

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Kateriine Visk

LOOVKIRJUTAMISE NÄIDISÜLESANNETE KOGUMIK JA HINDAMISMUDEL  
ESIMESELE KOOLIASTMELE KOOS ÕPETAJATE TAGASISIDEGA

Magistritöö

Juhendaja: eesti keele õpetaja Ilona Võik

Tartu 2025

## Kokkuvõte

Magistritöös “Loovkirjutamise näidisülesannete kogumik ja hindamismudel esimesele kooliastmele koos õpetajate tagasisidega” antakse ülevaade loovkirjutamise mõju ja õpetamisega seotud teooriast, millest lähtudes on loodud näidisülesannete kogumik esimese kooliastme õpilasi silmas pidades. Arendusuuringu eesmärk oli koostada loovkirjutamise õpetamist toetavad näidisülesanded ja hindamismudel ning saada loodud materjalidele ekspertidelt tagasiside. Töös tutvustatakse loodud kogumikku ning analüüsitakse ekspertide tagasisidet, kasutades kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit. Peale teemakohase informatsiooni kogumist koostati leitule tuginev ülesannete kogumik, mis edastati ekspertidele õppetöös rakendamiseks. Sellele järgnes ekspertidelt tagasiside kogumine ning selle analüüs. Tagasiside analüüsi põhjal tehti kogumikus muudatused. Kokkuvõttes oli ekspertide tagasiside väga positiivne ning õpetajate hinnangute põhjal saab järeldada, et kogumik on põhjalik, annab ideid kirjutamistundidesse ja toetab loovkirjutamise õpetamist.

*Võtmesõnad:* loovkirjutamise mõju õpilastele, esimene kooliaste, hindamismudel, näidisülesanded, tagasiside

## Abstract

The master's thesis “A collection of sample creative writing tasks and a grading model for the first grade of schooling with feedback from teachers” provides an overview of the theory related to the impact and teaching of creative writing. The aim of the development study was to create sample tasks and an assessment model to support the teaching of creative writing, and to obtain feedback from experts. After collecting information on the topic, a collection of sample tasks was made with first grade students in mind, which was forwarded to the experts to use and reflect on. Their feedback was analyzed using the qualitative inductive content analysis method. Based on the analysis changes were made to the collection. The feedback was very positive, and based on the teachers' assessments, it can be concluded that the created collection is comprehensive, provides ideas, and supports the teaching of creative writing.

*Keywords:* effects of creative writing on students, elementary school, grading model, sample tasks, feedback

**Sisukord**

<b>Sissejuhatus</b>	<b>5</b>
<b>Teoreetiline ülevaade</b>	<b>6</b>
Loovkirjutamise mõiste	6
Loovkirjutamise õpetamise olulisus	7
Loovkirjutamise protsessi juhtimine	8
Keskkond ja õpetaja loovkirjutamise protsessis	11
Loovkirjutamise tööde hindamine	13
Uurimisprobleem ja eesmärk	14
<b>Metoodika</b>	<b>14</b>
Uuringu ülesehitus	14
Uuringu etapid	15
<b>Tulemused</b>	<b>19</b>
Numbrilise hinnanguga küsimuste tulemused	19
Tekstilise hinnanguga küsimuste tulemused	21
<b>Arutelu</b>	<b>24</b>
Ekspertide arvamused näidisülesannetest ja nende mõjust õpilastele	24
Ekspertide arvamused hindamismudelilist loovkirjutamise õpetamisel	24
Ekspertide muudatusettepanekud loodud materjalidele	25
Kokkuvõtte tagasisidest	26
Uurimuse tugevused ja piirangud	26
Soovitused ja muud tähelepanekud	27
<b>Tänuõnad</b>	<b>28</b>
<b>Autorsuse kinnitus</b>	<b>28</b>
<b>Kasutatud kirjandus</b>	<b>29</b>
<b>Lisad</b>	<b>32</b>
Lisa 1. Õpilaste eneseanalüüsiküsitlus	32
Lisa 2. Loovkirjutamisülesannete kogumik	33
Lisa 3. Tagasisideküsitlus õpetajatele	49

