetajate hoiakud tagasiside suhtes, mille tingib töökeskkond, on negatiivsed. See on ajamahukas ja tänamatu töö, kus õppija ei pruugi parandusi arvesse võtta.

## **1.5. Õpetajate hoiakud tagasiside andmise kohta**

Kirjaliku väljendusoskuse õpetamine on keeleõppes tihti marginaliseeritud (Yu 2021), samas on see töömahukas osa õpetaja töös, mida peaks eraldi käsitlema (Yu 2021: 12). Õppijate kirjalikele tekstidele tagasiside andmine arvatakse õpetaja töös üldiselt kõige rohkem aeganõudvamaks ülesandeks. Negatiivne hoiak on tingitud suurest õpilaste arvust

klassides, ajalisest piiratusest, lisaks võivad õpetajal vajaka olla professionaalne oskus ja teoreetilised ettevalmistus. Õpilaste madala kirjutamistaseme juures peavad õpetajad enda töökohustuseks anda põhjalikku ja täieulatuslikku tagasisidet kõigile õpilaste vigadele. Õpetajad kogevad suurt vaimset pingeseisundit, samas on pingutusele vaatamata tagasisidestamine tänamatu töö, kui see ei anna õppimises tulemusi. (Yu 2021)

Ehkki leidub mitmeid tagasisidestamist puudutavaid probleeme, on tagasisidestamine kui sotsiaalne sekkumine õpetaja jaoks potentsiaalne õppimisvõimalus saada teadlikumaks enda õpilaste keeletasemest ja arendada enda juhendamistehnikaid. Igapäevase praktika üle reflekteerimisega, muutub õpetajatöö teadlikumaks ja aitab tundide planeerimises, õppetegevustes, õppematerjalides ja hindamises märgata piiranguid ja neid parandada. Õpetajad otsivad läbi enda praktika vastust küsimustele, milline on tulemust andev tagasiside ja kuidas arendada meetodeid õpilaste paremaks toetamiseks kirjutamisprotsessis. Samuti selguvad tööprotsessi käigus kitsaskohad, mida võiks edaspidi teaduslikku uurimisse võtta. (Yu 2021: 10)

Samuti arendab tagasisidestamine oskust hinnata teksti süsteemselt sisu ja ülesehituse järgi, kas lõigud on terviklikud, kas lõikudes on väitelauseid, kuidas need on arendatud ja kas väited on toetatud näidetega. Süsteemne hindamisoskus hõlbustab tagasiside andmist ja sellest lähtumine aitab ka väiksema kogemusega õpetajat. (Yu 2021)

Kirjalik tagasisidestamine võib olla õpetajale viis, kuidas õpilasi suures klassis paremini tundma õppida. Igal õppijal on omad probleemsed kohad, mis vajavad individuaalset lähenemist. Personaalset tagasisidet, näiteks pikemaid selgitavaid kommentaare, väärtustavad õppijad rohkem ja võtavad edaspidi kirjutades õpetaja soovitusi enam arvesse. Õpetaja tagasisidel on õppija kirjutajaidentiteedile oluline mõju, kui õpetaja suudab õpilast korduva tagasisidestamisega toetada, loob õpilane pikemaid tekste ja muutub iseseisvamaks kirjutajaks. Lisaks õpilaste mõttemaailmast teadasaamisele, võib kõrgemal keeletasemel kirjutajate tekstidega töötamine arendada õpetaja enda tekstilooimeoskust, rikastada õpetaja sõnavara ja pakkuda uut sisulist teadmist mõne teadusvaldkonna kohta. (Yu 2021: 7-10)

## **2. MEETOD**

### **2.1. Tegevusuuring kui õppimisvõimalus algajale õpetajale**

Siinse magistritöö jaoks tehtud tegevusuuringu käigus kasutasin järgmist mudelit: uuritav nähtus, uurimisprobleem, uurimisküsimused ja uurimiseesmärgid (Löfström 2011: 10-11). Minu tegevusuuring koosnes tsüklitest (Löfström 2011: 9): uuringu kavandamine, andmete kogumine ja analüüs, tegevuse läbiviimine, andmete kogumine, andmete analüüs, aruandlus. Tegevusuuringu läbi kogusin andmeid enda tegevusest praktikandina õpetajatöös, millesse sidusin teooria, praktika, õppetegevuse täiustamise (Niemi 2019: 42; Phillips, Carr 2009: 214)

Tegevusuuringus oli oluline õpilaste kaasamine ja minu ja õpilaste vaheline suhe (Niemi 2019: 44; Phillips, Carr 2009: 221-223), selleks, et õpilased julgeksid ennast vabalt väljendada ning enda mõtteid selgitada. Seejuures toimus andmete kogumine loomulikus õppesituatsioonis (Niemi 2019:48). Siinne tegevusuuring oli mulle võimalus saada paremini aru endast kui õpetajast ja uurijast, samuti õpilastest, ning praktikakogemuse andis mulle väärtuslikku teadmist, kuidas õpetajatöös targemalt ja oskuslikumalt tegutseda (Phillips, Carr 2009: 217-219).

Tegevusuuringut, mille käigus arendasin enda professionaalset pedagoogilist rolli, mõjutasid järgmised asjaolud: olin praktikakoolis külalise staatuses ja minu õpilaste õpetamise aeg oli piiratud, lisaks oli mul vähene kogemus uuringu tegemiseks. Praktikaperioodil oli mulle abiks mentorõpetaja, kes toetas minu ülesande läbiviimist, juhendas ning suunas mind õpilastega paremini töötama ning kriitiliselt mõtlema (Phillips, Carr 2009: 221-223). Samuti oli mentorõpetaja mulle toeks, et eesti keele võõrkeelena õppes protsesskirjutamise metoodikat kontekstile kohandada.

### **2.2. Andmekogumismeetod**

Tegevusuuringu toimumise koht oli ühe linnakooli 11. klassi eesti keele tundides, kus andsin tagasisidet õpilaste kirjalikele tekstidele. Uuringu käigus tegin keelekümbluskooli

tugeva keeleoskustasemega õpilastega läbi kirjutamisülesande ja analüüsisin ülesande käigus ning pärast ülesande lõpuni viimist enda kui õpetaja tagasisidestamist. Algaja õpetajana viisin enda praktikaperioodil läbi tegevusuuringu sama klassiga, kus õpetasin praktikaperioodil 2023. aasta kevadsemestril 19. jaanuar–17. märts. Protsessipõhise kirjutamisülesande võtsin praktikaperioodil töökavasse eesmärgiga koguda andmeid siinse uurimistöö jaoks. Tegevusuuringu praktilise osa ehk protsessikeskse kirjutamisülesande planeerisin läbi viia kuu ajaga.

Magistritöö jaoks andmete kogumine toimus praktikaklassis, mille õpilased peaksid olema suutelised teksti looma vähemalt B2-tasemel. Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaande üldise kirjaliku tekstiloomes skaala ütleb, et B2-tasemel keeletekasutaja: “Oskab kirjutada selgeid, üksikasjalikke tekste mitmesugustel oma huvivaldkonna teemadel, sünteesides ja hinnates mitmest allikast pärit infot ja arutluskäike.” (Sõsarväljaanne 2023: 73) Skaalal “Ülevaated ja arutlevad tekstid” on kirjeldatud eesmärgipäraste või hinnanguid andvate formaalsemate tekstide kirjutamist arvestades teksti sisu, tüüpi ning sidusust. Skaala kirjelduse järgi on B2-tasemel kirjutaja võimeline looma kindla kavaga arutlevaid tekste, kus on esitatud olulisemad seisukohad ja väiteid kinnitavad faktid; andma hinnangu arvamustele ja probleemilahendustele; kirjutama põhjendatud poolt- või vastuargumente ja selgitama erinevate valikute eeliseid ja puudusi; sünteesima mitmest allikast pärit infot ja arutluskäike. (Sõsarväljaanne 2023: 75-76)

Õpilastel oli ülesanne kirjutada 160 sõnaline arutlev tekst. Sellist tüüpi ülesanne tuli neil teha ka eesti keele B2-taseme lõpueksamil. Ühtlasi valmistus andmete kogumise ajal osa klassi õpilastest samal kevadel sooritama B2-taseme gümnaasiumi lõpueksamit, mille kirjaliku osa hindamine vastab raamdokumendis kirjeldatud skaaladele (HARNO 2020). Seega oli kirjaliku ülesande harjutamine enne eksamit neile ajakohane. Ülesande kasulikkus õpilastele seisnes eelkõige selles, et õpetaja tagasisidekommentaari abiga oli õpilastel võimalus teadlikumaks enda keeletekasutusest ja kirjutamisoskusest.

Kirjutamisülesande andmise ajaks olin enda praktikaklassiga teinud 15 tundi. Selle õpetamisperioodi jooksul olin klassiga tuttavaks saanud ja õpilased olid minuga harjunud. Samuti olin varasema kirjutamisülesande käigus tutvunud nende tekstiloomesekuse

tasemega, mida hindan heaks. Varasemalt olin andnud nendele ka kirjutada eksami kirjutamisülesande tüüpi teksti, 120 sõna mahus poolametliku kirja (HARNO 2020), kus andsin tagasisidet ainult puhtandivariandile ja õpilastel ei olnud vaja enda tekste ümber kirjutada. Nendest tekstides ilmnis klassi õpilaste valdavalt väga hea keele- ja eneseväljendusoskus, mis võimaldas luua eesti keeles sidusat teksti ja ka keerulisemaid mõtteid väljendada. Kindlasti aitas saadud headele kirjutamistulemustele kaasa eelnenud tundides (10 tundi) teema käsitlemine läbi erinevate osaoskuste: kuulamine, lugemine, rääkimine.

### **2.3. Ülesande kirjeldus**

Kirjalikule ülesandele eelnes kirjutamisteema käsitlemine kahes kuni kolmes ainetunnis ning seejärel õpetajapoolne kirjutamisülesande seletuste andmine. Õpetajana andsin töö juhise õpilastele nii kirjalikult kui ka suuliselt. Esimese mustandivariandi kirjutamiseks oli õpilastel aega 45 minutit. Nädala jooksul tagasisidestasin õpilaste töid lähtuvalt protsessikeskse kirjutamise headest tavadest ja vastavalt teise keele kirjutamisõpetuse metoodikale.

