

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Kerttu Lõhmus

GÜMNAASIUMI EESTI KEELE ÜLESANNETE PANGA KATEGOORIAD

Magistritöö

Juhendaja PhD Ilona Tragel

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrekselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kerttu Lõhmus

Lühikokkuvõte

Magistritöö uurimus keskendub gümnaasiumi eesti keele kursuste ülesannete kategooriate loomisele ning nende kategooriate usaldusväärse tagamiseks kategooriate sobitamisele eesti keele ülesannetes. Töö tausta selgitamiseks tutvustan gümnaasiumi riiklikku õppekava, eesti keele ainekava, nüüdisaegseid suundumusi eesti keele õpetamisel gümnaasiumis ning annan ülevaate eesti keele õppevara digitaalsetest andmebaasidest. Toetudes keeleteaduslikele allikatele, gümnaasiumi riiklikule õppekavale ning õppekava alusdokumentides kirjeldatud suundadele ning õpikäsitusele Eesti hariduses, lõin ülesannete kategooriad, mida sobitasin kahest erinevast allikast pärit ülesannetesse. Uurimuse tulemusena sain kinnituse, et kategooriatele leidis ülesannete seas vasteid, mis tõestab, et nende kategooriate abil on võimalik ülesandeid süstemaatiliselt liigitada. Samuti toetavad kategooriad riiklikus õppekavas taotletavaid teadmisi, oskusi ja hoiakuid ning eesti keele kursuste õpitulemuste saavutamist. Magistritöö edasiarenduseks on plaan luua avalik teaduspõhine eesti keele ülesandepank.

Võtmesõnad: ülesannete kategooriad, gümnaasiumi riiklik õppekava, ülesandepank, eesti keele ainekava, eesti keele kursused

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Taust.....	7
1.1. Riiklik õppekava	7
1.1.1. Eesti keele ainekava.....	10
1.2. Eesti keele õpetamisest gümnaasiumis	11
1.3 Õppematerjalid.....	13
1.3.1 Üldised põhimõtted.....	13
1.3.2 Õppematerjalide keskkonnad Eestis	15
1.4. Kategooriate loomise teooria	16
1.5 Varasemad sarnased uurimused.....	17
2. Ülesandepank.....	18
2.1 Ülesandepanga eeskuju.....	18
2.2 Loodav ülesandepank.....	18
3. Uurimus.....	20
3.1 Uurimuse ülesehitus.....	20
3.2 Uurimismeetod ja andmestik: kategooriate loomine ja hierarhiad	20
3.3. Andmestik kategooriate sobivuse hindamiseks	21
3.4. Uurimismeetod: kategooriate sobivuse hindamine.....	23
4. Tulemused.....	25
4.1 Kategooriad ja näited	25
4.2 Kategooriate sobivuse hindamisest.....	50
Kokkuvõte.....	55
Kirjandus.....	57
Lisa 1. Ülesannete nimekiri	66
Categories for the Upper Secondary Estonian Language Assignment Bank. Summary	68

Sissejuhatus

Eestis on gümnaasiumiastme hariduse korraldamise ning kogu õppetöö planeerimise alusdokumendiks gümnaasiumi riiklik õppekava (edaspidi GRÕK). Riiklik õppekava on seadus, mida õpetaja on kohustatud järgima, kuid praktikas toovad õpetajad välja erinevaid põhjuseid, miks on neil sageli keeruline riiklikus dokumendis kirjeldatu oma igapäevatööga koolis ühildada. Praegu kehtiv 2023. aastal ajakohastatud riiklik õppekava on vaatamata sisse viidud täiendustele endiselt ainekeskne ning üldsõnaline.

Kuigi õpetajad hindavad õppekava autonoomsust (Tuul jt 2015), selgub riikliku õppekava katsetamise uuringust (Vanari jt 2021), et suur osa õpetajatest tunneb end täpsemate juhiste, õppematerjalide ning muude toetavate materjalide puudumise tõttu jätkuvalt ebakindlalt (Vanari jt 2021:36). Kui üldiselt eelistavad õpetajad õppekava autonoomiat, siis hariduse konkreetsemate eesmärkide, meetodite ja sisu osas ootavad nad siiski täpseid juhiseid (Tuul jt 2015). Seda võib tõlgendada ka kui tajutava ideaali ja igapäevatöö vajaduste vastuolu (Viirpalu 2024: 70). Õppekava katsetamise uuringu käigus ilmnes, et tegelikkuses pole teada, kuidas õpetaja oma õppetöö planeerimisel riiklikku õppekava kasutab ning kuidas seostab õppekava, õppematerjalid, õpitulemused ja hindamise (Vanari jt 2021).

Varasemates uuringutes on leitud, et eesti keele ja kirjanduse õpetajatel on suur puudus headest õppematerjalidest, mistõttu nad peavad neid ise koostama, mis lisab aga õpetaja niigi suurele töökoormusele veelgi pinget (Tafenau 2025: 38). See, et eriti gümnaasiumi eesti keele õpetajad kasutavad praegu saada olevaid eesti keele õpikuid väga vähe, on selgunud ka õpetajate seas läbi viidud küsitlustest (Kiik jt 2025).

Õpetaja peaks õpetamisele seadma eesmärgid ja valima õppetegevused, mis neid eesmärke ka saavutada aitaksid (Uibu & Kikas 2014: 5), ning selleks, et õpilastel oleks võimalik õpetaja seatud õpieesmärgid saavutada, peavad õpilased seda eesmärki kõigepealt ka ise teadma ja mõistma (Uusen 2002:10). Eesti gümnaasiumide ja kutseharidust andvate õppeasutuste õpilaste seas läbi viidud küsitlusuuringust (Käpp 2024: 88-91) selgub, et 47% õpilastest ei oska nimetada seda, mis eesmärgil nad tekste kirjutavad, ja näitab, et õppeprotsesside eesmärgid ei jõua miskipärast õpilasteni piisavalt selgelt. Ülesande eesmärkide teadvustamine ei alga aga õpilasest, vaid õpetajast, kellel endal peab olema arusaam ning teadlikkus sellest, mille jaoks ta õpilasele kindla ülesande annab. Uurimusest selgub aga, et ülesande sisulist eesmärki ei teadvusta ka umbes pooled õpetajatest (Käpp jt 2025).

Magistritöö eesmärk on teha esimene samm eelnevalt kirjeldatud probleemide (ajakohaste kvaliteetsete õppematerjalide nappus, riikliku õppekava üldsõnalisusest tulenev vajadus konkreetsemate juhiste ja ülesannete järele) lahendamise suunas: luua riiklikust õppekavast lähtuvad eesti keele ülesannete kategooriad, mida hakata kasutama loodavas ülesandepangas. Eesmärk lähtub eesti keele õpetajate praktilisest vajadusest leida riiklikus õppekavas kirjeldatud õpitulemustele vastavaid ülesandeid.

Selle magistritöö üldeesmärk sisaldab kahte ajaliselt järjestikust komponenti:

1. Luua gümnaasiumi eesti keele kursuste ülesannete kategooriad (edaspidi kategooriad);
2. Loodud kategooriate sobivuse hindamine ülesannetes.

Kirjeldatud eesmärkidest tulenevalt püstitan järgmised uurimisküsimused:

1. Millised eesti keele ülesannete kategooriad saab luua riikliku õppekava õpitulemuste ja õppemetoodika uuringute põhjal ning arvestades keeleteaduslike põhialustega?
2. Kas ja kuidas loodud kategooriate süsteemi saab kasutada olemasolevates eesti keele ülesannetes?

Kuigi selle magistritöö otsene eesmärk on luua gümnaasiumi eesti keele kursuste ülesannete kategooriad ja mitte töötav ülesandepank, on tulevikus plaanis selle töö tulemus siiski edasiarendusena ka praktikasse rakendada ja luua eesti keele ülesandepank, mida saaksid kasutada kõik eesti keele õpetajad. Töö sisuks olev uurimus on praktiline materjal, mille edasiarendus aitab kaasa õpetajatöö mõtestatusele laiemalt.

Magistritöö koosneb neljast etapist: esmalt annan ülevaate gümnaasiumi riiklikust õppekavast, eesti keele ainekavast, nüüdisaegsest lähenemisest eesti keele õpetamisele gümnaasiumis ning digitaalsetest eesti keele ülesannete kogudest; teiseks loon eesti keele ülesannete kategooriad toetudes gümnaasiumi riiklikule õppekavale ning keeleteaduslikele allikatele; kolmandas etapis hindan loodud kategooriate sobivust ülesannetel; neljandaks analüüsin uurimuse tulemusi ning teen järeldusi kategooriate sobivuse kohta.

1. Taust

1.1. Riiklik õppekava

Riiklike õppekavade loomine ja arendamine on pikk ja keeruline protsess, mis lähtub üldistest ideaalidest ning eesmärkidest hariduses. Riiklik õppekava peab tagama nii rahvuslike kui rahvusvaheliste nõuete täitmise ja looma tervikliku aluse haridusprotsessi kujundamiseks. (Kvalifikatsiooniraamistik...2012). Õppekava võib defineerida kui hariduseesmärkide teostamise plaani, mis määrab ära *milleks, mida, kuidas* ja *millise* aja jooksul õpitakse ning õpetatakse (Rutiku, Lehtsaar 2006: 13).

Õppekavad põhinevad ühiskondlikel väärtustel ja tulevikuanalüüsil ning sisaldavad seisukohti selle suhtes, mida igapäev tuleb osata ja teada (Antikainen jt 2009: 154). Õppekava toimib vaid siis, kui ta sobib oma aega ja oma ajaloolis-kultuurilisse konteksti, seetõttu on tarvis seda vastavalt ühiskonna vajadustele pidevalt kaasajastada (Ruus 2001: 3). Uue õppekava loomisel tuleb arvestada eelmiste õppekavade plusside ja miinustega. Tähtis on seejuures nii õppekavade haridusfilosoofiline taust, õppekava tekst ise, kui ka õppekava rakendumine (Jaani 2004: 11-13).

Hetkel kehtivate õppekavade sisus on muudatusi tehtud kahel korral – 2014. ja 2023. aastal, kui uuendati osaliselt ainealaseid õpitulemusi. Aastast 2011 on kehtivad endiselt põhikooli ja gümnaasiumi ülesanne, sihiseade, õppekoormus, õppetundide jagunemine õppeainete vahel ning kooliastme ja haridustaseme lõpuks taotletavad pädevused. (Põhi- ja keskhariduse riiklike õppekavade loomine 2024)

“Gümnaasiumi riiklikus õppekavas esitatakse õppe-eesmärgid, oodatavad õpitulemused, hindamise tingimused ja kord ning nõuded nii õppekeskkonnale kui ka õppe ja kasvatuse korraldusele, kooli lõpetamisele ja kooli õppekavale” (PGS §15 lõige 1). Riiklik õppekava koosneb üldosast ja lisadest, milles on esitatud ainevaldkondade kavad, ainevaldkondlike valikkursuste kavad, ainevaldkondade ülestest valikkursuste kavad ning õppekava läbivate teemade kavad. Nende hulka kuulub ka keele ja kirjanduse valdkonnakava, mis määratleb selle valdkonna õppe- ja kasvatuseesmärgid, teadmised, oskused ning hoiakud.

„Kooli õppekava koostatakse riiklike õppekavade alusel ning see on kooli õpingute alusdokument, milles tuuakse esile kooli eripärast tulenevad valikud ja rõhuasetused riiklike õppekavade raames“ (PGS §17 lõige 1). 2023. aastal ajakohastatud riiklike õppekavade üheks muudatuseks on, et enam pole õppekavas detailselt kirjeldatud õppesisu, mis annab koolile suurema vabaduse õpet kavandada ning arvestada kooli õppijate ning kogukonna eripäradega.

Gümnaasiumi riiklik õppekava on oma olemuselt väljundipõhine, see tähendab, et dokumendi keskne rõhuasetus on õppijate poolt omandatavate õpitulemuste ehk õpiväljundite saavutamise õppeprotsessi lõpuks (GRÕK; Rutiku jt 2009: 10). Väljundipõhise õppekava puhul sõnastatakse eesmärgid õpitulemustena, mis määratlevad konkreetseks hetkeks, näiteks õppeastme lõpuks omandatud pädevuste hetkeseisu. Keskne roll on õppimise eesmärkidel ning hindamisel ja seetõttu saab väljundipõhist õppekava pidada õppimise plaaniks, mis on juhiseks nii õpetajale kui õppijale (Rutiku jt 2009: 17–18).

2017. aastal alustati Eestis kehtivate riiklike õppekavade ajakohastamisega, mille eesmärk oli viia õppekavad vastavusse elukestva õppe strateegiaga (Elukestva õppe strateegia), valitsuse tegevuskavas toodud eesmärkidega, OECD soovitusete- ning huvigruppide ettepanekutega (Lähteülesanne...:1). Kõikide ainevaldkondade õpitulemuste ja pädevuste nüüdisajastamise tingis lisaks hariduses ja õppekavades muudatuste tegemist eeldav kiiresti muutuv maailm (OECD Sekundaaranalüüs), kui ka õppekava suunas esitatud senine kriitika, mis juhtis tähelepanu mitmetele erinevatele ainevaldkondades esinevatele probleemidele (VV määruse...).

Aruande sissejuhatuses märgitakse, et Haridus- ja Teadusministeerium (HTM) lähtus riikliku õppekava ajakohastamise ettevalmistamisel siiski eelkõige küsimusest, kuidas õpitulemuste uuendamise ettepanekutele tuginedes koostada kooli õppekava ja korraldada õppe- ning kasvatusprotsessi, sealhulgas õpilaste hindamist, nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest lähtuvalt. Selle eesmärgi nimel viidi 2019/2020. õppeaastal seitsmes HTMi poolt valitud Eesti koolis läbi uuring (Vanari jt 2021), mille käigus katsetati, kuidas võiks uuendatud õpitulemuste alusel kooli õppekava koostada ning õppetööd ja hindamist nüüdisaegse õpikäsituse valguses korraldada. Aruanne valmis selle uuringu tulemuste põhjal ja annab ülevaate katsetuse käigus nendest kogemustest ja järeldustest, mis kujunesid aluseks õppekava ajakohastamise edasistele sammudele.

Eesti ühiskonnas on arutelud selle üle, mida õppekavad sisaldavad ning mida nad tegelikult sisaldama peaksid, pidevalt toimumas. Eesti õpilaste kõrged tulemused rahvusvahelistes testides ja eduka digiriigi kuvand paneb haridussektorile, täpsemalt õppekavade koostamisele peale suured ootused ning ootustega kaasneva surve. Riiklik õppekava annab koolidele väga suure vabaduse koostada oma õppekava ja korraldada õpet lähtuvalt oma kooli ja piirkonna eripäradest (Eisenschmidt jt 2023). Oluline on aga, kuidas seda vabadust tegelikkuses rakendatakse.

Õppekavauuenduste rakendamisel on võtmeroll õpetajatel, kes peavad edukaks rakendamiseks õppekava uuendamise vajadusi ennekõike mõistma, mistõttu on õpetajate

motiveeritus ülioluline, kuna muudatusvajaduste mittemõistmisel või õpetajate otsustusprotsessidesse mitte kaasamisel võivad nad osutada vastupanu (Schwartz 2006; OECD Sekundaaranalüüs). Eesti õpetajate seas läbi viidud uuringute tulemused on näidanud, et õpetajate arusaamadest ja omanikutundest uuenduste suhtes sõltub ka õppekavauuenduste edu või ebaõnnestumine (Viirpalu 2024).

Kuigi õpetaja töö aluseks on riiklik õppekava, siis selgub viimasest suuremast Eesti õpetajate seas läbi viidud õppekava-alasest uurimusest, et õpetajad ei tunne tugevat omanikutunnet (ingl *teachers' ownership*) õppekava kasutajate, arendajate või alternatiivsete lahenduste loojana (Viirpalu 2024:70). Üheks tõestatult edukamaks viisiks, kuidas tuua õpetajat õppekavale lähemale, on õppekavade riikliku reguleerimise protsessi kaasata õpetaja ise (Nieveen & Kuiper 2012).

Kehtiva riikliku õppekava ajakohastamisele eelnenud katseuuringus (Vanari jt 2021) tõesid õpetajad, et senini õppekava ainekavades esitatud õppesisu pealt on fookus liikunud tulemustekeskele lähenemisele, mille tarvis on õpetajatel teha teatud määral uusi meetodilisi otsuseid (Vanari jt 2012). Õppekava uuenduste rakendamise takistavaks asjaoluks on muuhulgas ka õpetajate stress, mille üheks põhjuseks on koolidele esitatavad nõudmised viia õppetöö kooskõlla riiklike või kohaliku tasandi muutustega. Kui õpitulemused on õppekavas sõnastatud väga üldiselt, võib õpetajal olla keeruline valida sobiv ülesanne või tegevus oodatud tulemuste saavutamiseks (Vanari jt 2021). Siinkohal võiks õpetajale abiks olla struktuurne ja õppekavaga kooskõlas olev teaduspõhine ülesandepank, mis õpetajaid meetodiliste otsuste ja ülesannete valikul toetaksid.

Õpetajate vajadus ajakohastatud õppekavade juurde kuuluvate juhendmaterjalide, õpikute ja töövihikute järele oli õppekavauuenduse jõustumisel suur ning on seda jätkuvalt. 2017. aastal õppekavade uuendusprotsessi alguses seadis Haridus- ja Teadusministeerium koos ekspertidega eesmärgiks uue õppevara väljatöötamise, kuid paraku ei ole see lubadus sel kujul realiseerunud. Õpetajad vajavad ajakohastatud õppematerjale, kuid neid pole pärast õppekavauuendusi koolidesse saanud. Seetõttu peavad nad jätkuvalt ise õppematerjale looma või olemasolevaid materjale kohandama.

Ajakohastatud õppekavade edukaks rakendamiseks ja õpetajate toetamiseks on koostatud õppeprotsesside kirjeldused (Tragel & Käpp 2023), milles sisalduvad meetodilised ja õppevaraalsed soovituselised õppetöö kavandamiseks ja läbiviimiseks.

1.1.1. Eesti keele ainekava

Eesti keele kui õppeaine sisu jaguneb kaheks valdkonnaks: keeleteadmisteks ja praktiliseks keeleoskuseks (GRÕK lisa 1). Suhtluspädevus ehk võime saavutada suhtluseesmärke sobival viisil on riiklike õppekavade keskseks sihiks (GRÕK lisa 1). Suhtluspädevus haakub peaaegu täielikult eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna eesmärkidega ning on seetõttu justkui metaaine, millega on võimalik toetada teistes ainetes õpitavat (Aruvee, Puksand 2019:155).

Riiklikus õppekavas on kõik õppeained jaotatud vastavalt nende eesmärgiseadele, õppesisule, õppetegevusele ja nõutavate õpitulemustele ainevaldkondadeks (GRÕK). Eesti keele ning kirjanduse õppeained kuuluvad keele ja kirjanduse ainevaldkonda. Keele ja kirjanduse ainevaldkonna põhiline eesmärk on vastava valdkonnapädevuse kujunemine. Gümnaasiumi õppekavas (GRÕK lisa 1) on kirjeldatud õpilaselt gümnaasiumi lõpuks taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud. Võrreldes eelmise, 2011. aasta õppekavaga on 2023. aasta õppekavasse lisatud teadmiste kõrvale ka oskused ja hoiakud. Tsiteerin:

- 1) „mõistab eesti keele rolli rahvusliku, riikliku ja individuaalse identiteedi kujundamisel“ ;
- 2) „mõistab keele tähendust ühiskonnas, tajub keele ajaloolist kujunemist ja varieerumist, väärtustab keeleoskust, arendab seda lugedes ja kirjutades“ ;
- 3) „loeb, analüüsib ja hindab kriitiliselt eri liiki tekste, tunneb tekstide mõjutusvahendeid, kasutab sihipäraselt ja eetilisel teabeallikaid“ ;
- 4) „väljendab ennast nii suuliselt kui ka kirjalikus suhtluses selgelt, eesmärgipäraselt ja üldkirjakeele normide kohaselt, kasutab keeleallikaid ja andmekogusid“ ;
- 5) „koostab etapiviisilise kirjutamisprotsessi käigus eri liiki tekste, teab tekstide ülesehituse põhimõtteid ja iseärasusi ning teeb teadlikke keelevelikuid“ ;
- 6) „analüüsib oma kirjutamisoskust ja kasutab seejuures metakeelt“ (GRÕK lisa 1 2023: 6-7)

Eesti keele ainekava lähtub põhimõttest, et keel kui kommunikatsioonivahend toimib tekstide kaudu ning tekstide kasutamise ja loomise oskus tagab inimese eduka toimetuleku ühiskonnas (GRÕK lisa 1). Emakeeleõpetuse keskmes on funktsionaalse keeleoskuse omandamine. Ainekavas mõeldakse funktsionaalse keeleoskuse all oskuste kogumit, millesse kuuluvad oskus lugeda ja kirjutada; oskus suuliselt ja kirjalikult infot leida ja esitada; oskus teha tekstist järeldusi; oskus teksti tõlgendada ning sidusat teksti ise suuliselt kui kirjalikult luua. (GRÕK lisa 1). Gümnaasiumi eesti keele ainekavas läbitakse kokku kuus kohustuslikku kursust, mille järjekorra võib iga kool määrata iseseisvalt ning lubatud on ka kursuste

paralleelne käsitlemine. Praktilised eesti keele kursused on samm selles suunas, et aidata õpilastel mõista kirjaoskuse vajalikkust igapäevaelu olukordades. Praktilise eesti keele aines arendatakse kõiki keele osaoskusi – lugemist, kirjutamist, rääkimist ja kuulamist. Praktilise eesti keele kursuse õppeteema võib olla loogiliselt üles ehitatud tervik, mis põhineb elulisel keelekasutusolukorral, probleemil või žanril ning on sisustatud nii, et õppetegevused võimaldavad saavutada kursuse ainekavas seatud õpitulemusi (Ehala jt 2014: 25). Gümnaasiumi riikliku õppekava järgi on eesti keele õppeaines 6 kohustuslikku kursust: „Teksti keel ja stiil”, „Praktiline eesti keel I“, „Meedia ja mõjutamine“, „Praktiline eesti keel II“, „Praktiline eesti keel III“, „Keel ja ühiskond“ (GRÕK lisa 1).