Loovkirjutamise näidisülesanded esimesele kooliastmele

	4
Lisa 4. Tabel esimese küsimuse vastustega	51
Lisa 5. Tabel neljanda küsimuse vastustega	51
Lisa 6. Tabel kuuenda küsimuse vastustega	52
Lisa 7. Tabel seitsmenda küsimuse vastustega	52
Lisa 8. Tabel kaheksanda küsimuse vastustega	53
Lisa 9. Tabel üheksanda küsimuse vastustega	53
Lisa 10. Tabel üheteistkümnenda küsimuse vastustega	54
Lisa 11. Tabel kolmeteistkümnenda küsimuse vastustega	54

## Sissejuhatus

Koolieluga kohanemise toetamiseks peetakse esimeses kooliastmes aina enam silmas ülesannete vahelduvust ja mängulisust, kuid loovuse arendamine ja toetamine jääb praeguse haridussüsteemi tõttu reaalainete õpetamise varju (Page & Thorsteinsson, 2017). Uurimused on näidanud, et reaalainetele rõhuv haridussüsteem pärsib loovust (Page & Thorsteinsson, 2017). Juba ammu on loovust nähtud vajaliku oskusena ning seda peetakse aluseks innovatiivsele mõtlemisele, mida on tulevastel generatsioonidel kõige enam vaja, et uudsete reaalse maailma probleemidega toime tulla (Okuda *et al.*, 1991). See näitab, kui vajalik on õppetöösse rohkemate loovust nõudvate ülesannete integreerimine.

Esimeses kooliastmes on esiplaanil laste keeleliste ja kirjutamisoskuste arendamine ning samas on õpilaste loomulik loovus veel kadumata (Page & Thorsteinsson, 2017). Loovkirjutamine on üks õppemeetod, mis toetab muuhulgas oluliselt just keeleliste oskuste arengut (Göçen, 2019), ning loovus on kasvatatav oskus, eriti kui alustada võimalikult vara (Riche, 2020). Seetõttu on esimene kooliaste ideaalne aeg õpetajal õpilaste olemasolevat loovust loovkirjutamisülesandeid kasutades akadeemiliste oskuste arengu heaks kasutada, kuid Eestis kasutatakse tekstiloomet õppemeetodina enamasti vaid kord kuus või veelgi harvem (Lužetskaja, 2024). Sellest tulenevalt sai magistritöö suunaks valitud loovkirjutamine esimeses kooliastmes.

Loovkirjutamise teema valikut mõjutas suuresti veel loovust nõudvate tegevuste mitmekülgne positiivne mõju nii akadeemilistele kui ka sotsiaalsetele ja isiklikele oskustele (Fartoukh & Chanquoy, 2020). Teema valikut toetas ka praktiliste abi- ja näidismaterjalide nappus, millest lähtudes oleks võimalik stressivabalt ja edukalt loovkirjutamist õpetada. Vajalike vahendite puudumine on tõenäoliselt põhiline murekoht loovkirjutamise õpetamisel ning suurim põhjus, miks loovkirjutamine on õppemeetodina tagaplaanile jäetud. Materjalide puudusest on kuulda olnud klassiõpetaja õppekaval õppides, praktilisel juhendajalt ning loovkirjutamise töötoas nii juhendajalt kui ka teistelt osalejatelt.

## Teoreetiline ülevaade

### Loovkirjutamise mõiste

Igasugune kirjutamine nõuab mingil määral loovust (Marsen, 2012), mis tähendab, et loovkirjutamise mõistele on keeruline selgeid piire seada. Kuna loovkirjutamisega puututakse hariduse kõrval kokku ka näiteks psühhoterapias, defineeritakse seda kohati erinevalt ning vastavalt kontekstile. Psühhoterapias võib rohkem näha loovkirjutamist enesearendusliku kirjutamise nurga alt (Leola, 2012). Praegu saab kooli kontekstis loovkirjutamise all mõista igasugust kirjutamist, mille käigus õpilane loob teksti (Usen & Hiiepuu, 2010). See definitsioon ei sobi siinses töös loovkirjutamise mõiste selgitamiseks.

