

KIITUS JA PEHMENDAMINE KAASÕPPIJA TAGASISIDES AJALOOTEADUSLIKE ESSEEDE NÄITEL

Nele Novek

Tartu Ülikool, EE

nele.novek@ut.ee

Kokkuvõte. Artikkel annab ülevaate kaasõppija kirjalikus tagasisides kasutatavatest pehmendajatest ja kiitusest. Lisaks on analüüsitud, kuidas nende kasutus kirjutamisprotsessi jooksul muutub. Materjal pärineb Tartu Ülikooli 2023/2024. õppeaasta „Keskaja“ ainekursuselt, kus tudengid tagasisidestasid semestri jooksul 4–5-liikmelistes rühmades üksteise esseede kaht mustandit. Selgus, et pehmendajatest kasutatakse tagasisides enim tingivat kõneviisi ning tegusõna *tunduma*. Levinuim kiituskeelend on *hea*. Näib, et pehendamisel ja kiitmisel eelistatakse variante, mis tunduvad neutraalsemad. Kahe tagasisidevooru võrdluses suurenes pehmendajate hulk 10 000 sõne kohta 22 võrra, kiitust jäi ligikaudu viie võrra vähemaks. Muutus võib tuleneda tagasiside andmise formaadi muutusest ja teksti sisulisest täienemisest.

Märksõnad: kaasõppija tagasiside, protsessikeskne kirjutamine, ülikoolis kirjutamine, pehmendajad, kiitus, eesti keel

DOI: <https://doi.org/10.12697/jeful.2025.16.1.07>

1. Sissejuhatus

Kaasõppija tagasisidet tutvustatakse haridusmaastikul kui vahendit, mis arendab õpilaste õppimisvõimet, avardab nende teadmisi ning aitab õpetaja või õppejõu töötunde kokku hoida (Biggs & Tang 2007: 245; Nicol, Thomson & Breslin 2014). Tagasisidet antakse näiteks kaasõppijate kavanditele või mustanditele. Seejuures võib kaasõppija teksti tagasisidestamine olla küll kohustuslik osa kirjutamisprotsessist, kuid selle sisu ja kvaliteeti tavaliselt eraldi ei hinnata. Tagasiside andja ja saaja on sotsiaalses hierarhias võrdsed, samas kui õppejõud on autoriteedi positsioonil. Seega võib kaaslasele tagasisidet andes või seda saades kaduda hinde saamise või sotsiaalsete suhete hoidmisega seotud

ärevus (Topping 1998) ning enese võrdlemine teistega tekitab isegi lisamotivatsiooni (Nicol, Thomson & Breslin 2014: 111). Samuti on tõenäoline, et kaasõppijatele tagasisidet kirjutades lubatakse endale sagedamini akadeemilise teksti tavadest erinevat keelekasutust. Teisalt on uurimustes selgunud, et üliõpilased pelgavad siiski tagasiside andmist ja saamist, viidates muu hulgas vähesele kogemusele, enda teksti näitamisega seotud hirmudele ja kartusele saada kaasõppijalt vastu liiga kriitilist tagasisidet (vt Nilson 2003; Ghahari & Sedaghat 2018).

Omaette väljakutse esitab tagasiside andjale ja saajale ka see, kui hästi vallatakse teemat, millest kirjutada ja mida tagasisidestada. Baka-laureuseastme tudengitelt, eriti esmakursuslastelt, ei ole mõistlik eeldada oma eriala süvitsi tundmist. Seda enam, et õpingud on üles ehitatud viisil, et terviklikud ja põhjalikud erialateadmised saavad kujuneda alles kolmeaastase õpinguperioodi tulemusena. Seejuures ei tarvitse erialaspetsiifiliste pädevuste ja hoiakute omandamisele suunatud õppeainete eesmärk ega väljund olla ka kirjaliku suhtluspädevuse arendamine, ja vastupidi.

Üks selline esmakursuslastele suunatud aine, kus tudengid puutuvad kokku ka akadeemilise tekstilooma ja kaasõppija tagasisidega, on Tartu ülikooli ajaloo eriala alusmooduli õppeaine „Keskaeg“ (6 ainepunkti ehk EAP-d). Tegemist on õppeainega, milles on ühe õppemeetodina kasutusel protsessikeskse tekstilooma meetodikal põhinev kirjutamis-ülesanne: ajalooteaduslik essee. See artikkel põhineb 2023/2024. õppeaastal toimunud ainekursusel kirjutatud esseele ja neile antud kaasõppija tagasiside analüüsil.

Eestikeelset kaasõppija tagasisidet ning selle keelekasutust on uuritud väga vähe. Olemasolevad tööd keskenduvad pigem kommentaaride liigitamisele mingite kategooriate alusel (vt Novek 2023; Kolsar 2023). Seega on tegemist ühelt poolt tõelise kullaauguga tekstiuurijatele, teisalt tumeda sügavikuga neile, kes kaasõppija tagasisidet juhendama ja juurutama peaksid. Mõnes Eestis tehtud, ent L2 ingliskeelsetel tagasisidekommentaaridel põhinevas uurimuses on analüüsinud ka tagasiside keelekasutust, näiteks verbi- ja isikukasutust (Leijen 2016) või afektiivsust (Yallop 2016). Siinse artikli eesmärk on Djuddah A. J. Leijeni ja Roger M. A. Yallopi teemasid eeskujuks võttes pakkuda ka eestikeelsetel tekstidel põhinevatele uurimustele täienduseks veidi teistsugust ja laiemat vaatenurka, siduda tagasisidestamise protsess üliõpilaste kogemusega akadeemilises tekstiloomes ning kirjeldada üliõpilaste keelelisi

strateegiaid kaasõppijatega tagasiside kaudu suhtlemisel ja parandusettepanekute esitamisel.

Varasemates uurimustes on leitud, et bakalaureusetudengid kasutavad tagasisidet andes rohkelt nii pehmdajaid (Kim 2023) kui ka kiitust (Cho, Schunn & Charney 2006). Mõlema eesmärk võib olla esitatud seisukohti leevendada ja suhtlusolukord kõigile asjaosalistele ohutu hoida. Seega on tegu kahe keelenähtusega, mille toel saab anda esmase ülevaate, kuidas üliõpilaste akadeemiliste tekstide kirjutamise ja tagasisidestamise kogemus nende tagasisides väljendub.

Sellest lähtuvalt olen püstitanud kolm uurimisküsimust.

1. Kui palju ja milliseid pehmdajaid üliõpilased kaasõppijale antavas tagasisides kasutavad?
2. Kui palju ja milliste keelenditega kaasõppija teksti kiidetakse?
3. Kas ja kuidas muutub pehmdajate ja kiituse kasutus kirjutamisprotsessi edenedes?