1.2. Eesti keele õpetamisest gümnaasiumis

Eesti emakeeleõpetus on viimase paarikümne aasta jooksul liikunud grammatika ja õigekeelsuse arendamiselt funktsionaalse keeleoskuse arendamisele (Ehala 2017). Kehtiva riikliku õppekava eesti keele ainekavas on vähem pööratud tähelepanu õigekeelsuse otsesele õpetamisele, see tähendab, et õigekeelsusega tegeletakse tekstide kaudu ja vastavalt klassi tasemele, oskustele ja vajadustele. Grammatikateadmisi ei õpetata eraldi, vaid autentsete tekstide kaudu. (Aruvee, Puksand 2019: 157) Riiklikus õppekavas ongi funktsionaalse keeleoskuse sünonüümina kasutusel mõiste *suhtluspädevus*, mille tagab võimalikult eripalgeline tekstivalik, mida riikliku õppekava järgi tundides põhjalikult ka käsitletakse (GRÕK lisa 1: 6).

Tekstikeskse emakeeleõpetuse teoreetiliseks aluseks on süsteemfunktsionaalne keeleteooria, mille kohaselt on tekst keelevelikute kogum ning tähendused realiseeruvad keelesüsteemi ja konteksti vastastikusel seoses (Halliday 2005).

Üheks gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna taotluseks on keeleteadlikkus ning mitmete tekstiliikide loomise ning vastuvõtmise oskus (GRÕK lisa 1: 3). Keeleteadlikkus on Jessneri (2014) järgi oskus analüüsida, kõrvutada ja ammutada vajalikku teavet leksikaalse ja grammatilise tähenduse kohta ning teha keelekasutuse kohta oletusi ja järeldusi (Jessner 2014: 177). Õpetaja on selles protsessis nii suunaja kui toetaja ehk see, kes õppekavast lähtuvalt kavandab suunad, mille kaudu jõuda üldiste eesmärkide ja pädevusteni (Uusen 2002: 10). Seetõttu on oluline, et õppeülesanded oleksid mitmekesised ning võimaldaksid õpilasel erinevaid pädevusi arendada. Loodav ülesannete kategooriate süsteem lähtub samuti konstruktivistlikust õpikäsitusest ehk loodavad kategooriad aitaksid õpetajal valida ja

kohandada ülesandeid vastavalt õpilaste vajadustele, teadmistele ja arengutasemele, toetades seeläbi mõtestatud ja eesmärgistatud õppimist.

Visioonidokument Tark ja tegus Eesti 2035 (2019) on tulevikku silmas pidades rõhutanud kohanemis- ja enesejuhtimisvõime, sotsiaalsete oskuste, kriitilise mõtlemise ning loovuse tähtsust ning toob välja, et nende arendamine eeldab õpetamismeetodite ja õpikeskkondade muutmist ja uuendamist. Kolm olulisemat õpikäsituse muutumise suunda on konstruktivistlik arusaam õppimisest ja õpetamisest, koostööine õpe ning autonoomia (Heidmets 2017: 12). Nüüdisaegse õpikäsituse keskmes on arusaam õppimisest ja õpetamisest, mille kohaselt õppimine on aktiivne ja koostööine kogu elu kestev protsess, milles õppija õpib õppima ja võtab oma õppimise eest vastutuse. Õppimise käigus arenevad õppija teadmised ja oskused ning muutuvad tema käitumine ja väärtushinnangud. Õpetaja roll on toetada õppijat ning luua keskkond ja tingimused, milles iga õppija saab oma arengupotentsiaali maksimaalselt realiseerida. (Nüüdisaegne õpikäsitus)

2012. aastast sooritab gümnaasiumi lõpetaja kaheosalise (lugemisosa ja kirjutamisosa) eesti keele riigieksami. Haridus- ja teadusministri määrusega „Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord“ on sätestatud, mida riigieksamitega saavutada ning kontrollida soovitakse. (Tasemetööde...: § 26)

Üheks riigieksamite läbiviimise eesmärgiks on hinnata gümnaasiumi riikliku õppekava üldpädevuste, valdkonnapädevuste, läbivate teemade ning kohustuslike kursuste õpitulemuste omandatust (Tasemetööde...: § 26). Kristiina Norralt (2018) on oma magistritöös uurinud seda, milline on õpetajate eesmärk õpilaste eesti keele riigieksamiks ettevalmistamisel ning milliseid vahendeid ja õppetegevusi eesmärgini jõudmiseks kasutatakse (Norralt 2018). Uurimusest selgus, et praegusel kujul eksam ei kontrolli kõike, mida õpilane pärast gümnaasiumi lõppu teadma ja oskama peaks, ning kui õpetajate õppetöö tulemuslikkust hinnatakse eksamitulemuste põhjal, võtab see nii õpetajatel kui ka õpilastel ära motivatsiooni keskenduda tundides millelegi muule kui eksamiülesannete lahendamisele. Eksamiks valmistumisel ei lähtu õpetajad õppekavast, sest nende hinnangul kontrollib eksam väga kindlaid oskusi vähese tõlgendusruumiga. (Norralt 2018: 31) Seepärast on oluline analüüsida, kuidas loodav ülesannete kategooriate süsteem võiks toetada õppekava terviklikku rakendamist ja aidata tasakaalustada hindamise ning õpetamise eesmäärke. Norralt (2018) toob välja, et õpilased ei ole kursis, mida neilt gümnaasiumi lõppedes riikliku õppekava järgi oodatakse, kuid teavad väga hästi seda, mida oodatakse neilt eksamil (Norralt 2018: 31).

Tänapäeval ei omandata enam teadmisi nende endi pärast, pigem vajadusest neid teadmisi rakendada, mistõttu muutub järjest olulisemaks õpitud teadmiste ja oskuste seostamine nii ühe õppeaine sees kui ka eri õppeainete ja valdkondade vahel (Jaani 2010: 6). Erinevad lõimingu mõiste definitsioonid toovad esile vajaduse siduda omavahel eraldi ainepõhiselt õpetatavad teadmised ja oskused, ning toetada nende mõtestamist õpilaste jaoks autentses kontekstis (Jaani 2010: 8).

1.3 Õppematerjalid

1.3.1 Üldised põhimõtted

Õppevara kvaliteedialastest uuringutest saab välja tuua ühe olulise teadmise: kvaliteetse õppevara loomisele, kasutamisele ja levitamisele on tulemuslikumaks osutunud sellised lähenemised, mis on algusest peale kavandatud kooskõlas riiklike strateegiate, arengukavade, õppekavade ja teiste tähtsate raamdokumentidega (Laanpere 2015:10).

Sisulised ja tehnilised nõuded, mille alusel hinnatakse Eestis kooli õppekirjandust, on esitatud määruuses „Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti“. Tsiteerin:

1. „Õppekirjanduse aluseks on riiklik õppekava.“
2. „Õppekirjandus lähtub õppekava üldosas nimetatud alusväärtustest, sh arvestab mitmekultuurilisuse põhimõtet, väldib stereotüüpe, mis õhutavad soolisi, rahvuslikke, usulisi, kultuurilisi või rassilisi eelarvamusi.“
3. „Õppekirjandus aitab kaasa riikliku õppekava üldosas esitatud õpetuse ja kasvatuses ülesannete elluviimisele.“
4. „Õppekirjanduse koostamisel arvestatakse kooliastme võtmepädevuste ning läbitavate teemade pädevustega.“
5. „Õppekirjanduse koostamisel lähtutakse ainekavades esitatud eesmärkidest, õppesisust, õppetegevustest ja õpitulemustest.“
6. „Õppekirjandus suunab aktiivõppemeetodite rakendamisele.“
7. „Õppekirjandus on sihtrühmale eakohane ja arvestab õppeaine eripära.“
8. „Õppeülesanded on mitmekesised, ainedidaktiliselt otstarbekad, nende tööjuhendid on asjakohased ja arusaadavad.“
9. „Õppekirjanduse tekstid on koostatud korrektses keeles.“

10. „Õppekirjanduse maht arvestab kohustuslike nädalatundide või kursuste arvu.“
(Õpikutele... § 2)

Emakeeleõpetajal Eestis on endiselt õpetamisprotsessis suur iseseisvus ja vabadus põimida erinevaid lähenemisviise, sealhulgas vabadus valida õppe-eesmärkidest lähtuvalt sobivad materjalid ja õppematerjalid (Maanso [2001] 2013: 51). Eesti hariduse kontekstis võib õppematerjale iseloomustada kui teavet ja teadmisi, mis on esitatud mitmesugustes meediumites ja vormingutes ning mis toetavad kavandatud õpiväljundite saavutamist (Mehisto 2012: 15).

Iga riikliku õppekavaga peaksid uuenema õpikomplektid, st arvestades õppekava üldist ideoloogiat, ainete kooslust ja seoseid, taotletavaid pädevusi, läbivaid teemasid jm komponente, kui ka kindla aine õpetamise eesmärgid, õpisisu ja oodatavaid tulemusi. (Kerge [2011] 2022:118)

Kooli õppematerjali keskmeks on pikka aega olnud õpik. Õpikul oli õppeprotsessis tõendatult keskne roll (Kikas 2010: 216). Kvaliteetsed õppematerjalid on õpetajale kui ka õpilasele vajalikud ning abiks õpilase motivatsiooni toetamisel, probleemide lahendamisel ning üldisel mõistmisel, kuidas klassiruumis saadud teadmisi ja oskuseid nii koolis kui ka väljaspool kooli rakendada. Õpetajal on vabadus otsustada, kuidas ja millises mahus ta õppematerjale kasutab. Kvaliteetsed õppematerjalid toetavad õpilase õpioskuste arengut ja muudavad õpieesmärgid selgemaks ning aitavad ka nende saavutamist planeerida ja hinnata, sest kui õppematerjal on hästi koostatud, on see õpilasele heaks juhendajaks, et ta mõistaks, kuidas süstematiseerida, hinnata ja väljendada oma arusaamist nii kirjas kui ka kõnes (Mehisto 2012: 16). Õpetajaid võivad aga õpikud hoopiski piirata, kuna õppekava lugedes ja vanu õpikuid vaadates tekib kohati ebakõla selle osas, mida õpilastele õpetama peab....

On ka veel teine traditsiooniliselt oluline õppekirjanduse liik - töövihik ehk tööraamat, mis lähtub tavaliselt õpikust. Peamiseks sisuks tööraamatus on erinevat liiki õpiülesanded, juhendid nende täitmiseks ja enesekontrollivahendid. Kasutusel on ka erinevad ülesannete kogud, milles on reeglite, valemite ja seaduspärasuste kohta hulgaliselt erinevat harjutusmaterjali. (Kikas 2010)

Avatud õppematerjalide mõiste võeti esmakordselt kasutusele 2002. aastal UNESCO poolt. Avatud õppematerjalideks peetakse nii digitaalses kui mõnes teises vormis õppematerjale, mis on avalikus omandis ja kõigil on tasuta õigus neid nii kasutada, kohendada kui jagada. Avatud õppematerjali eesmärgiks on kvaliteetse ja kõigile kättesaadava hariduse tagamine. (Euroopa Komisjon, 2013) Järjest kvaliteetsemate õppematerjalide tekkimisele aitab kaasa see, kui

õpetajad oma materjale kolleegidega avalikult jagavad ning neid täiendavad ning taaskasutavad (Caswell jt 2008:6).

Digiõppevara ehk e-õppevara all võib mõista kõiki digitaalsel kujul leitavaid õppeotstarbelisi materjale, mis sisaldavad tekste, graafilisi ja multimeedia-elemente ning võivad olla rohkemal või vähemal määral interaktiivsed (Laanpere 2015: 4). Eestis on digitaalse õppevara arendamise, loomise ja toetamise eestvedajaks Haridus- ja Noorteamet (Digiõppevara).

Õpetajad kasutavad digiõppevara enamasti tundide mitmekesistamiseks ning õpilaste kaasamiseks, kuid õpetajatest suur osa on ebakindel materjalide loomisel ja nende jagamisel, kuna peljatakse, et materjal ei vasta nõuetele või on muus osas puudulik (Hint 2022: 3). Õppematerjalidele kehtestatud nõuded (Õpikutele... 2010), nagu selge struktuur, õppesisu vastavus kvaliteedinõuetele ning võimalused enesehindamiseks peletavadki õpetajaid ise õppevara loomast; lisaks on välja toodud, et õppevara pole lihtne leida, kuna tihti võivad õppematerjali metaandmed olla puudulikud (Elias jt 2020).

1.3.2 Õppematerjalide keskkonnad Eestis

Eesti kõige suurem e-õppevara portaal on E-koolikott¹, mis on mõeldud õppematerjalide leidmiseks ja avaldamiseks. Õppevara keskkonnast leiab e-õppevara alus-, üld-, kesk- ja kutsehariduse valdkondadest. Õppevara, mis keskkonnas leidub, on enamasti loodud õpetajate ja spetsialistide poolt, kuid leidub ka aineekspertide poolt koostatud kogumikke ja materjale. E-koolikoti otsingusüsteemis on tehniliselt võimalik filtreerida õppematerjale haridustaseme, ainekava, õppeastme, õppeaine ja üldpädevuste ning lisatunnuste alusel. Lisatunnuste alla kuuluvad võimalused filtreerida materjali vastavalt autori, väljaandja ning keeletaseme järgi. Eesti keele gümnaasiumiastme otsingule leidub 188 vastet, mille hulka kuuluvad näiteks Eesti Keele Instituudi (EKI) õppevideod, erinevad õppemängud ning töölehed.

E-koolikoti näol on tegemist Eesti suurima e-õppematerjalide koguga, ometi esineb seal materjale otsides anomaaliaid, kus gümnaasiumiastme materjalide seas kuvatakse ka algklassidele mõeldud ülesandeid, kuid mille sisu ei vasta gümnaasiumi õpitulemustele.² Selline olukord tõstatab küsimuse, et kui Eesti suurimas e-õppematerjalide kogus ei leidu otsingule vastavaid ülesandeid, siis kus veel?

¹ www.e-koolikott.ee

² FREPY mängud: lapse keelelist arengut toetavad veebipõhised mängud ja ülesanded. s. a. (<https://www.frep.y.eu/>)

Veel eksisteerib eraettevõtte poolt loodud õpiahaldusplatvorm Opiq³, milles leidub praeguseks juba kokku üle 500 digitaalse õpiku, töövihiku ja muu õppematerjali. Põhiliselt asuvad platvormil küll paberõpiku või töövihiku digitaliseeritud versioonid. Kui otsida veebikeskkonnast eesti keele õppematerjale gümnaasiumile, kuvatakse tulemuseks neli ühe kirjastuse poolt välja antud õpikut.⁴ Õppematerjale on võimalus filtreerida aine ja õppeastme järgi ning samuti saab valida kahe riikliku õppekava, 2011. aasta ja 2023. aasta õppekava materjalide vahel.

E-õppematerjale võib leida ka platvormilt nimega Tife, mis on mõeldud õpetajatele õppematerjalide jagamiseks, ostmiseks ja müümiseks⁵. Platvormil õppevara müümiseks on tarvis omada ettevõtet või ettevõtluskontot. Õpetajad saavad sisestada platvormile töölehti, mänge ja teisi õppevahendeid eri õppeainetele ja kooliastmetele. Keskkonna kodulehel asuvas kirjelduses on märgitud, et lehe eesmärgiks on lihtsustada õpetajate tööd, pakkudes mugavat keskkonda, mille vahendusel on võimalik õppematerjale kiiresti ja kergesti leida. (Tife.ee) Keskkonnas on õppematerjale võimalik otsida õppeastme, õppeaine, hinna, teema ning materjali tüübi järgi. Kui filtreerida keskkonnast välja gümnaasiumiastme (keskkonnas märgitud klasside kaupa) eesti keele ülesanded, kuvab otsing 177 tulemust. Kui tulemusi lähemalt uurida, ilmneb, et paljud neist ülesannetest ja töölehtedest ei vasta gümnaasiumiastme õppekava nõuetele.

1.4. Kategooriate loomise teooria

Kategooriate moodustamise protsess on induktiivne, kui soovitakse midagi kirjeldada ning mis osutub vajalikuks sel juhul, kui nähtuse kohta ei ole piisavalt teooriaid ega uurimisandmeid - kategooriad püütakse leida andmetest (Mayring 2000). Kvalitatiivses analüüsis loetakse tekst kõigepealt tervikuna ning seejärel sõnahaaval, et leida olulisi mõtteid ja luua koodid. Saadud koodid rühmitatakse omavahel seotud kategooriateks, mis on abiks andmete korrastamisel ja mõtestamisel. Kategooriatele ning koodidele antakse täpsed nimetused ja leitakse tekstist näiteid - vajadusel luuakse nende vahel hierarhiline struktuur. Kindlaks võib määrata ka kategooriate ning alamkategooriate omavahelised suhted, toetudes nende koosinemisele, eelnevusele või järgnevusele. (Laherand 2008:291) Mayring (2000) kirjeldab kategooriate moodustamise viisina ka deduktiivset lähenemist, mis tähendab, et uuritava nähtuse kohta on juba olemasolevaid teooriaid ning uurimusi, kuid need on ebatäielikud ja vajavad

³ www.opiq.ee

⁴ „Johannes“, „Johannes 2“, „Johannes 3“ ja „Kõnele ja kirjutata õigesti“.

⁵ www.tife.eu

edasiarendamist (Mayring 2000). Deduktiivset sisuanalüüsi iseloomustab asjaolu, et see võimaldab juba olemasolevat teooriat toetada ja laiendada või pakkuda teooriat mittetoetavaid tõendeid, mis omakorda võivad viia uue vaatenurga tekkimiseni (Laherand 2008: 294-295).

1.5 Varasemad sarnased uurimused

Eestis on varasemalt magistritöö (Mõisavald 2018) raames loodud telesaate „Rakett 69“ põhjal ülesannete andmebaasi prototüüp. Autor koondas andmebaasi kõik teadussaate eetris olnud ülesanded ning sidus need riikliku õppekavaga. Töö eesmärgiks oli pakkuda õpetajatele õppekavaga vastavuses olevaid ülesandeid ning eestikeelseid digitaalseid õppematerjale, suurendades seeläbi õpilaste õpimotivatsiooni kui ka huvi reaalteaduste vastu. Kuigi magistritöö raames plaaniti prototüübi edasiarendusena luua ka interaktiivne ja kasutajasõbralik veebirakendus, ei ole minule teadaolevalt see idee tänaseni realiseerunud. Autor ise kuulus ka telesaate „Rakett 69“ ülesannete koostajate hulka ja omas seetõttu põhjalikku ülevaadet sellest, millised on ülesanded, nende eesmärgid ja seosed riikliku õppekavaga.

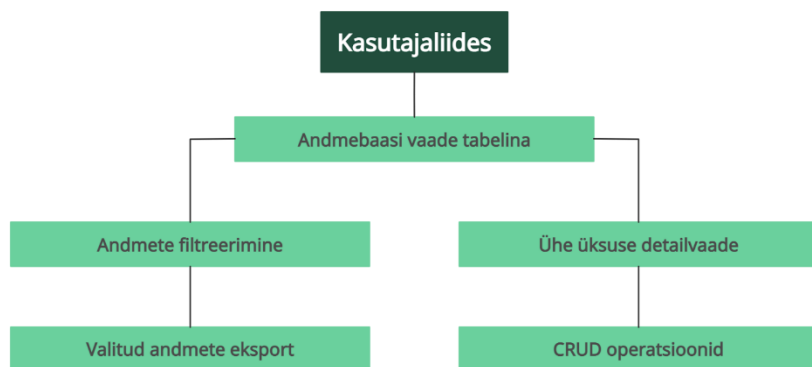
2. Ülesandepank

2.1 Ülesandepanga eeskuju

Loodava ülesannete panga eeskujuks on olemasolevad avaliku ruumi siltide andmebaasid: Koroonasiltide andmebaas (Tragel 2023) ja Siltide andmebaas (Tragel 2024). Nende andmebaaside struktuur ja funktsionaalsus sarnanevad loodava ülesandepanga struktuuriga, kus iga ülesande kohta salvestatakse andmeid, võimaldades otsida ja filtreerida ülesandeid erinevate tunnuste alusel.

