

TAGASISIDE EESTI GÜMNAASIUMIÕPILASE TEKSTIDELE: MILLAL, KELLELT, MILLE KOHTA JA MISSUGUNE?

KATI KÄPP

Annotatsioon. Artiklis antakse ülevaade gümnaasiumiõpilaste ja -õpetajate küsitluste tulemustest: kas ja kuidas koolis kirjutamisülesandeid tagasisidestatakse. Õpilaste küsitluses osales 501 ning õpetajate omas 280 vastajat. Tulemustest selgub, et peamine tagasiside valmistekstidele on hinne või üldine tagasiside tervele klassile, valmimisjärgus oleva teksti puhul antakse kõige enam tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele (nt kommentaaridena teksti kõrval). Kõige rohkem annab tagasisidet õpetaja. Tulemused näitavad veel, et tagasiside ei ole korraldatud süsteemselt ega õppimist toetaval moel ja ligi pooled õpilased küsivad nt oma pereliikmetelt tekstidele tagasisidet.¹

Võtmesõnad: kaasõppija tagasiside, protsessikeskne kirjutamine, kirjutamine gümnaasiumis, kirjutamine kui õppimine

1. Sissejuhatus

Õppimisprotsessis peab õppija olema aktiivne panustaja ja looja (nt Piaget 1954; Vögtski 1978), selle jooksul lisanduvad teadmised ja kogemused ning tekivad muutused teadvuses ja tegevustes (Hirsjärvi, Huttunen 2005). Kujunev uus teadmine või oskus peab teadvustuma pikema aja jooksul: selleks et pikaajalises mälus toimuks püsiv muutus, tuleb infot esmalt töömälus töödelda (Meeter, Murre 2004). Õppimise lahutamatu osa on tagasiside, sest see aitab vähendada erinevusi kahe punkti vahel: mida õppija hetkel teab või oskab ja mida ta peaks teadma või oskama (Hattie, Timperley 2007). Teisisõnu: tagasiside on info selle kohta, mida peab

¹ Artikli valmimist on toetanud Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi Kadri, Nikolai ja Gerda Rõugu toetusfond.

õpilane õppimisprotsessis tegema lõppeesmärgini jõudmiseks (Nicol, Macfarlane-Dick 2006: 200).

Õppimise üks levinud viise koolis on kirjutamine, st õppija omandab uusi teadmisi kirjutades, samas on kirjutamine ka eneseväljendamise viis, mida samuti koolis õpitakse ja õpetatakse (vt täpsemalt kirjutades õppimise (*writing to learn*) ja kirjutama õppimise (*learning to write*) kohta Sedita 2013). Kirjutamise intensiivset ja mitmekesist olemust on püütud kirjeldada mudelites, neist üks põhjalikumaid lähtub sellest, et kirjutamine on tegevus, mille eesmärk on luua tekst lugejale (Hayes 2012: 375). Kirjutamismudeli peamised osad hõlmavad kirjutajat – tema motivatsiooni ning lühi- ja pikaajalist mälu –, kirjutamisülesannet, protsessis olevat teksti (*text-written-so-far*) ning kirjutamise etappe, nt planeerimine, vahendamine ja ülevaatamine (Flower, Hayes 1980; Hayes 2012), sh peab kirjutaja arvestama kirjutamistavade ja -eesmärkidega (Hyland 2021: 39).

Selles, kui arusaadav tekst lugejale on, saab kirjutajal aidata selgusele jõuda just lugeja, kes annab kirjutamisprotsessi eri etappides tagasisidet. Lõplikult viimistletud teksti on kirjutajal väga raske või isegi võimatu muudatusi sisse viia, seega peab tagasiside õnnestumiseks jõudma see kirjutajani õigel ajal ehk enne lõplikku versiooni (nt Baker 2016). Autor peab saadud tagasisidet analüüsima, selle tähendusest aru saama ja siduma tagasiside eelnevate teadmistega, et seda oma tekstis rakendada (Nicol 2010: 503; Nicol jt 2014: 103).

Kuigi õppeprotsessis peetakse tagasisidet tihti õpetajate pärusmaaks ja õppijaid hinnatakse õpetajate tagasiside põhjal (Molloy jt 2020: 528), on tõhusaks õppimiseks vaja tõsta õpetaja asemel fookusesse õpilane. Õpilane peab tagasiside korraldusse olema kaasatud algusest peale, sest tagasisideprotsessi väljatöötamine koos õpilastega tugevdab nende omanikutunnet (Wanner, Palmer 2018: 1044), mis on vajalik selleks, et kasvaks kirjutaja vastutus teksti suhtes ning tema seotus ülesande tervikuga. Seda aitavad määratleda koos õppijatega koostatud igale konkreetsele ülesandele esitatavad nõuded ja nende järgi kaaslaste ülesannete tagasisidestamine (Nicol, Macfarlane-Dick 2006: 207). Selleks et tagasisidel oleks mõju, on vaja nii selle andmist kui ka vastuvõtmist õpetada (Min 2006). Õpilaste tagasiside vastuvõtmise oskus oleneb paljuski sellest, milline on õpetaja enda arusaam tagasisidest, sest tema peab veenma õpilasi, et nad on võimalised kaasõppijate töid tagasisidestama (Brown jt 2012: 969).

Gümnaasiumi riiklik õppekava käsitleb tagasiside andmist (aga mitte vastuvõtmist) õpilase hindamise osana ja kuuest hindamise eesmärgist neli on seotud õppimist toetava hindamisega² (GRÕK). See on hindamine, mis aitab jõuda selgusele õpilase praegustes teadmistes ja tasemes, kuhu ta peaks jõudma, ning selles, millised on õpilase järgmised sammud püstitatud eesmärgi poole liikumiseks (Chappuis 2005).

Tagasiside loob kirjutamisprotsessi ka sotsiaalse elemendi ja nii ei ole kirjutaja oma tekstiga üksinda. Kirjutamine on suhtlusolukord, mille jaoks on vaja kirjutajal tunda lugejat, st sihtrühma, kellele ta kirjutab, ja teada eesmärki, miks kirjutada (Motta-Roth 2009: 336–337). Ka gümnaasiumi riikliku õppekava järgi on kirjutamine suhtluspädevuse osa (GRÕK), kuid praegu on Eesti koolis õpilasel kirjutamise sotsiaalset funktsiooni raske mõista: enim kirjutatav tekst on kirjand, mille kirjutamise eesmärki õpilased enamasti ei taju (Käpp 2024: 88, 91). Sotsiaalne funktsioon – jagada mõtteid ning luua seeläbi uut teadmist – on muutunud eriti oluliseks teksti-robotite ajastul, sest me ei taha, et robot hakkaks inimese eest mõtlema. Seetõttu on oluline, et koolides teadvustuks kirjutamine kui mitmekihiline mõttetöö ning tekstide tagasiside, millest sõltub, kui palju teadmisi õpilane omandab ja kui hästi ta sooritab konkreetse ülesande (Wu, Schunn 2020).

Kui sama klassi õpilaste oskused on enam-vähem samal tasemel, tegutsevad nad kaaslaste tekste lugedes lähima arengu tsoonis (Võgotski 1978) ehk tasandil, kus õpilane omandab enda oskustele lähedasi oskusi (Lundstrom, Baker 2009: 31). Sel põhjusel õpilaste omavaheline tagasisidestamine toimibki. Samuti tõstab kaasõppijate tagasisidestamine teadlikkust, arendab analüüsioskust (Topping 1998), loob tihedama seose hetkel tehtava ülesandega (Bloxham, West 2004) ning aitab kõnealust teemat paremini mõista (Roscoe, Chi 2007).

Tagasiside on nii õppimis- kui ka kirjutamisprotsessi vältimatu ja hädavajalik osa, kuid selle praktiseerimist Eesti gümnaasiumides ei ole uuritud. Eesti gümnaasiumiõpilaste üldist kirjutamispraktikat on uurinud Helen Hint ja Anni Jürine (2021) ning üliõpilaste tagasisidet kirjalikes tekstides Djuddah Leijen oma doktoritöös (2016) ning Nele Novek oma bakalaureusetöös (2023). Kaks selle artikli aluseks olevat küsitlust teevad algst erinevate ainete kirjutamisülesannete uurimisega gümnaasiumis,

² GRÕKis kasutatakse mõistet *kujundav hindamine* (ingl *formative*), kuid see termin on ebatäpne ja tekitab segadust, seetõttu soovitatakse kasutada *õppimist toetavat hindamist* (Jürimäe jt 2014).

siin analüüsin küsitluste seda osa, mis käsitleb tagasisidet. Küsimus, millele vastust otsin, on järgmine: millist tagasisidet praktiseeritakse Eesti gümnaasiumis seoses kirjutamisülesannetega?