Järgmises kohtumises annab õpetaja klassile suuliselt kokkuvõtte ja tagasiside tehtud töödest ning siis saavad õpilased tagasi enda tööd koos õpetaja tagasisidekommentaaridega. Õpilastele jääb nädal aega, et mõelda soovitude ja paranduste peale. Nädala pärast kirjutatakse töö klassiruumis uuesti ümber. Õpetajale jääb seejärel veel nädal, et lugeda uuesti kirjutatud töid ja anda ka sellele variandile tagasiside. Nädala pärast on tagasiside kokkuvõtte tund, kus õpetaja teeb töödest uuesti kokkuvõtte ja jagab õpilastele parandatud tööd. Õpilastele jääb nädal, et mõelda kommentaaride üle ning nädala pärast tunnis kirjutatakse tööst kolmas variant, mis on lõplik ja mis läheb hindamisele. Tegevusuuringu käigus arutab praktikant tagasiside andmise teemal lisaks magistritöö juhendajale ka enda mentorõpetajaga.

## **2.4. Kirjutamisülesande teema**

Teema valisin lähtuvalt enda tööplaanist, kus oli kavas käsitleda Eesti ühiskonna teemat. Andsin õpilastele ülesande kirjutada arvamustekst teemal: „Kas Eesti noored peaksid saama valida riigikogu ja kandideerida riigikokku?” Valitud teema osutus õpilastele raskemaks kui harilikud eksami kirjutamisteemad, mis on õpilastele tuttavad ja võetud õpilaste igapäevaelust (Cheng, Zhang 2021). Kuna poliiticateema oli võõras ja õpilaste arvates neid mitte puudutav, siis kujunes sellel teemal arutluse kirjutamine eraldi väljakutseks, mis vajab eelnevat tundides käsitlemist.

## **2.5. Kokkuvõtte uurijapäevikust**

Uurijapäevikusse tegin sissekande pärast tunni toimumist ja see kirjeldab tunni sisu. Õpilaste tööde parandamisprotsessi eraldi välja toodud ei ole. Kirjutamisülesande läbitegemiseks kulus üheksa akadeemilist kontakttundi, vahemikus 21. veebruar kuni 17. märts. Teemat tutvustavas osas andsin õpilastele suuliselt ja slaidiettekandega ülevaate sellest, milline on ülesande ajakava. Lisaks rääkisin nendele protsessikeskse kirjutamise põhimõtetest, kus õppida saab eelkõige teksti viimistlemise protsessist, mitte tulemusest. Tunni alguses tegin sissejuhatuse uude teemasse ja selgitasin õpilastele, et see on pikem ülesandeprotsess, milles tuleb tekst mitmes tunnis uuesti ümber kirjutada ja kus annan mustanditele tagasisidet. Õppijad näitasid selliseks ülesandeks valmisolekut.

Teema käsitlemist alustasime artikli lugemisega, mille järel küsisin õpilaste arvamust selle kohta, mida nad lugedes teada said. Oli märgata, et õpilastel ei olnud teema osas mõtteid ning nad ei tundnud poliiticateema vastu huvi. Järgmistes tundides ei läinud endiselt teemaarendus ja teemaga haakumine õpilastel kergelt. Andsin õpilastele ülesande panna oma esialgsed mõtted paberile kirja, ent tulemused näitasid, et õpilased ei suutnud enda jaoks võõral ja raskel teemal teksti luua, kirja said vaid märksõnad. Et õpilasi mõtete kogumisel veel aidata, vaatasid õpilased teemakohast saatelõiku, täitsid selle põhjal töölehte ning klassis tegime uuesti ühise arutelu, analüüsisime lõikude kaupa veel kord käsitletud artiklit ning õpilased tegid argumentide esitamiseks suulise paarisülesande. Täiendavaks toetamiseks jagasin õpilastele käsilehed, kus oli kirjas kirjutamisülesande

etapid ja ülevaade ettevalmistava protsessi osadest, mida me seni tundides teinud olime (Vt Lisa). Käsilehelt said õpilased ülesande etappidega järge hoida.

Enne kirjutama hakkamist, käsitlesin tunnis õpilastega lõigu ülesehituse teemat ning praktilise ülesandena tegid õpilased paaristöö, kus pidid valima ühe argumendi ja kirjutama kahe peale kümne lausega sisulõigu. Esimese mustandi kirjutamise eel toonitasin õpilastele, et põhifookus võiks teksti kirjutamisel olla kahel-kolmel sisulõigul. Vaatamata sellele, olid õpilased kirjutanud mustanditeksti järjest ja korrastatud tekstina. Tekstist oli kõigil õpilastel puudu vähemalt üks näide, suuremal osal oli näited puudu igast lõigust. Parandatud tekstide õpilastele tagasi andmisel, oli aru saada, et õpilased olid minu rohkete paranduste peale kohkunud olekuga, ilmselt ei olnud nad nii rohkete parandustega harjunud. Samal ajal, kui õpilased minu antud tagasisidet läbi vaatasid, vastasin suuliselt õpilaste küsimustele. Õpilased vajasisid suulist selgitamist, mida olin tekstidest puuduolevate näidete all silmas pidanud. Tundus, et suuremal osal õpilastest oli selles etapis raskusi näidete lisamisega.

Teisi mustandeid lugedes, märkasid kõikide õpilaste tekstide puhul arengut. Õpilased olid lisanud enda teksti näited ja lõigud moodustasid juba terviklikud mõtted. Teises vahehindamise etapis andsin õpilastele teksti sees sisu kohta rohkem tundemõjuga kommentaare, et nende tehtud tööd tunnustada ja neid motiveerida. Puhtandid kirjutasid õpilased järgmises tunnis ning andsid tööd minu kätte. Puhtandites ma õpilastele sisulisi parandussoovitusi ei andnud, parandasin vaid mõned komakasutused. Kokkuvõtvas tunnis, mis oli ühtlasi mu praktikaperioodi viimane tund, andsin õpilastele nende puhtandid tagasi ja rääkisin kokkuvõtvalt, kuidas neil kirjutamine minu hinnangu läks ja millega soovitan neil järgmine kord kirjutades arvestada. Eelkõige andsin edaspidiseks soovitusi teksti sidususe ja ülesehituse kohta, mida selle ülesande käigus kuigivõrd põhjalikult käsitleda ei jõudnud.

## 2.6. Tegevusuuringu käigus antud kommentaaride iseloomustus

Vähemalt esimese tekstiversiooni kirjutas 16 õpilast. Üle poole klassist ehk 9 oli neid õpilasi, kes kirjutasid kõik kolm tekstiversiooni, neid, kes kirjutasid kaks versiooni, oli kolm ja ainult ühe teksti kirjutasid neli õpilast. Analüüsi võtsin kõigile õpilaste tekstidele kirjutatud tagasisidekommentaariid sõltumata sellest, mitu tekstiversiooni õpilane kirjutada jõudis. Analüüsi esimeses etapis koostas Exceli tabeli, kuhu sisestasin kõik tagasisidekommentaariid samamoodi, nagu need olin kirjutanud õpilaste töödesse; lisasin õpilase nimed, kellele kommentaariid vastasid tähistasin järgmises veerus koodiga; märkisin vastavalt tekstiversioonile järgmises veerus kommentaariid märksõnaga “esimene”, “teine” ja “puhtand” (vt Tabel 1). Märkendasin tabelis järgmised tunnused: „õpilane“; „teksti versioon“; „kommentaari tüüp“; „kommentaari originaalkujul“; „sisu kohta vs. keele kohta“; „alaliik“; „kommentaari liik täpsem“; „kommentaari liik üldisem“ (vt Tabel 1).

Jaotuses „kommentaari tüüp“ märkendasin kommentaariid **parandussoovitusega** (*osaleda > osalema*), **parandussoovituseta** („*Ilus arutelu!*“) ja **kahe segmendiga** kommentaariideks („*Väga hea, et selles lõigus on põhjendused ja konkreetne näide. Muuda lausete järjekorda, siis on mõtet parem jälgida*“) (vt Tabel 1). Kommentaariid liigitamisel lähtusin Roger Yallopi (2020) eestikeelsetest mõistetest, mis on siinse magistr töö analüüsi jaoks kohandatud. Töös käsitletud *parandussoovitusega* ehk tulemusmõjuga kommentaariid tähendavad neid kommentaariid, millega on viga otseselt parandatud või on märgitud veakoht õpilase töös ehk kas kommentaari järgi on tekstis vaja midagi muuta. *Parandussoovituseta* ehk tundemõjuga kommentaariid on siinses töös käsitletud positiivse kirjaliku tagasisidena õpilaste töödele ja need on lisatud kohtadesse, mida olen õpilaste töödes tunnustanud ehk kommentaar muudatuse soovitus ei anna. Kahe segmendiga kommentaariid andsid positiivse hinnangu ja ühtlasi suunasid tekstiga edasi tegelema.

Jaotuses „sisu vs. keele kohta“ märkendasin kommentaariid kaheks: sisulise tasandi (*Keda täpsemalt?*) ja pindmise tasandi (*vajaliku > vajalikku*) kohta käivateks (vt Tabel



1). Sisulise tasandi kommentaarid hõlmasid selguse, ülesehituse, sisu, sidususe ja vormistuse kommentaare. Lisaks olid sisulisel tasandil ka teksti kokkuvõtvad kommentaarid. Pindmise tasandi kommentaarid hõlmasid õigekirja, sõnajärje, rektsiooni ja sõnastuse kommentaare.

Jaotuses „alaliik“ märgendasin kommentaarid vastavalt kolmeks alaliigiks: “otsene parandus” (*lisa 'neil'*), “sõnaline kommentaar” („*Miks see on probleem noortele?*“) ja “märgi kujul kommentaar” (*plussmärk*) (vt Tabel 1).

Jaotuses „kommentaari liik täpsem“ märgendasin kommentaari täpsema liigi: “rektsioon” (*tänase päevaga > tänases päevas*), “sõnajärg” (*1-3-2-4*), “sõnastus” (*juba > enam*), “teksti täpsustus” (*Mõned kes?*), “näide puudub” (*Näide, mis on siis oluline?*), “teksti sobivus” (*plussmärk*), “lausestus” (*Uus lause*), “lõigu ülesehitus” (*See lause sobib lõigu algusesse*), “komakasutus” jmt (vt Tabel 1).