Iga sildi kohta on siltide andmebaasides talletatud erinevad andmed ja metaandmed ning andmebaasidesse saab üles laadida pilte (Tragel 2023: 197). Siltide andmebaasid on loodud WP Data Access tasuta versiooniga ning neile saab funktsioone lisada SQLi kasutades. Andmebaasid on loonud prof. Ilona Tragel ja Tartu Ülikooli IT eriala magistrant Mihkel Roomet. Muuhulgas on neil baasidel olemas funktsionaalsus kasutajaid luua (saavad ise registreeruda) ning kasutajatel endal andmeid lisada.

Siltide andmebaaside üldine loogika on näha jooniselt 1.



Joonis 1. Siltide andmebaasi struktuur.

2.2 Loodav ülesandepank

Eelmises jaotises tutvustatud andmebaaside põhjal saab luua uusi andmebaase. Selleks on vaja muuta andmebaasi struktuuri lähtuvalt siinses töös loodud kategooriatest, nende hierarhiatest ja omavahelistest seostest. Andmebaasi loomisel saab siinse töö kategooriatele lisaks luua uusi ja lisada eri tüüpi seoseid. Selleks tuleb muuta ka baasi CRUD loogikat (st seda, kuidas andmeid lisatakse, muudetakse ja eemaldatakse).

Suhteliselt vähe muutmist vajab kasutajakontode tegemine ja haldamine. Ülesannete andmepank on kavandatud nii, et õpetajad saavad luua endale kontod, nad saavad sisestada ülesandeid ning määrata neile kategooriad ning otsida ülesandepangast ülesandeid ühe või mitme kategooria alusel. On teada, et kvaliteetsete õppematerjalide tekkimisele aitab kaasa see, kui õpetajad oma materjale kolleegidega jagavad ning neid täiendavad ning taaskasutavad (Caswell jt 2008:6).

Siinse uurimuse tulemusi arvesse võttes saab tulevikus ülesandepanka selliselt edasi arendada, et see toetaks õppekava eesmärkide täitmist ka õppekava muutumise korral, sest kategooriaid saab muuta ja kustutada. Ülesandepanga haldajad saavad koguda tagasisidet ning selle kaudu arendada ülesandepanga funktsioone kasutajasõbralikuks ja kasutuspõhiseks. Ülesandepank hakkab paiknema Tartu Ülikooli eesti keele õppe ja keeleteadlikkuse keskuse kodulehel <https://keeleteadlikkus.ut.ee/eesti-keele-ulesannete-pank/>.

3. Uurimus

3.1 Uurimuse ülesehitus

Magistritöö empiiriline osa jaguneb kaheks, kuna töö kaks eesmärki tingivad erinevate andmestike kasutamise ja eri meetodikad. Kõigepealt lõin gümnaasiumi riiklikule õppekavale, teaduslikele ja meetodilistele allikatele toetudes gümnaasiumi eesti keele ülesannete kategooriad (edaspidi kategooriad), mille loomisprotsessis lähtusin deduktiivsest sisuanalüüsist (Mayrand 2000). Uurimuse teises osas püüdsin kategooriaid valimisse võetud gümnaasiumi eesti keele kursuste ülesannetes sobitada.

Kirjeldatud eesmärkidest tulenevalt püstitasin järgmised uurimisküsimused:

Millised eesti keele ülesannete kategooriad saab luua riikliku õppekava õpitulemuste ja õppemetoodika uuringute põhjal ning arvestades keeleteaduslike põhialustega?

Kas ja kuidas loodud kategooriate süsteemi saab kasutada olemasolevates eesti keele ülesannetes?

Uurimuse esimese osa tulemusena koostasın 170 kategooriat ning püüdsin neid leida 21 erinevas ülesandes. Enne analüüsima asumist sisestasın kategooriad MS Exceli andmetabelisse, mille laadsın ligipääsuks Google Sheets veebikeskkonda, mis võimaldas lihtsa andmete organiseerituse.

Andmetabel ja üliõpilaste koostatud ülesannete fail on üles laetud Tartu ülikooli pilveteenusesse Owncloud/Nextcloud (Owncloud s.a.), millele pääseb ligi töös viidatud lingi kaudu <https://owncloud.ut.ee/owncloud/s/W7bn24YCnJiMmcy>.

3.2 Uurimismeetod ja andmestik: kategooriate loomine ja hierarhiad

Lisaks riiklikule õppekavale toetasın kategooriate loomisel keeleteaduslikele allikatele nagu Fred Karlssoni (2002) üldkeeleteaduse õpik, “Eesti keele käsiraamat” (EKK), “Eesti grammatika” (EG), Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste meetodika õpik (Ehala jt 2014), õppeprotsesside kirjeldused (Tragel ja Käpp 2023), keeleteaduslike mõistete viki (<https://wiki.ilonatragel.ut.ee/w/>), visioonidokument Tark ja tegus Eesti 35 (2019) ning nüüdisaegsel õpikäsitusel põhinevad suunad Eesti hariduses ja maailmas laiemalt.

Kategooriate loomine sõltus sellest, kuidas mõisted ja teemad õppekavas olid struktureeritud ja kirjeldatud. Puhkudel, kus õppekavas oli teemade jaotumine juba õppekava järgi hierarhiliselt liigendatud ja ülemkategooria ilmne (näiteks riikliku õppekava üldosas (GRÕK) toodud üldpädevused ja nende jagunemine kindlateks pädevusteks), lähtus üldisemast

kitsama kategooriani liikumine ja esmalt üldise kategooria loomine otse õppekavast. Seda ideed järgides tuvastasingi selle jaotuse puhul kõigepealt laiemat kategooria, mis koondas enda alla enam kui ühe sarnase sisuga alamkategooria.

Kirjeldan järgnevalt kategooria “ülesande keelekasutuslaad” tuletamisprotsessi. Osaoskuste kategooriate moodustamisel pidasin silmas, milliseid osaoskusi on riiklikus õppekavas mainitud ning märgendasin esialgu eraldi koodidena kõik neli osaoskust: lugemine, kuulamine, kirjutamine ja rääkimine (GRÕK lisa 1; Uusen 2002). Need neli osaoskust saab aga koondada suuliseks ja kirjalikuks keelekasutuseks, millest tuletasin ka kõiki osaoskusi koondavad kaks kategooriat „suuline keelekasutus“ ning „kirjalik keelekasutus“. Kuna riiklikus õppekavas (GRÕK lisa 1) on õpitulemused kirjeldatud tegevustena (näiteks “õpilane kuulab avalikku esinemist ning esitab ettekandjale küsimusi”), siis koondasin rääkimisega seotud tegevused kategooria “rääkimine” alla ning nimetasin need eraldi kategooriatena. Alles nüüd oli võimalik tuletada kõik neid osaoskuseid hõlmav kategooria, millele andsin nime „ülesande keelekasutuslaad“. Kategooriate loomisel pidasin silmas, et ülesannete kaudu peavad õpilased jõudma riiklikus õppekavas kirjeldatud õpitulemusteni.

3.3. Andmestik kategooriate sobivuse hindamiseks

Uurimuse teiseks eesmärgiks oli loodud kategooriate sobivuse hindamine. Selleks moodustasin ülesannete puhul mittetõenäosusliku sihipärase valimi, mis tähendab, et tegin valiku kindla kriteeriumi alusel (Rämmer 2014) – ülesanne oli mõeldud kasutamiseks gümnaasiumi eesti keele kursustel.

Valimisse võtsin ülesandeid kahest erinevast “kogust”: esiteks Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistriõppekava üliõpilaste koostatud ülesannete kogust ja teiseks gümnaasiumi eesti keele kursuste õpivarasarija „Johannes“ kuuluvate õpikute „Johannes 1“ (Puksand & Ross 2016), „Johannes 2“ (Bobõlski & Ross 2017) ja „Johannes 3“ (Kumpas, Ross ja Mund 2018) ülesannete seast.

Üliõpilaste koostatud ülesannete valiku tegin kolme aasta jooksul (2022-2024) koostatud 80 eesti keele ülesande seast, millele mul uurimuse läbiviimiseks võimaldati ligipääs. Valiku tegemisel lähtusin soovist kaasata uurimuse valimisse ülesanded, mis olid koostatud kursustel, millel ka ise õpingute jooksul osa võtsin (2023-2024).

Kokku võtsin valimisse kummastki allikast esialgu 10 ülesannet, kuid kuna üks üliõpilaste koostatud ülesanne oli tänu oma ülesehitusele lahendatav ka kahe eraldi ülesandena, käsitlesin neid analüüsis eraldi ülesannetena ja kokku tuli üliõpilaste ülesandeid 11. Kõik üliõpilaste

koostatud ülesanded on ajutiselt kättesaadavad Tartu ülikooli pilveteenuses koos kategooriamärgenditega (vt jaotis 3.1). Tabelis 1 on toodud ülesannete nimekiri koos ülesannetele määratud koodiga. Kõigi 21 ülesande täielikud andmed (sh allikad) leiab Lisast 1.

Tabel 1. Valimi ülesanded.

Nr	Ülesande nimi	Ülesande kood
1	„Kopikad ja Coopi kaart“	ÜL_1
2	„Arhitektuur kõneleb“	ÜL_2
3	„Lugemisstrateegiate õpetamine“	ÜL_3
4	„Tekstide keele- ja stiilianalüüsist“	ÜL_4
5	„Arvamislugu“	ÜL_5
6	„Reklaamide ja sportlaste analüüs“	ÜL_6
7	„Kirjandi kirjutamine rangete struktuurireeglite järgi“	ÜL_7
8	„Minu keelekasutus kui minu identiteedi väljendaja“	ÜL_8
9	„Tekstistiilide õpetamisest“	ÜL_9
10	„Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus“	ÜL_10
11	„Keeleteadus kooli“	ÜL_11
12	„Keelehügieen“	ÜL_12
13	„Reklaamide analüüs“	ÜL_13
14	„Sõna <i>praegu</i> eri variandid“	ÜL_14
15	„Prügi ookeanis“	ÜL_15
16	„Luuletus ja pealkiri“	ÜL_16
17	„Maamess viib kokku“	ÜL_17
18	„Loo kirjutamine pildi põhjal“	ÜL_18
19	„Eestlane kasutab võõrsõnu“	ÜL_19
20	„Kust saada keeleabi?“	ÜL_20
21	„Autori hääl ja paroodia“	ÜL_21

Üliõpilaste koostatud ülesanded pärinesid eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistriõppekava ainekursustelt (2023-2024) “Gümnaasiumi eesti keele kursuste didaktika” (7

ülesannet), “Pedagoogiline praktikum” (2 ülesannet) ja “Tekstiõpetuse alused” (2 ülesannet). Kõigil ainekursustel oli üliõpilastele lähteülesandeks koostada riiklikule õppekavale vastav ning teadusallikatele tuginev eesti keele tunni või kursuse ülesanne ja/või tegevuskava (edaspidi nimetan “ülesanne”). Mõned ülesanded on koostatud rühmatööna ja mõned individuaalse tööna.

Õpivarasarja “Johannes” (Puksand & Ross 2016; Bobõlski & Ross 2017; Kumpas, Ross & Mund 2018) kuuluvad õpikud lähtuvad oma ülesehituses ja sisus põhimõttest ühendada ühte õpikusse kokku praktilised ja sisulised eesti keele kursused ning sarja metoodika toob autorite sõnul esile nii praktilise keeleoskuse kui valdkonna keeleteadmiste lõimingu. Õpikute ülesandeid ei ole töös esitatud, vaid on vastavalt viidatud konkreetsele õpikule, ülesandele ja leheküljele.

Üliõpilastelt (ka endistelt) küsisin head teadustava (2023:12) järgides nõusolekut nende tööd magistritöös uurida. Teavitasin neid nii magistritöö eesmärgist kui plaanist kaasata nende loodud ülesanded loodavasse eesti keele ülesandepanka. Samuti informeerisin ülesannete koostajaid, et nad saavad oma loa igal hetkel tagasi võtta.

3.4. Uurimismeetod: kategooriate sobivuse hindamine

Loodud kategooriad sisestasin MS Excel'i tabelisse. Veerg “Jah/Ei” on tunnus ja valikuvõimalus, mida saab andmebaasis kasutada kategooria olemasolu või puudumise märkimiseks ja see ei ole omaette kategooria. Iga ülesannet lugedes kontrollisin, kas loodud kategooriad selles ülesandes esinevad või ei. Märkisin andmetabelis vastavalt „Jah“ kui kategooria esines ning „Ei“ kui kategooriat ülesandes ei esinenud. Kokku on tabelis 21 rida, millest iga rida esindab ühte ülesannet, ning 204 veergu. 204 kategooria hulka kuuluvad ka kategooriad „Muu“ ning „Kommentaari“, mis lisati tabelisse eesmärgiga võimaldada märgendada kategooria “Muu” sel juhul, kui ühtegi teise kategooriasse ülesanne ei sobinud. Ka kommentaaride veeru eesmärgiks oli vaadata, kas mõnda lahtrisse koguneb ülesannete analüüsimise järel mitmeid sarnaseid kommentaare, mis oleks võimalik ühise nimetaja alla koondada ning uue kategooriana lisada. Lõpuks kujunes 204 veerust 170 veergu, milles oli võimalik märgendada kategooriale vastavus või mittevastavus. Selliselt liigendatud andmetabel võimaldas iga ülesande puhul märgendada vastavad kategooriad ning kuigi kvantitatiivne analüüs pole siin töös eesmärk, võimaldab see tabel siiski ka kategooriate esinemise ülevaatlikku kokkuvõtet.

Iga kategooria esinemise määramisel toiminis nii: kõigepealt lugesin ülesande hoolikalt läbi ning analüüsisin selle sobivust vastava kategooriaga. Seejärel märgendasin tabelis kategooria „Jah“, kui ülesanne selle kategooria sisule vastas, ning „Ei“, kui ülesanne selle kategooria eesmärke ei täitnud. Lisaks märkisin iga ülesande juures kommentaarina ära ka konkreetse koha või osa, mis sellele kategooriale vastas. Kommentaarid on nähtavad ülesannete failides, mis on kättesaadavad aadressil <https://owncloud.ut.ee/owncloud/s/eLaTwXKccT3s4M2>

Analüüsile eelnenud kategooriate selge sõnastamine lihtsustas kategooria leidmist ülesandest, kuid õpikute ülesannete puhul tekitas probleeme vähese info põhjal otsustamine, millest ülesanne koosneb. Kuigi ülesannete analüüsimisel ei leidunud tihtipeale esmapilgul kategooriate kohta otseseid vihjeid, võimaldas ülesande sisu laiem tõlgendamine enamasti siiski kategooriaid määrata.

4. Tulemused

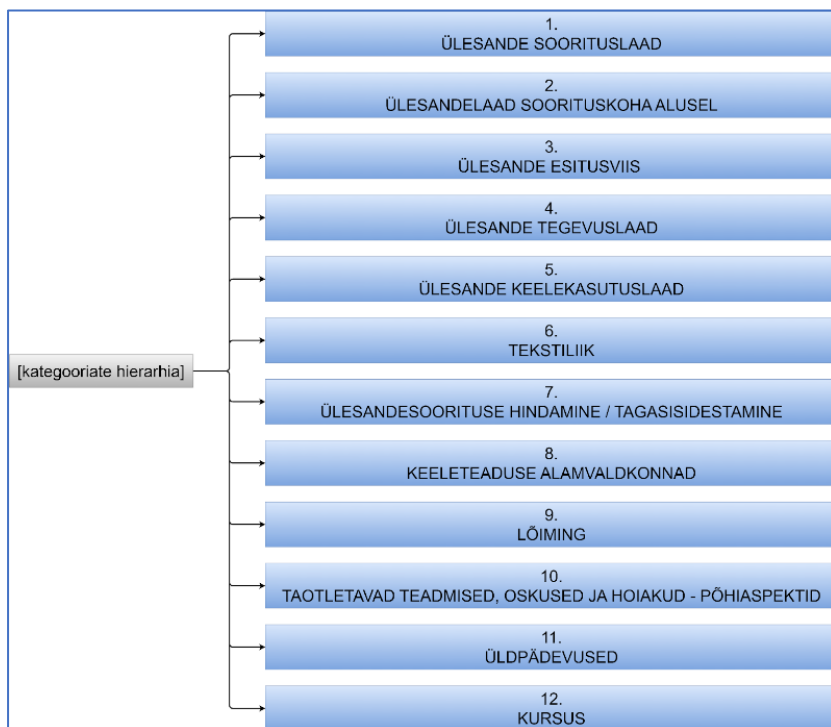
4.1 Kategooriad ja näited

Töö esimene uurimiseesmärk oli luua gümnaasiumi eesti keele kursuste ülesannete kategooriad toetudes gümnaasiumi riiklikule õppekavale, teadusallikatele ja üldistele pedagoogilistele/metoodilistele põhimõtetele. Uurimuse tulemusena kujunes kokku 12 sisulist ülemkategooriat, millest igaüks jagunes omakorda alamkategooriateks. Mõnel juhul hargnesid ülemkategooriad kõigepealt alamkategooriateks, mis omakorda jagunesid veel väiksemateks kategooriateks (vt jaotis 3.1.). Tabelis oli võimalik ülesandeid märgendada 170 erineva kategooriaga (mille hulka kuulus kategooria “Muu”, kuid ei kuulunud kategooria “Kommentaariid”).

Alljärgnevalt kirjeldan loodud kategooriaid ja alamkategooriaid lähtuvalt riiklikust õppekavast, gümnaasiumi eesti keele kursuste õppeprotsesside kirjeldustest, keeleteaduslikest ja metoodilistest allikatest, ning esitan kategooriate kohta näited ülesannetest. Kategooriate kirjeldamisel olen lähtunud sellest, et praegu hariduses vähem levinud kategooriad (näiteks kaasõppija tagasiside) on lahti kirjutatud põhjalikumalt.

Tekstist taandatud nummerdatud tsitaat-näited on esitatud sellistest kategooriatest, mida on võimalik lühidalt välja tuua. Muud näited on esitatud kirjeldusena (näiteks kui kategooria kehtib terve ülesande kohta). Enne iga uue kategooria hargnemist esitan joonise, millel on selgelt näha kategooria hierarhiline ülesehitus. Alustuseks on Joonisel 2 nähtav kogu kategooriasüsteemi hargnemine.

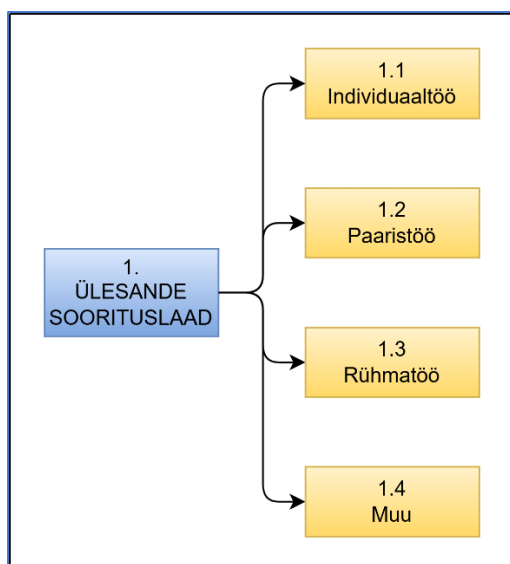
Lugejal aitab kõigist kategooriatest ja nende esindatusest ülesannetes ülevaate saada tabel, mis on kättesaadav aadressil <https://owncloud.ut.ee/owncloud/s/RZbtHL6BntD4qjF>.



Joonis 2. Kategoriate hierarhia.

I. 1. Ülesande soorituslaad: *Individuaaltöö; Paaristöö; Rühmatöö* (vt joonis 3)

Kategooria abil kirjeldatakse, kuidas õpilane ülesannet täidab, kas individuaalselt, paaristööna või rühmatööna (GRÕK). Soorituslaad kirjeldab selles kategoorias õppijakeskset lähenemist ülesande sooritusele ning jaguneb individuaalseks tööks ning rühmatööks (Karm 2013: 7). Aktiivseks õppimiseks sobivad nii paaris- kui rühmatöö, mille käigus õpilane nii räägib ise kui kuulab ka oma kaaslast (Ehala jt 2014:49) Individuaaltöö on üks põhilisi meetodilisi lahendusi saavutamaks õpilase peamist eesmärki üldhariduskoolis: kujundada eneseregulatsioonivõimet, sealhulgas iseseisva õppimise oskusi (Krull 2018: 375). Kategooria alamkategooriaad ongi loodud lähtuvalt õppekavas ja teaduskirjanduses leiduvatest viidetest sarnasele kategooria jaotumisele.

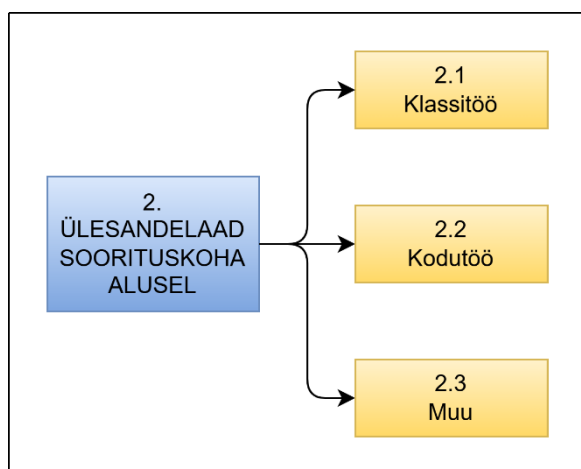


Joonis 3. Kategooria „Ülesande soorituslaad“ hargnemine.