Esmalt annan ülevaate artikli aluseks oleva kahe küsitluse andmetest ning andmete analüüsi meetoditest. Analüüsin kokku seitsme küsimuse vastuseid, millest kolm käsitlevad õpilaste vastuseid koolis kirjutatavate tekstide tagasiside kohta ning neli õpetajate antud vastuseid selle kohta, millist tagasisidet, miks ja millal nad õpilaste kirjalikele töödele annavad. Kokkuvõttvas arutelus kõrvutan tulemusi uuringutega, mis käsitlevad tagasiside rolli kirjutamise kui eneseväljendusoskuse ja õppimisviisi arendamisel.

2. Andmed ja meetod

Järgnevalt tutvustan küsitlusi, mille tulemuste põhjal on uurimus tehtud: jaotise esimeses osas on ülevaade küsitluste üldandmetest ja vastajatest ning sellele järgneb analüüsimeetodite tutvustus.

2.1. Andmed küsitluste ja vastajate kohta

Osa artikli andmestikust pärineb küsitlusest „Õpilased ja kirjutamine“³ (küsitluse andmete kohta vt Käpp 2024), mille sihtgrupp olid kõik Eesti gümnaasiumide ja kutsekeskharidust andvate õppeasutuste õpilased. Kokku sisaldab õpilaste küsitlus 55 küsimust, siin artiklis on analüüsitud neist kolme (lisaks kaks küsimust taustaandmetest).

Teine osa andmestikust pärineb küsitlusest „Õpilased ja koolis kirjutamine: õpetajate küsitlus“, mille sihtgrupp olid kõik Eesti gümnaasiumide ja kutsekeskharidust andvate õppeasutuste õpetajad. Küsitlus toimus Tartu Ülikooli küsitluskeskkonnas LimeSurvey 24.04.–17.12.2023. Küsitluse

³ Küsitlus tehti Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekti „Protsessikeskne tekstiloome gümnaasiumis ja ülikoolis: tõendus põhine teadmus ja praktikad“ (01.05.2022–30.04.2024) raames. Projekti eesmärk oli uurida gümnaasiumis ja ülikoolis kirjutatavaid tekste ning seda, mis täpsemalt tekstiloomes raskusi valmistab, samuti koostada toetavaid materjale. Laiem eesmärk oli protsessikeskse kirjutamise ja kaasõppija tagasiside kasutamise (sügavam) juurutamine nii gümnaasiumis kui ka ülikoolis. (<https://tekstiloom.eilonatragel.ut.ee/>) Projekti toetas Kadri, Nikolai ja Gerda Rõugu fond.

alguses andis iga vastaja osalemisnõusoleku ja küsimustiku täitmise vabatahtlikkuse kinnituse. Küsitluses osalenud õpetajad ei ole identifitseeritavad (nende andmed on anonüümsed, IP-aadresse ei kogutud). Küsitlust testiti kahes etapis: esmalt saadeti see täitmiseks kuuele sihtgruppi kuuluvale testküsitletavale, kelle ettepanekute põhjal tehti parandused, seejärel testküsitleti veel kahte inimest, kelle tagasiside põhjal küsitlust samuti täiendati.

Kõigil küsitluse sihtgruppi kuulunud õpetajatel oli võrdne võimalus valimisse sattuda: küsimustikule vastamise kutse saadeti koolide üldmeilile palvega edastada kiri kõigile koolis töötavatele õpetajatele. Küsitluse täitmine eeldas ligipääsu arvutile, sest mobiilseadme ekraan oli mõne küsimuse vastusevariantidest tervikpildi saamiseks liiga väike. Kokku sisaldab küsitlus 51 küsimust, artiklis on analüüsitud neist nelja vastuseid (lisaks üks küsimus taustaandmetest).

Õpetajate küsitlusele vastas 280 gümnaasiumi- ja kutseõppeasutuse õpetajat. 2022/23. õppeaastal töötas Eestis gümnaasiumides 4491 ja järgmisel õppeaastal 4648 õpetajat⁴ ning kutsekeskharidust andvates õppeasutustes vastavalt 2121 ja 2150 õpetajat⁵ – kokku 6612 ja 6798 õpetajat. Kuigi küsitlusele oodati vastama kõiki õpetajaid, kes töötavad keskharidussüsteemis, ei saa siiski nende õpetajate koguarvu võtta aluseks valimi esinduslikkuse arvutamisel. Arvutuste aluseks peaks võtma kõik need õpetajad, kes annavad õpilastele kirjutamisülesandeid. Kuigi seda koguarvu teada ei ole, julgen siiski väita, et tulemuste põhjal on võimalik teha järeldusi kirjutamispraktikate kohta Eesti gümnaasiumitaseme haridusasutustes, sest küsitlusele vastasid need õpetajad, kes mingil kujul puutuvad kokku kirjutamisülesannetega. Vastajate käest koguti lisaks tabelis 1 olevatele taustaandmetele (üks vastaja võis valida mitu ainevaldkonda) veel andmeid kooli õppekeele, emakeele, vanuse, soo ning koolis töötatud aja ja haridustaseme kohta, kuid neid käesolevas artiklis analüüsiga ei seostata.

⁴ <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>.

⁵ <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>.

Tabel 1. Vastajate taustaandmed

Tunnus	Variandid	Vastanute arv
ainevaldkond	keel ja kirjandus	146
	võõrkeeled	99
	sotsiaalsained*	78
	loodusained	72
	kutseõpe	58
	kunstiained	51
	matemaatika	42
	uurimistöö alused	31
	karjääriõpetus	23
	valikaine	22
	majandus- ja ettevõtlusõpe	20
	kehaline kasvatus	10
	riigikaitse	8
	filosoofia	6
	usundiõpetus	5

* Nt ajalugu, ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus, geograafia

2.2. Küsimuste analüüsi meetod

Tabelis 2 on esitatud õpilaste küsimuste analüüsi ülevaade ning tabelis 3 on ülevaade õpetajate küsimustest. Õpilaste küsimustest üks (küsimus nr 2) eeldas tekstilist vastust, st tegemist oli avatud vastusega. Kaks ülejäänud õpilaste küsimust (nr 1 ja 3) olid valikvastustega. Õpetajatele esitatud küsimustest olid kolm siin analüüsivat valikvastustega (nr 4–6) ja üks (nr 7) oli vabatahtlik küsimus, millele oodati tekstilist vastust.

Tabel 2. Õpilaste küsimused, vastuse tüübid ja vastajate arv

Küsimus	Väide/ vastusevariant	Vastuse- variandid	Vastuse tüüp	Vastajate arv
1. Õpilased. Kellelt ja millisel kujul saad ainekursus(t)el tagasisidet teksti- dele, mida on võimalik enne lõppversiooni esitamist veel muuta? Palun vali kõik sobivad vastusevariandid.	Hinnatakse teksti vastavust etteantud kriteeriumidele (nt viiepalliskaala alusel) Antakse vabas sõnastuses tagasi- sidet teksti kohta tervikuna Antakse vabas sõnastuses tagasi- sidet konkreetsetele tekstikohtadele (nt kommentaaridena teksti kõrval)	õpetaja kaasõppija mitte keegi	kohustuslik valikvastus	501
2. Õpilased. Kas/kellelt küsid ise oma teksti(de)le enne esitamist tagasi- sidet?			kohustuslik avatud vastus	501
3. Õpilased. Millist tagasisidet oled saanud ainekursus(t)el kirjutatud valmistekstidele?	Koondpunkti- summa, hinne või arvestus Eraldi punktid töö eri tahkude eest Sõnaline kirjalik tagasiside Suuline tagasiside igale õpilasele individuaalselt Üldine suuline tagasiside kogu klassile	5 = alati, 4, 3, 2, 1 = mitte kunagi	kohustuslik valikvastus	501

Tabel 3. Õpetajate küsimused, vastuse tüübid ja vastajate arv

Küsimus	Väide/ vastusevariant	Vastuse- variandid	Vastuse tüüp	Vastajate arv
4. Õpetajad. Millist tagasisidet annate oma ainekursus(t)el õpilaste kirjutatud valmistekestidele?	Koondpunkti-summa, hinne või arvestus Eraldi punktid töö eri tahkude eest Sõnaline kirjalik tagasiside Suuline tagasiside igale õpilasele individuaalselt Üldine suuline tagasiside kogu klassile	5 = alati, 4, 3, 2, 1 = mitte kunagi	kohustuslik valikvastus	280
5. Õpetajad. Kas (mõnel) Teie ainekursusel saavad õpilased tagasisidet tekstidele, mida on võimalik saadud tagasiside põhjal enne lõppversiooni esitamist veel muuta ja täiendada?		jah ei	kohustuslik valikvastus	280
6. Õpetajad. Soovi korral võite siin kommenteerida eelmise* küsimuse vastust.			vabatahtlik avatud vastus	73

* Kas (mõnel) Teie ainekursusel saavad õpilased tagasisidet tekstidele, mida on võimalik saadud tagasiside põhjal enne lõppversiooni esitamist veel muuta ja täiendada?