Eestis on pehmdajate kasutust uuritud gümnaasiumis ja ülikoolis kirjutatavates tekstides (Teiva 2022, 2024; Lemendik 2025) ning teadusartiklites (Hint et al. 2024). Nele Karolin Teiva magistritööst (2024) järeldus, et pehmdajate arv on eri liiki tekstides erinev. Näiteks kasutati bakalaureusetöodes enam kui kaks korda vähem pehmdajaid kui gümnaasiumi riigieksami ettevalmistuskursuse kirjandites, ülikooli esimesel aastal ühes keeleteaduse aines kirjutatava kursusetöö pehmdajate hulk sarnanes aga keskmise teadusartikli omaga. Seejuures osutus levinuimaks pehmdajaks tingiv kõneviis (Teiva 2024: 71–72). Keeruline on öelda, millisega neist võiks enim sarnaneda siinse artikli materjal – ajalooteaduslik essee. Küll aga võib eeldada, et samale esseele antud kirjalikus kaasõppija tagasisides, mis on ka minu uurimuse peamine analüüsiobjekt, on pelgalt tagasiside kui tekstiliigi funktsiooni ja sotsiaalse konteksti tõttu märkimisväärselt rohkem pehmdajaid kui näiteks keskmises uurimistöös. Samadel põhjustel võib ennustada ka kiituse olemasolu tagasisidekommentaaries, kuigi varasemaid uurimistulemusi selle esinemissageduse võrdlemiseks ei ole.

2. Teoreetiline taust

2.1. Gümnaasiumist ülikooli – mitte nii sujuv üleminek

Keskmisel gümnaasiumiõpilasel tuleb õpingute vältel rinda pista kahe suurema tekstiga: uurimistöö ja riigieksami kirjandiga (vt Kook 2022; Käpp et al. 2024: 3). Mõlema kirjutamisele eelneb suur eeltöö. Uurimistöö valmimiseks on vajalik kavandamine, mustandite kirjutamine, pidev koostöö juhendajaga, tagasiside küsimine ja saamine jne. Ettevalmistus riigieksamiks tähendab hindamiskriteeriumitega tutvumist ja eri teemadel kirjandite kirjutamist. Tekstidele saadakse tagasisidet reeglina punktide või üksikute kommentaaridena. (Käpp et al. 2024: 13) Kirjandi kirjutamist tavaliselt protsessina ei õpetata. Samas on leitud, et protsessikeskne kirjutamine aitab arendada õpilaste kirjutamiskust ning vähendada hirmu läbikukkumise ees (Hint & Jürine 2021: 259, 261; Aruvee et al. 2024: 40–41).

Nii kirjand kui ka uurimistöö on akadeemilised tekstid: mõlemal juhul on tegu analüüsivate tekstidega, millele kehtivad kindlad struktuuri- ja vormistusreeglid (Hint, Leijen & Jürine 2022: 327). Sellest lähtuvalt võiks eeldada, et värskest gümnaasiumipingist ülikooli astunud tudeng on akadeemiliste tekstide põhitõdedega tuttav. Ometi tekitab argumenteerivate tekstide kirjutamine üliõpilastes ebakindlust ja hirme. Uurimustest on selgunud, et tudengitel on kohati keeruline mõista, mida neilt akadeemiliste tekstide kirjutamisel oodatakse (McCune 2004: 277; Read, Francis & Robson 2001: 388). Kuivõrd Euroopa ülikoolides ei peeta vajalikuks tekstiloomiskust (uuesti) õpetada, on tudengid küll teadlikud, et neilt eeldatakse teatud stiilinormide järgimist ja oma arvamuse avaldamist, ent sageli tuleb kirjutamisel lähtuda vaid õppejõu lühikestest kommentaaridest või katse-eksituse meetodist (Read, Francis & Robson 2001: 388; Kruse 2003: 27). Ka võivad sama tüüpi tekstile kehtivad hindamiskriteeriumid õppejõuti erineda (Read, Francis & Robson 2001: 392).

Tekstiuurijad on pakkunud, et õppijate enesekindlust aitaks tõsta näiteks kaasõppija tagasiside kasutamine õppetöös (vt Ertmer et al. 2010; Barnard, de Luca & Li 2014). Samas kaasnevad ka selle meetodiga omad raskused, sest tagasisideprotsess on paljudele üliõpilastele võõras ning sellega harjumine võtab aega. Enda teksti teistega võrdlemine võib ebakindlust veelgi süvendada (Ghahari & Sedaghat 2018: 15), mistõttu ei julgeta kaaslase vigu välja tuua isegi siis, kui neid märgatakse,

kartuses, et „vastutasuks“ kritiseeritakse ka tagasiside andja teksti (Nilson 2003: 35).

Seega vajab tagasiside andmine ja saamine harju(ta)mist. On tavaline, et tudengid kommenteerivad üksteise töödes pigem silmaga nähtavaid mikrotasandi probleeme, s.o grammatikavigu ja vormistust, jättes palju suuremad sisulised probleemid tähelepanuta (vt nt Novek 2023; Sivenbring 2017). Ka kaasõppija tagasiside põhjal paranduste tegemisel rakendatakse esmajärjekorras lihtsamini lahendatavad parandusettepanekud (Novek 2023: 36–38; Patchan & Schunn 2016: 249). Selline suhtumine tõukub osalt ka erialateadmiste puudumisest. Üliõpilased tunnevad, et nende teadmised on isikliku arvamuse kujundamiseks või valdkonnas tunnustatud teadlaste seisukohtade (ümber) hindamiseks ebapiisavad, mistõttu usaldatakse pigem seda, mida ütleb õppejõud (Read, Francis & Robson 2001: 394). Kirjutamist ja tagasisidestamist õpitakse paremate juhiste puudumisel just autoriteete imiteerides. Vajalike teadmiste puudumisel on jälgendamine aga keeruline ning võib kaasa tuua põhjendamatult julgeid hinnanguid. (Read, Francis & Robson 2001: 389)

2.2. Pehmendajad ja kiitus tagasisides

Üks võimalus oma ebakindlust keele kaudu väljendada on pehmendajate (ingl *hedges*) kasutamine. Suure osalejate arvuga kursusel, kus õppijad üksteist kuigi hästi tunda ei pruugi, toimib pehmendamine negatiivse viisakuse strateegiana, millega püütakse ettepaneku või palve esitamisel vältida kellegi teise „näo“ kahjustamist ja tema otsustesse liigselt sekkumist (Brown & Levinson 1987: 317). Pehmendajate kasutuse eesmärk kaasõppija tagasisides võib seega olla heade sotsiaalsete suhete säilitamine. Samuti saab tagasiside autor pehmendajatega märku anda, et tegu võib olla tema enda subjektiivse hinnanguga ning ta ei pretendeeri absoluutsele tõe. Tüüpilised pehmendajad viitavad millegi võimalikkusele, näiteks ingl *possible* ‘võimalik’, *might* ‘võima’, *perhaps* ‘ehk, võib-olla’. (Hyland 2005: 52) Eesti keeles omavad pehmendavat funktsiooni näiteks modaalpartiklid *vist*, *võib-olla*, *äkki*, *ilmselt*, *vast jms*; ettevaatuspartiklid, nt *nagu*, *üsnä*; ligikaudsuspartiklid, nt *päris*, *umbes*, *kuskil* (Metslang et al. 2023: 1067); tajuverbid, nt *näima*, *tunduma* (Metslang et al. 2023: 551); ja tingiv kõneviis (Metslang et al. 2023: 556). Tagasisidestaja ebakindlus ning vastutusest hoidumine

võivad väljenduda ka pikemates lausetes, näiteks *aga see on minu isiklik arvamus, mitte parandus* (Sivenbring 2017: 6).