Valimi ülesannetes leidis kõiki kolme soorituslaadi. Individuaaltööd eeldatavate ülesannete tööjuhistes ei olnud kirjas, et töö on individuaalselt lahendatav, kuid kuna puudusid viited paaris- või rühmatööle, lähtusin eeldusest, et tegemist on individuaalselt sooritatava ülesandega (nt ÜL_1, ÜL_2, ÜL_15). Paaris- või rühmatööle võidi õpilasi juhendada nii nagu näites 1.

- (1) *[Rühmatöö]* **Moodustage 2-3-liikmelised rühmad.** Iga rühm saab endale 4 erinevat liiki tekstid (uudis, luuletus, arvamislugu, kasutusjuhend), mida on vaja keeleliselt ja stiililiselt analüüsida. (ÜL_3)

II. 2. Ülesande laad soorituskoha alusel: *Klassitöö; Kodutöö* (vt joonis 4).



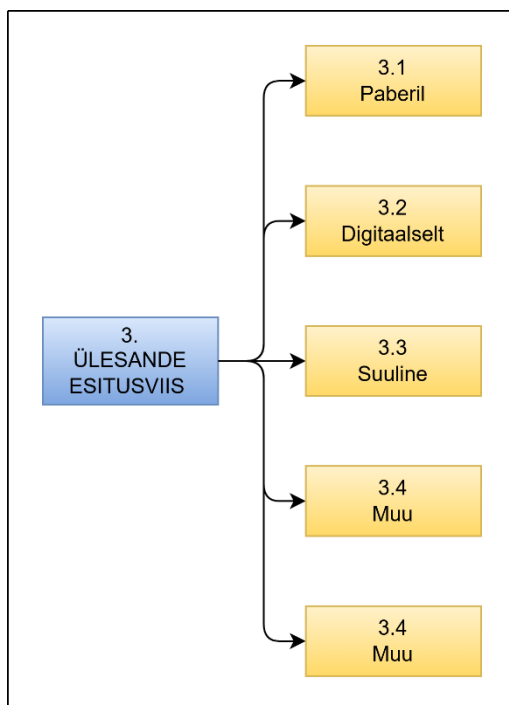
3.

4. **Joonis 4.** Kategooria „Ülesandelaad soorituskoha alusel“.

Kategooria abil kirjeldatakse seda, kus õpilane ülesannet täidab. Kodutöö all mõistetakse õpilastele õpetajate antud kohustusi, mida õpilane täidab väljaspool kooli (Krull 2018: 377). Valimi ülesannetes leidis mõlemat soorituslaadi: ülesandeid nii klassis kui kodus sooritamiseks. Antud kontekstis liigitasin väljaspool klassiruumi toimuvad ülalkirjeldatud õppetegevused kategooria “klassitöö” alla, kuna need toimuvad küll väljaspool klassi, kuid koostöös ja organiseeritult klassiga. ÜL_2 vastupidiselt tuli sooritada kodutööna. Õpikute ülesannete (nt ÜL_13, ÜL_14, ÜL_16, ÜL_19, ÜL_20) töökäsk eeldab enamasti õpilaste arutlemist ülesandes püstitatud teemade üle või sisaldab töökäsk kuulamisülesandeid või video vaatamist (näide 2), seega lähtusin eeldusest, et tegemist on klassis lahendatava ülesandega.

(2) [Klassitöö] **Vaadake klassis üheskoos EKI keeleklippi “Kust saab keeleabi”** (autor Maire Raadik). Tehke vaatamise-kuulamise ajal märkmeid. (ÜL_20, lk 29)

I. 3. Ülesande esitusviis: Paberil; Digitaalselt; Suuliselt (vt joonis 5)

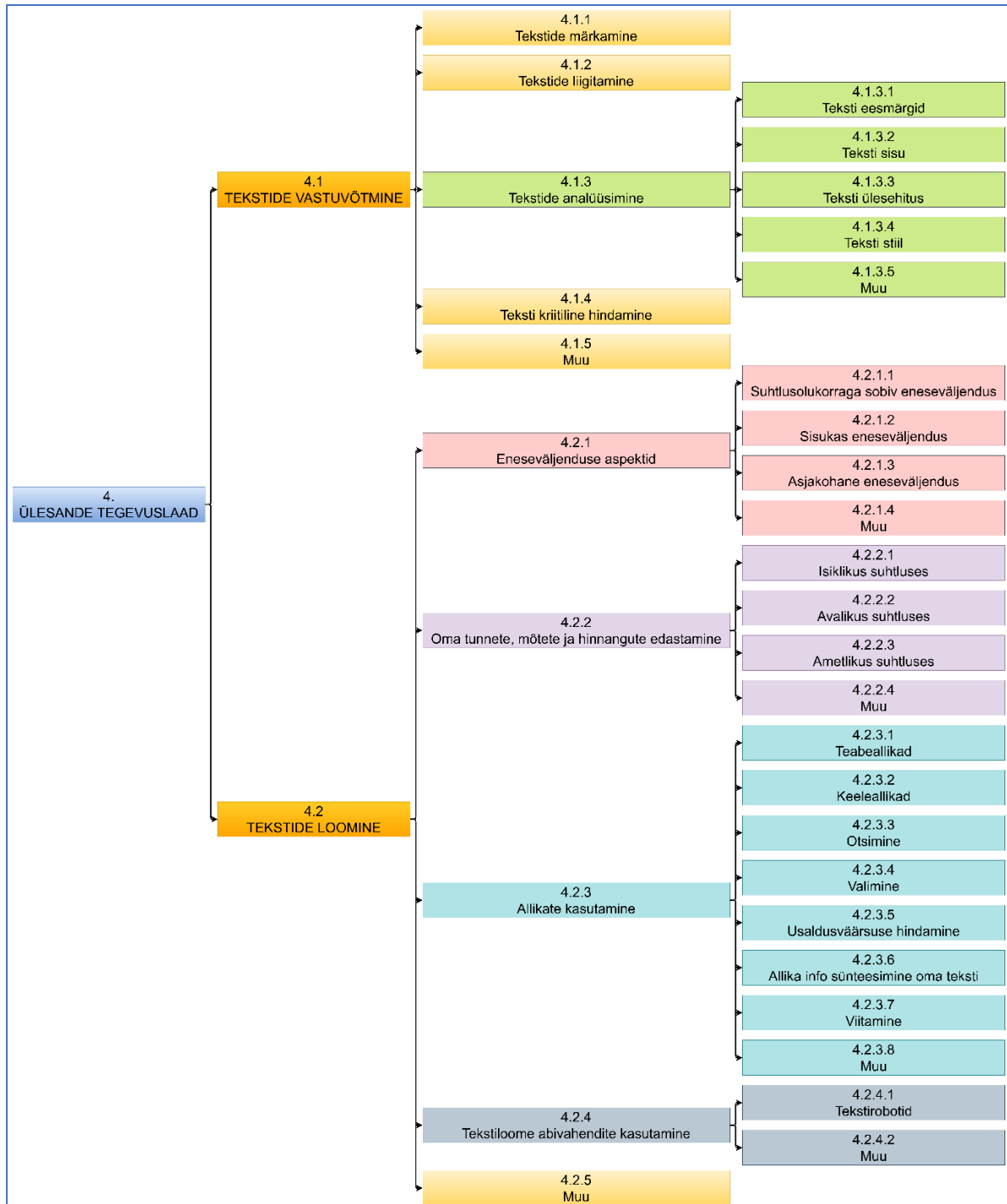


5. **Joonis 5.** Kategooria „Ülesande esitusviis“ hargnemine.

Kategooria kirjeldab seda, kuidas õpilane ülesannet sooritab ja esitab. Õpilasel oodatakse selget ja eesmärgipärast eneseväljendust nii suulises kui ka kirjalikus suhtluses (GRÕK lisa 1). Siinses valimis esitati suuliselt üldiselt ülesandeid, mille soorituslaad oli paaris- või rühmatöö (nt ÜL_4, ÜL_9, ÜL_10, ÜL_12, ÜL_13), kuid kui ülesande juures oli kirjalik esitusviis kirjas, siis tehti rühmatöö kirjalikult (näide 3).

(3) [Paberil] Õpetaja jagab igale õpilasele **prinditud** artikli ja palub teha sinna peale lugemise ajal märkmeid. (ÜL_3)

I. 4. Ülesande tegevuslaad: *Tekstide vastuvõtmine; Tekstide loomine* (vt joonis 6)



Joonis 6. Kategooria „Ülesande tegevuslaad“ hargnemine.

II. (4.1.) Tekstide vastuvõtmine: *Tekstide märkamine; Tekstide liigitamine; Tekstide analüüsimine; Tekstide kriitiline hindamine* (vt joonis 6)

Kategooria kirjeldab tekstide märkamise, liigitamise, analüüsimise ja kriitilise hindamisega seotud ülesandeid ja tegevusi, mis on GRÕKi (lisa 1) alusel koostatud õppeprotsesside kirjeldustes õpiväljunditena kirjeldatud järgmiselt: ümnaasiumi lõpuks suudab õpilane teda ümbritsevaid tekste lähtuvalt nende tunnustest ja eesmärkidest iseseisvalt märgata, liigitada ja kriitiliselt hinnata (Tragel & Käpp 2023).

(4) *[Tekstide märkamine] Kõi kolmel erineval päeval tünaval, sotsiaalmeedias ja mujal lahtisemate silmadega kui tavaliselt ning jäädvusta kõik nähtud spordiga seotud reklaamid (nt võistluste reklaamid, sportlaste piltidega reklaamid, spordiennustuse reklaamid). Leia kokku vähemalt viis reklaami, seejuures vähemalt kolm erinevat tüüpi reklaami. Lisa kõik reklaamid ühte kausta Google Drive'i ja jaga õpetajaga. (ÜL_6 II etapp)*

Teksti kui suhtlusolukorra märkamine on näiteks ülesannete ÜL_1, ÜI_2, ÜI_3, ÜL_4, ÜL_8 eesmärk ning see suunab õpilasi ühtlasi tekstide kriitilisele hindamisele ja sõnumi mõistmisele. Ülesandes (ÜL_15), mille töökäsuks oli teksti usaldusvääruse hindamine, seostasin seda tegevust ka teksti kriitilise hindamisega. Kuigi ühegi ülesande töökäsk ei palunud õpilastel tekste kriitiliselt hinnata, on see kategooria mitme teise kategooria tegevuse eeldus..

III. (4.1.3.) Tekstide analüüsimine: *Teksti eesmärgid; Teksti sisu; Teksti ülesehitus; Teksti stiil* (vt joonis 6)

Kategooria, mille keskmes on tekstide eesmärgi, sisu, ülesehituse ning stiili analüüsimisega seotud ülesanded. Riikliku õppekava (GRÕK lisa 1) järgi on keelepädevus oskus eri liiki tekste mõista, luua, analüüsida ja kriitiliselt hinnata. Kursuse “Teksti keel ja stiil” õpitulemuse taotlus on õpilase oskus analüüsida tekstide sisu, teksti eesmärke, konteksti, ülesehitust, grammatikat, sõnavara ja stiili (GRÕK lisa 1). Suhtlusolukordade (tekstide) analüüsimisel on John M. Swalesi (1990) järgi oluline pöörata tähelepanu suhtluseesmärgile. Ülesannetes on eesmärgiks seatud erinevate tekstiliikide eesmärgi, sisu ja ülesehituse analüüsimine (näide 4, 5 ja 6).

(5) *[Teksti ülesehitus] Loe Mihkel Raua lugu “Eestlane kasutab võõrsõnu”. Kuidas seda liigitaksid: kas see on lineaarne või mittelineaarne tekst, mis žanrisse see võiks kuuluda? Mille üle autor ironiseerib? Analüüsige teksti struktuuri: kuidas autor teksti sisse juhatab, millega lugejat köidab; mis on teksti idee, põhiväide; missuguste*

näidetega ta seda illustreerib; kuidas öeldu kokku võtab? Kus paiknevad lõikude juhtlaused? (ÜL_19, lk 91)

(6) *[Teksti stiil] Õpilased moodustavad kuus rühma (nt loevad end kuueks). Iga õpilane saab vastavalt oma numbrile ühe stiili tutvustava välja printitud lehe. Iga õpilane loeb kõigepealt omaette teksti läbi, märgib soovi korral ära tema jaoks olulisemad kohad. Õpilased jagunevad samasuguste stiilide järgi rühmadesse (nt ühe rühma moodustavad need õpilased, kes lugesid ilukirjandusliku stiili kohta) ja **arutavad etteantud aja jooksul selle stiili tunnuste üle**, et saada n-ö selle stiili spetsialistiks. Kui aeg eksperdirühmades arutamiseks on läbi, jaotuvad õpilased uutesse rühmadesse, kusjuures igas rühmas peavad olema esindatud kõikide stiilide spetsialistid. **Õpilased hakkavad üksteisele oma stiili selgeks õpetama ja samal ajal tüüdvad kõik õpilased ka töölehte eri stiilide tunnuste kohta.** (ÜL_9)*

IV. (4.2.) Tekstide loomine: *Eneseväljenduse aspektid; Oma tunnete, mõtete ja hinnangute edastamine; Allikate kasutamine; Tekstilooma abivahendite kasutamine (vt joonis 6)*

V. (4.2.1.) Eneseväljenduse aspektid: *Suhtlusolukorraga sobiv eneseväljendus; Selge eneseväljendus; Sisukas eneseväljendus; Asjakohane eneseväljendus (vt joonis 6)*

Kategooria kirjeldab ülesandeid, mille abil on võimalik arendada õpilaste oskusi end nii kõnes kui kirjas vastavalt suhtlusolukorrale selgelt, sisukalt, asjakohaselt ja arusaadavalt väljendada (GRÕK lisa 1, Tragel & Käpp 2023). Kõik eneseväljenduse aspektidega seotud kategooriad said ülesannetel märgendatud, kuna lähtusin eeldusest, et kõikide ülesannete puhul, mida õpetaja õpilastele annab, eeldab õpetaja õpilastelt alati sobivat, selget, sisukat ja asjakohast eneseväljendust (näide 7).

(7) *[Suhtlusolukorraga sobiv eneseväljendus; Selge eneseväljendus; Sisukas eneseväljendus; Asjakohane eneseväljendus] Leia teema raames kitsam fookus, millest tahad kirjutada ja mis ei välju etteantud teemast; mõtle välja 1 põhiidee – mis on **sinu seisukoht** valitud küsimuses; kirjuta sissejuhatus pikkusega 3-4 lauset; esimestes lausetes **too välja kitsam teema-probleem, millest kirjandis kirjutad**, ja sissejuhatuse viimases lauses **sõnasta põhiidee selle kohta väitena või küsimuse püstitusena; mõtle välja ja sõnasta 3-5 mõtet, mis selgitavad-avavad + põhjendavad (tõestavad) põhiideed (st tugevda oma väidet); iga mõte ava eraldi lõigus sellise skeemi järgi: esimeses lauses***

sõnasta üks neist mõtetest, seejärel selgitada-ava mõtet, siis põhjenda mõtet, lõigu lõpus sõnasta järeldus, mis mõtet kinnitab, kuid ei korda selle sõnastust. (ÜL_7)

VI. (4.2.2.) Oma tunnete, mõtete ja hinnangute edastamine: *Isiklikus suhtluses; Avalikus suhtluses; Ametlikus suhtluses* (vt joonis 6)

Kategooria kirjeldab ülesandeid, mille abil on võimalik arendada õpilaste oskuseid oma tundeid, mõtteid ja hinnanguid isiklikus, avalikus ja ametlikus suhtluses edastada (GRÕK lisa 1). Kui õpilasel palutakse klassis arutleda enda kogemuse üle ning kirjeldada isiklikke eelistusi või väljendada mõtteid (näide 8), on tegemist ülesandega, mis keskendub isikliku hinnangu ja arvamuse edastamisele koolis kui ametliku suhtluse keskkonnas.

(8) *[Ametlikus suhtluses] Loe läbi Indrek Koffi luuletus ja sõnasta pealkiri. Võrrelge klassis oma pealkirju. Kas domineerisid ühemõttelised ja konkreetsed või kujundlikud pealkirjad? Kas need olid pikad või lühikesed? Kuivõrd mõjutas pealkirja teadmine, et tegu on luuletusega? **Kas sinu pandud pealkiri oli luuletaja vastu lugupidav? Kas oleksid tahtnud seda pärast klassiarutelu muuta? Miks? Missuguseid tegureid pidasid oma hinnangu andmisel määravaks?** (ÜL_16, lk 76)*

Kui tegemist on loomingulise ülesandega, arvamusloo või arutleva kirjandi kirjutamisega, oodatakse õpilastelt isiklike seisukohtade, tunnete või hinnangute väljendamist (nt ÜL_6, ÜL_7, ÜL_8).

VII. (4.2.3.) Allikate kasutamine: *Teabeallikad; Keeleallikad; Otsimine; Valimine; Usaldusväarsuse hindamine; Allika info sünteesimine; Viitamine* (vt joonis 6)

Kategooria kirjeldab ülesanded, mis annavad õpilasele teadmised ja oskused kasutada erinevaid keeleallikaid ning teabekeskondi, edastada eri allikaist leitud infot, hinnata teksti usaldusväarsust, sünteesida allika infot ning kasutada viitamissüsteeme (GRÕK lisa 1). Kui ülesande töökäsus oli nõue kasutada allikaid ning nendele korrektselt viidata, oli kategooria sobivus üheselt mõistetav (ÜL_2, ÜL_8). Sellistel juhtudel oli ülesande täitmise eelduseks allikatele tuginemine või korrektselt allikatele viitamine ning see võimaldas kategooriat ülesandel ka rakendada. Lugemisülesande puhul eeldas ülesanne teema üle arutlemist ning allikate kasutamise olulisusele tähelepanu pööramist (näide 9).

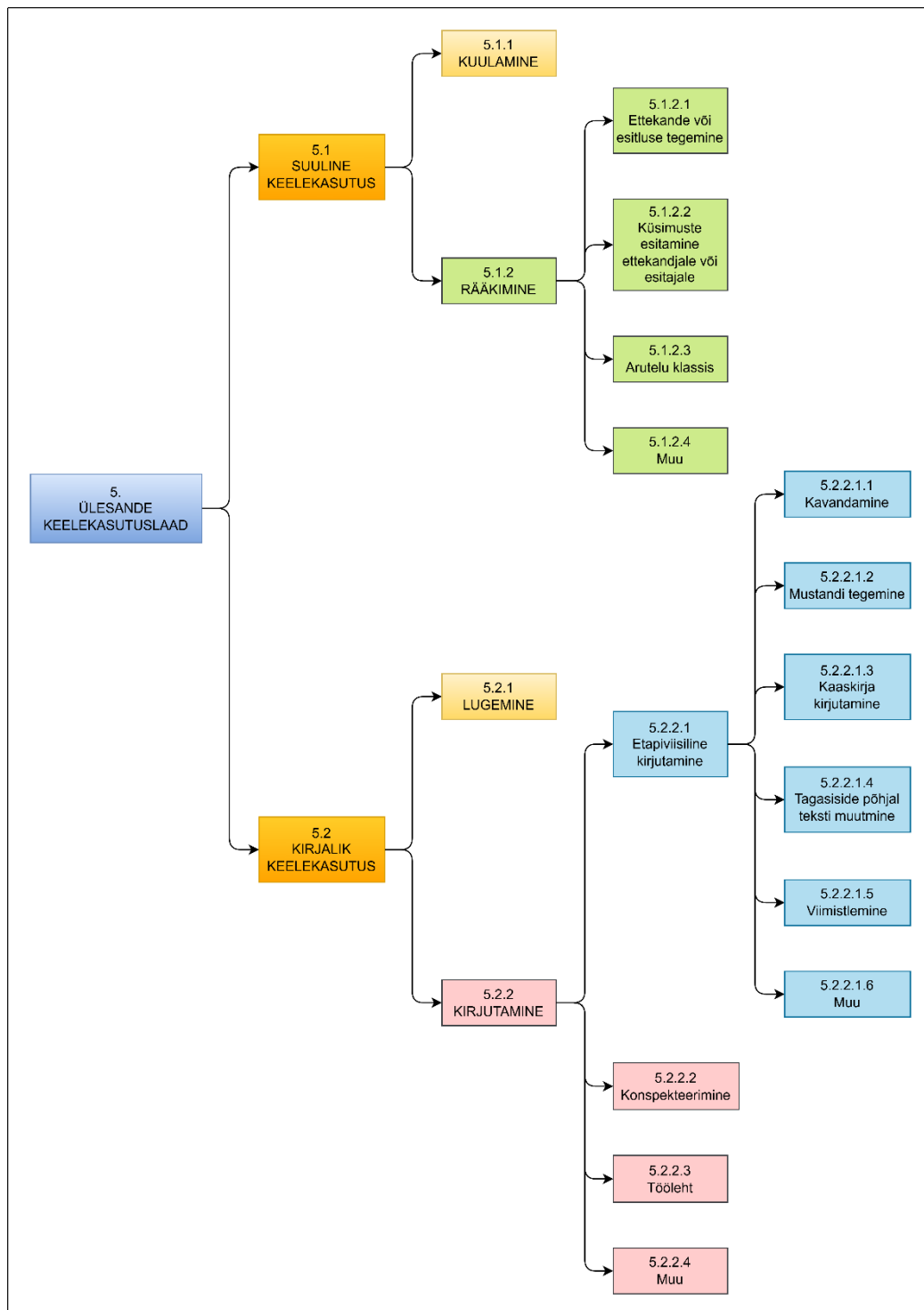
(9) *Teabeallikad; Valimine; Usaldusväarsuse hindamine; Allika info sünteesimine; Viitamine Loe katkendit. Mis tekstiga on tegemist? **Kuidas hindad teksti usaldusväarsust?Mille põhjal selle üle otsustad? Missugustele allikatele on tekstis viidatud?** (ÜL_15, LK 122).*

VIII. (4.2.4.) Tekstiloome abivahendite kasutamine: *Tekstirobotid* (vt joonis 6)

Kategooria kirjeldab ülesandeid, mille puhul kasutab õpilane teadlikult tekstiloome abivahendeid. Riiklikus õppekavas pole tehisintellekti ega tekstirobotite kasutamist käsitletud, kuid Haridus- ja Teadusministeerium on andnud soovitusi tekstirobotite õppetöösse integreerimiseks: “Kui annate õpilastele iseseisvaid töid, mis on ChatGPT abil lahendatavad, püüdke koos õppijatega arutleda, milliste õpieesmärkide täitmist ülesannete lahendamine toetab ja kuidas mõjutab tulemust erinevate õpistrateegiatega kasutamine.” (ChatGPT ja kool) Selle töö valimis ei olnud ülesandeid, milles oleks palutud õpilastel teadlikult tekstiroboteid kasutada. Kategooria on tuletatud lähtuvalt TI kasutuselevõttust Eesti kooli üldharidussüsteemis 2025. aasta sügisest ning on seetõttu tulevikus vajalik (TI-Hüpe).