Küsimus	Väide/ vastusevariant	Vastuse- variandid	Vastuse tüüp	Vastajate arv
7. Õpetajad. Kes ja millisel kujul annab Teie ainekursus(t)el tagasisidet tekstidele, mida on võimalik enne lõppversiooni esitamist veel muuta? Palun valige kõik sobivad vastusevariandid.	Hinnatakse teksti vastavust etteantud kriteeriumidele (nt viiepalliskaala alusel) Antakse vabas sõnastuses tagasi- sidet teksti kohta tervikuna Antakse vabas sõnastuses tagasisi- det konkreetsetele tekstikohtadele (nt kommentaaridena teksti kõrval)	mina ise teise aine õpetaja kaasõppija mitte keegi	kohustuslik valikvastus	280

Kõik analüüsitud valikvastustega küsimused olid kohustuslikud. Tabelites 2 ja 3 on esitatud küsimused ja väited ning nende vastusevariandid või väited, skaalade ja valikvastuste vastusevariandid ning vastuse tüübid ja skaala tüübid. Valikvastustega küsimustes analüüsiti kõiki vastuseid/väiteid iga skaala/variandi taseme kohta (1–5; valikvastus vms), seejärel võrreldi erinevatele väidetele antud vastuseid moodi alusel: millist varianti on vastajad valinud kõige rohkem. Analüüsi ei kaasatud vastusevarianti „ei oska öelda“.

Esimese küsimuse vastuste omavaheliste korrelatsioonide leidmiseks kasutati hii-ruut testi, sest küsimuse vastused olid binaarsed (0/1) ja testiga leiti Phi kordaja, mille absoluutväärtusest 0,15 suuremad väärtused näitavad tugevat korrelatsiooni, st tugevat seost kahe suuruse vahel. Suurus on antud juhul üks vastusevariant (kas tekstile annab tagasisidet õpetaja, kaasõppija või mitte keegi etteantud kriteeriumide alusel, vabas sõnastuses tagasisidet teksti kohta tervikuna või vabas sõnastuses tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele). Positiivne korrelatsioon on info selle kohta, et ühe suuruse kasvades teine suurus samuti kasvab, ning negatiivne korrelatsioon näitab, et ühe suuruse kasvades teine suurus kahaneb.

Vastuses tagasiside küsimise kohta enne teksti esitamist (nr 2) sõnastasid vastajad vastuse tekstikastis ise, st mingeid valikuvariante, eeskuju ega formaati ei olnud ette antud. Vastuseid analüüsiti kvalitatiivselt, st kõikide küsimuste puhul moodustati kategooriad lähtuvalt antud vastustest, ning järeldusi kategooriate kohta tehakse kvantitatiivselt. Ühe vastaja vastus võis sisaldada infot, mida sai liigitada mitmesse kategooriasse, nt vastus *Emalt, kaasõpilastelt, õpetajalt* analüüsiti kolme kategooriasse: „vanemad, teised pereliikmed“, „koolikaaslased“ ja „õpetaja“. Kaks töörühma liiget⁶ analüüsis 50% vastustest: üks alustas ja teine jätkas põhiliselt esimese loodud kategooriate järgi, aga lõi ka ise uusi kategooriaid. Pärast esmast analüüsi tehti kontrollanalüüs, et esialgset analüüsi korrigeerida.

Kuuenda küsimuse vastuste analüüsis talitati sarnaselt eelmises lõigus kirjeldatule, st et üks töörühma liige sõnastas vastuste põhjal võimalikud kategooriad ning kaks töörühma liiget vaatasid teineteisest sõltumatult nii kategooriad kui ka kategooriatesse liigitamise üle ning vajadusel täiendasid ja parandasid seda. Seejärel vaatas neljas töörühma liige tehti üle ning viis sisse oma täiendused ja parandused. Ühe vastaja vastuse info võis jõuda mitmesse kategooriasse, nt vastus *See kehtib põhiliselt Loov/Uurimistööde puhul ja vajadusel annan võimaluse oma hinnatava töö täiendamiseks* analüüsiti kahte kategooriasse: „tagasiside konkreetsetele tekstidele“ ja „nõudetagasiside“. Ka selle vastuse puhul analüüsiti vastuseid kvalitatiivselt ning järeldusi kategooriate kohta tehakse kvantitatiivselt. Ülevaate iga küsimuse vastuste peamistest kategooriatest annab 3. peatükk.

3. Gümnaasiumis kirjutatavate tekstide⁷ tagasiside analüüs

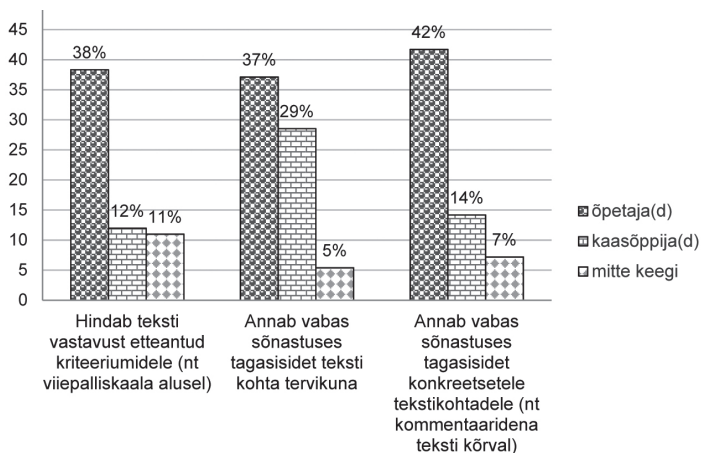
Esimestes alajaotistes (3.1–3.4) analüüsin õpilaste vastuseid selle kohta, millist tagasisidet nad koolis kirjutatavatele tekstidele saavad ning kellelt ise tagasisidet küsivad. Peatüki teises pooles (jaotistes 3.5–3.7) on vaatluse all õpetajate vastused selle kohta, millist tagasisidet õpilased nende juhendatavatel ainekursustel saavad.

⁶ Küsitlus tehti Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekti „Protsessikeskne tekstiloomine gümnaasiumis ja ülikoolis: tõendus põhine teadmus ja praktikad“ (01.05.2022–30.04.2024) raames.

⁷ Siin artiklis on analüüsimisel tekstide tagasiside, tekstide enda analüüsi leiab artiklist „Mida, miks ja kuidas kirjutab Eesti gümnaasiumiõpilane“ (Käpp 2024).

3.1. Õpilased. Tagasiside protsessis: kes ja millist tagasisidet annab?

Joonisel 1 on näha vastusevariandid selle kohta, millist tagasisidet ja kellelt saavad õpilased nendele tekstidele, mida on enne lõppversiooni valmimist võimalik veel muuta, st tagasiside saamist teksti tööversioonile.



Joonis 1. Tagasiside teksti tööversioonile: osakaalud õpilaste vaates

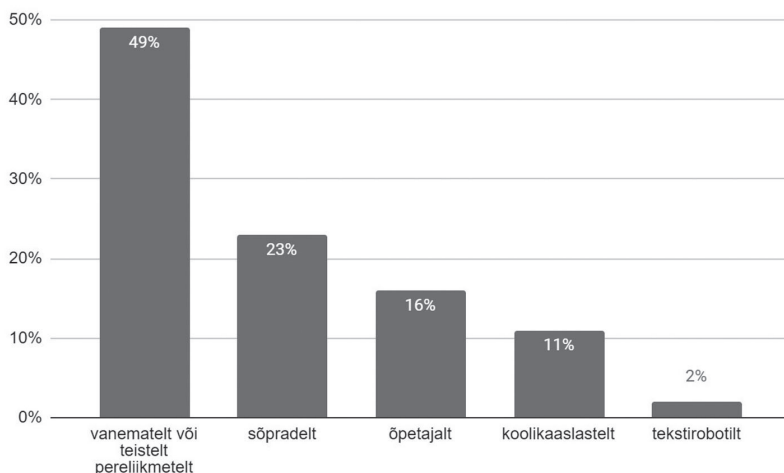
Õpilased saavad teksti tööversioonile enim tagasisidet õpetajalt (vasakpoolseim tulp) vabas sõnastuses konkreetsetele tekstikohtadele, nt kommentaaridena teksti kõrval (42%). Teksti vastavust etteantud kriteeriumidele hindab õpetaja enne valmis töö esitamist 38%-l juhtudest ning 37%-l juhtudest annab õpetaja protsessi jooksul vabas sõnastuses tagasisidet teksti kohta tervikuna. Kaasõppijate tagasisides (keskmine tulp) prevaleerib vabas sõnastuses terviku kommenteerimine (29%). Nii teksti vastavuse hindamist etteantud kriteeriumidele (12%) kui ka vabas sõnastuses tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele (14%) kasutatakse kolm korda vähem võrreldes õpetajatega. 5% ei saa kelleltki tagasisidet teksti tööversiooni kohta tervikuna, 7% ei saa kelleltki vabas sõnastuses tagasisidet teksti tööversioonis konkreetsetele tekstikohtadele ning 11% vastajate tekstide tööversiooni ei hinda keegi etteantud kriteeriumide järgi (parempoolne tulp).