Jaotuses „kommentaari liik üldisem“ märgendasin jaotuse „kommentaari liik täpsem“ liigid kaheksa üldisema kategooria järgi: 1. “sisu” („teksti sobivus“, „näide puudub“); 2. “grammatika” („õigekiri“, „rektsioon“, „sõnajärg“, „komakasutus“); 3. “sõnastus”; 4. “selgus” (teksti täpsustus); 5. “sidusus” (lõigu alguse sõnastus); 6. “ülesehitus” (lõigu ülesehitus, lausestus); 7. “vormistus” (pealkiri puudub); 8. “kokkuvõttev teksti kohta” (vt Tabel 1).

Kõik õpilased said tagasisidet teksti sees, ridade vahel ja äärtel ning iga tekstiversiooni kohta ühe kokkuvõtva pikema kommentaari teksti lõpus. Esimese ja teise tekstiversiooni kokkuvõtvates kommentaarides sisaldus kaks segmenti: esmalt tõin välja selle, mida pidasin õpilase arvamustekstis õnnestunuks ja seejärel andsin õpilast tekstiga edasi tegelema suunava parandussoovitusega segmenti („*Arvestatud! Oled esitanud korralikud lõigud, kus on mõte olemas. Kiidan, et oled lisanud enda põhjenduste juurde ka näited. Nüüd oleks vaja veel mõni näide lisada ja vaadata üle sõnastus. Siis ongi töö valmis. Jõudu!*“). Samuti andsin parandusi tegema suunava kommentaari õpilase puhtandiversioonile, kui õpilane ei olnud enda puhtandis arvesse võtnud varasemalt antud soovitusi teksti parandamiseks (*4. Hästi kirjutatud tekst, oled vaeva näinud! Lõigud on*

*ilusad, aga näited oleks vaja paremaks muuta). Ülejäänud juhtudel kirjutasin teksti puhtandiversioonidele kokkuvõtavad kommentaarid ilma parandussoovitusteta („5. Ilusti kirjutatud tekst, oled pingutanud!“).*

Minu pedagoogiline eesmärk oli hoida õpilaste motivatsiooni kogu protsessi käigus. Sellest lähtuvalt pidasin eriti oluliseks anda õpilastele igas teksti etapis tunnustavat ja individuaalset tagasisidet. Teksti kokkuvõtvides kahe segmendiga kommentaarides kasutasin emotsionaalset sõnastust ning kommentaar lõppes julgustava sõnaga.

*“Arvestatud! Väga hästi! Sinu tekst juba moodustab ilusa terviku. Lõigud on selgelt eristatavad, mõtted on sisukad ja lahti kirjutatud. Nüüd lisa veel konkreetseid näited põhjenduste juurde ja mõtle natuke veel sõnastuse peale. Siis on kirjutada ainult kokkuvõtte ja tekst ongi valmis. Jõudu!”*

Samuti võisid tunde- ja tulemusmõjuga segmendid olla esitatud kommentaaris vaheldumisi:

*“Arvestatud! Suurepäraselt kirjutatud tekst! Mõte on lõikudes hästi jälgitav ja õigekiri on hea. Mõtle veel sellele, kas saaks sissejuhatuses toodud mõtteid selgemalt lõikudega siduda. Oled kenasti jõudnud kirjutada ka kokkuvõtte. Lõikude sees proovi väidete juurde lisada ka konkreetseid näited. Proovi lõikusid sujuvamalt ühendada. Jõudu!”*

**Tabel 1. Kommentaaride märgendus Exceli tabelis**

<b>Tunnus</b>	<b>Väärtused</b>	<b>Näide</b>
Õpilane	Õpilase kood	SK
Teksti versioon	Esimene, teine, puhtand	esimene
Kommentaari tüüp	parandussoovitusega	Lisa 'vähe'
	parandussoovituseta	+

	Kaks segmenti	<i>„Väga hea, et selles lõigus on põhjendused ja konkreetne näide. Muuda lausete järjekorda, siis on mõtet parem jälgida.“</i>
Kommentaari originaalkujul	Kommentaari õpilase tekstist	<i>„'Ka' on alati ühe a-ga“</i>
Sisu kohta vs. keele kohta	sisu	<i>„Lõiku võiks alustada natuke põhjalikumalt, nt: Esimene põhjus, miks noored ei peaks ...“</i>
	keel	<i>kaa &gt; ka</i>
Alaliik	Otsene parandus	<i>Abil &gt; kaudu</i>
	Sõnaline kommentaar	<i>„Poliitika pole päris?“</i>
	märk	<i>„?“</i>
Kommentaari liik täpsem	Rektsioon	<i>teha &gt; tegema</i>
	Sõnajärg	<i>„2-1“</i>
	Õigekiri	<i>Rääkivad &gt; räägivad</i>
	Sõnastus	<i>Vahetama &gt; muutma</i>
	Näide puudub	<i>„Näide, seos poliitikaga“</i>
	Lausestus	<i>„Uus lause“</i>
	Lõigu ülesehitus	<i>„Lause sobiks algusesse“</i>
	Teksti sobivus	<i>„Ilus sissejuhatav lõik!“</i>
	Komakasutus	<i>Koma 'aga' ette</i>
Kommentaari liik üldisem	Sisu	<i>„Lisa näide“</i>
	Grammatika	<i>Iga üks &gt; igaiüks</i>
	Sõnastus	<i>Et &gt; kas</i>
	Selgus	<i>„Milleks valmis?“</i>

	Sidusus	<i>„Püüa need laused paremini siduda“</i>
	Ülesehitus	<i>„See võiks jääda sissejuhatuse lõiguks. Kaks lauset“</i>
	Vormistus	<i>„Pealkiri“</i>
	Kokkuvõttev teksti kohta	<i>„Kiitus sulle korralike lõikude eest! Sul on arutlus peaaegu valmis. Jätka samas vaimus!“</i>

### 3. TULEMUSED

Kõigi õpilaste kirjutatud tekstiversioonide peale kokku andsin 618 tagasisidekommentaari. Esimeste mustandiversioonide kohta oli kommentaare kokku 374 ja teiste mustandite kohta 207. Puhtandites oli kommentaare kokku 37. Keskmiselt oli kommentaare ühe õpilase töö esimeses versioonis 23, teises versioonis 17 ja puhtandis neli.

Kogu tagasisidest oli kokku 489 parandussoovitusega ja 103 parandussoovituseeta kommentaari, 26 kommentaari sisaldasid kaht segmenti. Tegevusuuringu läbiviijana andsin rohkem parandussoovitusega kommentaare, kuna pidasin enda kui praktikandi töökohustuseks õpilaste tekstiloomet parandussoovitustega nii keelelisel kui ka sisulisel tasandil igakülgse toetada ja suunata õpilasi enda tekstides muudatusi tegema. Et õpetaja rollis tekstikriitilist tagasisidet tasakaalustada lisasin igale tekstile ka parandussoovituseeta kommentaare teksti sees (ridade vahel ja äärtel) kas sõnaliselt („*Ilus sissejuhatav lõik!*“) või siis plussmärgi („+“) kujul.

Otseseid parandusi, mis kõik kuulusid parandussoovitusega kommentaaride alla, oli tekstides kokku 327, millest esimestes tekstiversioonides 181, teistes 123 ja puhtandites 23 (vt Tabel 2 ja 3). Otseseid parandusi andsin tagasisides kõige rohkem, sest arusaadavuse eesmärgil ja selleks, et õppijate tööd kergemaks muuta, esitasin tekstis õige vastuse. Sõnalisi kommentaare oli kokku 227, millest esimestes tekstiversioonides 150, teistes 64 ja kolmandates 13 (vt Tabel 2). Sõnalistest kommentaaridest 152 olid parandussoovitusega ja 49 parandussoovituseeta kommentaarid, lisaks 26 kahe segmendiga kommentaari (kokkuvõtavad teksti lõpus) (vt Tabel 3). Sõnalisi kommentaare ma igale veakohale aja kokkuhoiu eesmärgil tagasisides ei esitanud. Hakkab silma, et esimese versiooni puhul oli otseseid ja sõnalisi kommentaare enam vähem võrdselt. Teises versioonis oli otseseid kommentaare rohkem kui sõnalisi. Erinevus kahe tekstiversiooni võrdluses oli tingitud asjaolust, et esimestes versioonis andsin õpilastele rohkem sisutasandil sõnalisi kommentaare kui teistes versioonides, kus sisulisi parandussoovitusi oli vaja anda vähem. Teises tekstiversioonis parandasin õpilaste

keelevigu nendes kohtades, kus teksti oli lisandunud, otseste parandustega. Märki kujul oli kommentaare kokku 64, millest esimestes versioonides 43, teistes 20 ja puhtandites 1 (vt Tabel 2). Parandussoovitusega oli 10 ja parandussoovitusega 54 märki kujul kommentaari (vt Tabel 2). Valdav osa märki kujul kommentaare olid parandussoovitusega plussmärgi kujul, et õpilaste tekstides väikese plussmärgiga tähistada teksti sobivust.

**Tabel 2. Tagasisidekommentaari alaliigid teksti versioonide jaotuses**

Alaliik	Teksti versioon			
	Esimene	teine	puhtand	Üldkokkuvõte
otsene parandus	181 (29%)	123 (20%)	23 (4%)	327 (53%)
sõnaline kommentaar	150 (24%)	64 (19%)	13 (2%)	227 (37%)
märki kujul	43 (7%)	20 (3%)	1 (0,1%)	64 (10%)
Üldkokkuvõte	347 (61%)	207 (33%)	37 (6%)	618 (100%)

Otsene parandus esimeses mustandis: *väidata > väita*; teises mustandis: *raskemate küsimuste peale > raskematele küsimustele*; puhtandis: *lõppetada > lõpetada*.

Nii esimestes, teistes kui ka kolmandates tekstiversioonides oli otseseid parandusi võrreldes teiste alaliikidega kõige enam (vrd 29%), kuid sõnaliste kommentaaride hulk siiski palju väiksemaks ei jäänud (vrd 24%)

Sõnaline kommentaar esimeses mustandis: „*Sii algusesse midagi*“; teises mustandis: „*Sii sobiks seos eelmise lõiguga. Näiteks: Vaatamata ..., arvan ma tegelikult...*“; puhtandis: „*Too näide*“.