IX. (5.) Ülesande keelekasutuslaad: *Suuline keelekasutus; Kirjalik keelekasutus* (vt joonis 7)

X. (5.1.) **Suuline keelekasutus:** *Kuulamine; Rääkimine* (vt joonis 7)



Joonis 7. Kategooria „Ülesande keelekasutuslaad“ hargnemine.

Kategooria hõlmab keelelise suhtluse osaoskusi nagu kuulamine ja rääkimine (EKR 2007). Praktiline eesti keele oskus tähendab keele valdamist lugemisel, vastuvõetu vahendamisel, kirjutamisel, kõnelemisel ja kuulamisel (GRÕK lisa 1). Emakeelt õpetatakse ja õpitakse tervikkeelena, elulistest, suhtlemissituatsioonidest ja -vajadustest lähtuvalt, pöörates võrdselt tähelepanu kõikidele keelelise suhtluse osaoskustele: kuulamisele, rääkimisele, lugemisele ja kirjutamisele (EKR 2007). Ülesanded (ÜL_8, ÜL_20), milles oli õpilasel esmalt vaja kuulata helisalvestist või vaadata videot, ning vastata kuuldu ja nähtu põhjal küsimustele, sobitusid kategooriasse „kuulamine“. Enamik analüüsitud ülesannetest (nt ÜL_3, ÜL_4, ÜL_8, ÜL_9, ÜL_10, ÜL_11, ÜL_12, ÜL_13, ÜL_14, ÜL_15, ÜL_16, ÜL_17) oli seotud rääkimisoskuse arendamisega, kuna ülesande sisu (näide 10) eeldas klassiruumis arutlemist, õpilaste suulist väljendust ning aktiivset diskussioonidest osavõtmist.

(10) *[Rääkimine] Tabelis on sõna praegu eri variandid. Vaata, missugused variandid on kasutusel olnud. Kas mõni toodud variantidest on kõnekeeles ka nüüdsel ajal kasutusel? Kes teistsuguseid variante kasutavad? (ÜL_14, lk 114).*

XI. (5.1.2.) **Rääkimine:** *Ettekande või esitluse tegemine; Küsimuste esitamine ettekandjale või esitajale* (vt joonis 7)

Rääkimine kui üks neljast osaoskusest (EKR 2007). Kategooria kirjeldab õpilase suulise suhtlusoskuse arendamist ning ettekande või esitluse tegemist ning küsimuste sõnastamist ning esitamist ettekande kuulajana. Praktilise eesti keele kursusel on rääkimisoskuse arendamiseks soovitatud selliseid õppetegevusi nagu suulise kokkuvõtte või ettekande esitamine. (GRÕK lisa 1) Ülesanded ÜL_8 (näide 11), ÜL_10 on projektipõhised neid nii esitletakse projekti kui katagasisidestakse nii oma grupis kui esitluste ajal.

(11) *[Ettekande või esitluse tegemine] Suuline ja visualiseeritud 5-minutiline ettekanne Prezi või Canva keskkonas. Mõelge viisile, kuidas esitluse üles ehitate; kas kuulajaid võiks kuidagi kaasata jmt; Kasutada suulisele esinemisele vastavat keelt ja stiili; Kirjaliku töö olulisemad punktid on ettekandes välja toodud ja põhjendatud; Olge loovad! Ettekande visualiseerimine, kaunistamine. (ÜL_8).*

XII. (5.2.) **Kirjalik keelekasutus:** *Lugemine; Kirjutamine* (vt joonis 7)

Tekstide kirjutamiseks on vaja enne tekste palju lugeda (Ehala jt 2014:57). Lugemisoskuse arendamise laiemaks eesmärgiks on kujundada kriitilist teabekasutajat ning mõtlevat inimest, kes suudab mõista ja analüüsida erinevaid tekste, eristada tekstis olulist vähemolulisest ja

sõnastada oma mõtted selgelt (GRÕK lisa 1). Kirjutamisoskust arendatakse erineva eesmärgi või ülesehitusega tekstide loomise kaudu ning kirjutamispädevuse eelduseks on pidev kirjutamispraktika, mis kindlustab õpilasele hea õigekirja- ja ladusa sõnastusoskuse ning mitmekülgse lausestuse ning selge sõnumiga teksti (GRÕK lisa 1). Ülesande (näide 12) eesmärk on õpetada lugemisstrateegiaid. Funktsionaalne lugemine on oskus lugeda teksti, sellest aru saada ning loetu põhjal järeldusi teha.

(12) *[Lugemine] Antud ülesande puhul loevad õpilased nii, et õpilastel on artiklid ees ja vastavalt oma rollile teevad lõigu järele või ette märkmeid. (ÜL_3)*

Õpilased loovad ülesannetes (ÜL_2, ÜL_5, ÜL_6, ÜL_7, ÜL_8, ÜL_9) ise tekste ning arvestavad sealjuures teksti stiilivõtete ning suhtluseesmärkidega. Valimis esinesid kirjutamisülesanded (ÜL_2, ÜL_3, ÜL_5, ÜL_7, ÜL_8), mille eesmärk oli selgelt määratletud ja mille kirjutamine eeldas täpsete kirjutamisjuhiste järgimist (näide 13).

(13) *[Kirjutamine] Kirjuta umbes 200-sõnaline arutlus teemal „Kuidas mõjutab sportlane ühiskonda?“. Lähtu valitud sportlasest, aga arutle ka üldiselt. Sõnasta vähemalt 2 argumenti, kirjuta analüüs kirjandi stiilis. (ÜL_6)*

XIII. (5.2.2.) **Kirjutamine:** *Etapiviisiline kirjutamine; Konspekteerimine; Tööleht* (vt joonis 7)

Kategooria, mis kirjeldab ülesandeid, mis hõlmavad suulise esituse ja loetud teksti konspekteerimist (GRÕK lisa 1). Konspekteerimine on õppeprotsessi käigus uue materjali mõistmise seisukohalt tõhus praktika, sest see võib parandada õpilase kirjutamisoskust erinevate meetodite abil (Walker jt 2017). Konspekteerimist oli ülesannetes nimetatud kahel korral (ÜL_8, ÜL_20).

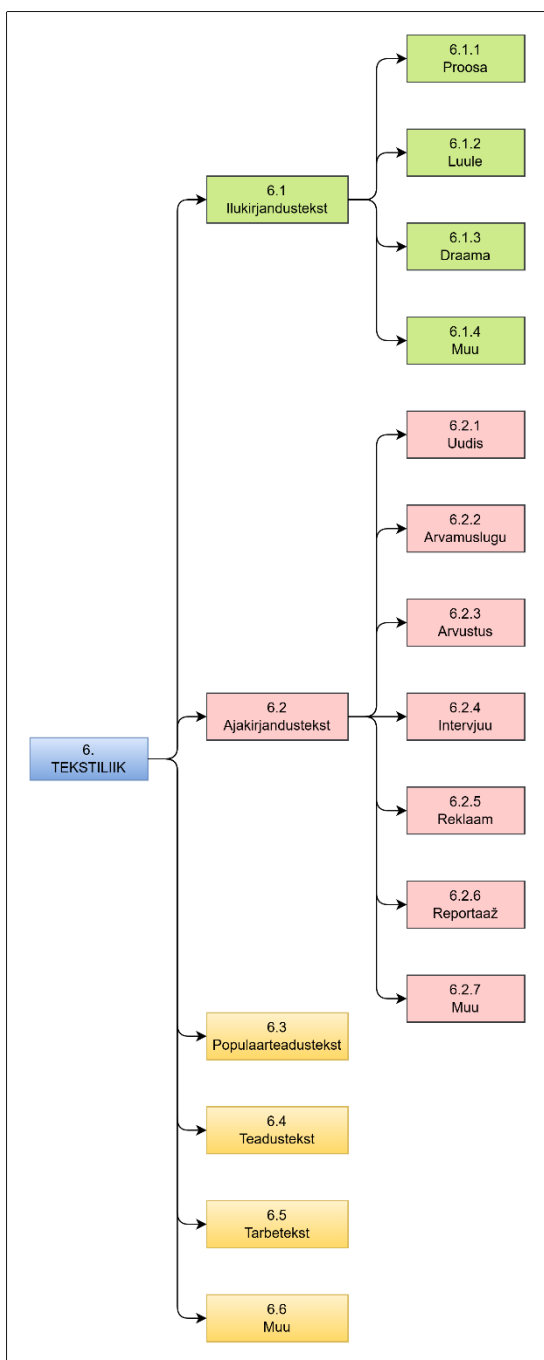
XIV. (5.2.2.1.) **Etapiviisiline kirjutamine:** *Kavandamine; Mustandi tegemine; Kaaskirja kirjutamine; Tagasiside põhjal teksti muutmine; Viimistlemine* (vt joonis 7)

Kategooria, mis kirjeldab etapiviisilise kirjutamisprotsessi põhietappe nagu kavandamine, mustandid ja viimistlemine. Kirjutamisprotsessi saab pidada tegevuseks, mis on pidevas liikumises ning selles ei ole kunagi midagi paigal, kirjutamise etappide vahel pole selget piiri ja kuigi nad üksteisest erinevad, need etapid sulanduvad ja kattuvad (Murray 1972). Kirjutamispädevust saab hinnata nii protsessi kui ka tulemuse kaudu. Tulemuse järgi hinnates keskendutakse peamiselt tekstile ning kvaliteedile, kui aga võtta vaatluse alla kirjutamine kui protsess, keskendutakse eelkõige kirjutajale ning tema tegevusele (Hint, Jürine 2021: 245).

Ülesannete (nt ÜL_2, ÜL_5, ÜL_6, ÜL_9) tööjuhistes olid viited etapiviisilise kirjutamise, mustandi koostamise ja/või kaaskirja kirjutamise kohta (näide 14).

(14) *[Mustandi tegemine; Kaaskirja kirjutamine] **Mustandi koostamine.** Kirjuta arvamust mustandi kohta, kasutades õpitud stiilivõtteid ja keelekasutust. Jälgi, et valitud stiil sobiks suhtlusolukorra ja teksti eesmärgiga. Kaasõppijatele tagasiside andmine. **Koosta kaasõppijale kaaskiri,** kus kirjeldad, mille kohta täpsemalt tagasisidet soovid saada. Tööde vahetamise järel lugege teise õpilase tööd ning andke neile tagasi- ja edasisidet (esimene vastake just kaaskirjas esitatud küsimustele. (ÜL_5)*

XV. (6.) Tekstiliik: *Ilukirjandustekst; Ajakirjandustekst; Populaarteadustekst; Teadustekst; Tarbetekst* (vt joonis 8)



Joonis 8. Kategooria „Tekstiliik“ hargnemine.

XVI.

Kategooria, mille jagunemise tingivad ühte žanrisse kuuluvate tekstide sarnane struktuur, stiil, sisu ja eeldatavad vastuvõtjad ja ka eesmärk (Swales 1990: 58). Riiklikus õppekavas

(GRÕK lisa 1) käsitletakse erinevate tekstiliikide kirjutamisvõtteid, nende keele- ja stiilierinevusi ning nõudeid eri tekstiliikide keelele, samuti on kursuse „Teksti keel ja stiil“ õpitulemusena kirjeldatud eesmärki arendada põhjalikult õpilase žanriteadlikkust. Kursusel käsitletakse erinevate tekstiliikide keele- ja stiilierinevusi grammatikas ning sõnavaras ja selgitatakse kirjutamise võtteid eri tekstiliikide näitel. Õpilane koostab ise eri liiki tekste (sh tarbe-, meedia- ja teadustekste) (GRÕK lisa 1). Žanriteadliku keeleõppe metoodika keskendub autentsetele tekstidele, mida uuritakse põhjalikult, see tähendab, et vaadeldakse tekstide sotsiaalset konteksti ja eesmärki, tekste võrreldakse omavahel ning leitakse ühis- ja erijooni (Dean 2008: 32). Žanrite ehk tekstiliikide aluseks on teksti omadused: struktuur, tekstitüüpide kombineerimise viis ja stiil (Kasik 2007: 29–35). Selle kategooria igale alamkategooriale leidis ülesandeid.

XVI. (6.1.) Ilukirjandustekst: Proosa; Luule; Draama (vt joonis 8)

Kategooria, mis ühendab eri liigis ning žanris ilukirjandustekstide, tervikteoste avatud ning loovat analüüsi-, tõlgendamis- ja mõistmisoskust ning ilukirjandusliku poeetika tundmist (GRÕK lisa 1). Kategooriad on tuletatud lähtuvalt ilukirjanduse põhiliikide traditsioonilisest jaotusest. Analüüsitud valimis leidis nii proosa- (ÜL_9), luule- (ÜL_16) kui draamatekstidele (näide 15) keskendunud ülesandeid.

(15) [Draama] Vaata teksti: kuidas see on vormistatud? **Missugune on draamatekst?** Mis on siinse katkendi alustekst? Kes on episoodi tegelased? Mis on sulle olukorras tuttav? Kuidas on autor alusteksti interpreteerinud? (ÜL_21, lk 67)

XVII. (6.2.) Ajakirjandustekst: Uudis; Arvamyslugu; Arvustus; Intervjuu; Reklaam; Reportaaž (vt joonis 8)

Kategooria, mille alla kuuluvad ülesanded, mis keskenduvad loetletud ajakirjanduslike žanrite mõistmisele, loomisele ja analüüsimisele (GRÕK lisa 1). Ülesannetes leidis kõiki ajakirjandusteksti žanrisse paigutatud kategooriaid: uudis (nt ÜL_4, ÜL_9, ÜL_15), reportaaž (näide 16), arvamyslugu (nt ÜL_3, ÜL_4, näide 17), arvustus ja intervjuu (ÜL_9), reklaam (nt ÜL_6, ÜL_9, näide 18).

(16) [Reportaaž] Loe teksti. Mis žanrisse teksti liigitaksid? Missuguseid allikaid on kasutatud? **Kuidas on reportaaž üles ehitatud?** Missugune on meeoleolu? Mis vahenditega on see loodud? (ÜL_17, 86-87)

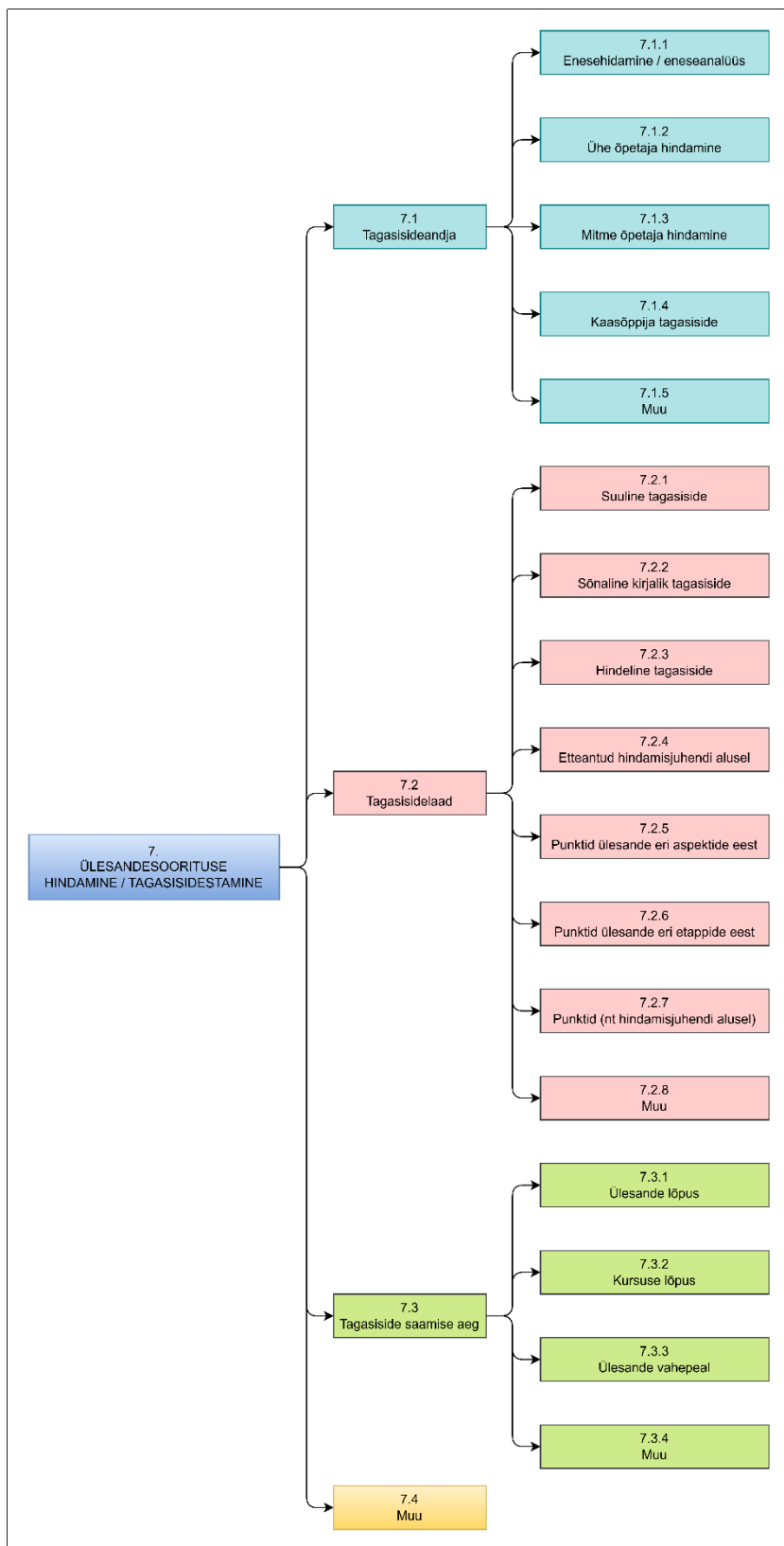
(17) [Arvamuslugu] **Kirjuta vähemalt 400-sõnaline arvamuslugu**, milles analüüsid, mida on Eestis tehtud soolise võrdõiguslikkuse saavutamiseks, mida tuleks veel teha ning milline on ühiskonna üldine suhtumine teemasse. (ÜL_5)

(18) [Reklaam] Valige paaristööks üks viimase nädala päevalehe number ja **uurige selle reklaame**. /.../ **Missuguseid reklaame** (reklaamide liigid, reklaamitavad tooted, teenused) ajalehes leidub? Valige kaks reklaami ja analüüsige nende keelt lähemalt. (ÜL_13, lk 140)

XVIII. (6.3.) Populaarteadustekst

XIX. (6.4.) Teadustekst

XX. (6.5.) Tarbetekst



Joonis 9. Kategooria „Ülesandesoorituse hindamine/tagasisidestamine“ hargnemine.