Teksti tööversioonile saab õpilane kõigis kolmes variandis enim tagasisidet õpetajalt. Kuigi õpetaja tagasiside on kõigis kolmes tagasisidevormis

enam-vähem sama (38%, 37%, 42%), on teksti tööversioonile antavas tagasisides kõige rohkem levinud tagasiside konkreetsetele tekstikohtadele (42%). Kui aga õpilane saab tagasisidet kaasõppijalt, on see üldine, st teksti kohta tervikuna (29%), vähem suunatud konkreetsetele tekstikohtadele (14%). Samas on kõige kasulikum just tagasiside konkreetsetele tekstikohtadele, milles pakutakse teksti autorile lahendusi, kuidas teksti parandada (Leijen 2016), sest selline tagasiside aitab kaasa teabe sügavamale töötlemisele ning võimaldab vigadest õppida (Hattie, Timperley 2007).

3.2. Õpilased. Kellelt õpilane ise enne valmis töö esitamist tagasisidet küsib?

Küsimusele, kas ja kellelt küsib õpilane ise oma tekstidele enne esitamist tagasisidet, vastas umbes kolmandik (30%), et nad ei küsi tagasisidet. Üle kahe kolmandiku õpilastest, kes tagasisidet küsivad, küsivad seda enim (avatud vastusena sai vastaja nimetada nii mitu varianti, kui ise soovis) vanematelt või teistelt pereliikmetelt (49%). Lisaks veel sõpradelt (23%), õpetajalt (16%), koolikaaslastelt (11%) ja tekstirobotilt (2%) (vt joonis 2).



Joonis 2. Kellelt õpilased ise oma tekstidele tagasisidet küsivad?

Kõige rohkem küsitakse tagasisidet vanematelt või teistelt pereliikmetelt (49%, vt näide 1). Tagasisidet küsitakse sõpradelt (23%, näide 2) ning õpetajalt (16%) ja koolikaaslastelt (11%) (näide 3):

- (1) kui mul on olnud tekst, mis mul on ajanud aju kokku, lasen pereliikmel selle läbi lugeda, et ei tekiks tobedaid vigu, lasen pereliikmel teksti ka üle lugeda, kui olen teksti sobilikkuses ebakindel (ÕPIL_710⁸);
- (2) mõnikord küsin tagasisidet sõpradelt või perekonnalt, kes saavad teksti läbi lugeda ja mõelda, kui hästi nad sellest aru said ja kas sõnastust saaks kuidagi parandada (ÕPIL_961);
- (3) eesti keele õpetaja või kui mul on võimalik seda kodus teha, siis ka vanematelt (ÕPIL_1154); üldiselt küsin tagasiside, kas emalt või siis mõnelt koolikaaslaselt, et kuulda nende arvamust või kui panevad tähele mingit viga või küsitavat kohta saan seda korrigeerida (ÕPIL_1135).

Tagasiside küsimise kohta toodi välja ka seda, et on küsitud, aga pole saadud (näide 4) või pole võimalik või õpilase arvates sobilik tagasisidet küsida (näide 5):

- (4) olen küsinud õpetajalt tagasisidet enne esitamist, aga enamus kordadest ma pole seda saanud (ÕPIL_1235);
- (5) kui on lubatud seda teha siis jah, küsin alati üle, aga enamik ajast pole see võimalik, kuna koostame tunnis neid tekste (ÕPIL_1058).

Vastajad tõid välja nii tagasiside kasulikkuse (näide 6) kui ka selle, et hinne/hindamine on midagi, mille pärast pole põhjust hakata tagasisidet küsima (näide 7):

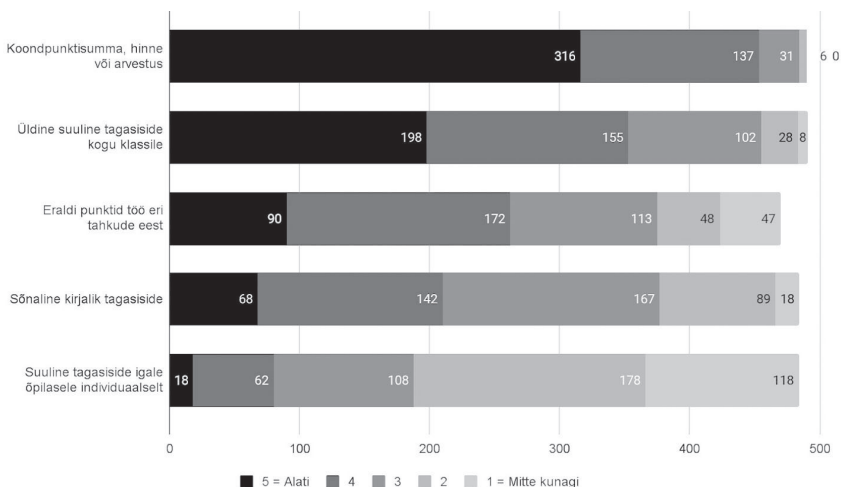
- (6) üldiselt pole küsinud, kuid uurimistöö koostamisel oli juhendaja tagasiside ja nõuanded väga suureks abiks (ÕPIL_839);
- (7) pigem siiski ei küsi, vb saadan lihtsalt sõbrale pildi, et vaata ma sain lõpuks selle valmis ja polegi sada aastat mööda läinud. Õpetajale läheb siiski tekst üks kord ja seegi hindamiseks (ÕPIL_865).

Kuigi praegune seis koolis võimaldab õpilasele tagasisidet piiratult, on 70% vastajate soov tagasisidet küsida märk sellest, et õpilane tahab oma tekstidele tagasisidet saada. Põhjuseks võib olla soov paremat hinnet saada, samas võib tagasiside küsimises peituda intuiitiivne soov suhtlusolukorra järele, et seeläbi aru saada, kas tekst on mõistetav ja kas kirjutaja on mõistnud suhtlusolukorda (teksti, mille ta peab ülesande alusel looma) õigesti – oluline on mõista lugeja perspektiivi (Cho, MacArthur 2011: 74).

⁸ „ÕPIL“ märgib õpilaste küsitlusele vastajat ja number vastaja ID-koodi.

3.3. Õpilased. Tagasiside valmistekstidele

Joonisel 3 on näha vastused selle kohta, millist tagasisidet saavad õpilased oma valmistekstidele. Vastajad pidid valima, kas nad saavad nimetatud tagasisidet „alati“ (5), „mitte kunagi“ (1) või jääb nende vastus kahe valiku vahele (skaalal numbrid 4, 3, 2).



Joonis 3. Õpilaste saadud tagasiside valmistekstidele

Valmistekstidele saavad õpilased enamasti tagasisidet koondpunktisumma, hinde või arvestusena: „alati“ vastas nii selle variandi kui ka kõigi teiste tagasisidevariantide võrdluses kõige rohkem õpilasi (316) ning see, et vastust „mitte kunagi“ ei valinud mitte keegi, kinnitab, et pole kedagi, kes ei saaks punkte, hinnet või arvestust valmis töö eest. Üldist suulist tagasisidet saab „alati“ vastuste järgi 198 vastajat, mis on kümme korda rohkem võrreldes igale õpilasele antava individuaalse suulise tagasisidega (18). Seega saavad õpilased kümme korda rohkem suulist tagasisidet, mis on mõeldud üldisena kogu klassile, mitte individuaalselt. Eraldi punktid töö eri tahkude eest (st on ära näidatud, kui palju said punkte töö eri osad, millest koosneb nt koondpunktisumma) ning sõnaline kirjalik tagasiside on saanud vastuseks „5 – alati“ kaks korda vähem võrreldes üldise suulise tagasisidega ning kolm korda vähem võrreldes koondpunktisumma, hinde või arvestusena saadud tagasisidega. Seda ei saa aga pidada edasiviivaks tagasisideks, sest õpilane ei õpi sellest – ta saab küll tagasivaatavalt teada,

kuidas tal mingi tegevus läks („sain nii ja nii mitu punkti“), kuid tal pole sellest teadmisest praktilist kasu, sest lõppversioonile saadud tagasisidet ei saa ta enam konkreetse ülesande raames õppimiseks rakendada. Seega ei ole hinne või ka mingi pikem sõnaline kommentaar lõppversioonile tegelikult tagasiside õpilase õppimisprotsessi mõttes, see võtab küll kokku õpilase praeguse seisu, aga ei anna infot edasiste sammude kohta. Orienteeritus valmistemisele seab fookusesse hinde, st teadmiste kontrollimise, mitte teadmiste omandamise.