Tulemustest on märgata, et sõnaliste kommentaaride hulk vähenes esimeste ja teiste mustandite võrdluses vähem (vrd 24% ja 19%) kui otseste paranduste hulk esimeste ja teiste mustandite võrdluses (vrd 29% ja 20%) Samas andsin sõnalisi kommentaare esimestes mustandites üle poole võrra rohkem kui teistes mustandites (vt Tabel 2).

Märgi kujul kommentaar esimeses mustandis: ... / *allajoonitud arusaamatu sõna*; teises mustandis: + ; puhtandis: *sõnale laineline joon alla*

**Tabel 3. Tagasisidekommentaari alaliigid kommentaaride tüüpide jaotuses**

Alaliik	Kommentaari tüüp			
	parandussoovitus ega	parandussoovitu seta	kaks segmen ti	Üldkokkuv õte
otsene parandus	327 (53%)	-	-	327 (53%)
sõnaline kommentaari	152 (24%)	49 (8%)	26 (4%)	227 (37%)
märgi kujul	10 (2%)	54 (9%)	-	64 (10%)
Üldkokkuv õte	489 (79%)	103 (17%)	26 (4%)	618 (100%)

Näide parandussoovitusega otsesest parandusest: *lisa 'neil'*.

Otseste paranduste puhul lisasin puuduoleva sõna tekstis, sageli viitavaid asesõnaseid näiteks *neil* või *see*, mis aitas õpilase mõtet paremini jälgitavaks muuta. Ühtegi metalingvistilist keele kohta käivat selgitust ma sellistel kordadel ei lisanud, õpilased kirjutasid järgmisesse tekstiversiooni minu otsese paranduse ümber.

Näide parandussoovitusega sõnalisest kommentaarist: „... *Kuidas on see seotud noorte poliitilise aktiivsusega?*“.

Sõnalisi kommentaare andsin valdavalt teksti sisulisel tasandil seal, kus tekstist ei tulnud mõte välja, mõte oli poolikuks jäänud, või väide ei vastanud ülesande teemale.

Näide parandussoovitusega sõnalisest kommentaarist: „*Väga ilus arutus! Selles isegi piisab üheks lõiguks*“.

Parandussoovitusega sõnalisi kommentaare tekstide sees andsin üldiselt vähem kui tekstide lõpus. Selliseid kommentaare andsin siis, kui tahtsin õpilasele tema teksti sobivuse kohta täpsema positiivse hinnangu anda kui vaid plussmärgi kujul esitatuna. Selgub, et sõnalistest kommentaaridest oli parandussoovitusega kommentaare kolm korda enam (24%) kui parandussoovitusega kommentaare (8%) (vt Tabel 3), kuna õpilaste loomisjärgus tekstis vajasisid minu kui õpetaja hinnangul parandamist. Pindmise ehk keeletasandi kohta parandussoovitusega kommentaare ma õpilastele ei andnud. Siiski leian, et õpetaja rollis oleks mul olnud sobiv ka õpilaste korrektset keelekasutust tunnustada, et vigade kõrval esile tuua ka see, mis on hästi ja sellega tõsta õpilaste kirjutamismotivatsiooni.

Näide kahe segmendiga sõnalisest kommentaarist teksti lõpus: „*Sinu arutlust on väga huvitav lugeda. Mulle meeldib, et sa oled oma mõtete vahele põiminud küsimusi, see elustab teksti. Aga kuidas nüüd arutus noorte poliitilise aktiivsuse ja osalemisega siduda? Kas lisada noorte teema igasse lõiku sisse? Või kõige lõppu? Ootan huviga, kuidas sinu tekst edasi areneb. Jätka samas vaimus!*“

Lõpukommentaariid olid pikemad ja kohandatud personaalselt vastavalt õpilase tekstile. Ülaltoodud kommentaarinäide oli lisatud õpilase töö lõppu, kes oli teksti



kirjutatud isikupäraselt, aga mitte korrektselt arutluse vormile vastavalt. Selle õpilasel ei olnud esialgselt ülesande teemal kirjutamismotivatsiooni, kuid lõpuks kirjutas õpilane siiski esimeses mustandis pika teksti, kus väljendas oma mõtteid. Õpetajana tundsin heameelt, et õpilane siiski teksti esitas ja hindasin tema teksti lähtudes tema esitatud mõtetest tunnustavalt.

Näide parandussoovitusega märgi kujul kommentaarist: „?“ ja parandussoovitusega märgi kujul kommentaarist: „+“.

Märgi kujul kommentaaridest oli kõigi tekstide peale parandussoovitusega kommentaare viis korda rohkem (kokku 54) kui parandussoovitusega kommentaare (kokku 10) (vt Tabel 3). Parandussoovitusega märgi kujul kommentaare andsin kokkuvõtvalt vähe, sest selguse eesmärgil vajasisid vead põhjalikumat parandust, kui vaid veakoha märkimist tekstis.

Kõik kommentaarid jaotusid tabelis kaheks: teksti kohta käivateks ja keele kohta käivateks kommentaarideks (vt Tabel 4). Pindmise tasandi ehk keele kohta oli kommentaare kokku 354, mis kõik olid parandussoovitusega ning süvatasandi ehk teksti sisu kohta oli kommentaare 264, mille hulgas oli 135 parandussoovitusega, 103 parandussoovitusega ja 26 kahe segmendiga kommentaari (vt Tabel 4).

**Tabel 4. Kommentaaride tüüpide jaotus vastavalt keelele vs. sisule**

Kommentaari tüüp	Keele vs. sisu kohta		
	keel	sisu	Üldkokkuvõte
parandussoovitusega	354 (57%)	135 (22%)	489 (79%)
parandussoovitusega	-	103 (17%)	103 (17%)
kaks segmenti	-	26 (4%)	26 (4%)

Üldkokkuvõte	354 (57%)	264 (43%)	618 (100%)
--------------	-----------	-----------	------------

Näide keeletasandil parandussoovitusega kommentaarist: *noortel võiks olla > võiks noortel olla.*

Keeletasandil tegin lauses sõnajärje parandusi vastavalt sellele, kuidas oli parem minu eesti emakeele tunnetuse põhjal. Selliseid n-ö kosmeetilisemaid parandusi õpilaste keelekasutuses tegin õpilaste metalingvistilise teadlikkuse tõstmise eesmärgil. Seejuures sain õpetajana aru, et isegi kõrgtasemel võõrkeelevaldajad teevad sõnajärjevigu paratamatult ning see ei sega otseselt lause sisust aru saamist.

Näide sisutasandil parandussoovitusega kommentaarist: *„Selle tulemusena võiks juhtuda mis?“*

Kui õpilaste lõikudes oli midagi puudu, lisasin nendesse kohtadesse, kus minu hinnangul oleks võinud tekst jätkuda, suunava küsimuse (*„Milles täpselt?“*; *„Mille juures/ kus oluline?“*; *„Milleks valmis?“*; *„Kuidas nad loovad selle?“*), et küsimus aitaks õpilasel enda mõtet lõpuni kirjutada või täpsustada.

Näide parandussoovitusega kommentaarist sisutasandil: *„5. Ilus tekst, oled vaeva näinud!“*.

Parandussoovitusteta kommentaare andsin õpilastele mustandite lõpus, kus lisaks numbrilisele hindele lisasin juurde tunnustuse pingutuse eest kirjutamisprotsessis.

Parandussoovitusega 489 kommentaarist jagunesid pindmisel tasandil: grammatika 263 (õigekiri, sõnajärg, rektsoon) ja sõnastus 91 (vt Tabel 5). Teksti süvatasandil jagunesid parandussoovitusega kommentaarid: „selgus“ 57, „ülesehitus“ 30, „sisu“ 29, „sidusus“ 18, „vormistus“ 1 (vt Tabel 5). Parandussoovitusega 103 kommentaari jagunesid kaheks: „sisu“ kohta 89 ja „kokkuvõtvad teksti kohta“ 14 (vt Tabel 4). Kahe segmendiga 26 kommentaari jagunesid: „kokkuvõtvad teksti kohta“ 22, „ülesehitus“ 3, „selgus“ 1 (vt Tabel 5). Kuigi õpilaste tekstides sai keeletasand rohkem tagasisidet kui sisupool, jaotub keel vaid kaheks üldisemaks liigiks, samas kui sisu jaotub viieks (vt

Tabel 5). Keeletasandil koondasin kolm põhilist veatüüpi „õigekirja“, „rektsiooni“ ja „sõnajärje“ ühise tunnuse „grammatika“ alla. Lisaks märgendasin grammatikakommentaariid kategooriaga “metalingvistiline kommentaar”, kui sõnalisel kujul oli kommentaarile lisatud grammatikaselgitus („*Täisminevik*“). Kokku oli sellisel kujul kommentaare 11.

**Tabel 5. Kommentaaride üldisemate liikide jaotus vastavalt kommentaaride tüüpidele**

Keele vs. sisu kohta	Kommentaari liik üldisem	Kommentaari tüüp			
		parandussoovitusega	parandussoovituset	kaks segmenti	Üldkokkuvõte
keel	grammatika	263 (42%)	-	-	263 (42%)
	sõnastus	91 (15%)	-	-	91 (15%)
sisu	selgus	57 (9%)	-	1	58 (9%)
	ülesehitus	30 (5%)	-	3	32 (5%)
	sisu	29 (4%)	89 (14%)	-	118 (19%)
	sidusus	18 (2%)	-	-	19 (3%)
	vormistus	1	-	-	1

kokkuvõtt ev teksti kohta	-	14 (2%)	22 (3%)	36 (6%)
Üldkokku võte	489 (79%)	103 (16%)	26 (4%)	618 (100%)

Näited parandussoovitusega grammatikakommentaari: *küsimusest > küsimusele* (rektsioon); *isel > endal* (õigekiri); „*Tegusõna on lauses teisel kohal*“ (sõnajärg).

Näide parandussoovitusega sõnastusekommentaari: „*Mõttele veel sõnastust*“

Näide parandussoovitusega selgusekommentaari: „*Kelle/mille?*“

Näide parandussoovitusega ülesehitusekommentaari: „*See lause võiks olla lõigu teine lause*“.