XXI. (7.) **Ülesandesoorituse hindamine/tagasisidestamine:** *Tagasisideandja;*
Tagasisidelaad; Tagasiside saamise aeg (vt joonis 9)

Kategooria, mis kirjeldab õpilase hindamise ja tagasisidega seotud aspekte. Õpilast hinnatakse nii õppeprotsessi vältel, õppeteema lõppedes kui ka kursuse lõpus. Õpitulemusi hinnatakse nii sõnaliste hinnangute kui numbriliste hinnetega ning kokkuvõtva hindamise kõrval rakendatakse õppeprotsessi käigus kujundavat hindamist. Õpilane saab õpetajalt suulist ja kirjalikku sõnalist tagasisidet tema ainealaste tulemuste, tugevate külgede ja puuduste kohta. (GRÕK lisa 1)

XXII. (7.1.) Tagasiside andja: *Enesehindamine/eneseanalüüs; Ühe õpetaja hindamine; Mitme õpetaja hindamine; Kaasõppija tagasiside* (vt joonis 9)

Kategooria, mis keskendub tagasiside andjale õppeprotsessis. Tagasisidestada võib õpilane ise, võib õpetaja ning ka kaasõppija. Õppija kaasatakse hindamisprotsessi, et ta saaks analüüsida oma õpitegevust ja tagasisidestada kaasõpilaste sooritusi (GRÕK). Kaasõpilast tagasisidestades oskab õpilane hiljem enda töös pöörata tähelepanu sarnastele probleemidele, mis jäid õpilasele silma kaaslase töös ning sellega seoses paraneb tagasisidestaja enda kirjutamisoskus (Lundstrom & Baker 2009). Mida varasemas etapis saab autor oma tekstile tagasisidet, seda lihtsam on tal oma teksti ise parandada (Jürine, Leijen, Trigel 2017:19). Tagasiside on kirjutamisprotsessi lahutamatu osa (Hyland 2003; Jürine, Leijen, Trigel 2017). Peamiseks tagasiside eesmärgiks on vähendada erinevusi praeguste arusaamade ja eesmärgi vahel (Hattie, Timperley 2007). Ülesannetes, mis olid koostatud üliõpilaste poolt, oli lihtsam tuvastada, milline osa ülesandes on tagasiside andjal. Ülesannete (ÜL_3, ÜL_6, ÜL_7, ÜL_8, ÜL_9) juures oli kirjas, et tagasiside andjaks on ühe aine õpetaja, ülesannete (ÜL_2, ÜL_5, ÜL_10) juures oli märgitud tagasiside andjateks aga mitme aine õpetajad (näide 19).

(19) *[Mitme õpetaja hindamine] Hindamine: Ajalooõpetaja: eeltöö, töös kirjutatud ajalooline taust ja faktid. Eesti keele ja kirjanduse õpetaja: keel, tekstiloomes oskus, töö terviklikkus ja vormindus. Õpilane saab arvestuslikud hinded ajaloosse, eesti keelde ja kirjandusse. (ÜL_2)*

XXIII. (7.2.) Tagasiside laad: *Suuline tagasiside; Sõnaline kirjalik tagasiside; Hindeline tagasiside; Etteantud hindamisjuhendi alusel; Punktid ülesande eri aspektide eest; Punktid ülesande eri etappide eest; Punktid (nt hindamisjuhendi alusel)* (vt joonis 9)

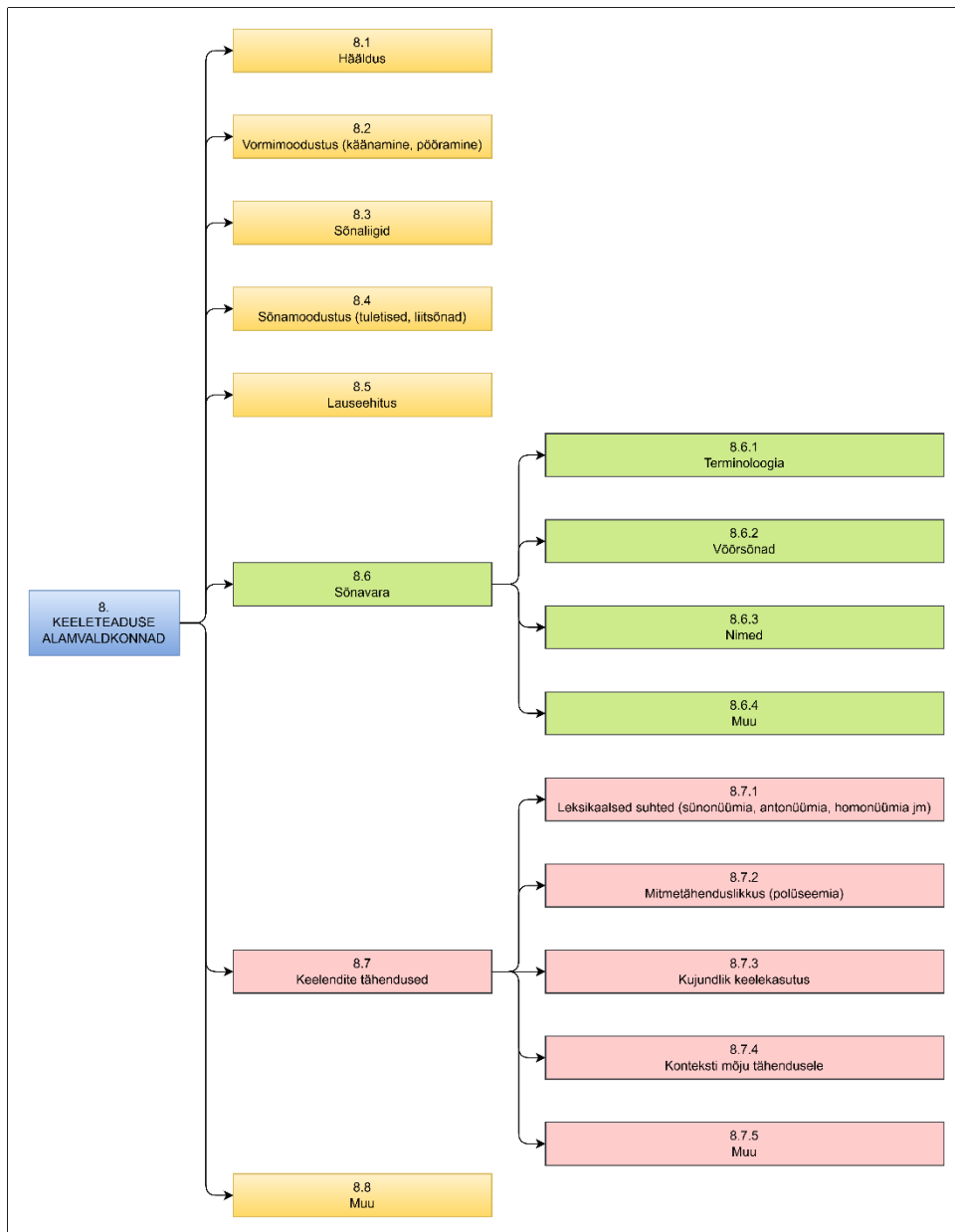
Kategooria, mis koondab ülesandeid lähtuvalt sellest, millist tagasisidet õpilasele antakse. Õpitulemusi hinnatakse sõnaliste hinnangute ja numbriliste hinnetega (GRÕK lisa 1). “Hindamine (*ingl assessment*) on õppeprotsessi osa, mille käigus antakse kindlate hindamiskriteeriumite alusel õiglane, autentne ja erapooletu hinnang õppija teadmiste ja

oskuste omandamise taseme kohta vastavalt riiklikus õppekavas kirjeldatud õpiväljunditele. Hindamine hõlmab ka õppija enesehindamist.” (Pilli, Õunpuu 2012: 5). Hindamise põhimõte toetub gümnaasiumi õppekavas eesmärgile saada infot õpitulemuste saavutamise kui ka õpilase arengu kohta, et oleks paremini võimalik õppeprotsessi kavandada ning õpilase arengut toetada (GRÕK lisa 1) Hindamine on õppimise seisukohalt keskse tähtsusega, sest õppematerjalid, mis ei sisalda hindamist, vähendavad tõenäosust, et hindamist kasutatakse optimaalsel viisil õppimisvahendina (Mehisto 2012: 20). Hindamismeetodi(te) juurde sõnastab õpetaja õpitulemuste hindamiskriteeriumid, mis aitavad analüüsida, kas õpilased on soovitud õpitulemused saavutanud, ja anda õpilasele objektiivse hinde - see näitab õpilasele ette suuna, kuhupoole õppeprotsessis liikuda (Ehala jt 2014: 71). Seda, kuidas õpilastele tagasisidet antakse, oli põhjalikult kirjeldatud kõigi üliõpilaste koostatud ülesannete tööjuhistes, kuid õpikute ülesannete juures puudus info selle kohta, kuidas ja kas õpetaja tagasisidet õpilasele annab. Tagasiside võis olla suuline (näide 20), sõnaline kirjalik tagasiside (nt ÜL_2, ÜL_5, ÜL_10), hindeline tagasiside (ÜL_7, ÜL_8, ÜL_9, ÜL_10) ja etteantud hindamisjuhendi alusel antud tagasiside (nt ÜL_2, ÜL_5, ÜL_6, ÜL_7, ÜL_8).

(20) *[Suuline tagasiside; Hindeline tagasiside; Etteantud hindamisjuhendi alusel]*
Õpetaja annab III etapile eristava hinde. Tagasisidet annab õpetaja suuliselt (individuaalne). Kuna analüüs tuleb kirjutada kirjandi stiilis, siis saab anda tagasisidet eksamitöö kirjandi tagasisidestamise malli järgides. (ÜL_6)

XXIV. (7.3.) Tagasiside saamise aeg: *Ülesande lõpus; Kursuse lõpus; Kursuse vahepeal* (vt joonis 9)

Kategooria, mis kirjeldab seda, millal õpilane tagasisidet saab. Õpitulemusi võib hinnata nii õppeprotsessi vältel, õppeteema lõppedes kui ka kursuse lõpus. Õppeprotsess käigus rakendatakse kokkuvõtva hindamise kõrval ka kujundavat hindamist, kus õpilasele antakse suulist ja kirjalikku sõnalist tagasisidet õpilase ainealaste tulemuste, tugevate külgede ja puuduste kohta ning innustatakse ja suunatakse teda edasisel õppimisel. (GRÕK lisa 1) Analüüsitud ülesannetes anti tagasisidet õpilastele nii ülesannete vahepeal (nt ÜL_2, ÜL_3, ÜL_4, ÜL_8) kui ka ülesande lõpus (nt ÜL_5, ÜL_6, ÜL_8, ÜL_10).



Joonis 10. Kategooria „Keeleteaduse alamvaldkonnad“ hargnemine.

XXV. (8.) Keeleteaduse alamvaldkonnad: *Häälidus; Vormimoodustus (käänamine, pööramine); Sõnaliigid; Sõnamoodustus (tuletised, liitsõnad); Lauseehitus; Sõnavara; Keelendite tähendused* (vt joonis 10)

Loodud kategooriad põhinevad Fred Karlssoni üldkeeleteaduse õpikule ning Eesti keele käsiraamatus sisalduvate ortograafia, vormimoodustuse, sõnamoodustuse, lauseõpetuse ning leksikoloogia peatükkidele (Karlsson 2002; EKK, EG, keeleteaduse viki). Iga kategooria oli tuvastatav ka mõnes analüüsitud ülesandes: hääldus (nt ÜL_1, ÜL_8, ÜL_11), vormimoodustus (nt ÜL_5, ÜL_11, ÜL_14), sõnaliik ja sõnamoodustus (nt ÜL_5, ÜL_11, ÜL_13) ja lauseehitus (ÜL_5, ÜL_17).

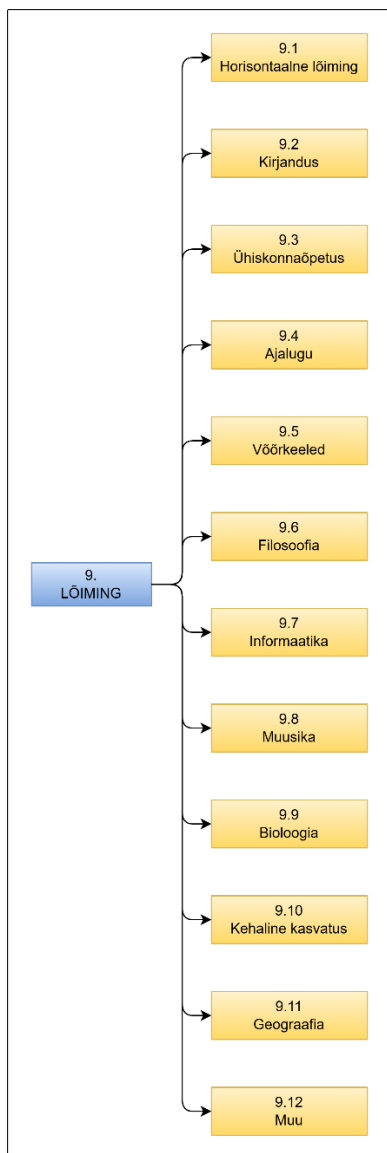
XXVI. (8.6.) **Sõnavara:** *Terminoloogia; Võõrsõnad; Nimed* (vt joonis 10)

Sõnavara on kategooria, kuhu kuuluvad ülesanded, mis arendavad õpilase sõnavara tundmist ja rakendamist. Riikliku õppekava ühe õpitulemusena arendab õpilane loetu toel oma sõnavara, [..], käsitletakse erinevate tekstiliikide [..], vaadeldakse sõnavara kihistusi ja tähendusnüansse (GRÕK). Sõnavara on koht, kus saavad kokku foneetika ja fonoloogia, ortograafia, morfoloogia, süntaks, semantika ja pragmaatika ning maailmatundmine (EKK: 525). Sõnavara on keele kõige liikuvam ja muutlikum osa (EKK: 526).

XXVII. (8.7.) **Keelendite tähendused:** *Leksikaalsed suhted (sünonüümia, antonüümia, homonüümia jm); Mitmetähenduslikkus (polüseemia); Kujundlik keelekasutus; Konteksti mõju tähendusele* (vt joonis 10)

Kategooriasse kuuluvad ülesanded, mille eesmärk on arendada õpilase arusaamist fraaside ning sõnade tähendustest ning tähenduste omavahelistest seostest. Ühtlasi on gümnaasiumi riiklikus õppekavas kirjeldatud õpitulemuseks oskus selgitada keelendite tähendusvarjundeid (GRÕK). Kategooria liigitamine põhineb Eesti keele käsiraamatu (EKK) leksikoloogia peatükil. Ülesanne ÜL_1 illustreerib konteksti mõju tähendusele. Ülesanne nõuab õpilaselt mitte ainult sõnadest arusaamist, vaid ka nende tõlgendamist vastavalt suhtlusolukorrale ja kontekstile. ÜL_13 (näide 21) selgitab põhjalikult reklaamikeele kujundlikkust.

(21) *[Kujundlik keelekasutus] Valige paaristööks üks viimase nädala päevalehe number ja uurige selle reklaame. Missuguseid reklaame (reklaamide liigid, reklaamitavad tooted, teenused) ajalehes leidub? Valige kaks reklaami ja **analüüsige nende keelt lähemalt. Kui palju on keeleliselt huvitavaid reklaame, mille puhul reklaamitegijad on kasutanud keelt loominguliselt, mänguliselt ja põnevalt?** (ÜL_13, lk 140-141).*



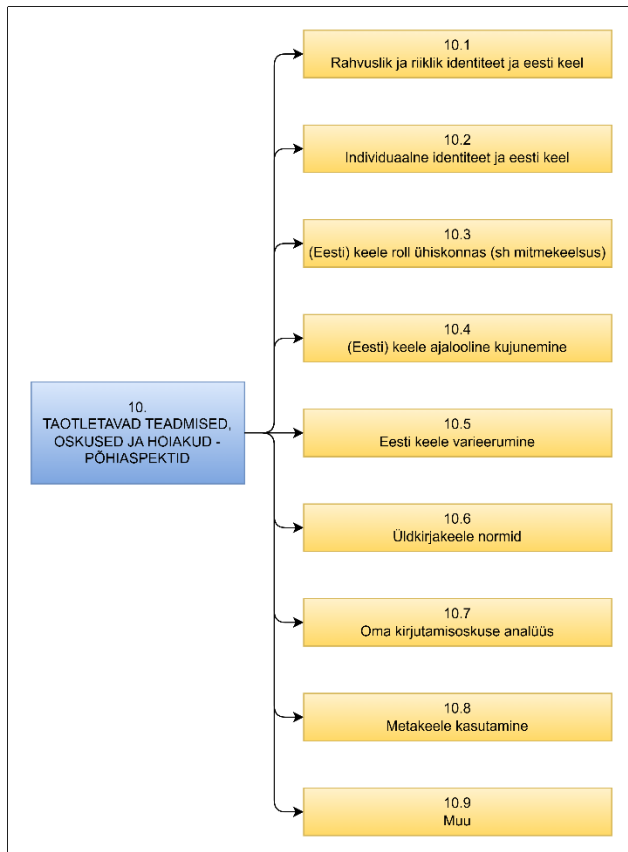
Joonis 11. Kategooria „Lõiming“ hargnemine.

XXVIII. (9.) **Lõiming:** *Horisontaalne lõiming; Kirjandus; Ühiskonnaõpetus; Ajalugu; Võõrkeeled; Filosoofia; Informaatika; Muusika; Bioloogia; Kehaline kasvatus; Geograafia* (vt joonis 11)

Lõiming on võimalus õpetada teemasid, mis on aineteüleised või läbivad eri õppeaineid (Pring, 1976). See kategooria kirjeldab keele ja kirjanduse valdkonnasisese ning -ülese lõimingu võimalusi. Keele ja kirjanduse valdkonna ained lõimuvad valdkonnaüleselt kõikide õppeainetega ja toetavad pädevuste saavutamist teistes ainevaldkondades. (GRÕK) Õppekava lõimingu erinevate määratluste kaudu rõhutatakse ühel või teisel moel vajadust seostada eraldiseisvaid ainepõhiselt õpetatavaid teadmisi ja oskusi ning aidata neid õpilastel mõtestada (Kuusk 2010: 7). Kõik analüüsitud ülesanded sisaldasid lõimingut, eesti keele ülesannete

horizontaalne lõiming oli kõige tugevam kirjanduse ja ühiskonnaõpetusega, kus ülesanded sidusid keeleõppe eesmärgid laiemate sotsiaalsete ja kultuuriliste teemadega. Ülesanne 2 on lõimitud ajaloo (näide 22), ÜL_10 ühiskonnaõpetuse, kirjanduse ja võõrkeeltega ning ÜL_3 geograafiaga.

(22) [Ajalugu; Kirjandus] Tööriik: arutlev tekstiloome + loovkirjutamine. Lõimingu eesmärk: *ajaloosündmuste ja arengu mõistmine läbi kirjutamisülesande.* (ÜL_2).



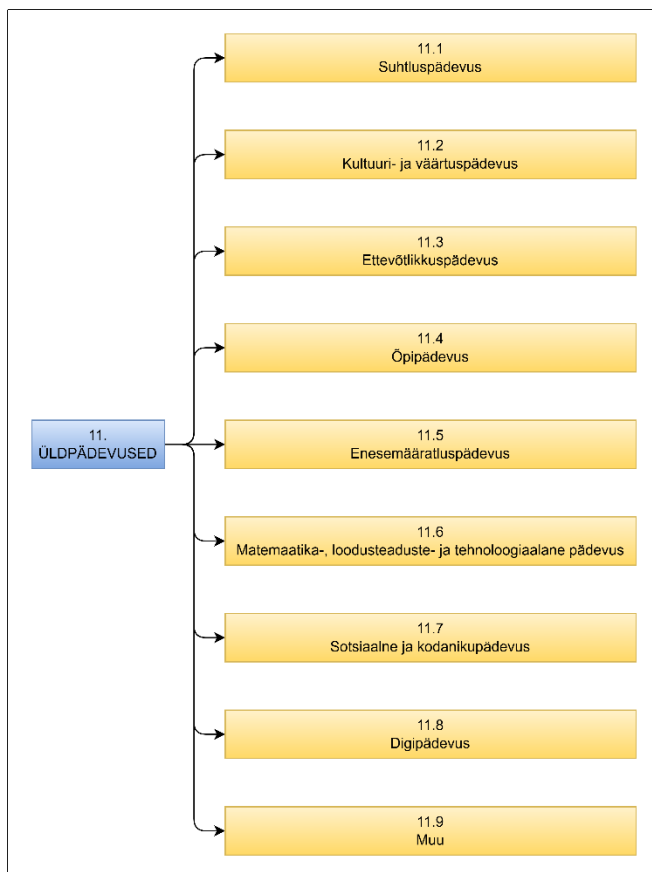
Joonis 12. Kategooria „Taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud – põhiaspektid“ hargnemine.

XXIX. (10.) Taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud - põhiaspektid: *Rahvuslik ja riiklik identiteet ja eesti keel; Individuaalne identiteet ja eesti keel; (Eesti) keele roll ühiskonnas (sh mitmekeelsus); (Eesti) keele ajalooline kujunemine; Eesti keele varieerumine; Üldkirjakeele normid; Oma kirjutamisoskuse analüüs; Metakeele kasutamine* (vt joonis 12)

Kategooria kirjeldab gümnaasiumi riiklikus õppekavas loetletud teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis õpilane gümnaasiumi lõpuks peab omandama (GRÕK lisa 1). 2011. aasta riikliku õppekava uuendamisel (2023) täiendati varasemat teadmistekeskset lähenemist, lisades

suurema rõhuasetuse oskuste ja hoiakute arendamisele. Kategooriate loomisel ja sõnastamisel lähtusin õppekavas esitatud teadmiste, oskuste ja hoiakute loetelu sisust, kuid kuna õppekavas on need sisupunktid esitatud pikkade ja keerukate lausetena, mida on võimatu ühe kategooriana esitada, jagasin need selgemalt eristatavateks kategooriateks. Ülesannete analüüsimisel tuli välja, et kõige enam esindatud kategooriad olid „Rahvuslik ja riiklik identiteet ja eesti keel“, „Individaalne identiteet ja eesti keel“ ning „(Eesti) keele roll ühiskonnas (sh mitmekeelsus)“. Need olid teemad, mis tulid enamikes ülesannetes selgelt ja korduvalt esile, peegeldades ka õppekava rõhuasetusi (näide 23).