3.4. Korrelatsioonid

Järgnevalt esitlen esimese küsimuse vastuste omavahelisi korrelatsioone (meetodi ja vastusevariantide sõnastuse kohta vt jaotis 2.2). Selles küsimuses pidi õpilane valima, kellelt (õpetaja, kaasõppija, mitte keegi) ja millisel kujul on ta saanud tagasisidet nendele tekstidele, mida on võimalik enne lõppversiooni valmimist veel muuta. Tabelisse 4 on koondatud kaasõppijalt saadava tagasiside küsimuste vastuste korrelatsioonid. Tabelis näitavad absoluutväärtusest 0,15 suuremad väärtused tugevat korrelatsiooni kahes esimeses veerus toodud vastuse vahel. Positiivne korrelatsioon näitab siin seda, et ühe suuruse kasvades kasvab ka teine, ja negatiivne korrelatsioon seda, et ühe suuruse kasvades teine suurus kahaneb.

Tabel 4. Kaasõppijalt teksti tööversioonidele saadava tagasiside korrelatsioonid

Kaasõppijad annavad vabas sõnastuses tagasisidet teksti kohta tervikuna.	Kaasõppijad hindavad teksti vastavust etteantud kriteeriumide järgi.	0,22	(KOR_kaasõp_1)
Kaasõppijad annavad tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele	Kaasõppijad hindavad teksti vastavust etteantud kriteeriumide järgi.	0,29	(KOR_kaasõp_2)
Kaasõppijad annavad tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele.	Kaasõppijad annavad tagasisidet teksti kohta tervikuna.	0,36	(KOR_kaasõp_3)
Kaasõppijad annavad tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele.	Kaasõppijad annavad tagasisidet teksti kohta tervikuna.	-0,18	(KOR_kaasõp_4)

Nendest korrelatsioonidest selgub, et kui kaasõppija on andnud tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele, siis saab tekst tagasisidet ka kriteeriumide

järgi (KOR_kaasõp_2) ning seda tekstile kui tervikule (KOR_kaasõp_3). Viimast kinnitab veel ka negatiivne korrelatsioon (KOR_kaasõp_4): kui kaasõppija on andnud tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele, siis on ebatõenäoline, et mitte keegi ei anna tagasisidet teksti kohta tervikuna. See, et tagasiside tervikule ja teksti vastavuse hindamine etteantud kriteeriumide järgi on jällegi omavahel seotud, selgub korrelatsioonist KOR_kaasõp_1.

Tabel 5. Õpetajalt teksti tööversioonidele saadava tagasiside korrelatsioonid

Õpetaja annab tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele.	Õpetaja hindab teksti vastavust etteantud kriteeriumide järgi.	0,36	KOR_õpet_1
Õpetaja annab tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele.	Õpetaja annab tagasisidet teksti kohta tervikuna.	0,26	KOR_õpet_2

Tabelist 5 selgub, et kui õpetaja annab tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele, siis annab ta tagasisidet ka teksti kohta tervikuna (KOR_õpet_2) ning kriteeriumide järgi (KOR_õpet_1). See, et valmiv tekst saab mitmekülgset tagasisidet, on ühelt poolt loomuliku kirjutamisprotsessi toetamine: kirjutajal on tagasiside andja näol olemas lugeja kui suhtlusolukorra oluline osapool, teisalt suunab tagasiside kirjutaja lähemale ülesandes esitatud nõuetele ehk teadmiste-oskuste omandamisele.

Tabelis 6 olevaid korrelatsioone seob asjaolu, et vastaja ei saa tagasisidet mitte kelleltki mitte mingil kujul.

Tabel 6. Korrelatsioonid: keegi ei anna tagasisidet teksti tööversioonidele

Mitte keegi ei anna tagasisidet teksti kohta tervikuna.	Mitte keegi ei hinda teksti vastavust etteantud kriteeriumide järgi.	0,19	KOR_mk_1
Mitte keegi ei anna tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele.	Mitte keegi ei hinda teksti vastavust etteantud kriteeriumide järgi.	0,32	KOR_mk_2
Mitte keegi ei anna tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele.	Mitte keegi ei anna tagasisidet teksti kohta tervikuna.	0,39	KOR_mk_3

Nähtub, et kui kirjutaja ühel viisil tagasisidet ei saa, ei saa ta tagasisidet ka teistel viisidel, nt kui tervikteksti keegi ei hinda, ei hinda keegi teksti ka etteantud kriteeriumide järgi (KOR_mk_1). Samamoodi, kui keegi ei

anna tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele, ei hinda keegi teksti ka etteantud kriteeriumide järgi (KOR_mk_2) ega anna tagasisidet terviktekstile (KOR_mk_3).

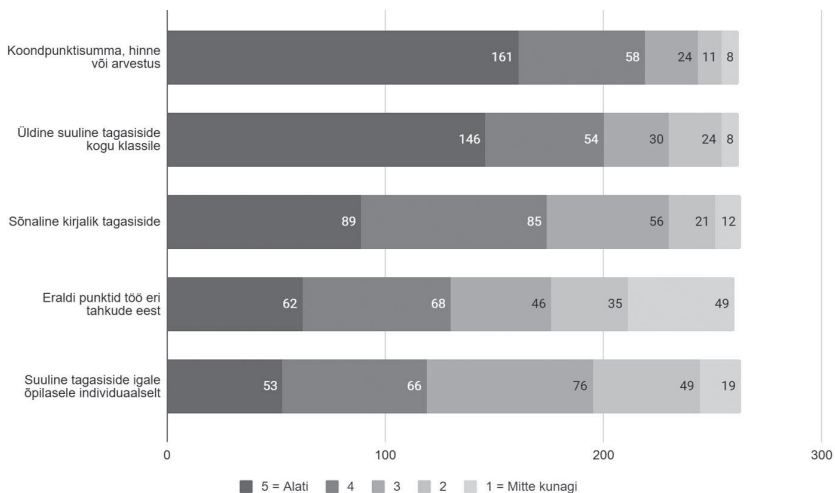
Korrelatsioonianalüüs juhatab meile selgemalt kätte info selle kohta, et kui valmivale tekstile antakse tagasisidet mingil viisil (nt konkreetsetele tekstikohtadele), siis väga suure tõenäosusega antakse tagasisidet ka mingil teisel viisil (nt terviktekstile). Enamasti teeb seda sama isik, st kui kaasõppija annab tagasisidet teksti ühele tööversioonile, siis tagasisidestab ta seda valmivat teksti ka mingil muul moel; kui õpetaja annab tagasisidet, siis annab ta tagasisidet teksti eri versioonidele, ning kui keegi ei anna tagasisidet teksti ühele tööversioonile, ei saa tekst tagasisidet mitte kelleltki ka mingil teisel viisil.

See, kuidas kirjutamisprotsess koolis ja konkreetsetes ainetunnis korraldatud on, sõltub õpetajast ja tema teadlikkusest kirjutamis- ja õppimisprotsessi kohta (Murray 1972). Kuna tagasiside jaoks on vaja teada ülesande eesmärki – miks seda ülesannet üldse tehakse, mida õpitakse –, siis võib põhjus, et mitte keegi ei tagasisidesta teksti tööversioone, seisneda selles, et kirjutamisülesannetel puudub eesmärk: Eesti gümnaasiumides kirjutatavatest tekstidest ligi pooled on sellised (Käpp 2024: 91).

3.5. Õpetajad. Tagasiside valmistekstidele

Joonisel 4 on näha õpetajate vastused selle kohta, millist tagasisidet nad annavad õpilaste valmistöödele. Valik tuli iga tagasisidetüübi kohta teha skaalal ühest viieni, kus „alati“ märkis number 5, „mitte kunagi“ number 1 või jäi vastus nende kahe numbri vahele, mida märgivad skaalal numbrid 4, 3, 2.

Kõige rohkem annavad õpetajad valmistööle tagasisideks koondpunktisumma, hinde või arvestuse: 161 vastajat märkis skaalal number 5 („alati“). Teisel kohal on number 5 vastuste järgi üldine suuline tagasiside kogu klassile: 146 vastajat. Need kaks vastust on kõige populaarsemad ka siis, kui lisada „alati“ vastustele valik nr 4 (219 ja 200). Kõige vähem antakse suulist tagasisidet igale õpilasele individuaalselt (53) ning panakse eraldi punktid töö eri tahkude eest (62). Need on kõige vähem populaarsed ka siis, kui lisada „alati“ vastustele valiku nr 4 vastused (119 ja 130).



Joonis 4. Õpetajate tagasiside valmistekstidele

Kõige enam levinud tagasisideliikide (koondpunktisumma, hinne või arvestus ja üldine suuline tagasiside kogu klassile) ning kõige vähem levinud tagasisideliikide (suuline tagasiside igale õpilasele individuaalselt ja eraldi punktid töö eri tahkude eest) vahe on pea kolmekordne, st et õpetaja annab enamasti õpilasele tagasisideks hinnangu valmistööle tervikuna, mitte ei too välja punkte töö erinevate tahkude eest. Samuti on suulises tagasisides oluliselt rohkem levinud tagasiside kogu klassile, mitte õpilasele individuaalselt.