Pehmendajate kasutust kaasõppija tagasisides on seni uuritud vähe või on nende olemasolu tekstiloomes teiste aspektide kõrval pooljuhuslikult nimetatud (vt nt Sivenbring 2017). Senised uurimused keskenduvad sageli piiratud hulgale pehmendajatele või keeleõppijate keelevelikutele. Näiteks K1 ingliskeelseid tuutorite kirjutatud tagasisidetekste uurinud Kok Yueh Lee (2013) analüüsis modaalverbide kasutust. Tema tööst järelalus, et ka tuutorid kasutavad parandusettepanekute tegemisel ning kriitika sõnastamisel suhteliselt sageli pehmendavaid keelendeid (Lee 2013: 38–39). Sugene Kim (2023) uuris Jaapanis K2 inglise keelt õppivate bakalaureusetudengite vastastikuse tagasiside keelekasutust ning leidis, et sõltumata sellest, kas tagasisidet antakse anonüümselt või mitte, kasutatakse parandussoovituste ja võimaliku kriitika leevendamiseks rohkelt pehmendajaid. See oli tavapärane isegi ühe ettepaneku piires. Seda nähtust põhjendas ta tudengite kultuuri-
taustaga (Kim 2023: 218–219).

Kiituse peamine eesmärk on kedagi või midagi tunnustada. Samas, vastupidi pehmendajatele, toimib kiitus ka positiivse viisakuse strateegiana (Brown & Levinson 1987: 317). Sellega saab näiteks tagasisides sisalduva kriitika mõju vähendada ning näidata, et tagasiside andja on teksti autoriga nõus ja n-ö samas paadis. Kwangsu Cho, Christian D. Schunn ja Davida Charney (2006) võrdlesid bakalaureuse- ja magistri-
tudengite ning õppejõudude tagasisidet ja leidsid, et bakalaureuseastme tudengite antud tagasiside sisaldab kiitust kõige rohkem (Cho, Schunn & Charney 2006: 276). See ühildub eelpool rõhutatud tõdemusega, et bakalaureusetudengitel jääb puudu vajalikest teadmistest ja oskustest, millega akadeemiliste tekstide maailmas enesekindlalt liigelda. Nii varjutakse kriitikat pehmendavate ja leevendavate keelendite taha, et enda vastutus ja roll võimalikult väiksena hoida.

Kiitust käsitlevad uurimused kipuvad andma vastuolulist teavet. Ühest küljest on leitud, et positiivne tagasiside võib tagasisideprotsessi kõigile asjaosalistele meeldivamaks muuta. Tagasiside saaja võib kiitust sisaldavaid kommentaare tõenäolisemalt rakendada ning rohkem positiivseid kommentaare saanud autorid on ka edasise kursuse jooksul edukamad. (Lu & Law 2011: 271) Teisalt leidub uurimusi, milles on järeldatud, et kiituse saamine võib lõpptulemusele hoopis negatiivselt mõjuda (Cho & Cho 2010: 637) ning sellega kaasneb oht, et töös

esinevatelt probleemidelt tõmmatakse tähelepanu kõrvale (Hattie & Timperley 2007: 96). Neid tulemusi arvesse võttes püsib vajadus kiitva tagasiside mõju uurida jätkuvalt aktuaalne.

3. Materjal ja meetod

Uurimuses kasutatud materjal pärineb 2023/2024. õppeaasta sügissemestril Tartu ülikooli ajaloo ja arheoloogia instituudis loetud ainekursuselt „Keskaeg“, mille sihtrühma moodustasid peamiselt bakalaureuseõppe esmakursuslased. Lõpphindamisele pääsemiseks pidid üliõpilased semestri lõpus esitama ligikaudu 1000 sõna pikkuse essee. Töö oli arvestuslik ning selle eest ei saadud eraldi hinnet. Seejuures kasutati protsessikeskse kirjutamise meetodit, mis tähendab, et semestri jooksul oli kohustuslik esitada kaks mustandit ja rühmades üksteise tekste tagasisidestada. Samuti saadi kursuse vältel mitu korda tagasisidet õppejõududelt ja kirjutamistuutoritelt. Kirjutamistuutorid olid varasematel aastatel sama aine edukalt sooritanud üliõpilased, kes läbisid eelnevalt kohustusliku akadeemiliste tekstide kirjutamise väljaõppe.

Esimese mustandina pidid tudengid esitama töö kavandi, mis sisaldas muu hulgas kohustusliku keskaegse allikateksti pinnalt püstitatud uurimisküsimust ja kasutatud teaduskirjandust. Kavandi põhjal pidid üliõpilased juba kirjutamisega alustama. Pärast mustandi esitamist jagati üliõpilased 4–5-liikmelistesse rühmadesse ja paluti Moodle'i foorumisse postitada sidusaks tekstiks vormistatud tagasiside kaasõppijate mustanditele. Seejuures oli kohustuslik lähtuda neljast kategooriast: töö kohustusliku allikaga, uurimisküsimus/probleemipüstitus, essee ülesehitus ja töö (sekundaar)kirjandusega. Samuti oli juhendis viies alapunkt, millega julgustati tagasisidestamisel jagama soovitusi ning tooma välja autori õnnestumisi.

Teises mustandis pidi samuti olema essee kavand ning lisaks tagasiside põhjal sisult ja vormilt täiendatud sidus tekst. Tudengitelt ei eeldatud küll valmis essee esitamist, kuid neid julgustati kirjutama rohkem, et tagasisidest võimalikult palju kasu saada. Üliõpilaste mustandite tegelik maht oli erinev: mõni esitas tagasisidestamiseks ühe või kaks lõiku, mõni valmis töö. Seejärel anti juba tuttavates rühmades üksteise töödele tagasisidet, mis tuli seekord kirjutada kommentaaridena tekstifaili külge. Tagasisidestamisel pidi lähtuma kaheksast kategooriast: töö kohustusliku allikaga, teksti ülesehitus, autori järelduste põhistus,

erialase oskussõnavara kasutus, nimede kirja pilt ja dateeringud, tööerialakirjandusega, viitamine ning stiil ja grammatika. Ka selle juhendi lõpus oli nõuanne jagada teksti autorile lisa soovitusi ja tuua välja õnnestumised.

Teisele kirjalikule tagasisidevoorule järgnesid suulised konsultatsioonid kõigi rühmadega, kus iga autor sai põhjalikku tagasisidet vähemalt ühelt õppejõult ja kirjutamistuutorilt. Samuti kommenteeris õppejõud vajaduse korral kaasõppijate mustandile antud tagasisidet. Õppejõu tagasiside saadeti tudengitele hiljem ka kirjalikult.

Esimese mustandi esitas 82, teise 73 ning valmis essee 64 tudengit. Selles artiklis analüüsin 28 autori mõlemale mustandile antud kaasõppijate kirjalikku tagasisidet. Selline valim tulenes tingimusest, et kõik autorid oleksid esitanud nõuetele vastavad mustandid (analüüsiks piisavalt sisulist teksti) ning essee lõppversiooni. Andmete kogumisel pseudonüümisin need. See tähendab, et siin näidetena toodud tagasisidekommentaare pole kellelgi teisel võimalik nende saajate ega andjatega seostada. Kõik näited on esitatud muutmata kujul, v.a minu enda lisatud paksus kirjas rõhutused.