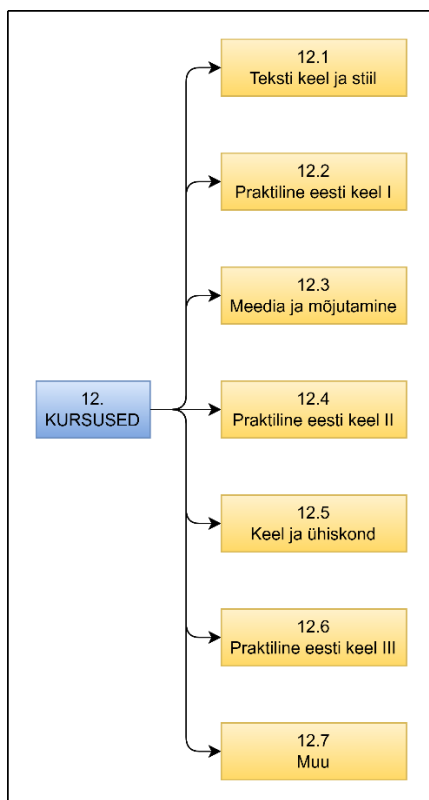
(23) *[Individaalne identiteet ja eesti keel] Kirjalik loovtöö (450-500 sõna) teemal „Minu keelekasutus kui minu identiteedi väljendaja“. (ÜL_8)*



Joonis 13. Kategooria „Üldpädevused“ hargnemine.

XXX. (11.) **Üldpädevused:** *Suhtluspädevus; Kultuuri- ja väärtuspädevus; Ettevõtlikkuspädevus; Õpipädevus; Enesemääratluspädevus; Matemaatika-, loodusteaduste - ja tehnoloogiaalane pädevus; Sotsiaalne ja kodanikupädevus* (vt joonist 13)

Kategooria kirjeldab aine- ja valdkonnaüleseid pädevusi, mis kujunevad õppeainetes taotletavate õpitulemuste kaudu, aga ka läbivate teemade käsitlemise kaudu ainetundides, tunni- ja koolivälises tegevuses (GRÕK lisa 1). Üldpädevuste arendamine koolis toetab nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid, mis on seatud ootuseks Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 (Arengukava). Ülesannete analüüsimisel ilmnes, et üldpädevuste kujundamist toetasid kõik analüüsitud ülesanded ja mõne üldpädevuse, näiteks õpipädevuse kujundamist toetasid kõik ülesanded. Enim tuvastasin analüüsis ülesannete kaudu õpipädevuse, kultuuri- ja väärtuspädevuse (nt ÜL_2, ül_3, ül_4, ÜL_6) ning suhtluspädevuse (nt ÜL_6, ÜL_8, ÜL_10, ÜL_16) kujundamist.



Joonis 14. Kategooria „Kursused“ hargnemine.

XXXI. (12.) **Kursused:** *Teksti keel ja stiil; Praktiline eesti keel I; Meedia ja mõjutamine; Praktiline eesti keel II; Keel ja ühiskond; Praktiline eesti keel III* (vt joonis 14)

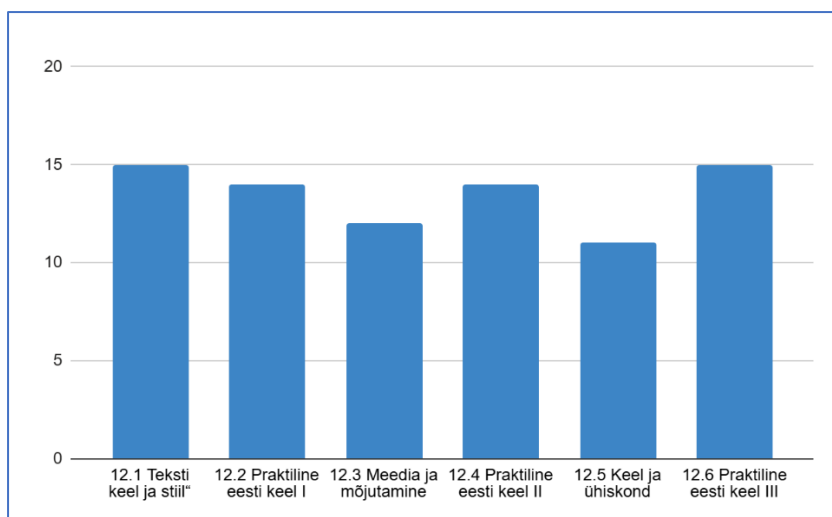
Kategooria kirjeldab gümnaasiumis läbitavaid eesti keele kursuseid, mille järjekorra võib iga kool määrata iseseisvalt. Erinevaid kursuseid on lubatud käsitleda ka paralleelselt. (GRÕK lisa 1). Ülesannete analüüsimisel selgus, et kõik valimisse võetud ülesanded olid seostatavad mitme eesti keele kursusega ning toetasid vastava kursuse õpitulemusi.

4.2 Kategooriate sobivuse hindamisest

Töö teine eesmärk oli hinnata kategooriate sobivust eesti keele gümnaasiumiastme kursuse ülesannetega. Analüüsisin 21 gümnaasiumi eesti keele kursuse ülesannet ning püüdsin neis eelnevalt loodud kategooriaid leida.

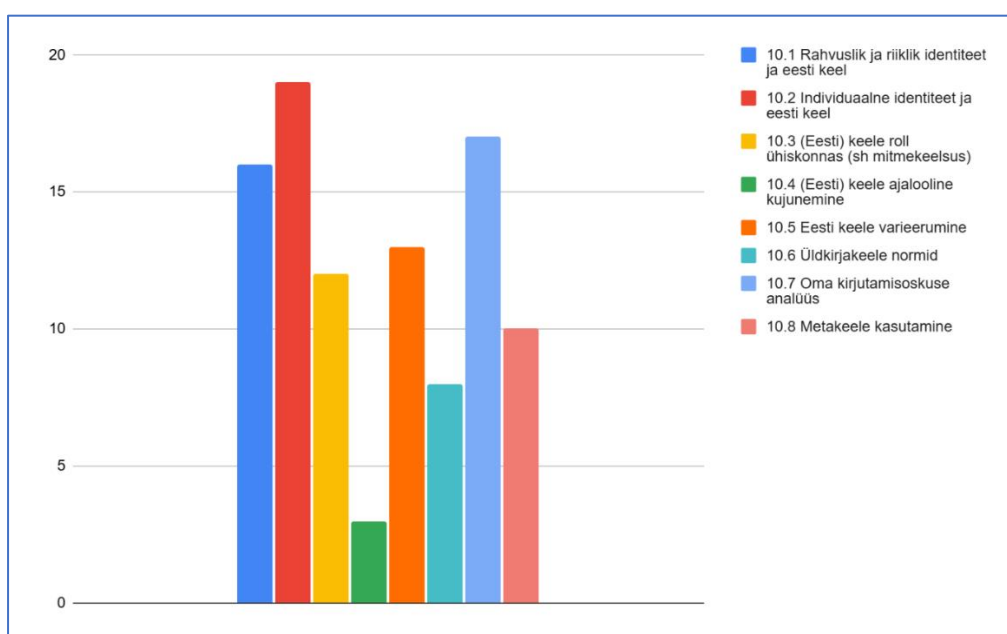
Iseenesestmõistetavalt oli kõige lihtsam tuvastada neid kategooriaid, mis olid ülesande tööjuhises või ülesande kirjelduse juures välja toodud. Näiteks oli lihtne tuvastada kategooriaid “Ülesande soorituslaad”, “Ülesandelaad soorituskoha alusel” ja “Ülesande esitusviis”, kuna vastavasisuline info oli enamasti ülesande juhise juures kirjas või ülesandest kergesti tuletatav. Valimisse võetud 21 ülesandest 18 ülesannet olid mõeldud sooritamiseks iseseisvalt. Ka varasemad uuringud on näidanud, et individuaaltöö üks põhilisi meetodilisi lahendusi saavutamaks õpilase peamist eesmärki üldhariduskoolis (Krull 2018: 375) ning sama järeltulemust võib teha ka siinse töö ülesannetes esinenud kategooriate põhjal. Valimis esines ka ülesandeid, mis olid mõeldud nii individuaalseks soorituseks kui ka grupitööna, võimaldades kombineerida erinevaid tööviise ühe ja sama ülesande raames.

Analüüsitud ülesanded võisid olla seotud korruga mitme eesti keele kursusega, kuna gümnaasiumiastmes on eesti keeles kohustuslikke kursusi kuus (vt joonis 15).



Joonis 15. Kategooria “Kursused” jaotumine ülesannetel.

Joonisel 16 on näha kategooria “Taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud - põhiaspektid” esinemine ülesannetes. Enim on ülesannetes käsitletud teemasid, mis on seotud individuaalse ja rahvusliku identiteedi ning eesti keelega (vastavalt 19 ja 16 ülesannet). Kõige vähem oli valimisse sattunud ülesandeid, mis käsitlevad eesti keele ajaloolist kujunemist (3 ülesannet). Sellest võib järeldada, et valimisse sattunud ülesannete sisu oli vähem seotud keele ajaloo ja keele kujunemisega, mis omakorda vihjab sellele, et keele ajalugu ning kujunemist tutvustavatele ülesannetele pühendatakse gümnaasiumis vähem aega kui ülesannetele, mis lähtuvad aktuaalsetest ühiskondlikest teemadest.



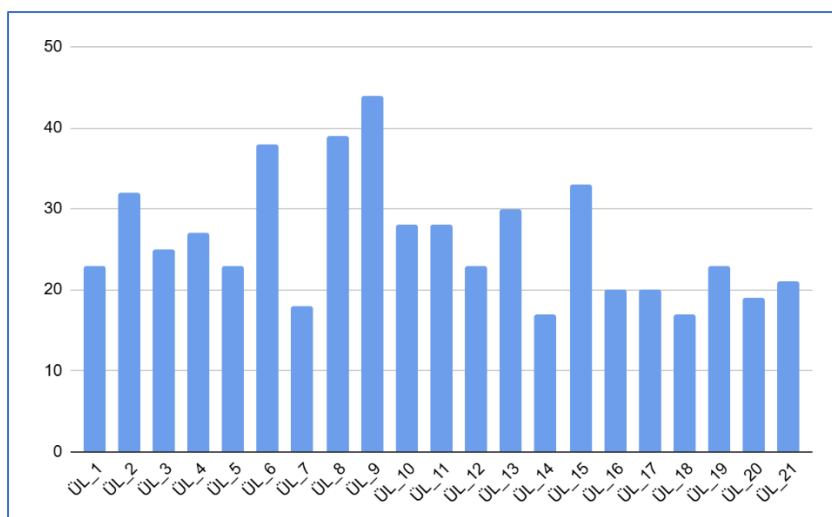
Joonis 16. Kategooria „Taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud - põhiaspektid” esinemine ülesannetes.

Kategooriat „Tekstiroboti kasutamine“ ei olnud üheski ülesandes. Kategooria lõin siiski, kuna pidasin silmas praeguseid suundi hariduses, mis on pöördunud tehisintellekti (TI-Hüpe) kasutuselevõtu poole.

Ülesannete valimis oli kokku 21 ülesannet ning kõigi ülesannete peale kokku märkisin tabelis kokku „Jah” 1289 korral. Alamkategooriaid, milles ülesanne oli võimalik märgendada, oli kokku 170 – seega kattis üks ülesanne keskmiselt 61,4% kõigist võimalikest kategooriatest.

Kõige rohkem (alam)kategooriaid oli ülesandes 9 (ÜL_9) – 92 ja kõige vähem ülesandes 18 (ÜL_18) – 34. Kategooriate arv ülesandes võib peegeldada ülesannete mitmetahulisust ja keerukust, sest mida rohkem kategooriaid mahub ühte ülesandesse, seda mitmekihilisem ja laiapõhjalisem see ülesanne on. Teisalt, mida vähem on ühes ülesandes kategooriaid, seda konkreetssem ja kitsam on ülesande fookus. Üliõpilaste koostatud ülesannetes märgendasin „Jah“ 818 korral, seevastu õpikute ülesannetes märgendasin „Jah“ vaid 471 korral. Üliõpilaste „Jah“ märgenduste osakaal on 63,5 % ning õpikute ülesannete „Jah“ märgenduse osakaal 36,5 %. See näitab, et üliõpilaste koostatud ülesannete märgendusi oli ühe ülesande kohta 58% enam kui õpikute ülesannetes. Kuna üliõpilaste koostatud ülesannetes oli nii protsentuaalselt kui ka absoluutarvudes rohkem „Jah“ märgendusi, siis võib järeldada seda, et üliõpilaste ülesanded olid sisuliselt mitmekesisemad ning põhjalikumad ja võimaldasid erinevaid kategooriaid endaga seostada.

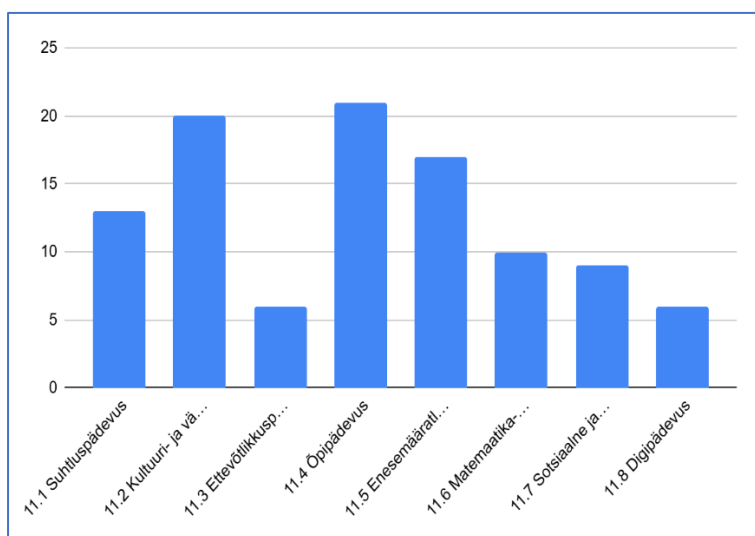
Kategooria „Taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud – põhiaspektid“ on esitatud joonisel 16. Jooniselt on näha mitu (alam)kategooriat igas ülesandes esines.



Joonis 17. (Alam)kategoriate esinemine ülesannetes.

Mõnel juhul nõudis ülesandes kategooria määramine ülesande tööjuhise laiemat tõlgendamist, näiteks lõimingut puudutavate kategooriate puhul. Kuna lõimingu olemus ei pruugi mõningate ülesannete puhul oma olemuse mitmetasandilisuse tõttu ülesandest koheselt selgelt välja paista, tuli seda ülesannetest „ridade vahelt“ välja lugeda. Lõiming võib avalduda näiteks õppetegevuse korralduses või eesmärgis, aga ei ole otsesõnu ülesande töökäsus kirjas.

Joonisel 18 on näha üldpädevuste ja nende alamkategoriate jaotumine ülesannetes. Üldpädevusi on õppekavas loetletud kokku 8 (GRÕK). Ülesannete analüüs näitas, et eesti keele ülesanded toetavad enim õpipädevuse, suhtluspädevuse ning kultuuri- ja väärtuspädevuse kujunemist, vähem aga digipädevuse, ettevõtlikkuspädevuse ja matemaatika- ning loodusteaduste- ja tehnoloogiaalase pädevuse kujunemist.



Joonis 18. Kategooria „Üldpädevused“ esinemine ülesannetes.

Minu uurimuse tulemused ei võimalda teha suuri üldistusi kogu gümnaasiumi eesti keele ülesannete kohta, kuid see polnud ka uurimuse eesmärk. Ülesannete analüüs annab siiski esmase ülevaate sellest, kuidas ja kas kategooriad valimisse kaasatud ülesannetes esinesid.

Kokkuvõte

Gümnaasiumi riiklik õppekava ja koolide õppekavad peegeldavad riigi ja ühiskonna ootusi: õpilasest püütakse kindlate teadmiste, oskuste ja hoiakute toel kujundada vastutustundlikku ja ühiskonna ootustele vastavat kodanikku. Kuigi õppekava seab kindlad ootused nii ainealaste pädevuste kui ka üldpädevuste osas, on nende rakendamine kooli igapäevaelus sageli raskendatud. Praegu kehtiv õppekava, mis on jõustunud 2011. aastal ning mida on ühiskonnas ja hariduses toimunud muutuste taustal 2023. aastal ajakohastatud, on oma üldises raamistikus jäänud suuresti samaks. Tundide ettevalmistamine tekitab õpetajatele stressi (Kolga 2022) ja ülekoormatud ning ajapuuduses õpetajad vajavad praktilisi lahendusi, mis aitaks neil oma tööd tõhusamalt korraldada. Uuringud näitavad (Viirpalu 2024: 70), et õpetajad ei tunne õppekavaga seotust ega ka omanikutunnet. Niisamuti ilmneb, et õpetajad kasutavad õpikuid vähe (Kiik jt 2025) ning näevad vaatamata suurele ajasurvele vaeva õppematerjalide koostamisega (Tafenau 2025). Minu töö tulemusena loodud ülesannete kategooriad võiks õpetajaid ja nende tööd toetada.

Magistritöö sissejuhatuses püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Millised eesti keele ülesannete kategooriad saab luua riikliku õppekava õpitulemuste ja õppemetoodika uuringute põhjal ning arvestades keeleteaduslike põhialustega?
2. Kas ja kuidas loodud kategooriate süsteemi saab kasutada olemasolevates eesti keele ülesannetes?

Magistritöö uurimuse tulemusena töötasin välja kategooriad, mis lähtuvad gümnaasiumi riiklikust õppekavast, gümnaasiumi eesti keele kursuste õppeprotsesside kirjeldustest ning keeleteaduslikest ja metoodilistest allikatest. Nendele allikatele toetudes lõin 12 sisulist eesti keele ülesannete kategooriat ning neist hargnevad 170 alamkategooriat, mis ühtlasi annab ka vastuse esimesele töös püstitatud uurimisküsimusele.

Kategooriate sobivuse hindamiseks otsisin, kuidas need on esindatud gümnaasiumi eesti keele ülesannetes. Kasutasin kahest eri tüüpi allikast pärit ülesandeid: Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistriõppe (endiste ja praeguste) üliõpilaste ülikooli kursuste raames loodud ülesandeid ja gümnaasiumi eesti keele õpikutest Johannes 1, Johannes 2 ja Johannes 3 pärit ülesandeid.

Töö teise osa analüüsist selgus, et kategooriatele leidis igas ülesandes vasteid, kõige enam 92 korral 170st ning kõige vähem 34 korral 170st. Loodud kategooriate süsteemi saab olemasolevates ülesannetes kasutada ja kategooriaid ülesannetega seostada, nagu näitasid töö tulemused.

Kahest eri tüüpi allikast pärit ülesandeid ei ole otsest põhjust omavahel võrrelda, sest üliõpilaste koostatud ülesanded sisaldasid lisaks ülesannete juhistele ka terviklikku tegevuskava koos tausta ja ülesande eesmärgiga, mistõttu oli neid ülesandeid lihtsam analüüsida ning kategooriate sobivusi määrata, kuid märgatav erinevus eri tüüpi allikast pärinevate ülesannete sobivusel mitmetesse kategooriatesse võiks lubada järeldada, et ülesanded, millel on selgem eesmärk ja põhjalikum taust, annab õpetajale parema teadmise, kuidas viia õpilane õppekavas kirjeldatud õpitulemusteni. Õpikus olevate ülesannete juhised olid napisõnalised ega sisaldanud lisainfot ülesande eesmärgi ega tegevuskava kohta ning ülesande eesmärk tuli mul analüüsi läbiviijana ise mõtestada, mis oli kohati üsna keeruline. Sarnase väljakutse ees seisab klassis ka õpetaja, kes enesele ülesande eesmärgi kõigepealt lahti mõtestama peab. Samas on varasematest uuringutest teada, et õpetajad ei oska tihti välja tuua kirjutamisülesannete sisulisi eesmärke (Käpp jt 2025). Kui õpetaja teab, millist õpitulemust ta õpilaselt ootab, saab ta ülesandepanga abil valida ülesanded just õpitulemus(t)ele vastavate kategooriate järgi. Niisiis võimaldavad selliselt loodud kategooriad ülesannete sisulist ja meetodilist organiseerimist ning toetavad õpetajaid nende praktilises töös.