Näide parandussoovitusega sisukommentaari: „*Lisa näide, kuidas sellega saab panustada poliitikasse?*“.

Näide parandussoovitusega sidususekommentaari: „*Lõiku võiks alustada natuke põhjalikumalt, nt: Esimene põhjus, miks noored ei peaks ...*“.

Näide parandussoovitusega vormistusekommentaari: „*Pealkiri*“.

Näide parandussoovitusega sisukommentaari: „*Väga hea sissejuhatus!*“.

Näide parandussoovitusega teksti kokkuvõtvast kommentaari: „*Hästi kirjutatud tekst, oled pingutanud!*“.

Näide kahe segmendiga selgusekommentaari: „*Selle näite esimene lause on huvitav, teise lausega saad oma mõtet veel avada. Praegu jääb sinu mõte natuke arusaamatuks. Kas noortel on vaja luua uusi meetodeid? Kuidas noored saavad kindlustada hea hariduse?*“.

Näide kahe segmendiga ülesehitusekommentaari: 1. „*Selles viimases lõigus on head põhjendused ja näited. Püüa laused ümber tõsta, et mõte oleks paremini jälgitav. Kui räägid valetamisest, siis need laused on lõigus eespool.*“ 2. „*See on hea mõtte algus, aga võibolla ei olegi vaja kolmandat eraldi lõiku kirjutada.*“

*Proovi see mõte siduda näiteks esimesse lõiku, noored, kes just lõpetasid kooli, ei oska sellepärast veel mõtteid avaldada.“.*

Viimases kahes kommentaaris on näide *pehmdusest* kommentaarides kui kommentaaride tundemõju avaldavast aspektist (Yallop 2020): „*natuke*“, „*võibolla*“. Parandussoovitustega kommentaaridesse lisasin kriitikat pehmdavaid sõnu, ent siinse töö analüüs ei käsitle pehmdusega kommentaaride mõju põhjalikumalt.

Näide kahe segmendiga teksti kokkuvõtvalt kommentaarist: „*Arvestatud! Väga hästi kirjutatud, kiitus! Oled kirjutanud ilusa arutleva teksti. Olemas on selged ja sisukad lõigud. Mõte on hästi jälgitav ja arutluskäik on asjalik. Nüüd püüa veel lisada mõned konkreetset näited oma põhjenduste juurde ja tekst ongi valmis. Jõudu!*“.

Kommentaari analüüs näitas, et kõige rohkem andsin parandussoovitusega kommentaare keele kohta, mis võib viidata sellele, et algaja õpetajana oli mul lihtsam keskenduda teksti keelelise poolele ja anda otseseid parandusi. Lisaks võib otseste keeletasandi kommentaaride ülekaalus viidata asjaolule, et mul puudus vajalik ettevalmistus ja varasemad kogemused, et anda õpilastele keeletasandil valikulist tagasisidet. Samuti selgus tulemustest, et algaja õpetajana olin tekste parandades põhjalik ning püüdsin vastavalt õpilaste vajadustele tagasisidet personaalselt kohandada. Selleks andsin toetavaid tundemõjuga kommentaare tekstide sees ja lõpus.

## 4. ARUTELU

Siinse tegevusuuringu käigus selgus, et õpetajana andsin õpilastele enim parandussoovitusega kommentaare, mis olid teksti keeletasandi kohta ja tegin õpilaste töödes otseseid parandusi. Samuti selgus tulemustest, et teistes mustandiversioonides oli vähem vigu kui esimestes. Kommentaaride analüüsimisega otsisin vastust uurimisküsimustele: Millist tagasisidet eesti keele teise keelena õpetaja õpilaste kirjalikele tekstidele annab? Täpsemalt: a) Millist tüüpi kommentaare õpetaja antud tagasisides esineb? b) Milline on tagasisides antud kommentaaritüüpide proportsioon?; Mis on eesti keele teise keelena õpilastele kirjutamisprotsessi juures keeruline?; Mis õpilasi kirjutamisprotsessis toetab?

### 4.1. Millist tagasisidet eesti keele teise keelena õpetaja õpilaste kirjalikele tekstidele annab?

- **Millist tüüpi kommentaare õpetaja antud tagasisides esineb?**
- **Milline on tagasisides antud kommentaaritüüpide proportsioon?**

Tulemused näitavad, et eesti keele võõrkeelena õpetajana andsin tagasisidet eelkõige teksti pindmisele ehk keeletasandile. Algne eesmärk oli keskenduda esimestes mustandites eelkõige sisulisele tagasisidele, mida ka ütlesin õpilastele ülesande alguses. Seda, kui oluliselt tuleb mul tegelikkuses enda tagasisidet eesti keele kui teise keele õppijate tekstidele kohandada, ei osanud ma esialgu arvesta. Esimestest tekstiversioonidest alates hoidsin fookuses tervet teksti, parandasin kohe ka õigekirja ja vormistuse n-õ kosmeetilisi vigu, mitte ei keskendunud ainult teksti sisulisele poolele. Keelevigu parandasin õpilaste töödes üle kahe korra rohkem kui sisupoolt (vrd 57% ja 22%). Fookus õigekeelsusele oli tingitud sellest, et eesti keele teise keelena õpilased tegid rohkem vigu vormis kui teevad eesti emakeelega kirjutajad. Seega kinnitab siinne uuring varasemate uuringute tulemusi (Cheng, Zhang 2021; Lee et al. 2016), mille kohaselt annab õpetaja teise keele õppes rohkem tagasisidet keelele kui tekstile.

Mitmed varasemad uuringud näitavad, et hea kirjalik tagasiside peaks keskenduma eelkõige teksti süvatasandile ja õigekeelsusele ja soovituslik on anda sisulisel tasandil võrdselt või isegi rohkem tagasisidet kui keelevigadele. Minu hinnangul oli siinse uuringu käigus antud kriitiline grammatikavigade väljatoomine õpilaste töödes omal kohal, selle eesmärk oli tõsta õpilaste metalingvistilist teadmist keelest (Aruvee 2023). Keelekümbluskooli õpilastele andsin grammatikapõhist kriitilist tagasisidet selleks, et õpilased saaksid rohkem teadlikuks enda keelekasutusest ja et parandused suunaksid neid enda teksti keelelist korrektsust silmas pidades analüüsima.

Seda, et kirjutamisetappides oli tagasiside rõhuasetus teksti pindmisel poolel, võib siinses uuringus kompenseerida teksti sisulise poole põhjalikum ühiselt käsitlemine kirjutamist ettevalmistavates tundides. Teksti süvapoolt sai klass ühiselt tundides luua ja mul oli selge ülevaade, millest õpilased kirjutavad.

Tagasisidet andes lähtusin eesmärgist tõsta õppijate teadlikkust enda keelekasutusest. Tulemused näitavad, et minu antud tagasiside oli täieulatuslik ehk fookuseerimata. Kuna õpilastel oli eesti keele oskus vähemalt B2-tasemel, oli täieulatuslik tagasiside neile sobiv (Cheng, Zhang 2021; Sheen 2007), sest suunas kirjutajat tegelema teksti kui tervikuga, mis toetas ka eksamiks ettevalmistust. Õppijad tegid küll suure hulga erinevaid õigekirjavigu, kuid nende märkimine tekstis koos sisuliste parandussoovitustega oli õppijale hoomatav. (Van Beuningen et al. 2012; Frear, Chiu, 2015; Bonilla López et al. 2018; Karim, Nassaji 2020) Grammatikavigade puhul oli kõige rohkem rektsooni ja sõnajärje parandamist, mis on kõrgema kesktaseme keelekasutajate puhul ootuspärane.

Õpilaste teadlikkust nende keelekasutusest tõstab õpetaja kaudne tagasiside, näiteks metalingvistilised kommentaarid, mis suunavad kirjutajat enda veakohti põhjalikumalt analüüsima ja mille korral ei kirjuta õpilane etteantud parandustega teksti pelgalt mehhaaniliselt ümber (Cheng, Zhang 2021:12).

Tegevusuuringus said õpilased valdavalt kogu tagasiside keeletasandile otseste parandustega, seejuures õppimise jaoks kasulikumaks peetud (Cheng, Zhang 2021:12) sõnalise metalingvistilise selgitusega (nt „*Täisminevik*“) kommentaare lisasin parandustele kokkuvõttes vähe. Komakasutusega eksimise korral kirjutasin mõnel korral

selgituse, et koma on küsisõna ees, sõnajärje parandused tegin otsesed, nummerdasin sõnad vastavalt nende õigele järjekorrale lauses. Uurijana leian siiski, et ka otsesed grammatikaparandused protsessipõhises kirjutamisülesandes võivad teksti ümberkirjutamise käigus aidata õppijal tõsta teadlikkust õpitavast keelest.

Tagasisidestamisel pidasin oluliseks hoida õpilaste töemotivatsiooni, mille jaoks andsin tundemõjuga ehk parandussoovitusega kommentaare. Lisaks kommentaaridele teksti sees, andsin kõigile töödele ka kommentaarid teksti lõppu. Alustasin alati tunnustavalt ja tõin välja selle, mis õpilaste töös juba olemas on ja mis on hästi. Siis andsin ka soovitused paranduste jaoks. Hea tagasisidestamise stiili juures on tunnustavad sõnad olulised, et õpilastel oleks motivatsiooni tööga jätkata. (Yallop 2020) Parandussoovitusega ja parandussoovitusega kommentaarid on soovitatud hea tulemusliku tagasiside eesmärgil hoida tasakaalus (Yallop 2020), et toetada õpilaste motivatsiooni ja iseseisvust. Õpetajana andsin siiski rohkem parandussoovitustega tagasisidet, kus oli rohkem vigade väljatoomist ja kommentaarid suunasid õpilasi enda tekstidega edasi tegelema. Siinse uuringu tulemused näitavad sarnaselt varasemale uuringule (Cheng, Zhang 2021:12) et sihtkeelt emakeelena valdav õpetaja annab õpilaste töödes parandussoovitusega kommentaare. Samas on siinse uuringu tulemused vastuolus varasemate uuringute tulemustega, mille kohaselt on Lääne kultuuriruumis sihtkeelt emakeelena valdava õpetaja tagasiside suunatud rohkem sisule ja on õpilaste keelelise korrektsuse parandamisel leebem (Cheng, Zhang 2021:12). Tegevusuuringu käigus oli mul algaja õpetajana võimalus õpetada ja enda tegevust reflekteerida. Õpetajarollis püüdsin õpilasi toetada kui võrdseid partnereid nende õppimisprotsessis (Trasberg 2018), siiski olin tekste tagasisidestades kokkuvõttes nõudlik parandaja.