Mõlema mustandi tagasiside kopeerisin MS Exceli tabelitesse. Esimese mustandi tagasiside kopeerisin tabelisse otse Moodle'i foorumi vastusekastidest. Teise mustandi tagasiside oli esitatud tekstifaili kommentaaridena, mistõttu pidin need esmalt MS Wordi arendajarežiimis makro¹ abiga eraldi tekstifaili laadima, misjärel sain kommentaarid MS Exceli tabelisse tõsta.

Saadud tabelitest otsisin rakendustarkvara R (R Core Team 2023) abiga automaatselt järgmisi pehmendajaid (kokku 27):

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

Pehmendajate valikul lähtusin osaliselt Teiva magistritöö (2024) tulemustest ning lisasin ise mõned variandid, mis materjaliga tutvudes silma jäid.

1 MS Wordi sisse ehitatud programm sageli tehtavate toimingute automatiseerimiseks.

Tegusõnu otsisin sõnatüvede järgi, mistõttu sisaldasid saadud näited ka nende tuletusvorme (näide 1ab). Tulemuste osas olen need seega esitanud ühel andmereal. Tingivat kõneviisi otsisin tunnuse *-ks* ja pöördelõppude järgi (*-ksin*, *-ksid* jne). Tulemusi kajastades ei erista ma pöördelõpu olemasolu või puudumist ega tingiva kõneviisiga koos esinenud tegusõnu. Samuti on ühe üksusena esitatud *võib-olla* erinevad kirja pildid, sest saadud näidetes esinesid need samatähenduslikena (näide 2a–c).

- (1) a) Päris palju küsimusi, **loodan**, et jõuad neile kõigile vastata.
b) Teose autor on ajaloolane ja keskendunud keskaja perioodile ning kirjutanud merendusajaloost, mida ka töö autor oma essees käsitleb.
Loodetavasti annab teos põhjaliku ülevaate ja ei ole populaarteaduslik.
- (2) a) **Võib-olla** vormistada see mingi teise lõiguga kokku või kirjutada juurde, et ei jääks vormistuslikult nii palju lühemat kahe lauselist lõiku.
b) **Võibolla** tasuks esimene lause teha kaheks eraldiseisvaks lauseks.
c) **Võib olla** sõnastada lühidamalt, et järgnevalt uurin, kui tüüpiline ...

Samuti otsisin kiituskeelendeid (kokku 8):

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

Tuleb rõhutada, et tegu ei ole lõpliku nimekirjaga ning viise öeldu pehmendamiseks või kaaslase kiitmiseks on kindlasti veel. Otsitavate kiituskeelendite nimekirja panin kokku sõnadest, mida materjali läbi vaadates nägin ja mida ma ise tagasisidet andes või saades kohanud olen. Paraku ei olnud algse andmemahu juures (enam kui 30 000 sõna) mõttekas hakata tervet teksti käsitsi üle kontrollima, seega eeldan, et siin uurimuses käsitletud keelendid on levinuimad ning tendentsid, mis analüüsist selguvad, kehtivad ka teiste pehmendajate ja kiituskeelendite kohta.

Automaatse otsinguga saadud andmehulk polnud liialt suur (mõni-sada näidet kummastki tagasisidevoorst), mistõttu kontrollisin tulemused ka käsitsi üle ning jätsin välja kõik tähenduse poolest sobimatud näited (nt *kas usuti*, *et lapsed olid tehtud usust jumala vastu*; *päris hästi* *ka ei selgu*, *kuidas ta seda kasutada plaanib*) ja ekslikult tingiva kõneviisi pöördelõpuna tuvastatud näited (*autor on [---] sidunud*

kirjanduse enda järel duste toetamiseks). Otsing oli üles ehitatud küllaltki primitiivselt, mistõttu jäi ebasobivaid variante esialgsetesse tulemustesse päris palju. Kui taolist uurimust tulevikus suurema andmehulgaga korrata, tuleks kindlasti kaaluda teisi analüüsivariante.

Esimese mustandi (sidusate foorumipostitustena esitatud) tagasiside maht oli 16 763 sõna, teisele mustandile kirjutati tagasisideks 1021 kommentaarina kokku 13 869 sõna. Pehmendajate ja kiituse otsingu tulemusi mustandite põhjal kõrvutades olen need normaliseerinud 10 000 sõne kohta.

4. Pehmendajad ja kiitus kaasõppija tagasisides

4.1. Pehmendajad

Otsitud keelenditest leidis materjalis 25 erinevat pehmendajat. Ühtki korda ei ilmnenu sõnu *küllap* ja *suhteliselt*. Kummalegi mustandile antud tagasisides esinenud pehmendajad on esitatud tabelis 1. Enim kasutatud pehmendajaks osutus nii esimese kui ka teise mustandi tagasisides tingiv kõneviis. Seejuures oli seda valdavalt kasutatud ainuse esimeses isikus. See tähendab, et tagasiside andja kirjeldas oma kommentaaris näiteks seda, mida ta ise tekstiga teeks (näide 3). Sellist esimese isiku kasutust võib mõista omaette pehmendusvahendina, sest otsese soovitusel asemel kirjeldatakse tagasisidestaja mõtteprotsessi, seadmata teksti autorile otseseid kohustusi.

(3) Selle lõigu **tõstaksin** rohkem essee algusesse.

Esimese mustandi puhul kasutati tingivat kõneviisi peaaegu sama palju kui verbi *tunduma* – mõlemad moodustasid ligi veerandi kõigist pehmendajatest (vastavalt 78 ja 77 korral). Teise mustandi tagasisides oli erinevus esimese ja teise koha vahel suurem. Kui tingiva kõneviisi vorme kasutati kokku 85 korral (u 28% otsitud pehmendajatest), siis teisel kohal olev *tunduma* esines kommentaarides 41 korral (u 14%).

Kummagi mustandi tagasisides osutusid populaarseteks pehmendusvahenditeks ka määrsõnad *pigem* (näide 4) ning *võib-olla* (näide 5), samuti konstruktsioon *[kellegi] arvates* (näide 6). Esimest mustandit tagasisidestades kasutati enam kui kümnel korral veel määrsõnu *ilmselt* ja *päris* ning tegusõna *uskuma*. Teises mustandis olid sama levinud pehmendajad *äkki*, *üldiselt*, *[kellegi] meelest* ja *vist*.

- (4) Lause väga pikk, tänapäevaga kõrvutamine **pigem** ära jätta.
- (5) Pealkiri **võib-olla** veel täpsemaks. Juhin mõõdamisses tähelepanu ka vormistusnõuetele!
- (6) Töös mainitakse korduvalt erinevaid linnu ja suguvõsasid (sh perekonnanimed), mis on **minu arvates** õigesti kirjutatud.

Tabel 1. Esimese ja teise mustandi tagasisides kasutatud pehmdajad esimeses mustandis esinenud sageduse kaupa järjestatuna.