Loodud hierarhilist kategooriate süsteemi saab tulevikus kasutada gümnaasiumi eesti keele ülesannete panga loomisel. Loodav ülesandepank, mis põhineb läbimõeldud ning riikliku õppekavaga kooskõlas oleval kategooriasüsteemil ning on ka meetodiliselt organiseeritud, võiks olla just see puuduv lüli, mis säästaks õpetajate aega, mis praegu kulub õppematerjalide koostamisele. Tugi õpetajatele on ühtlasi tugi ka õpilastele - ehk kui pakkuda õpetajatele tõhusaid lahendusi, paraneb ka õpilaste õpikogemus ning eesti keele õpetamise kvaliteet tervikuna. Ühtlasi võiks ülesandepanga kasutamine muuta õpetajatele läbipaistvamaks õppekava ning igapäevase õppetöö vahelise seose.

Kirjandus

Antikainen, A., R. Rinne, L. Koski. 2009. Haridussotsioloogia. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Arengukava = Haridusvaldkonna arengukava 2035 eelnõu;
https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf. (Vaadatud 01.06.2025)

Aruvee, Merilin., Puksand, Helin. 2019. Kirjaoskuse arendamine eesti keele ja kirjanduse õpetajate vaatevinklist: sillad ja kuristikud teooria ja praktika vahel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 7(2), 2019, 154–180doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.07>

Bobõlski, Reet & Margit, Ross. 2017. *Johannes 2. Gümnaasiumi eesti keele õpik*. Tallinn: Koolibri

Caswell, T., Henson, S., Jensen, M., & Wiley, D. 2008. Open educational resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i1.469> (Vaadatud 20.05.2025)

ChatGPT ja kool: suuniseid tekstirobotite kasutamiseks hariduses.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/202303/ChatGPT%20ja%20kool%20UU_S_1.pdf. (Vaadatud 28.05.2025)

Dean, Deborah. 2008. *Genre Theory. Teaching, Writing and Being*. Urbana, IL: NCTE.
https://unmcorewriting.pbworks.com/f/Dean_GenreTheory.pdf. (Vaadatud 21.05.2025)

Digiõppevara. Haridus- ja Noorteamet. <https://harno.ee/digioppevara>. (Vaadatud 18.05.2025)

Draw.io [diagrams.net]. 2025. JGraph Ltd. <https://www.draw.io>. (Vaadatud 14.06.2025).

Ehala jt = Ehala, Martin, Triinu Laar, Karin Soodla, Kadri Sõrmus, Maigi Vija. 2014. *Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ehala, Martin. 2017. *Emakeeleõpetuse metoodika ja riigieksami tulemused*. Academia.edu, lk 1-19 www.academia.edu/34408128/Emakeeleõpetuse_metoodika_ja_riigieksami_tulemused. (Vaadatud 15.05.2025)

Eisenschmit, Eve., Heidmets, Mati., Kitsing, Maie., Kasesalk, Mikk & Kätlin Vanari. 2023. *Aim High Estonian Case Study*. <https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/AimHighEstoniaCaseStudy.pdf>. (Vaadatud 18.05.2025)

E-koolikott. www.e-koolikott.ee (Vaadatud 24.05.2025)

EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Rakenduslingvistika Ühing. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-6/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf. (Vaadatud 16.04.2025)

Elias, Mirette, Allard Oelen, Mohammadreza Tavakoli, Gábor Kismihok & Sören Auer. 2020. *Quality Evaluation of Open Educational Resources*. C. Alario-Hoyos, M. J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel & I. Arnedillo-Sánchez (toim), Proceedings of the 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2020), 36. Cham: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-57717-9_36. (Vaadatud 15.06.2025)

Elukestva õppe strateegia. 2014. Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti_elukestva_õppe_strateegia_loplik.pdf (Vaadatud 20.05.2025).

Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. 2007. *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Euroopa Komisjon. 2013. *Avatud haridusruum: Innovaatilised õpetamis- ja õppemeetodid kõigi jaoks uue tehnoloogia ja avatud õppematerjalide kaudu*. KOM(2013). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654>. (Vaadatud 10.05.2025)

EVHS = Eesti Vabariigi Haridusseadus. 2010. Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012010>. (Vaadatud 10.06.2025)

GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2023;

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv> (13.06.2025).

GRÕK lisa 1 = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 1;

https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa1.pdf# (28.04.2024).

Hattie, John. Helen Timperley. 2007. The power of Feedback. – *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112. <http://www.jstor.org/stable/4624888>

Hea teadustava. 2023. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf. (Vaadatud 24.05.2025)

Heidmets, Mati (toim). 2017. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Tallinn: Tallinna Ülikool. Haridusteaduste Instituut.

Hint, Helen. Jürine, Anni. 2021. Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloomes oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9(1), lk 243–273.

Hint, Maiki. 2022. *E-koolikoti kasutajaskonna kasvu mõjutavad tegurid*. Magistritöö. Tallinna ülikool. <https://www.etera.ee/zoom/198543/view?page=1&p=separate>. (Vaadatud 20.05.2025)

Hyland, Ken 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. – *Journal of Second Language Writing* 12(1), 17–29.

Jaani, Juta. 2004. Õppekavakogemus õpetab. – *Haridus* 8, lk 11–14.

Jaani, Juta., Liisa Aru (toim). 2010. *Lõiming: lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas. Kogumik*. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

Jessner, Ulrike. 2014. On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in Honour of David Singleton*, 177. Cham: Springer.

Karlsson, F. 2002. *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Karm, Mari. 2013. *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tallinn: Sihtasutus Archimedes. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:121275/112201/page/1>. (Vaadatud 17.04.2025)

Kasik, Reet. 2007. *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Keeleteaduse viki. s. a. <https://wiki.ilonatrangel.ut.ee/w>. (Vaadatud 18.05.2025)

Kerge, Krista. 2022. *Sõna, see piisake meres. Valik kirjutisi 1998 – 2019*. Emakeele Seltsi Toimetised 80. Tallinn: Emakeele Selts.

Kiik, L., Tammepõld, M-M., & Tragel, I. (koost.) 2025. Eesti keele (emakeelena) õpikute kasutuse küsitluste tulemused 2024-2025. Eesti keele õppe ja keeleteadlikkuse keskus. <https://tekstiloom.ee/ilonatrangel.ut.ee/publikatsioonid/>. (Vaadatud 13.05.2025)

Kikas, H. 2010. *Kutseõppedidaktika – õppevahendid kutseõpetuses*. Õppematerjal. <https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/oppevahendid/index.html>. (Vaadatud 15.05.2025).

Kolga, M-L. 2022. *Alustavate II–III kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetajate kogemused töös stressi tekitavate teguritega*. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool. https://www.ester.ee/record=b5508048*est. (Vaadatud 11.06.2025)

Krull, Edgar 2018. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Kumpas, Madli, Margit Ross & Argo Mund. 2018. *Johannes 3. Gümnaasiumi eesti keele õpik*. Tallinn: Koolibri.

Kuusk, Tiina. 2010. *Õppeainete seostamisest õppekava lõimingu kontekstis. – Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas*. Juta Jaani & Liisa Aru (toim). Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, lk 6–62.

Kvalifikatsiooniraamistik. 2012. <https://www.hm.ee/kutse-ja-taiskasvanuharidus/kvalifikatsioonid/kvalifikatsiooniraamistik>. (Vaadatud 28.05.2025).

Käpp, K., Novek, N., Roos, R., Tammepõld, M-M. & Tragel, I. (koost.) 2025. Küsitluse “Õpilased ja koolis kirjutamine: õpetajate küsitlus” vahereport. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi projekt “Protsessikeskne tekstiloome gümnaasiumis ja ülikoolis: tõenduspõhine teadmus ja praktikad”. <https://tekstiloom.ee/lonatragel.ut.ee/publikatsioonid/>

Käpp, Kati. 2024. Mida, miks ja kuidas kirjutab Eesti gümnaasiumiõpilane. *Emakeele Seltsi aastaraamat 69*, 80–106. <http://doi.org/10.3176/esa69.04>. (Vaadatud 14.05.2025)

Laanpere, M. 2015. *Digitaalse õppevara kontseptsioon*. http://digioppevara.ee/wp-content/uploads/2018/02/digitoppevara_kontseptsioon2015.pdf. (Vaadatud 15.05.2025)

Laherand, Meri-Liis. 2008. *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

Lundstrom, Kristi. Baker, Wendy. 2009. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. – *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43

Lähteülesanne... = Lähteülesanne kontseptsiooni koostamiseks “Põhikooli ja gümnaasiumi ainekavade arendamine riiklike õppekavade üldosade põhimõtete rakendamise jõustamiseks aineõpetuses”. 2016. <https://oppekava.ee/lahteulesanne-riiklike-oppekavade-ainekavade-arendamise-kontseptsiooni-koostamiseks/>. (Vaadatud 20.05.2025)

Maanso, Viivi [2001] 2013. Endist ja uut põhikooli eesti keele ainekavas. – *Emakeel südamas. Pühendatud Viivi Maansole tema 85. sünnipäeval*. Koost Annika Kilgi, Mari Kadakas, toim Krista Kerge. [Eesti keele ruum. Emakeeleõpetuse infokeskuse toimetised 8]. Tallinn: Tallinna Ülikool, 45–51.

Mehisto, P. 2012. Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro 21*, 15-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf> (Vaadatud 09.04.2025)

Metslang, Helle, Mati Ereht, Külli Habicht, Tiit Hennoste, Reet Kasik, Pire Teras, Annika Viht, Eva Liina Asu, Liina Lindström, Pärtel Lippus, Renate Pajusalu, Helen Plado, Andriela Rääbis & Ann Veismann. 2023. Eesti grammatika. (Toim) Helle Metslang. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Murray, Donald. 1972. Teach Writing as a Process Not Product. *The Leaflet 71*(3), 11–14.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), Art. 20. (Vaadatud 05.06.2025)

Mõisavald, Karol. 2018. *Telesaates „Rakett 69“ loodud õppematerjalide andmebaasi koondamine ja loodusainete riikliku ainekavaga sidumine*. Magistritöö. Tartu. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/258ebabb-eb49-4592-84d5-8bc0322ad04e> (Vaadatud 10.04.2025)

Nieveen, N., & Kuiper, W. 2012. Balancing curriculum freedom and regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal, 11*(3), 357–368.

Nüüdisaegne õpikäsitus. s. a. <https://sisu.ut.ee/opikasitus/>. (Vaadatud 15.05.2025)

OECD Sekundaaranalüüs = Eesti põhikooli riiklik õppekava OECD hariduse tuleviku raportite rahvusvahelises võrdluses. 2021. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/202207/oecd_sekundaaranaluuus_jaan_2022.pdf. (Vaadatud 13.04.2025)

Opiq.ee. s. a. <https://www.opiq.ee/>. (Vaadatud 14.04.2025)

PGS = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. 2010. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023075?leiaKehtiv>. (Vaadatud 25.03.2025)

Pilli, Einike & Maret Õunpuu. 2012. *Väljundipõhine hindamine kutsekoolis*. Tallinn: SA Innove.

Pring, R. (1976). *Knowledge and Schooling*. London: Open Books Publishing, Ltd.

Puksand, Helin & Margit Ross. 2016. *Johannes 1. Gümnaasiumi eesti keele õpik*. Tallinn: Koolibri.

Põhi- ja keskhariduse riiklike õppekavade loomine. 2024, Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/alus-pohi-ja-keskharidus>. (Vaadatud 19.05.2025)

Rutiku, Siret & Tõnu Lehtsaar. 2006. *Õppekavaarendus kõrgkoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rutiku, Siret, Aune Valk, Einike Pilli & Kätlin Vanari. 2009. *Õppekavaarendamise juhendmaterjal*. SA Archimedes - <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3a28fbc0-1b88-47e3-a563-b207a3b56068/content> (21.05.25)

Ruus, V. 2001. Õppekava – see on katastroof. – *Haridus* 5, lk. 3

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://sisu.ut.ee/samm/valimid>. (Vaadatud 21.04.2025)

Schwartz, M. 2006. For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 38, 449–457. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500296606>. (Vaadatud 10.05.2025)

Swales, John M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tafenau, Adeele. 2025. *Kas eesti keele ja kirjanduse õpetaja või eesti keele õpetaja ja kirjanduse õpetaja? Õpetajate seisukohad*. Magistritöö. Tartu. Tartu Ülikool.

Tark ...2019 = Ekspertühmade tulevikuvisionide ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035. Koost. K, Loogma, M, Lauristin.

Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 65–107. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf. (Vaadatud 15.04.2025)

Tasemetööde... = *Tasemetööde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord*. 2015. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120022018014> (Vaadatud 25.04.2025)

TI-Hüpe. <https://tihupe.ee/>. (Vaadatud 14.05.2025).

Tragel Ilona., Leijen, D., Jürine A. 2017. Tagasiside kirjutamisprotsessis. *Oma Keel* 1, 17-24. https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017_1/OK-1-2017_03.pdf. (Vaadatud 20.04.2025)

Tragel, Ilona. 2023. Keelelised valikud kriisikommunikatsioonis: koroonasilt keeleteadlase töölaual. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 19, 195–223. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa19.12>. (Vaadatud 15.05.2025)

Tragel, Ilona. 2024. Avalike siltide keelekasutusest. Ettekanne Eesti Rakenduslingvistika Ühingu kevadkonverentsil 19.04.2024. <https://www.rakenduslingvistika.ee/wp-content/uploads/2024/05/2024-kava1.pdf>. (Vaadatud 17.04.2025)

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* 16-1. 215-242.

Tragel, Ilona & Kati Käpp. 2023. *Gümnaasiumi õppeprotsesside kirjeldused*. <https://projektid.edu.ee/display/OKMV/G+Eesti+keel>. (Vaadatud 14.04.2025)

Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., & Ugaste, A. 2015. Estonian Preschool Teachers' Aspirations for Curricular Autonomy – The Gap between an Ideal and Professional Practice. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1845–1861.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1028387>. (Vaadatud 15.05.2025)

Uibu, K. & Kikas, E. 2014. Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education* 3–13, 42(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.618808>. (Vaadatud 28.04.2025)

Uusen, Anne. 2002. *Emakeele õpetamisest: klassiõpetajale*. Tallinn: Tallinna Peadagoogika ülikooli Kirjastus.

Vanari, Kätlin, Karmen Lamesoo, Kaire Poll & Kristi Leppik. 2021. *Lõpparuanne projektile "Riikliku õppekava katsetamise uuringu läbiviimine"*. Tallinna Ülikool; Tartu Ülikool.

Viirpalu, Piret. 2024. *Teachers' feelings of curriculum ownership: Estonian schoolteachers as curriculum developers and curriculum users*. Dissertation. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/b6e881ac-038b-4734-9da6-906449e786ff/content>. (Vaadatud 18.03.2025)

VV määruse seletuskiri = Vabariigi Valitsuse määruse „Vabariigi Valitsuse määruste muutmine“ eelnõu seletuskiri. 2023. <https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2023/01/VV-maaruse-seletuskiri301222.pdf>. (Vaadatud 16.04.2026)

Lepingu 16/7.1- 5/178 lõpparuanne. 2017. Koostaja ja toimetaja: Mati Heidmets. Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut. https://kraavikroll.haridus.ee/files/public/userfiles/files/opikasisitus_TU_uurimus.pdf. (Vaadatud 18.04.2025)

Õpikutele, tööraamatutele, töövihikutele ja muule õppekirjandusele, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidile esitatavad nõuded. 2010. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13349125>. (Vaadatud 25.04.2025)

Lisa 1. Ülesannete nimekiri

Kood	Autor(id)	Ülesande pealkiri	Ülesande number	Allikas/Õpiku pealkiri	Lehekülg
ÜL_1	Aimi Pikksaar, Ilona Tragel	„Kopikad ja Coopi kaart“	1	Tartu ülikool	-
ÜL_2	Getter Must	„Arhitektuur kõneleb“	2	Tartu ülikool	-
ÜL_3	Lisete Reineberg, Triin Lõbus, Evelin Põlma, Eva Raidma-Elmi	„Lugemisstrateegiate õpetamine“	3	Tartu ülikool	-
ÜL_4	Marilin Lõhmus, Brigita Kasemets, Maris Matsi	„Tekstide keele- ja stiilianalüüsisist“	4	Tartu ülikool	-
ÜL_5	Marilin Lõhmus, Brigita Kasemets, Maris Matsi	„Arvamyslugu“	5	Tartu ülikool	-
ÜL_6	Anett Arutamm, Pille Eriksoo, Liisa Roos, Adeele Tafenau	„Reklaamide ja sportlaste analüüs“	6	Tartu ülikool	-
ÜL_7	Triin Lõbus	„Kirjandi kirjutamine rangete struktuurireeglite järgi“	7	Tartu ülikool	-
ÜL_8	Andero Anto, Anett Karula, Karin Peterson	„Minu keelekasutus kui minu identiteedi väljendaja“	8	Tartu ülikool	-
ÜL_9	Ave Varik, Rait Avestik, Karmen Grigor	„Tekstistiilide õpetamisest“	9	Tartu ülikool	-
ÜL_10	Egeli Lõbus, Lisel Adelman, Kerttu Lõhmus	„Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus“	10	Tartu ülikool	-
ÜL_11	Triin Lõbus	„Keeleteadus kooli“	11	Tartu ülikool	-

ÜL_12	Helin Puksand, Margit Ross	„Keelehügieen“	99	Johannes 1: gümnaasiumi eesti keele õpik	111
ÜL_13	Reet Bobõlski, Margit Ross	„Reklaamide analüüs“	127	Johannes 2: gümnaasiumi eesti keele õpik	140
ÜL_14	Helin Puksand, Margit Ross	„Sõna "praegu" eri variandid“	102	Johannes 1: gümnaasiumi eesti keele õpik	114
ÜL_15	Madli Kumpas, Argo Mund, Margit Ross	„Prügi ookeanis“	111	Johannes 3: gümnaasiumi eesti keele õpik	122-123
ÜL_16	Reet Bobõlski, Margit Ross	„Luuletus ja pealkiri“	64	Johannes 2: gümnaasiumi eesti keele õpik	76
ÜL_17	Reet Bobõlski, Margit Ross	„Maamess viib kokku“	76	Johannes 2: gümnaasiumi eesti keele õpik	86
ÜL_18	Helin Puksand, Margit Ross	„Loo kirjutamine pildi põhjal“	48	Johannes 1: gümnaasiumi eesti keele õpik	53
ÜL_19	Madli Kumpas, Argo Mund, Margit Ross	„Eestlane kasutab võõrsõnu“	78	Johannes 3: gümnaasiumi eesti keele õpik	91
ÜL_20	Madli Kumpas, Argo Mund, Margit Ross	„Kust saada keeleabi?“	19	Johannes 3: gümnaasiumi eesti keele õpik	29
ÜL_21	Madli Kumpas, Argo Mund, Margit Ross	„Autori hääl ja paroodia“	57	Johannes 3: gümnaasiumi eesti keele õpik	67

Categories for the Upper Secondary Estonian Language Assignment Bank. Summary

The national curriculum is a law that teachers are obliged to follow. Studies show (Viirsalu 2024) that teachers do not feel connected to the curriculum and, despite the fact that teachers value the autonomy of the curriculum (Tuul et al. 2015), a study on the testing of the national curriculum (Vanari et al. 2021) shows that a large proportion of teachers feel insecure due to the lack of more precise instructions, teaching materials and other supporting materials (Vanari et al. 2021:36). Previous studies have found that Estonian language and literature teachers have a great lack of good teaching materials, which is why they have to prepare them themselves, which adds stress to the teacher's already heavy workload (Tafenau 2025: 38).

The aim of the master's thesis is to help teachers solve the problems described above and to create categories based on the national curriculum that will be used in the Estonian Language Assignment bank that soon will be created. The first aim of this master's thesis is to create assignment categories for upper secondary school Estonian language courses and the second aim is to assess the suitability of the created categories in the assignments selected. The work also has two research questions, which are as follows:

1. What categories of Estonian language assignments can be created based on the research on the learning outcomes and teaching methodology of the national curriculum and taking into account the fundamentals of linguistics?
2. How can the created category system, if at all, be used in existing Estonian language tasks?

To achieve the first research goal, I thoroughly reviewed the descriptions of the upper secondary school national curriculum and the learning processes of Estonian language courses, and focused especially on the learning outcomes described in the national curriculum and the knowledge, skills and attitudes that are expected of students by the end of upper secondary school. Then I created the categories, which I entered into the MS Excel data table. To fulfill the second goal of the work, I tried to match the created categories to the assignments, which came from two different data sets: firstly, a collection of assignments prepared by students of the Master's degree program in Estonian language and literature at the University of Tartu, and

secondly, from the assignments in textbooks belonging to the "Johannes" series of study materials for upper secondary Estonian language courses.

As a result of the research, a table was created with 12 substantive supercategories, each of which was divided into subcategories. In the table, it was possible to label assignments together in 170 categories. The results of my research do not allow for generalizations about all Estonian language assignments in high school, but that was not the purpose of the research anyway. The created hierarchical category system can and will be used in the future to create a bank of Estonian language assignments for upper secondary schools. The bank of assignments to be created is based on a well-thought-out category system that is in line with the national curriculum and is also methodically organized.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kerttu Lõhmus,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Gümnaasiumi eesti keele ülesannete panga kategooriad“, mille juhendaja on Iлона Tragel, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4) kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Allkirjastatud digitaalselt

16.06.2025