#### **4.2. Mis on eesti keele teise keelena õpilastele kirjutamisprotsessi juures keeruline? Mis õpilasi kirjutamisprotsessis toetab?**

Protsessipõhist kirjutamisülesannet, mille siinse uurimuse jaoks läbi viisin, iseloomustab mitu asjaolu. Õpilased said ülesande kirjutada teksti endale võõral teemal, kuid enda



mõtteid on võimalik väljendada ainult sellest, millest on olemas teadmised. Kirjutamisülesande teema vajab ettevalmistavates tundides põhjalikumat käsitlemist, seega said õpilased järgnevatel tundides teema kohta erinevate osaoskuste lõikes sisendi: artikli lugemine, intervjuude kuulamine, arutelud klassis, paaristööna väiksete lõikude kirjutamine, lühikõnede esitamine ning lõpuks teemat kokkuvõtavad käsilehed. Õpetajana olin õpilastele mõtete kogumise etapis toeks ja klassis toimus enne kirjutamist osaliselt ühiselt teksti sisu loomine. Lõpptulemus näitas, et tugiraamistiku abiga olid õpilased võimelised looma sisukat teksti.

Õpilased olid küll varasemalt protsessipõhist kirjutamisülesannet enda õpetajaga tundides teinud ent meetod oli neile siiski harjumatu. Enne kirjutama hakkamist ja tekstiloomeprotsessi mustandi kirjutamise etapis selgitasin õpilastele, et (esimene) mustand võiks välja näha skemaatiline ja mõtteid võib paberil julgelt ümber tõsta. Selline eesmärk ei õnnestunud, õpilased kirjutasid esimesest mustandist peale lineaarset seotud teksti ja püüdsid juba siis hoida teksti vormi puhta, kavandamist ja mõtete ümbertõstmist tekstides ei olnud. Seega ei õnnestunud õpilastega vaatamata plaanile luua sellist esimest mustandit nagu protsesskirjutamise meetodika soovib. Õpetamine oleneb õpetaja erialasest pädevusest (Yu 2021), minul õpetaja praktikandina puudus protsessikeskse kirjutamisülesande õpetamise varasemad kogemused ja oskus, kuidas õpilasi mustandite kirjutamises tulemuslikult suunata. Seega, et mustandite kirjutamise head meetodid tööle hakkaksid, on vajalik õpetaja piisav pädevus, kuidas õpilasi mustandite kirjutamise etapis toetada.

Vaatamata sellele, et õpilastel oli teksti sisu loomise õpetaja tugi, oli teksti kirjutamine neile siiski väljakutse. Õpilased said sisulisel tasandil tugineda ühiselt käsitletud mõtetele ja väidetele, kuid raskeks osutus enda sisulõikudes näidete toomine, olgugi, et käsitlesin tunnis süsteemselt lõigu ülesehituse kolmeosalist valemit: väide, näide, järeldus. Mustandite kirjutamise vaheetappides, vajasisid õpilased täiendavat suulist juhendamist, millised näited peaksid nad enda töödele lisama nendesse kohtadesse, kus ma olin andnud vastava kirjaliku kommentaari. Näidete puudumisest õpilaste töödes selgus üks kitsaskoht võõral teemal kirjutamises.

Ühtlasi esitasid õpilased oma tekstides näiteid vaid ühiskonnaelust, millest ilmnes, et õpilastel puudus selle ülesande raames oskus aine- ja keeleõpet lõimida. Viimases tunnis õpilastega sel teemal suheldes selgus, et neil ei ole 11. klassis eesti kirjanduse ega ka ühiskonnaõpetuse ainet. Seega oli õpilastel puudus teiste (eestikeelsete) õppeainete tekstidega kokkupuutest ja tulemus näitas, et neil oli ka raske mujalt kui vaid eesti keele tundides käsitletud materjalist näiteid tuua. Siiski oli õpilastel vene ja inglise kirjanduse õppeaine, ent kirjutamisülesande kestel ei suunanud ma õpetajana teistest ainetest näiteid tooma, mis oleks kasuks tulnud.

Õpetajana tajusin, et õpilastelt nõuab pingutust ühe tekstiga järjepidevalt töötamine ning osaliselt selle mõjul, eelistasin õpilaste tekste parandades esitada veakohale tekstis õige vastusevariant otsese parandamisega. Kui oleksin kõigi parandust nõudvate tekstiosade juures andnud kodeeritud kommentaari või metalingvistilise vihje teksti muutmiseks, oleks see õpilastelt ümberkirjutamisel rohkem tööd nõudnud. Kommenteerisin tekste tervikutena, mitte fookuseeritult mõnele keelaspektile ja kuna keelevigu tegid õpilased praktiliselt igas lauses, oli parandusi ühe teksti peale kokku suurel hulgal ning parandatud tööd nägid värvilised välja. Parandatud tööde enda kätte saamise järel paistis õpilaste nägudes ehmatus. Õpilaste reaktsioon pani mind tundma, et õpilased ei ole nii kriitilise ja põhjaliku tagasisidega harjunud ja kuna ma ei tahtnud nende tekstiga edasi tegelemise motivatsiooni kaotada, andsin teistes tekstiversioonides neile rohkem parandussoovitusega kommentaare kui esimestes tekstides ning olin sõnastuse hindamisel leebem. Tagasisidestamist mõjutab õpetaja erialane pädevus (Yu 2021), mis mul õpetaja praktikandina oli alles vähene ja ma ei olnud piisavalt enesekindel, et klassiga nõudlik õpetaja olla ning mul oli lihtsam veada ise ära parandada. Tegevusuuringu tegemisel mõjutab algaja õpetaja roll tema õpetamist (Phillips, Carr 2009). Tundsin, et sõltun sellest, kuidas on õpilased harjunud kirjutama. Tulin õpilasi juhendama uue õpetajana lühikeseks perioodiks, mille vältel alles õppisin ennast õpetajarollis tundma.

Hea tagasiside õpetajalt peaks arvestama õpilaste vajadustega (Yu 2021). Tagasiside andmist mõjutab see, mis on õpilastele kirjutamise juures raske ning tagasiside peab olema kohandatud vastavalt õppijate probleemsetele kohtadele. Siinse uurimistöö raames tehtud kirjutamisülesande teema oli õpilastele sisu poolest keeruline ning suurem osa

kirjutamiseks ettevalmistavaid tunde ning ka tekstidele tagasiside andmise suurem rõhk läks teksti sisulisel tasandil teksti mõttega tegelemisele. Tundides ei jõudnud ma koos klassiga läbi teha teksti sidususe kirjutamisharjutusi. Kirjutamisprotsessi tulemusena selgus mulle õpetajana, et tundides jäi puudu põhjalikkusest õpilaste tekstide sidususe ja ülesehitusega tegelemisel. Seda kitsaskohta selgitasin õpilastele viimases tunnis, kus andsin õpilastele soovitusi teksti sidususe kohta edaspidiseks kirjutamiseks.

Viimase tunni lõpus, kui ülesandest kokkuvõtte tegime, vestlesin õpilastega ja küsisin, mis nad arvavad sellisest pikemast kirjutamisprotsessist. Vestlusest selgus, et õpilased eelistaksid mitme mustandigateksti kirjutada järjestikustel päevadel. Kui kahe mustandi kirjutamise vahele jääb rohkem päevi, siis on neil raskem teksti uuesti süveneda ja sellega tööd jätkata. Ühe õpilase sõnul ei mäleta ta enda teksti järgmisel päeval üle lugedes, mis tema mõte kirjutades oli ja selline teksti jätkamine pigem raskendab teksti valmimist. Üks võimalik seletus sellisele seisukohale on see, et õpilased on harjunud keskendumata tulemuse kiirele esitamisele, mitte tekstiloome teekonnale.

### **4.3. Tähelepanekud tulemuse kohta ja soovitused edaspidiseks**

Uurimistöö meetod võimaldas talletada õpetaja kommentaare õpilaste vigadele, mis tekstiversioonides esinesid. Uuringust selgus, et õpilased tegid enda tekstides õpetaja antud tagasiside järgi muudatusi ja tagasisidekommentaare arv oli teises mustandiversioonis võrreldes esimesega väiksem. Siinse töö piiranguks võib pidada seda, et uuringu põhjal ei saa esitada tagasiside tulemuslikkust. Siinkirjutajale ei ole teada, kas ja mil määral tagasiside, mida õpilased kirjalikult said, pikemas perspektiivis nende teadlikkust endast kui kirjutajast tõstis ja seega puudub tagasiside tulemuslikkuse hindamiseks õpilastest lähtuvalt selle uuringu põhjal alus. Tagasiside tulemuslikkuse mõõtmise üks võimalik viis oleks testida õpilaste kirjutamisoskust mingi ajaperioodi järel uuesti.

Siinse uuringu meetodiga ei saa tagasiside tulemuslikkust selgitada arvude põhjal, ent edaspidisteks uuringuteks andis meetod ideid, kuidas tagasiside tulemuslikkust võiks hinnata õpetaja tunde järgi. Tagasiside tulemuslikkust oleks lähtuvalt uurijast endast

võimalik hinnata selle põhjal, missugune mulje jäi õpilaste teksti lugedes ja kuivõrd õpilaste tekstiversioonid moodustasid õpetaja tagasiside toel tervikteksti.

Ühtlasi kujutab tehtud uuring endas piirangut, kuna saadud tulemused eesti keele teise keelena õppes on vaid osaliselt ülekantavad emakeeleõppesse. Edaspidi oleks vaja koolides teha uuringuid eesti keele emakeelena õpetaja tagasisidestamist, et liikuda edasi protsesskeskse kirjutamisõpetuse rakendamise suunas koolides. Siinse uurimistöö tulemusi võiks edaspidi võrrelda uuringutega, mis käsitlevad eesti keele teise keelena tekstilooma õpetamist 12. klassides ja kõrgkoolides. Ühtlasi võiksid siinse uuringu tulemused pakkuda teavet, millest võiks kasu olla eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis.