Pehmdaja	I mustand		II mustand	
	Absoluut-arv	Sagedus 10 000 sõne kohta	Absoluut-arv	Sagedus 10 000 sõne kohta
tingiv kõneviis	78	46,5	85	61,3
tunduma	77	45,9	41	29,6
pigem	27	16,1	35	25,2
võib-olla, võibolla, võib olla	25	14,9	33	23,8
arvates	17	10,1	10	7,2
ilmselt	16	9,5	7	5
päris	14	8,4	5	3,6
uskuma	11	6,6	4	2,9
paistma	9	5,4	1	0,7
üldiselt	7	4,2	13	9,4
vist	7	4,2	10	7,2
meelest	6	3,6	11	7,9
üsna	6	3,6	1	0,7
arust	5	3	5	3,6
eeldama	5	3	0	0
äkki	3	1,8	26	18,7
võrdlemisi	3	1,8	1	0,7
üpris	3	1,8	0	0
ei tea	1	0,6	3	2,2
tõenäoliselt	1	0,6	2	1,4
lootma	1	0,6	1	0,7
arvatavasti	1	0,6	0	0
vast	0	0	4	2,9
Kokku	323	192,8	298	214,7

Kahe mustandi tagasisidet võrreldes ilmneb, et teisele mustandile antud tagasisides pehmendajate kasutus suurenes. Kui esimese mustandi tagasisides kasutati pehmendajaid ligikaudu 193 korral 10 000 sõne kohta, siis teisele mustandile kirjutatud kommentaarides oli see arv 215. Kahe tagasisidevooru võrdluses suurenes pehmendajate hulk 10 000 sõne kohta seega umbes 22 võrra.

Väärib tähelepanu, et kahe tagasisidevooru võrdluses kerkis esile ka suuremaid erinevusi pehmendajate valikul. Tingiva kõneviisi kasutus suurenes 10 000 sõne kohta umbes 15 võrra, *tunduma* esinemissagedus aga vähenes umbes 16 võrra. Määrsõnade *pigem* ja *võib-olla* kasutus suurenes mõlemal juhul ligi üheksa võrra. Suurim muutus toimus aga sõna *äkki* puhul, mille kasutus kahe tagasiside võrdluses pea kümnekordistus.

4.2. Kiitus

Kiituse hulk esimeses ja teises mustandis on esitatud tabelis 2. Kokku tuli tagasisidekommentaaridest otsitud kaheksast kiituskeelendist (vt ptk 3) automaatse otsinguga välja seitse. Kordagi ei esinenud sõna *super*. Kaasõppija kiitmiseks kasutati ülekaalukalt enim omadussõna *hea* (näide 7). Esimese mustandi tagasisides moodustas see umbes 77% ja teise mustandi tagasisides 81% kõikidest otsitud keelenditest – see on vastavalt enam kui 68 ja 67 esinemisjuhtu 10 000 sõne kohta. Samuti ilmneseid kommentaaridest tegusõnade *meeldima* ja *kiitma* erinevad vormid ning omadussõnad *ilus*, *tubli*, *kena* ja *suurepärane*. Nende esinemissagedus 10 000 sõne kohta jäi mõlemas mustandis alla üheksa.

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

Kahe tagasisidevooru võrdluses vähenes kiituse hulk veidi üle viie sõna võrra 10 000 sõne kohta. Esinemissagedus jäi seega suuresti samaks. *Suurepärane*, mis esines esimese mustandi tagasisides vaid korra, puudus teise mustandi kommentaarides täielikult. Õigupoolest võib kõigi sõnade kohta peale *hea* väita, et tegu on kaasõppija tagasisides pigem haruldaste keelenditega.

Tabel 2. Esimese ja teise mustandi tagasisides kasutatud kiitus esimeses mustandis esinenud sageduse kaupa järjestatuna.

Kiituskeelend	I mustand		II mustand	
	Absoluut- arv	Sagedus 10 000 sõne kohta	Absoluut- arv	Sagedus 10 000 sõne kohta
<i>hea</i>	115	68,6	93	67,1
<i>meeldima</i>	14	8,4	6	4,3
<i>kiitma</i>	9	5,4	7	5
<i>ilus</i>	6	3,6	5	3,6
<i>tubli</i>	2	1,2	2	1,4
<i>kena</i>	2	1,2	2	1,4
<i>suurepärase</i>	1	0,6	0	0
Kokku	149	88,4	115	82,8

Kiitusel näib olevat kaks funktsiooni: kiitmine ja kriitika leevendamine (näited 8 ja 9). Viimasel juhul võib arvata, et tagasisidestaja eesmärk ei ole olnud mustandi autorit otsesõnu kiita, vaid valmistada teda ette mõneks parandusettepanekuks, millega tegelemine võib osutuda tülikaks. Sageli on sellistel juhtudel kiitust, mis oma olemuselt on üdini positiivne suhtlusolukord, omakorda pehmdatud.

- (8) On aru saada, et autor on sellest teemast väga huvitatud ning tahtmine suur. See on **minu meelest suurepärase**, aga alati tuleb kinni pidada ka essee mahust.
- (9) Lõik on **üldiselt hea**, sest selle temaatika on oluline ja kindlasti nõuab käsitlust selle essee uurimisküsimuse raames. Siiski on siin korduvaid väiteid ning sõnakasutust.

Samas ei ole pehmdatud kiituse eesmärk tagasisides ainult edaspidise kriitika leevendamine, sest leidub ka selliseid näiteid, kus kiitusele parandusettepanekut ei eelne ega järgne (näide 10). Sarnast suundumust märkas oma uurimuses ka Kim (2023), kes märkis, et enam kui 30% positiivsetele kommentaaridele eelnes või järgnes pehmdav *I think* ehk 'minu arvates' (Kim 2023: 206).

- (10) Kirjaliku töö autor on kohustusliku allika uurimisega **üsna hästi** hakkama saanud. Nii kavand kui ka alustatud tekst vastavad sellele, millest allikas räägib.

On ka neid tagasisidestajaid, kes ei pelga positiivseid emotsioone võimendada. Seda tehakse erinevate intensiivistajate, näiteks *väga* või *eriti* abiga (näited 11 ja 12).

- (11) **Väga hea** mustand, leian, et mul pole isegi eriti soovitusi anda, pigem peaks vastupidi olema.
- (12) **Eriti meeldib mulle** see, et tekstisiseselt on tehtud erinevaid küsimusmärke, st autor on endalt küsinud mitmeid küsimusi, et uurimisküsimust kergemini lahendada.

Saadud tulemustest nähtub, et kiitust saab kaasõppija tagasisides väljendada erineva intensiivsusega, kusjuures ka n-ö neutraalset kriitikavaba tagasisidet püütakse sageli pehmendada. Kiitus on tavaliselt suunatud tekstile kui tervikule (näide 11), mõnele selle osale (näide 9) või tööle, mida autor on oma tekstiga teinud (näide 10).

5. Tulemuste arutelu

Tulemustest selgus, et levinuim kaasõppija tagasisides kasutatud pehmendaja on tingiv kõneviis ning kiituseks kasutatakse enim omadussõna *hea*. Kahe tagasisidevooru võrdluses hakkasid tudengid ajaga rohkem pehmendajaid kasutama, kiitust jäi aga veidi vähemaks. Suurimad muutused pehmendajate kasutuses ilmnasid tingiva kõneviisi ning sõnade *tunduma*, *võib-olla* ja *äkki* puhul. Kiituskeelendite kasutusageduses suuri muutusi esile ei tulnud.