3.6. Õpetajad. Tagasiside tekstidele, mida on võimalik saadud tagasiside põhjal enne lõppversiooni esitamist muuta ja täiendada

Tabelis 7 on vastused küsimusele, kas (mõnel) nende ainekursusel saavad õpilased tagasisidet tekstidele, mida on võimalik saadud tagasiside põhjal enne lõppversiooni esitamist veel muuta ja täiendada.

Tabel 7. Kas tekstid saavad enne esitamist tagasisidet? Õpetajate vaade

Tagasiside protsessis tekstidele	Nimetatud	Osakaal (%)
Jah	195	74
Ei	70	26
Kokku	265	100

Tabelis 7 olnud küsimusele said õpetajad lisada ka kommentaari. Kommentaari lisamine ei olnud kohustuslik, seda võimalust kasutas veerand (26%) vastajatest.

Selgub, et ligi kolmandik jah-vastustest on seotud konkreetse teksti (enamasti õpilasuurimuse) kirjutamisega (24 vastust), mitte ainetundide tavaliste tekstide/ülesannetega (näide 8). Nõudetagasiside on tagasiside, kus õpetaja jätab võimaluse või lubab õpilastel tagasisidet küsida, selliseid vastuseid oli 16 (näide 9), 15 vastust avab tagasiside olemust sisulisemalt ning viies vastuses nimetati seda, et kes esitab töö enne tähtaega, st varem, saab tagasisidet ning selle põhjal teksti täiendada (näide 10).

- (8) uurimistööde alused. Keeles ja kirjanduses kogu klassiga mitte, aitan soovi korral individuaalselt (ÕPET_211⁹); Olen ka praktiliste tööde juhendaja, kus peab kirjutama ka akadeemilise analüüsi tööprotsessist. Enne kaitsmist annan tagasisidet, mille põhjal saab õpilane oma tööd muuta ja täiendada (ÕPET_271).
- (9) Klassis kirjutades luban ikka küsida ja kommenteerin (ÕPET_251).
- (10) Saavad need kes esitavad enne tähtaega. See ei ole nn vigade parandus, vaid õppimise viis. Siis selgub kas õppija üldse saab aru teemast ja kas ta teeb tööd ise (ÕPET_449).

Seitsmes vastuses põhjendati nii seda, miks ei saa tagasisidet anda (11), kui ka seda, et tagasisidet on teksti valmimisel kasutatud korra või harva (12). Kuus vastust avab tagasiside taustana vajaduspõhisust (13), et uuestitegemine ja tekstide täiendamine käib kaasas halvasti tehtud töödega, st need tuleb uuesti teha.

- (11) Ma ei jaksa sama teksti mitu korda lugeda, mul on palju klasse ja suur koormus (vähemalt minu jaoks) .. (ÕPET_752)
- (12) Vahel vaatan mustandid üle, soovitan parandada, täiendada, osalt parandan ise (ÕPET_142).

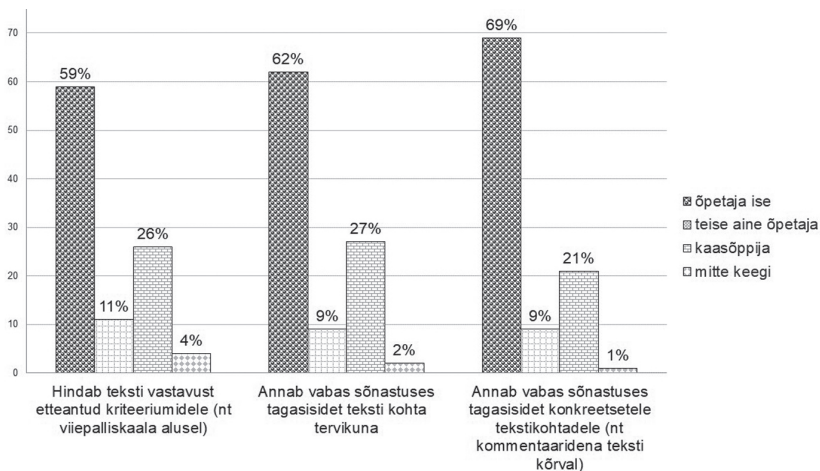
⁹ „ÕPET“ märgib õpetajate küsitlusele vastajat ja number vastaja ID-koodi.

(13) Kui on halvasti tehtud, siis saavad peale tagasisidet uuesti esitada (ÕPET_583).

Kuigi kuuenda küsimuse numbrilistest tulemustest võib jääda mulje, et ligi kolmveerand (74%) gümnaasiumis kirjutatavatest tekstidest valmib nii, et neid on võimalik enne lõpliku versiooni valmimist veel muuta ja täiendada, siis selle küsimuse vastusele antud kommentaarid näitavad, et tihtipeale tähendab tagasiside pigem võimalust, mitte süsteemset korraldust. Samuti on protsessis antav tagasiside seotud mõne mahukama teksti kirjutamisega (näiteks õpilasuurimus), kuid gümnaasist kirjutab sellist teksti ainult ühe korra gümnaasiumiõpingute jooksul.

3.7. Õpetajad. Tagasiside protsessis: kes ja millist tagasisidet annab?

Joonisel 5 on kujutatud õpetajate vastused selle kohta, kes annab tagasisidet tekstile, mida on enne esitamist võimalik veel muuta ja täiendada, ehk tagasiside teksti tööversioonile.



Joonis 5. Tagasiside teksti tööversioonile: osakaalud õpetajate vaates

Joonisel on näha, et kõige rohkem annab teksti tööversioonile tagasisidet õpetaja ise, seda teksti vastavuse hindamisel etteantud kriteeriumide (nt viiepalliskaala) alusel (59%), vabas sõnastuses teksti kohta tervikuna (62%) ning konkreetsetele tekstikohtadele (69%). Kõige vähem annab

nimetatud aspektides tagasisidet teise aine õpetaja (vastavalt 11%, 9%, 9%), mis näitab, et lõiminguna ehk koostöös teiste ainekursustega enamasti tekste ei kirjutata või kui kirjutatakse, siis tagasiside on ainult ühe õpetaja kanda. Kaasõppija tagasiside on siin vastustes populaarsuselt teisel kohal, kuigi seda kasutatakse teksti hindamisel etteantud kriteeriumide järgi ning vabas sõnastuses teksti terviku tagasisidestamisel enam kui kaks korda vähem (59 vs. 26% ja 62 vs. 27%) ning konkreetsete tekstikohtade tagasisidestamisel enam kui kolm korda vähem (69 vs. 21%) kui õpetaja tagasisidet. Eriliselt torkab silma viimane kooslus, kus kaasõppija tagasiside konkreetsetele tekstikohtadele võiks olla eriti kasulik ka tagasiside andjale (Lundstrom, Baker 2009: 38). Praegu aga annab kaasõppija asemel konkreetsetele tekstikohtadele tagasisidet õpetaja, mis paneb õpetaja õlgadele väga suure koormuse. See, et õpilane ei saa mitte kelleltki tagasisidet valmivale tekstile, on vastustes kõige vähem levinud (4%, 2%, 1%).

4. Kokkuvõttev arutelu

Otsisin selle artikliga vastust küsimusele, millist tagasisidestamist praktiseeritakse koolis kirjutamisülesannetega. Kirjutamine on seotud mõtte- tööga: ühelt poolt saab kirjutades mõte endale keelelise vormi, teisalt areneb seesama mõte kirjutades edasi, mis teeb kirjutamisest kognitiivselt nõudliku tegevuse. Koolis õpitakse keelt ja kirjutamist ning samuti kasutatakse kirjutamist ainete omandamiseks. Eesti gümnaasiumiõpilaste ja -õpetajate seas läbiviidud küsitluse vastustes analüüsisin tagasisidet, mida saavad kirjutamisülesannete valmisversioonid ning tekstide tööversioonid. Tagasiside peamine eesmärk on vähendada erinevusi praeguste arusaamade ja eesmärgi vahel (Hattie, Timperley 2007), mis teeb tagasisidest õppimisprotsessi kõige olulisema osa.

Küsitluste tulemuste põhjal on peamine tagasisideviis valmistöödele nii õpilaste kui ka õpetajate vastuste järgi koondpunktisumma, hinne või arvestus (edaspidi: *hinne*), samuti üldine suuline tagasiside tervele klassile, kõik muu individuaalsem on valmistekstide tagasisides haruldsem. Juba lõpetatud töö hindamine võib julgustada õpilasi keskenduma vahetule eesmärgile (nt hindele), mitte sellele, kuidas seda eesmärki saavutada (Hattie, Timperley 2007: 101). Eesti koolides on see õppimise seisukohast ebaproduktiivne tagasisideviis aga siiski endiselt levinuim.