## KOKKUVÕTE

Magistritöö keskendus eesti keele teise keelena õpetaja praktikandi tagasisidekommentaaridele õpilaste protsessikeskses tekstiloomes. Magistritöös otsisin vastust uurimisküsimustele: Millist tagasisidet eesti keele teise keelena õpetaja õpilaste kirjalikele tekstidele annab? Täpsemalt: millist tüüpi kommentaare õpetaja antud tagasisides esineb? Milline on tagasisides antud kommentaaritüüpide proportsioon?; Mis on eesti keele teise keelena õpilastele kirjutamisprotsessi juures keeruline?; Mis õpilasi kirjutamisprotsessis toetab?

Uurimistöö jaoks kogusin andmeid praktikaperioodil tegevusuuringu käigus ühe linnakooli 11. klassis, mille õpilaste eesti keele oskus vastas B2-tasemele. Eesmärk oli välja selgitada, kuidas minu antud tagasiside vastab teise keele õppes levinud kirjaliku tagasiside meetoditele, sealhulgas arvestades tagasiside fookust, ulatust ja strateegiaid. Selleks viisin õpilastega läbi protsessikeskse kirjutamisülesande, milles kirjutamine oli õpetaja toetatud protsess ja mille eesmärk oli harjutada õpilasi tagasisidet vastu võtma ja selle põhjal järgmises kirjutamisetapis enda tekstiga edasi tegelema. Arvestades, et mul puudus varasem kogemus protsessipõhise kirjutamisülesande õpetamisest ning ka õpilastele oli selline kirjutamismeetod harjumatu, selgus uuringu tulemustest, kuidas mul algaja õpetajana ülesande läbiviimine õnnestus ning kui pädev olin õpilasi selles protsessis toetama. Uurimust dokumenteerisin uurijapäeviku ning enda tagasisidekommentaaridega.

Analüüsi jaoks märgendasin kogutud kommentaarid järgmiste tunnustega: „õpilane“; „teksti versioon“; „kommentaari tüüp“; „kommentaari originaalkujul“; „sisu kohta vs. keele kohta“; „alaliik“; „kommentaari liik täpsem“; „kommentaari liik üldisem“. Tulemustest selgus, et teistes mustandiversioonides oli vähem vigu kui esimestes. Õpetajana andsin õpilastele parandussoovitusega, parandussoovituseeta ning kahe segmendiga kommentaare. Kommentaari alaliigid jagunesid andmete põhjal otseseks paranduseks, sõnaliseks kommentaariks ja märgi kujul kommentaariks. Enim andsin

parandussoovitusega kommentaare, mis olid teksti keeletasandil grammatikavigade parandused, seejuures tegin õpilaste töödes otseseid veaparandusi. Sellised tulemused on kooskõlas varasemate uuringutega, mis on näidanud, et teise keele kirjalike tööde tagasisides on esil keelevigade parandamine. Otseste keeletasandi kommentaaride ülekaalus võib viidata sellele, et algaja õpetajana ei olnud mul vajalikku ettevalmistust, et anda keeletasandil valikulist tagasisidet. Kriitilise grammatikavigade väljatoomine täitis ühtlasi eesmärgi tõsta keelekümbluskooli õpilaste metalingvistilist teadmist keelest.

Õpilastele osutus keeruliseks kirjutada teksti endale võõral teemal, kuid teema põhjaliku tundides käsitlemise järel selgus lõpptulemusest, et õpilased olid võimelised looma sisukat teksti. Õpilastele oli väljakutse kirjutada teksti mitme mustandiversiooniga ning selle toetamiseks oli vaja õpetaja piisavat pädevust, kuidas õpilasi mustandite kirjutamisel toetada. Kuna õpilastele oli ühe tekstiga järjepidevalt töötamine pingutus, siis sellest lähtuvalt eelistasin tekste parandades esitada veakohale tekstis õige vastusevariant otsese parandamisega. Õpilastelt oleks ümberkirjutamisel rohkem tööd nõudnud kõigi paranduste kodeeritud või metalingvistiliste vihjete analüüsimine.

Teksti sisulistest parandustest olid ülekaalus tagasisidekommentaariid teksti selguse kohta. Tulemused näitasid ka, et algaja õpetajana olin tekste parandades põhjalik ning püüdsin vastavalt õpilaste vajadustele tagasisidet personaalselt kohandada. Olulisel kohal olid tagasisides õpilasi toetavad tundemõjuga kommentaarid tekstide sees ja lõpus.

Tegevusuuringu põhjal järeldan, et kirjutamisprotsessis tuleb õpetajal olla paindlik ning tagasisidet tuleb kohandada vastavalt õppijate vajadustele. Tekstiloomeprotsessi käigus osutus kasulikuks kirjutamisteamaga süvitsi tegelemine. Samuti olid kasulikud suulised vahetõtted klassi õpilaste vigade kohta.

Läbiviidud uuring annab teavet, millest võib edaspidi kasu olla eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis.

## KIRJANDUS

**Aruvee, Merilin. 2023.** Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitusel. Humanitaarteaduste Instituut, Tallina Ülikool, Tallinn, Eesti

<https://etera.ee/zoom/199392/view?page=4&p=separate&tool=info&view=0,171,2067,2664>

**Aruvee, Merilin, Helin Puksand. 2019.** Kirjaoskuse arendamine eesti keele ja kirjanduse õpetajate vaatevinklist: sillad ja kuristikud teooria ja praktika vahel. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 2(7), 154–180.

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2019.7.2.07/11000>

**Badger, Richard, Goodith White. 2000.** A process genre approach to teaching writing.

ELT Journal, Volume 54, Issue 2, April, Pages 153–160,  
<https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>

**Bitchener, John. 2012.** Written Corrective Feedback for L2 Development: Current Knowledge and Future Research. TESOL Quarterly, Vol. 46, No. 4 (DECEMBER 2012), pp. 855-860 (6 pages). <https://www.jstor.org/stable/43267894>

**Bonilla Lopez, Marisela, Elke Van Steendam, Kris Buyse. 2018.** Comprehensive corrective feedback on low and high proficiency writers: Examining attitudes and preferences. September 2017ITL - International Journal of Applied Linguistics 168(1). DOI:10.1075/itl.168.1.04bon

**Cheng, Zhang 2021.** Teacher Written Feedback on English as a Foreign Language Learners' Writing: Examining Native and Nonnative English-Speaking Teachers' Practices in Feedback Provision.

**Ellis, R. 2009.** A Typology of Written Corrective Feedback Types. ELT Journal, 63, 97-107. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn023>

**Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne. 2023**  
<https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023->

01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne\_Jaanuar%202023.pdf?fbclid=IwAR1u6kAlhMM8RIulnIxZuRjFQdSu7RAHCS1mbH6EZqUR8n8dL2wFT1QDOHs

**Frear, David, Yi-hui Chiu 2015.** effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. October 2015 System 53:24-34. DOI:10.1016/j.system.2015.06.006

**Flower, Linda, John R. Hayes. 1981.** A Cognitive Process Theory of Writing.

Source: College Composition and Communication, Vol. 32, No. 4 (Dec.), pp. 365-387  
Published by: National Council of Teachers of English.  
<http://www.jstor.org/stable/356600>

**Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2021.** Riigi Teataja, Vabariigi Valitsus.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011>

**George Hillocks. 1984.** Jr. What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. Source: American Journal of Education, Vol. 93, No. 1, The Development of Literacy in the American Schools pp. 133-170. Published by: The University of Chicago Press. <http://www.jstor.org/stable/1085093>

**Gielen, Sarah, Elien Peeters, Filip Dochy, Patrick Onghena, Katrien Struyven. 2010.** Improving the effectiveness of peer feedback for learning. Learning and Instruction Volume 20, Issue 4, August 2010, Pages 304-315.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>

**Hattie, John, Helen Timperley. 2007.** The Power of Feedback. Volume 77, Issue 1  
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>

**Hint, Helen, Anni Jürine 2021.** Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloome oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 9(1), 243–273. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2021.9.1.10/12239>



**Hint, Helen, Anni Jürine, Ilona Tragel 2020.** Suhtluspädevus. Üldpädevused gümnaasiumis. 133-154 [https://haridus.ut.ee/sites/default/files/2022-01/uldpadevused\\_gumnaasiumis.pdf](https://haridus.ut.ee/sites/default/files/2022-01/uldpadevused_gumnaasiumis.pdf)

**Hofstede, Geert. 2011.** Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc>

**Hovardas, Tasos, Olivia. E. Tsivitanidou, Zacharias C. Zacharia. 2014.** Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers and Education*, Volume 71, 133-152. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131513002820?via%3Dihub>

**Hyland, Ken, Fiona Hyland. 2019.** Feedback in Second Language Writing. The University of Hong Kong. Cambridge University Press. July 2019. <https://doi.org/10.1017/9781108635547>

**Jürine, Anni, Djuddah A.J. Leijen, Ilona Tragel 2017.** Tagasiside kirjutamisprotsessis. *Oma Keel* 2017-1, 17-24 [https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017\\_1/OK-1-2017\\_03.pdf](https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017_1/OK-1-2017_03.pdf)

**Karim, Khaled Hossein Nassaji. 2018.** The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on English-as-a-second-language (ESL) students' writing *December Language Teaching Research*.

**Leahy, Siobhan, Christine Lyon, Marnie Thompson, Dylan Wiliam. 2005.** Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A* 63 file:///C:/Downloads/leahy-et-al-2005\_classroom-assessment.pdf

**Lee, Icy, Mak, Pauline, Burns, Anne 2016.** EFL teachers' attempts at feedback innovation in the writing classroom. *LANGUAGE TEACHING RESEARCH*. SAGE PUBLICATIONS LTD Volume 20, issue 2, 248-269 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168815581007>

**Lee S. Shulman 1986.** Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15- 2, 4-14. American Educational Research Association <https://www.jstor.org/stable/1175860>

**Löfström, Erika. 2011.** Tegevusuuringu käsiraamat. Archimedes. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:103280>

**Mao, Shiman Shae, Peter Crosthwaite. 2019.** Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. Author links open overlay panel. Journal of Second Language Writing Volume 45, September 2019, Pages 46-60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>

**Niemi, Reetta. 2019.** Õpetaja kui tegevusuuringu tegija: võimalusi talletada õpilaste arusaamu didaktilistest suhetest . Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 7(2), 2019, 40–57. doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.03a>. Helsingi Ülikooli Viikki õpetajate seminar. Johannesburgi Ülikooli hariduspraktika uurimiskeskus (CEPR).