Tingiv kõneviis on levinuim pehmendaja ka teistes eestikeelsetes akadeemilistes tekstides (Hint et al. 2024: 173; Teiva 2024: 27; Lemendik 2025). Selline tendents on ootuspärane, sest tegu on kõige produktiivsema pehmendajaga. Tingiva kõneviisi tunnus saab liituda kõigi tegusõnadega, samas kui ülejäänud pehmendajad (nt *üpris*, *üsna*, *päris*) on eraldiseisvad ja sageli ka tähenduselt sarnased. Samuti võib püstitada hüpoteesi, et pehmendajate valikul kehtib omamoodi ökonoomsusprintsip – see tähendab, et keeleliste valikute langetamisel

eelistatakse lühemat varianti, s.o grammatilist vahendit, mitte eraldi sõna. Just sellise pehmedaja laialdane kasutus võib osutada eeldusele, et kuigi tudengid kahtlevad kaasõppijatele tagasisidet kirjutades oma teadmistes või ei soovi sotsiaalseid suhteid ohtu seada, ei taha nad siiski oma ebakindlust eraldiseisvate pehmedajatega väljendada ja enesele teadvustamata otsustatakse neutraalsema vahendi kasuks. Samas vajaks see mõttepüstitus konkreetset tõendust ja edasist uurimist näiteks mõne tajukatsega.

Tunduma sageduse vähenemine kahe mustandi võrdluses võib olla tingitud kahest asjaolust. Esiteks olid kaks tagasisidevooru vormilt erinevad. Kui esimese mustandi tagasiside esitati ühtse ja sidusa tekstina tagasisidestatavast mustandist eraldi, siis teise mustandi tagasiside kirjutati kommentaaridena teksti külge. See muutis tagasiside konkreetsemaks ja sidus selle kindla tekstikohaga. *Tunduma* eeldab millegi aimamist või mingi mulje teket. See seos on tõenäolisem tekkima siis, kui tagasisidet tuleb anda üldisemalt ja tervele tekstile. Teiseks muutusid tagasisidestatavad tekstid. Esimese mustandi puhul võis tagasisidestajale jääda ülesanne kavandi põhjal autori plaanide realistlikkust hinnata (näide 13). Teine mustand pidi olema aga pikem sisulisem tekst, mis jättis tunnetuslikkuseks vähem ruumi, ning kommentaarid, kus *tunduma* sisaldus, olid suunatud konkreetsetele tekstikohtadele (näide 14).

- (13) Töö ülesehitus **tundub** praegu mõnest kohast natuke segane, aga autori märkuste põhjal võib arvata, et tal on sinna veel materjali ja mõtteid panna, mis minu praeguse arusaama järgi aitavad igati uurimisküsimusele vastuse leidmist.
- (14) Mulle **tundub**, et see termin pole korrektne. Proovisin ka ise kasutatud allika põhjal eestikeelset vastet leida, ent põgusal otsingul ei leidnud.

Võimalik, et sisulise tekstihulga suurenemise ja konkreetsemaks muutumise tõttu suurenes ka sõna *äkki* kasutus. Esimese mustandi tagasisides olevaid näiteid kasutati eranditult konkreetsetele tekstikohtadele osutades, mõnel juhul on autor selle isegi teksti sisse kopeerinud (näide 15).

- (15) Autor on kirjutanud: „Järgnevalt tulevad vaatluse alla vara –ja kõrgkeskaegsed, 10.–13.sajandi, kirjalikud õigusaktid pärisorjade –ja nende isandatega seotud küsimustes ning kui palju need ajajooksul muutusid.” – võiks **äkki** natukene ümber sõnastada, et täpsemalt missugused küsimused ja mis aja jooksul muutusid.

Ka *hea* laialdane kasutus vastab ootustele. Kõigist analüüsitud kiituskeelenditest on *hea* tavakasutuses kahtlemata kõige levinum ja multifunktsionaalsem. Samuti nähakse seda ilmselt kõige neutraalsema võimalusena heakskiitu väljendada. Näiteks on omadussõnadel *ilus* ja *kena* tugevam tähendusvarjund ning nende esmane tähendus seostab kiidetavat millegi „välimuselt meeldiva ja vaadates rahuldust pakkuvaga“ (Sõnaveeb 2024). Et kirjeldatud objekt avaldab muljet või väärib kiitust, kuulub küll nende sõnade tähendusvälja, ent nõrgemalt. Tegusõnade *kiitma* ja *meeldima* puhul võib kasutamise põhjus peituda tudengite ebakindluses, mida kirjeldasin 2. peatükis. Tagasisidestaja ei pea enda teadmisi piisavaks, et kedagi teist esile tõsta.

Kiituse puhul ilmnes, et lisaks kaasõppija tunnustamisele ja tagasisides esitatava kriitika leevendamisele võivad kiitus ja pehmemdamine käia käsikäes. Sellest lähtuvalt võib küsida, kas tegu on tagasisidestaja vaatenurgast teadliku otsusega lükata endalt ära vastutus, mis võiks tekkida juhul, kui kiidetud osa tegelikult nii heaks ei osutugi. Jaapani üliõpilaste vastastikust tagasisidet uurinud ja sarnase tulemuseni jõudnud Kim (2023) pakkus välja võimaluse, et jaapani kultuuriruumis ongi tavaks jääda tagasihoidlikuks ning vältida ka kiituse edastamisel pealelükkiivat väljendusviisi (Kim 2023: 206). Kuigi seda oletust ei saa otse eestlaste käitumisharjumustele üle kanda, pakun siiski, et tegu pole niivõrd kultuuriruumikeskse nähtuse, vaid universaalse osaga kaasõppija tagasisidest: eelkirjeldatud probleemid teadmiste, sotsiaalsete suhete ja enesehinnanguga on üliõpilastel ühised. Selle ettepaneku toetus aitaks kinnitada või ümber lükata sarnase uurimuse kordamine näiteks mõnes ekstreemsemas ühiskonnas, mille puhul võiks eeldada rohkem puhast, pehmemdamata kiitust.

Tagasiside andmist ei saa kunagi käsitleda muust õppetööst eraldi seisvana. Mida on vahepeal juurde õpitud, mida räägib õppejõud (Read, Francis & Robson 2001: 394) ja kuidas on arenenud enda töö, mõjutab tõenäoliselt ka seda, millise pilguga üliõpilane ise teise teksti vaadata oskab. Just kirjutamisprotsessi edenemise ja tagasisideülesannete

omadustega saab arvatavasti selgitada nii pehmendajate sageduse kasvu kui ka kiituse vähenemist. Esimese mustandina esitati essee kavand, mis tähendab, et sisulist teksti ja konkreetseid tekstikohti, mida tagasisidestada, oli väga vähe. Samuti oli vähem kategooriaid, mida üliõpilased tagasisidestama pidid. Teine mustand sisaldas märkimisväärselt rohkem (sidusat) teksti ning ka vastavalt enam võimalikke probleeme ja küsitavusi. Kuigi kahe tagasisidevooru võrdluses vähenes tagasiside maht umbes 3000 sõna võrra, tulenes see tagasiside andmise formaadist. Teksti küljes olevad kommentaarid on lühemad kui täislausetena vormistatud tagasisidetekst ja seega saab umbes sama sõnade arvuga anda tagasisidet rohkemate parandamist vajavate tekstiosade kohta. Nii suurenes parandusettepanekute arv ja nendega kaasnevat kriitikat tuli pehmendajatega leevendada, et sotsiaalsed suhted kaastlastega ei kannataks (vt Brown & Levinson 1987).