Väheinformatiivse ühe hinde või üldise suulise tagasiside asemel oleks rohkem kasu sellest, kui töö eri tahud saaksid eraldi punktid. See aga ei paista siinsete uurimistulemuste põhjal olevat valmistööle antavas tagasisides kuigi levinud: õpetajate vastustes on vahe hinde ja eraldi punktide väljatoomise vahel kahe ja poole kordne (skaalal 1–5 valis variandi 5 – „alati“ 161 vs. 62 vastajat), õpilaste vastustes on see vahe suisa kolme ja poole kordne (316 vs. 90). On mõistetav, et valmistööle pole põhjust väga põhjalikku ega detailset tagasisidet anda, sest õppijal pole vaja saadud tagasisidet kasutada (Irving jt 2011: 418). Samas seda siiski praktiseeritakse ning õpetajatel on säilinud lootus, et midagi on õppijal valmistööle antavast tagasisidest ka kasu: *Kui õpilased kirjutavad iga aasta ühe arvustuse ja saavad põhjalikku tagasisidet, siis on ka lootust, et tööd iga aastaga paranevad* (ÖPET_195). Uuringud aga näitavad, et kindlasti peab õppija kasutama seda tagasisidet, mille ta saab teksti tööversioonile, sest see on kasulik nii teema/sisu kohta õppimiseks kui ka kirjutamisoskuse arendamiseks (Court 2014).

Mõlema küsitluse tulemustest selgub, et tekstide tööversioonile annab enim tagasisidet õpetaja: tema hindab teksti etteantud kriteeriumide järgi ning annab tagasisidet nii terviktekstile kui ka konkreetsetele tekstikohtadele. Positiivse tendentsina näitavad nii õpilaste kui ka õpetajate küsitluse tulemused, et kirjutamisülesande tööversioonide tagasisidestamine suurendab tõenäosust, et antakse tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele: kui õpetaja annab teksti tööversiooni(de)le tagasisidet, teeb ta seda enamasti konkreetsete kommentaaridena (42%), mida õpilane saab kohe töö parandamiseks rakendada ning seeläbi protsessi käigus õppida. See-eest kaasõppija tagasisidet kasutatakse koolis õpetajate tagasisidega võrreldes kolm korda vähem ning pigem üldise hinnangu kui konkreetset suunatud kommentaaridena. Korrelatsioonianalüüs näitas samas, et kui kaasõppija annab tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele, siis annab ta tagasisidet ka tekstile tervikuna, kuid sellest hoolimata on kõige suurem koormus valmiva teksti tagasisidestamisel siiski õpetaja õlul. See paistab ka korrelatsioonianalüüsi tulemustest: kui õpetaja annab tagasisidet konkreetsetele tekstikohtadele, siis annab ta suure tõenäosusega tagasisidet ka terviktekstile. Pigem peaks õpetaja roll olema luua ülesande ülesehituse näol keskkond, tingimused, mis võimaldavad õppijatel arendada oma tagasisidekirjaoskust ja võtta kirjutamisprotsessis aktiivne roll (Carless, Winstone 2020: 3). Kuigi teame, et tagasiside andmine on võrreldes selle

vastuvõtmisega isegi tõhusam õppimisviis (Hanikat jt 2025; Lundstrom, Baker 2009), jäetakse Eesti gümnaasiumihariduses praegu õpilased tihti ilma üksteise tagasisidestamisest, seega ka olulisest osast uute teadmiste ja oskuste omandamisel.

Tagasiside andmine on tihedalt seotud sellega, mis on kirjas ülesande nõudmistes. Kui nõuded on eesmärk, kuhu õppija jõudma peab, siis tagasiside on info selle kohta, kaugel ta sellest eesmärgist on. Igas tööetapis on oma nõudmised, mis on justkui vahefinišid suure eesmärgi poole liikumisel, aga vahefinišid peavad lähtuma sellest, milline on lõppeesmärk. Varasemates uurimustes on selgunud, et kirjutamisülesannete nõudmistes domineerib vorm sisu üle, st enamasti on fikseeritud teksti puhul sõnade arv, vormistus-, õigekirja- ja struktuurinõuded (Käpp 2024: 92). Uurimistööde juhendites moodustavad mittesisulised nõudmised rohkem kui kolmveerandi kõikidest nõudmistest (Komissarov jt 2024). Kui nõudmistes domineerib teksti pindmine kiht (õigekiri, vormistus jmt), siis on mitmes etapis kirjutamine raskendatud, sest ülesanne ei teadvustagi protsessi, vaid seab tingimused ainult valmis tekstile. Tagaplaanile või olematuks jääb see, kus ja kuidas teksti tööversioonide kirjutamisel õpitakse ja arenetakse.

Õpilastel on olemas huvi saada kirjutatule tagasisidet: 70% vastajatest küsib ise oma teksti tööversioonidele enne esitamist kelleltki tagasisidet, pooled vastajatest pöörduvad vanemate või teiste pereliikmete poole, oluliselt vähem pöördatakse õpetaja poole. Põhjus, miks õpetaja käest küsitakse võrreldes teistega vähem tagasisidet, võib peituda selles, et õpilased tajuvad seda ebaausana teiste õpilaste suhtes: *ei [küsi tagasisidet], aga tagasiside enne esitamist ei ole aus teiste klassikaaslaste suhtes (osad klassikaaslased on küsinud tagasisidet enne, aga õpetaja ei ole seda andnud enne hindamist), kuna õpetaja ei jõuaks kõiki töid mitu korda lugeda ja ühele erandit teha oleks ebaaus* (ÕPIL_990). Sellised vastused näitavad ühelt poolt seda, et õpilased on harjunud nägema õpetajat ennekõike kui tulemuse hindajat, mitte kui suunajat ja abilist õppeprotsessis ega teksti lugejat, keda kirjutaja oma tekstile ju igatahes vajab, sest kirjutamine on eelkõige suhtlus (vt eestikeelset sissevaadet Käpp, Tragel 2024). Teisalt peegeldub nii selles vastuses kui ka õpetajate endi antud vastustes, et õpetajal ei ole tagasisideks aega. Kuna õpetaja on võtnud enda õlule kõikide tekstide tagasisidestamise, on ajapuudus mõistetav.

Õpetaja ülesanne on iga õpilase iga tekstiosa tagasisidestamise asemel luua mõtestatud suhtlusolukord. See tähendab tänapäeva rikkalikus

tekstimaailmas tõelise lugeja kaasamist, mitte aga nt kindlate žanrite selgeks- või äraõppimist (tekstikeskse aineõpetuse soovitus (GRÕKi lisa)), sest žanrid muutuvad pidevalt: neid tekib ja kaob – kategooriate reguleerimine ei ole selletõttu otstarbekas (Tragel jt 2025). Mõtestatud suhtlusolukordi praegu koolis küsitluse andmete põhjal ei paista, sest ühelt poolt puudub süsteemsus: hoolimata asjaolust, et kolmveerand vastanud õpetajatest ütleb, et annab tagasisidet teksti tööversioonidele, siis kommentaaridest selgub, et ainetundides on õpetaja jätnud tagasiside näiteks ajapuuduse ettekäändel vabatahtlikuks. Teisalt puudub koolis suhtlusolukorras tõeline lugeja, s.o keegi, keda kirjutaja oskab lugejana ette kujutada ja kellele kirjutatav tekst huvi võiks pakkuda või korda minna. Siin tasub märkida, et koolis teadmiste omandamise eesmärgil kirjutatavate tekstide tõeline lugeja ei ole õpetaja, sest tal on teistsugused teadmised, ta ei omanda neid parasjagu. Tõeline lugeja võiks olla kaasõppija, kes peab tagasisidet andes süvenema ülesandesse, eriti täpselt just konkreetse etapi nõudmistesse, mille järgi ta ka enda teksti kirjutab. Sellisel viisil tegutsedes saab kasu ka lugeja kui tagasiside andja, sest peab kaaslastele tagasiside andmiseks süvenema uuesti nõudmistesse ning näiteks tuvastama nende alusel tekstis võimalikud vastuolud. See aitab tagasiside andjal näha oma tekstis ülesandele mittevastavaid osi või puudujääke, loovama ülesande puhul näeb tagasiside andja, kuidas teised on olukorra lahendanud, millest kirjutavad jne. Just seda võimaldabki protsessis antav ja vastuvõetav tagasiside.