**Phillips, Donna Kalmbach, Kevin Carr. 2009.** Dilemmas of trustworthiness in preservice teacher action research. Pacific University, USA. Action Research Volume 7(2): 207–226. SAGE Publications. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com) DOI: 10.1177/1476750308097027

**Sheen, Y. 2007.** The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. TESOL Quarterly, 41, 255-283. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>

**Trasberg, Karmen, Olga Shchialejev. 2018.** Erinevad kultuurid, üks kool / Mitmekultuurilised koolid. Tartu Ülikool. [https://sisu.ut.ee/taxonomy/term/9/all?sort\\_by=title&sort\\_order=DESC&page=1](https://sisu.ut.ee/taxonomy/term/9/all?sort_by=title&sort_order=DESC&page=1)

**Van Beuningen, Catherine, Nivja de Jong, F. Kuiken. 2012.** Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing. March. Language Learning 62(1). DOI:10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x

**Vivian Cook. 2016.** Second Language Learning and Language Teaching Fifth Edition

<https://www.routledge.com/Second-Language-Learning-and-Language-Teaching-Fifth-Edition/Cook/p/book/9780415713801>

**Yallop, M. A. Roger.** 2020. The affect and effect of asynchronous written artefacts (cover letters, drafts, and feedback letters) within L2 English doctorate writing groups. University of Tartu, Institute of Estonian and General Linguistics. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69843/yallop\\_roger.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69843/yallop_roger.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Yu, Shulin.** 2021. Feedback-giving practice for L2 writing teachers: Friend or foe?

Journal of Second Language Writing. Volume 52, June 2021, 100798. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100798>

## **Estonian as a second language teacher's feedback comments on students' texts in process-oriented writing. Summary**

The master's thesis focuses on analyzing the feedback provided by a preservice teacher of Estonian as a second language to students engaged in process-oriented writing. The primary research questions addressed in this thesis are as follows: What types of feedback does the teacher provide on students' written texts in Estonian as a second language? Specifically, (a) what specific types of comments are included in the teacher's feedback? and (b) what is the proportion of these comment types in the feedback? Additionally, the thesis investigates the challenges faced by students of Estonian as a second language during the writing process and identifies the factors that support them in improving their writing skills.

To gather the required data for this research, I conducted an action research study during my internship period in an 11th-grade class at a city school. The students' proficiency in the Estonian language was assessed at the B2 level. The aim of the study was to examine how the feedback provided aligns with established methods of providing written feedback in second language learning, including aspects such as focus, scope, and feedback strategies. Moreover, the goal was to guide the students through a process-oriented writing task, where the teacher's support played a crucial role. This task aimed to familiarize the students with receiving feedback and encourage them to work independently on their texts during subsequent writing stages. Since I had no prior experience teaching a process-based writing task, and the students were also unfamiliar with this approach, the study's findings shed light on my proficiency as a novice teacher in executing this task and effectively supporting the students throughout the process. The research was documented using a researcher's diary and my own feedback comments.

During the analysis phase, I categorized the comments based on the following characteristics: "student," "text version," "comment type," "comment in original form," "content-related vs. language-related," "subspecies," "more specific comment type," and "more general comment type." The results indicated that the second draft versions

exhibited fewer errors compared to the initial drafts. As the teacher, I provided feedback to the students in three ways: with a suggestion for correction, without a suggestion for correction, or by dividing the comment into two segments. Furthermore, based on the data, comment subtypes were identified, including direct corrections, verbal comments, and comments in the form of symbols. The results of the analysis revealed that the most prominent type of feedback provided was comments with correction suggestions, primarily focusing on grammatical errors at the language level of the text. These findings align with previous studies that have highlighted the prevalence of written corrective feedback in second language (L2) learning feedback. The predominance of direct comments at the language level suggests that, as a novice teacher, I may have lacked the necessary preparation to offer focused feedback in this aspect. The purpose of highlighting critical grammatical errors in the immersion school students' works was to enhance their metalinguistic awareness and guide them to analyze their own texts with linguistic correctness in mind. Regarding content, comments focusing on clarity predominated. Emotional comments offering support to the students were also given a significant place in the feedback, both within the texts and at the conclusion.

The process of writing a text on an unfamiliar topic proved challenging for the students. However, after thorough class discussions on the topic, the final results demonstrated that the students were capable of producing meaningful texts. Writing a text with multiple draft versions posed a challenge for the students, and it required the teacher to possess sufficient competence in supporting students throughout the drafting process. I chose to provide direct corrections that offered the correct answer option for errors in the text. Requiring the students to analyze coded comments or metalinguistic cues would have added further workload during the rewriting process.

Based on the findings of this action research, it can be concluded that teachers need to demonstrate flexibility in the writing process and adapt the feedback to the learners' needs. Furthermore, delving into the writing topic proved to be beneficial during the process. Additionally, oral debriefings of errors made by the entire class proved to be a useful approach.

## Lisa. Käsileht õpilastele

**Kirjuta arutlev tekst, 160 sõna, teemal: “Kas Eesti noored peaksid saama valida riigikogu ja kandideerida riigikokku?”**

Väljenda oma seisukohta. 2-3 arutelulõiku. Poolt ja/või vastuargumendid.

### Arutluse kirjutamise protsess

I ETAPP. EELTÖÖ ENNE KIRJUTAMA HAKKAMIST (teemakohaste teadmiste/info hankimine tekstidest ja ühistest aruteludest, mõtete kogumine, märkmete tegemine)

1. Artikli lugemine. “Jens Jaanimäe: Andke noortele riigikogu valimistel hääl.”

a) Artikli lõikudest mõtete leidmine ja äramärkimine.

b) Arutelu klassis artiklile toetudes

2. Vestlussaate vaatamine UV faktor “Poliitikaleiged noored”.

a) Küsimustele vastamine

- Miks kardavad inimesed astuda poliitikasse?
- Miks see on probleem, et noori on poliitikas vähem kui vanemaid?
- Mis on poliitikas sellist, et noor tahab, et tema hääl kõlaks kusagil mujal, aga mitte poliitikas?
- Mis on noore trump poliitikas?
- Mis on poliitiku eelis võrreldes ettevõtjaga, et ühiskonnas midagi muuta?
- Mis jääb noortel puudu perekonnas, hariduses või ettevalmistuses-teadmistes, et ei kasutata võimalust poliitikas osaleda?

- Kuidas võiks poliitikud meemide populaarsust noorte seas ära kasutada?

b) Arutelu klassis “Mis teemad noori huvitavad?”

Märksõnad: haridus; huviharidus; kool; sport; vaimne tervis; ühistransport; looduskeskkond.

### 3. Ühiselt mõtete kogumine klassis

#### a) Toetavad küsimused

- Miks on aktiivne kodanik ühiskonnale parem kui passiivne?
- Mis vanuses võiks noored juba olla poliitikateadlikud?
- Kuidas võiks kool noori ühiskonnas osalemisel paremini toetada?
- Kus võiksid noored peale poliitikas osalemise veel ühiskonnas kaasa rääkida?

b) Arutelu teemal “Kas noored vanuses 16-17 eluaastat peaksid riigi poliitikas rohkem osalema?”

#### Pooltargumendid:

- noored on oluline ühiskonna osa;
- 16-17 aastane noor on juba täiskasvanu ja vastutusvõimeline inimene;
- kui noortel on võimalus riigikogu valimistel valida ja kandideerida,

siis tekib ka huvi ja harjumus osaleda;

- noorte osalemisega tekib ühiskonda rohkem aktiivseid ja vähem passiivseid kodanikke;
- kõrge kodanikuaktiivsus on demokraatliku ühiskonna tunnusmärk;
- noored oskavad ise kõige paremini enda huvide eest seista;
- noored teavad kõige paremini, mis on noorte mured;
- noortel on võimalus oma tuleviku teemadel kaasa rääkida;
- noored on kirglikud ja neil on energiat oma teemade eest võidelda;
- 12 aastat kooliharidust on piisav.

Vastuväited:

- noortel ei ole kogemust;
- noored on lihtsalt liiga noored;
- noortel puudub oma arvamus riigile oluliste teemade kohta;
- noortel puudub huvi poliitiliste ja ühiskondlike teemade vastu;
- noortel ei ole piisavalt elukogemust;
- noored ei oska otsuste eest vastutada;
- noortel ei ole piisavat haridust;
- poliitikaga peaksid tegelema spetsialistid.

II. ETAPP. TEKSTI KAVANDAMINE (väidete/argumentide sõnastamine/valimine ja järjestamine, põhjenduste ja näidete valimine iga väite juurde, kõigi oma mõtete kirjapanemine)

III. ETAPP. TEKSTI MUSTANDI KIRJUTAMINE (teemale sobiva sissejuhatuse tüübi valimine, sisulõikude kirjutamine, loogiliste üleminekute/seoste loomine lõikude vahele, kokkuvõtte kirjutamine. Oluline on selles etapis keskenduda teksti sisule, mitte vormile)

IV. ETAPP. TAGASISIDE KÜSIMINE JA SAAMINE (tekstile antud tagasisidekommentaaridega tutvumine, küsimuste sõnastamine tagasiside andjale)

V. ETAPP. TEKSTI TOIMETAMINE, VIIMISTLEMINE (tagasisidekommentaaride järgi paranduste tegemine tekstis, oma mõtete selgemaks kirjutamine, lõikude ülesehituse parandamine, seoste parandamine lõikude vahel)

VI. ETAPP. TEKSTI PUHTALT ÜMBER KIRJUTAMINE (kontrolli, et teksti sisuline pool oleks korras, keskendu teksti vormile ja õigekirjale)



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

Mina, Kulla Mellov,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Eesti keele teise keelena õpetaja tagasisidekommentaari õpilaste tekstidele protsessikeskses tekstiloomes“,

mille juhendaja on Helen Hint,

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.

*Kulla Mellov*

**25.05.2023**