Ka kiituse hulga vähenemine võis tuleneda tagasiside andmise viisi muutumisest. Nordrum, Evans ja Gustafsson (2013) võrdlesid tekstisiseseid kommentaare hindamiskriteeriumi põhjal sõnastatud hinnangutega ning leidsid, et erinevatel tagasisideformaadidel on üliõpilaste jaoks erinev funktsioon. Tekstisisesed kommentaarid juhivad tähelepanu lokaalsetele probleemidele, tekstist väljaspool sõnastatud tagasiside tegeleb aga suuremate sisuliste küsimustega või annab hinnangu autori saavutatule. (Nordrum, Evans & Gustafsson 2013: 926–928) Siinse uurimuse tulemustest nähtub, et eelkõige kiidetakse tööd, mida autor on oma tekstiga teinud, või teksti ennast. Seda soosib just esimese mustandi tagasiside formaat. Teise mustandi puhul lisandus küll teksti, mida kiita, samas eeldanuks selle teksti kiitmine kognitiivset pingutust, et esmalt iga meelepärane koht tekstis tuvastada ning seejärel lisada selle külge selgitav kommentaar, mis ja miks tagasisidestajale meeldis.

Samuti ei saa mainimata jätta õppejõu ja kirjutamistuutorite rolli, kes pärast esimese mustandi tagasisidevooru kõigi tekstide põhjal kokkuvõtliku tagasisidefaili koostasid ja seda kursusel osalejatele ka suuliselt tutvustasid. Esiteks võis selline autoriteetidelt saadud tagasiside üliõpilased n-ö maa peale tagasi tuua. Nagu mainitud, on „Keskaja“ ainekursus suunatud eelkõige esmakursuslastele, kellele võis see essee olla esimene kogemus ülikoolis akadeemilist teksti luua. Seega ei saa ka eeldada, et nende kriitikameel oleks kursuse alguses niivõrd välja arenenud, et nad enesekindlalt teiste töödes leiduvaid probleeme tuvastada ja kirjeldada oskaksid.

Teiseks andis autoriteetide kokkuvõtlik tagasiside tudengitele aimu, milline võiks konstruktiivne tagasiside välja näha, ning sellest saadi ka teises tagasisidevoorus oma mõtete sõnastamisel lähtuda. Samas tuleks selle teooria kinnituseks eraldi analüüsida tagasisidejuhendi ja autori-teetidelt saadud tagasiside keelekasutust. Õppejõu ja kaasõppija tagasi-sidet on küll varem võrreldud, ent peamiselt on keskendutud tagasiside sisulistele omadustele (vt Wu & Schunn 2021; Nelson & Schunn 2008). Tagasisides sisalduva kiituse kohta on aga tõesti leitud, et bakalaureuse-tudengid kasutavad seda vanematest tudengitest ja õppejõududest olu-liselt rohkem (Cho, Schunn & Charney 2006).

Võrreldes teiste ülikoolis kirjutatavate tekstidega sisaldab kaasõppija tagasiside märkimisväärselt rohkem pehmeid. Ainuüksi tingivat kõneviisi, mille esinemissagedus oli teise mustandi tagasisides enam kui 60 juhtu 10 000 sõne kohta, oli sageduselt rohkem kui Teiva (2024: 71) uuritud kursuse- ja bakalaureusetöodes kõiki pehmeid kokku – vastavalt umbes 40 ja 29 pehmeid 10 000 sõne kohta. Ühest küljest viitab selline tulemus, et tudengid tajuvad tagasisidet teistest tekstidest vähem reguleeritud tekstina, kus ebakindluse väljendamisest ei karistata madala hindegas ja kõhklemine võib kaaslastele isegi tervitatav olla. Teisalt saab pehmeid rohkem kasutusest välja lugeda ka seda, et tagasiside andjad peavad enda erialateadmisi kindlate soovitude jaga-miseks veel liialt piiritletuks. Kas ja kui palju üliõpilaste enesekindlus ning tagasisidekirjaoskus õpingute jooksul areneda võiks, on potent-siaalselt viljakas analüüsiteema tulevastele uurijatele.

6. Kokkuvõte

Kaasõppija tagasiside on valdkond, mida pole põhjalikult uuritud, eriti eestikeelset tagasisidet. Siinse artikli eesmärk oli pakkuda eesti keeles esmakordne ülevaade pehmeid andjatest ja kiitusest kui olulistest elementidest kaasõppija tagasisides. Mõlema eesmärk on leevendada tagasisidega kaasnevat kriitikat ning hoida suhted kaaslastega posi-tiivsed. Samuti võib nende kasutuses väljenduda üliõpilaste ebakindlus selles, mida neilt oodatakse.

Ühe kursuse jooksul kirjutatud kahe mustandi tagasiside analüüsi-misel selgus, et levinuim pehme oli tingiv kõneviis, mille sagedus 10 000 sõne kohta oli mustandites vastavalt üle 46 ja 61. Samuti kasutati

kummaski tagasisidevoorus rohkelt tajuverbi *tunduma*. Kiitust väljendati ülekaalukalt enim omadussõnaga *hea* – kahes mustandis vastavalt umbes 68 ja 67 näidet 10 000 sõne kohta. Ülejäänud kiituskeelendid *meeldima*, *kiitma*, *ilus*, *tubli*, *kena*, *suurepärane* esinesid materjalis üksikutel kordadel. Kokku leidsin materjalist 23 erinevat pehmendajat ning seitse kiituskeelendit. Pehmendajate kasutus kahe tagasisidevooru võrdluses pigem sages, kiitust jäi aga veidi vähemaks.

Tuleb arvestada, et lisaks teksti sisule muutus ka tagasiside andmise viis. Tulemused on üldjoontes kooskõlas varasemate uurimustega. Samas leidub kindlasti võimalusi teemat edasi arendada, kui võrrelda näiteks samas formaadis antud tagasisidet või pehmendajate ja kiituse sagedust ning tagasisidestatava teksti pikkust. Samuti võiks uurida, mil määral mõjutab kultuuriruum seda, kuidas tudengid kaasõppijat kiidavad või tagasisidet pehmendavad.

Tänuavaldused

Artikli valmimist toetasid Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi Nikolai, Kadri ja Gerda Rõugu toetusfondi projekt „Andme- ja teaduspõhistel alustel koostatud tekstilooma õppematerjal üliõpilastele <https://www.teadustekst.ut.ee/>“ ja Kultuuriministeeriumi finantseeritud teadusprojekt KUM-TA8 „Kohaliku ja võõra integratsioon Eesti kultuuripärandis: eliidikultuuri kujunemise alused 13.–14. sajandil“.

Kirjandus

- Aruvee, Merilin, Katarin Leppik, Janika Vaht & Joosep Susi. 2024. Žanriõpetuse rakendamine jutustava ja arutleva teksti kirjutamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat* 20. 25–43. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.02>.
- Barnard, Roger, Rosemary de Luca & Jinrui Li. 2014. First-year undergraduate students' perceptions of lecturer and peer feedback: a New Zealand action research project. *Studies in Higher Education* 40. 933–944. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881343>.
- Biggs, John & Catherine Tang. 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, Penelope & Stephen Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>.