Uuring näitas, et õpilased tahavad saada oma tekstidele tagasisidet. Samas teame, et õpetajad ei jõua õpilaste töid piisavalt tagasisidestada. Küll aga on õpetaja võimuses luua (suhtlus)olukord, kus õppimine on üles ehitatud protsessile, mitte tulemusele, st ette on nähtud kirjutamisetapid (GRÕKi lisa) ja nende etappide sisulised nõuded, mida järgides jõutakse ka valmistehtini. Kuigi kirjutamisprotsessis on alati sarnane see, et on erinevad tegevused, mis on vaja hea tekstini jõudmiseks läbi teha (seetõttu on vajalikud ka etapid), siis konkreetse kirjutatava teksti kriteeriumid peab seadma õpetaja (koos õppijatega) lähtuvalt sellest, mida on vaja selle teksti kirjutamisega õppida. Ja nendest nõuetest lähtudes, kaasõppijate töid lugedes ja enda tööd saadud tagasiside põhjal täiendades omandatakse teadmisi selle kohta, millest kirjutatakse, aga ka tekstilooma ja keele kohta.

Kirjandus

- Baker, Kimberly M. 2016.** Peer review as a strategy for improving students' writing process. – *Active Learning in Higher Education* 17 (3), 179–192. <https://doi.org/10.1177/1469787416654794>.
- Bloxham, Sue, Amanda West 2004.** Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (6), 721–733. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227254>.
- Brown, Gavin T. L., Lois Ruth Harris, Jennifer Anne Harnett 2012.** Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student wellbeing. – *Teaching and Teacher Education* 28, 968–978. DOI:10.1016/j.tate.2012.05.003.
- Carless, David, Naomi Winstone 2020.** Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. – *Teaching in Higher Education* 28 (1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>.
- Chappuis, Jan 2005.** Helping Students Understand Assessment. – *Educational Leadership* 3 (63), 39–43.
- Cho, Kwangsu, Charles MacArthur 2011.** Learning by reviewing. – *Journal of Educational Psychology* 103 (1), 73–84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>.
- Court, Krista 2014.** Tutor feedback on draft essays: developing students' academic writing and subject knowledge. – *Journal of Further and Higher Education* 38 (3), 327–345. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706806>.
- Flower, Linda, John Richard Hayes 1980.** Identifying the organization of writing processes. Cognitive processes in writing. – *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Toim. L. W. Gregg, E. R. Steinberg. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–30.
- GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Riigi Teataja I, 08.03.2023.** <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>.
- GRÕKi lisa = Gümnaasiumi riikliku õppekava lisa 1 „Ainevaldkond „Keel ja kirjandus““. Riigi Teataja I, 08.03.2023.** <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>.
- Hanikat, Minna-Triin, Birgit Ületoa, Nele Karolin Teiva, Ilona Tragel 2025.** Keeleteaduslik elulugu 8. Küünarnukitunne. Kokkuvõte. – *Oma Keel* 50, 47–57.
- Hattie, John, Helen Timperley 2007.** The Power of Feedback. – *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112. <http://www.jstor.org/stable/4624888>.
- Hayes, John Richard 2012.** Modeling and remodeling writing. – *Written Communication* 29 (3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.
- Hint, Helen, Anni Jürine 2021.** Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloomes oskuse kui suhtluspädevuse ühe

- komponendi arendamisel. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 9 (1), 243–273. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.10>.
- Hirsjärvi, Sirkka, Jouko Huttunen 2005.** Sissejuhatus kasvatusteadustesse. Tlk Meri-Liis Laherand. Tallinn: AS Medicina.
- Hyland, Ken 2021.** Teaching and Researching Writing. 4th ed. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003198451>.
- Irving, Earl S., Lois R. Harris, Elizabeth R. Peterson 2011.** “One assessment doesn’t serve all the purposes” or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. – Asia Pacific Education Review 12 (3), 413–426. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9145-1>.
- Jürimäe, Maria, Anita Kärner, Leelo Tiisvelt 2014.** Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajatekoolituse õppematerjal. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Komissarov, Liisa-Maria, Helena Lemendik, Eleriin Mülman, Nele Novek, Betti Marie Peterson, Reena Roos, Marri-Mariska Tammepõld, Nele Karolin Teiva, Ilona Tragel 2024.** Akadeemilise teksti kirjutamise juhend: TNR, 12, 1.5 ja valmis? – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 20. Estonian Papers in Applied Linguistics 20. Toim. Margit Langemets, Maria-Maren Linkgreim, Helle Metslang, David Ogren. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing, 63–82. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.04>.
- Käpp, Kati 2024.** Mida, miks ja kuidas kirjutab Eesti gümnaasiumiõpilane. – Emakeele Seltsi aastaraamat 69 (2023). Peatoim. Reili Argus. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Kirjastus, 80–106. <http://dx.doi.org/10.3176/esa69.04>.
- Käpp, Kati, Ilona Tragel 2024.** Kirjutan, järelikult suhtlen. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 20. Estonian Papers in Applied Linguistics 20. Toim. Margit Langemets, Maria-Maren Linkgreim, Helle Metslang, David Ogren. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing, 83–97. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.05>.
- Leijen, Djuddah Arthur Joost 2016.** Advancing Writing Research: An Investigation of the Effects of Web-based Peer Review on Second Language Writing. (= Dissertationes linguisticae Universitatis Tartuensis 28.) Tartu: University of Tartu Press.
- Lundstrom, Kristi, Wendy Baker 2009.** To give is better than to receive: the benefits of peer review to the reviewer’s own writing. – Journal of Second Language Writing 18, 30–43.
- Meeter, Martijn, Jaap Murre 2004.** Consolidation of Long-Term Memory: Evidence and Alternatives. – Psychological Bulletin 130 (6), 843–857. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.843>.
- Min, Hui-Tzu 2006.** The effects of trained peer review on EFL students’ revision types and writing quality. – Journal of Second Language Writing 15 (2), 118–141.

- Molloy, Elizabeth, David Boud, Michael Henderson 2020.** Developing a learning-centred framework for feedback literacy. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45 (4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>.
- Motta-Roth, Désirée 2009.** The role of context in academic text production and writing pedagogy. – *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, Parlor Press, 341–354. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324>.
- Murray, Donald 1972.** Teach writing as a process not product. – *The Leaflet* 71 (3), 11–14.
- Nicol, David J., Debra Macfarlane-Dick 2006.** Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. – *Studies in Higher Education* 31, 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Nicol, David 2010.** From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>.
- Nicol, David, Avril Thomson, Caroline Breslin 2014.** Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>.
- Novek, Nele 2023.** Isikukasutuse ja sisu mõju kaasüliõpilase tagasisidekommentaari rakendamisele. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <https://hdl.handle.net/10062/90663>.
- Roscoe, Rod D., Micheline T. H. Chi 2007.** Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. – *Review of Educational Research* 77 (4), 534–574.
- Piaget, Jean 1954.** The construction of reality on the child. New York: Basic Books.
- Sedita, Joan 2013.** Learning to write and writing to learn. – *Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment*, 6–12. Ed. by Martha C. Hougen. Baltimore: Paul H. Brookes, 97–114.
- Topping, Keith 1998.** Peer assessment between students in colleges and universities. – *Review of Educational Research* 68 (3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>.
- Tragel, Ilona, Laura Kiik, Liisa-Maria Komissarov, Kati Käpp, Markus Laanoja, Nele Karolin Teiva 2025.** Tekstide kategooriad eesti keele õpikutes – uju või upu? – *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 16 (2), 215–242. <https://doi.org/10.12697/jeful.2025.16.1.09>.

- Võgotski 1978** = L. S. Vygotsky, 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wanner, Thomas, Edward Palmer 2018**. Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (7), 1032–1047. doi: 10.1080/02602938.2018.1427698.
- Wang, Hei Chia, Yi Jung Hsieh, Wei Fan Chen 2016**. The effect of online peer assessment in engineering education: A quasi-experimental study. – *International Journal of Engineering Education* 32 (1), 199–208.
- Wu, Yong, Christian Schunn 2020**. The effects of providing and receiving peer feedback on writing performance and learning of secondary school students. – *American Educational Research Journal* 58 (3), 492–526. doi: 10.3102/0002831220945266.

Feedback on Estonian high school student's texts: when, from whom, about what and what kind?

KATI KÄPP

The article gives an overview of the types of feedback that Estonian high school students receive for their written assignments. The data for the article comes from surveys which were conducted among high school students and their teachers.

The results show that the main form of feedback for finished assignments is a grade or a general commentary for the whole class. For unfinished assignments, feedback is most commonly given for specific parts of the assignment (e.g. as comments in the text). Both for finished and unfinished assignments, feedback mostly comes from the teacher, which greatly increases their workload, while peer review is used less often.

It can also be seen that students ask for extra feedback voluntarily, e.g. from their family, which implies that they would like to have more feedback for their written assignments than is currently typically available. Because the teachers' resources for giving feedback are limited, peer review should be implemented more, as this helps not only to learn more thoroughly about the subject of the assignment but also develops writing and other language skills. To make more use of peer review, teachers should put more emphasis on the communicative situations created through written assignments and set the criteria for the assignment evaluation accordingly.

Keywords: (peer) feedback, process writing, writing in high school, writing to learn

Kati Käpp
eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Tartu Ülikool
Jakobi 2
51005 Tartu
kati.kapp@ut.ee