- Cho, Young Hoan & Kwangsu Cho. 2010. Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science* 39. 629–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>.
- Cho, Kwangsu, Christian D. Schunn & Davida Charney. 2006. Commenting on Writing: Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. *Written Communication* 23(3). 260–294. <https://doi.org/10.1177/0741088306289261>.
- Ertmer, Peggy A., Jennifer C. Richardson, James D. Lehman, Timothy J. Newby, XI (Carol) Cheng, Christopher Mong & Ayesha Sadaf. 2010. Peer Feedback in a Large Undergraduate Blended Course: Perceptions of Value and Learning. *Journal of Educational Computing Research* 43(1). 67–88. <https://doi.org/10.2190/EC.43.1.e>.
- Ghahari, Shima & Marzie Sedaghat. 2018. Optimal feedback structure and interactional pattern in formative peer practices: Students' beliefs. *System* 74. 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.003>.
- Hattie, John & Helen Timperley. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1). 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hint, Helen, Helena Lemendik, Christer Johansson & Djuddah A. J. Leijen. 2024. Decoding Metadiscourse Markers in Estonian Academic Texts: A Language-Specific Perspective. *Written Communication* 42(1). 152–192. <https://doi.org/10.1177/07410883241286901>.
- Hint, Helen, Djuddah A. J. Leijen & Anni Jürine. 2022. Eestikeelse akadeemilise teksti tunnustest. *Keel ja Kirjandus* 65(4). 327–353. <https://doi.org/10.54013/kk772a3>.
- 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/cha.2021.9.1.01>.
- Hyland, Ken. 2005. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London & New York: Continuum.
- ilus. EKI ühendsonastik 2024. Eesti Keele Instituut, Sõnaveeb 2024. <https://xn--snaveeb-10a.ee/search/unif/dlall/dsall/ilus/1/est> (20.11.2024).
- Kim, Sugene. 2023. “Sorry, I don’t good English”: Japanese L2 students’ written peer feedback in the face-to-face and anonymous review modes. *Journal of Writing Research* 15(2). 199–223. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.02.02>.
- Kolsar, Alexandra. 2023. *Kaasõpilaste kirjanditele antud tagasisidekommentaariide aspektid ja tüübid*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureuse-töö. <https://hdl.handle.net/10062/90520>.
- Kook, Kertu. 2022. Uurimistöö kirjutamise protsess õpilaste vaatenurgast. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. <http://hdl.handle.net/10062/82504>.
- Kruse, Otto. 2003. Getting Started: Academic Writing in the First Year of a University Education. Lennart Björk, Gerd Bräuer, Lotte Rienacker & Peter Stray Jörgensen (toim), *Teaching Academic Writing in European Higher Education. Studies in Writing* 12, 19–28. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_2.
- Käpp, Kati, Eleriin Miilman, Reena Roos & Ilona Tragel (koost.). 2024. *Küsitluse „Õpilased ja kirjutamine“ vaheraport*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekt „Protsessikeskne tekstiloomes gümnaasiumis ja ülikoolis: tõendus-põhine teadmus ja praktikad“. <https://tekstiloomes.ilonastragel.ut.ee/publikatsioonid/> (01.05.2025).

- Lee, Kok Yueh. 2013. Hedging expressions used in academic written feedback: a study on the use of modal verbs. *Research in Corpus Linguistics* 1. 33–45. <https://doi.org/10.32714/ricl.01.04>.
- Leijen, Djuddah A. J. 2016. Advancing Writing Research: an Investigation of the Effects of Web-based Peer Review on Second Language Writing. *Dissertationes Linguisticae Universitatis Tartuensis* 28. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lemendik, Helena. 2025. Teaduskeele tunnusteks on täpsus, neutraalsus ja impersonaalsus. Kuidas siiski haakuvad juurdunud tavadega tänapäeva akadeemilised tekstid? *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 16(1). 41–79. <https://doi.org/10.12697/jeful.2025.16.1.02>.
- Lu, Jingyan & Nancy Law. 2011. Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science* 40. 257–275. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9177-2>.
- Metslang, Helle, Mati Erelt, Külli Habicht, Tiit Hennoste, Reet Kasik, Pire Teras, Annika Viht, Eva Liina Asu, Liina Lindström, Pärtel Lippus, Renate Pajusalu, Helen Plado, Andriela Rääbis & Ann Veismann. 2023. *Eesti grammatika*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://doi.org/10.12697/EG>.
- McCune, Velda. 2004. Development of first-year students' conceptions of essay writing. *Higher Education* 47. 257–282. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016419.61481.f9>.
- Nelson, Melissa & Christian Schunn. 2008. The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance. *Instructional Science* 37. 375–401. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>.
- 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>.
- Nilson, Linda. 2003. Improving Student Peer Feedback. *College Teaching* 51(1). 34–38. <https://doi.org/10.1080/87567550309596408>.
- Nordrum, Lene, Katherine Evans & Magnus Gustafsson. 2013. Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(8). 919–940. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.758229>.
- Novek, Nele. 2023. *Isikukasutuse ja sisu mõju kaasüliõpilase tagasisidekommentaari rakendamisele*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureusetöö. <https://hdl.handle.net/10062/90663>.
- Patchan, Melissa M. & Christian D. Schunn. 2016. Understanding the Effects of Receiving Peer Feedback for Text Revision: Relations Between Author and Reviewer Ability. *Journal of Writing Research* 8(2). 227–265. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.03>.
- R Core Team. 2023. *R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing*. <https://www.R-project.org/> (20.11.2024).
- Read, Barbara, Becky Francis & Jocelyn Robson. 2001. 'Playing Safe': Undergraduate Essay Writing and the Presentation of the Student 'Voice'. *British Journal of Sociology of Education* 22(3). 387–399. <https://doi.org/10.1080/01425690124289>.
- Sivenbring, Jennie. 2017. Kamratrespons som formativ bedömning för lärande. *Högre utbildning* 7(1). 1–12. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.903>.

- Teiva, Nele Karolin. 2022. *Hoiaku väljendamine eesti keele riigieksami ettevalmistuskursuse kirjandites*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureuse-töö. <http://hdl.handle.net/10062/82641>.
- Teiva, Nele Karolin. 2024. *Pehmendajad bakalaureuseastme üliõpilaste tekstides*. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. <https://hdl.handle.net/10062/102026>.
- 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>.
- Wu, Yong & Christian D. Schunn. 2021. From plans to actions: A process model for why feedback features influence feedback implementation. *Instructional Science* 49. 365–394. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09546-5>.
- Yallop, Roger M. A. 2016. Measuring affective language in known peer feedback on L2 Academic writing courses: A novel approach. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 12. 287–308. <https://doi.org/10.5128/ERYa12.17>.

Abstract. Nele Novek: Praise and hedges in peer feedback: A case study of essays on medieval history. This article provides an overview of different hedges and praise used in peer feedback. In addition, it is analyzed how their use changes during the writing process. The data was obtained from the course “Medieval History” held at the University of Tartu in the autumn semester of 2023/2024. During the semester, students gave feedback on two drafts of each other’s essays in groups of 4–5. The most common hedges in the feedback were the conditional mood and the verb *tunduma* ‘to seem’. The most common praise was *hea* ‘good’. It seems that students prefer options that appear more neutral when hedging and praising. Comparing the two rounds of feedback, the number of hedges increased by 22 per 10,000 words, while the number of praises declined by about five. This difference may be due to a change in the format of giving feedback and an increase in the amount of text to evaluate.

Keywords: peer feedback, process writing, writing in higher education, hedges, praise, Estonian