Loovkirjutamist eristatakse mitmeti teaduslikust kirjutamisest ja traditsioonilisest koolikirjutamisest, kus õppetöös keskendutakse pigem akadeemilisematele tekstidele, nagu kirjandid ja hiljem referaadid. Näiteks Saknussem (2022) kirjutab, et loovkirjutamine kui žanr suunab teistest kunstivormidest inspiratsiooni otsima, nagu muusika, visuaalne kunst ja suuline lugude vestmine, mis viitab loovkirjutamise vabale vormile ja avastusvõimalustele. Ka Oxfordi Ülikooli kodulehel kirjutatakse, et loovkirjutamine on originaalsete kirjandusteoste loomise protsess, mis erineb traditsioonilisest koolikirjutamisest sellega, et õpilasi innustatakse keelt, keelelisi struktuure ja sisulisi mõtteid loomulikul teel kirjutamise käigus ise avastama ning nendega eksperimenteerima. Loovkirjutamine peab autoril lubama tema individuaalseid vaatepunkte ja kogemusi teistele jagada (A Look Into Creative Writing, 2024). See tähendab, et õpilasele võib küll olla ette antud teksti žanr, laiem teema või *prompt*, mis on kirjutama inspireeriv tekstilõik, kuid selle raames peab tal olema võimalik katsetada, avastada ja end vabalt väljendada. Õpetamisel peaks silmas pidama vabakirjutamise põhimõtet, mis on selle kirjutamisviisi kasutusse tooja Elbow' (1973) sõnul "kirjutades kasvamine". Vabakirjutamine annab võimaluse enda mõttekäiku spetsiifilise aja jooksul piiranguteta avastada (Elbow, 1973), mis sobiks õpilaste toetamiseks reegleid fookustavasse keskkonda. Rõhk loovkirjutamise õpetamise juures peaks olema rohkem kirjutamise protsessil kui tulemusena saadud tekstil (Syrewicz, 2021).

Ülalnimetatu tõttu on siinses töös loovkirjutamise all silmas peetud vaid eri liiki ilukirjanduslike tekstide kirjutamist, nagu lühijutustused, luule jms, ning vabakirjutamise meetodiga seotud tekstide kirjutamist, nagu probleemipõhine kirjutamine, vabas vormis kirjutamine, päeviku pidamine jne. Ei puudutata akadeemiliste tekstide, nagu referaatide, kirjandite jms loomist.

## Loovkirjutamise õpetamise olulisus

Loovkirjutamise õpetamise olulisus seisneb suuresti selle positiivsetes mõjudes kirjutajale, seda nii akadeemilisest kui ka isiklikust vaatepunktist võttes. Mitmed uuringud näitavad erinevaid akadeemilisi oskusi, mis arenevad tänu loovkirjutamise kasutamisele. Fartoukh ja Chanquoy (2020) leidsid oma uuringus, kus õpilased kirjutasid neljal korral vabas vormis enda kogemustest, et osaliste töömälu arenes oluliselt. Sydneys korraldatud loovkirjutamise töötubade programmi tulemusi analüüsid leiti, et lisaks sõnavara arengule ja planeerimisoskusele tõusis enamikul osalejatest kirjutamisoskus eakohasest tasemest palju kõrgemale ning nad olid kirjutamisprotsessist, enda teadmistest ja arenguruumist teadlikumad (Manuel *et al.*, 2017). Akadeemiliste oskuste arengut näitas selgelt ka Göçeni (2019) uurimus põhiliselt esimese kooliastme õpilastega, kus toodi välja kirjutamisega seotud eduelamuse, positiivse suhtumise, motivatsiooni, kirjutamisoskuse, lauselõpumärkide kasutamise oskuse, õige kirjareeglite tundmise, teksti vormistamise oskuse, teksti organiseerimise ja kompositsiooni, mõtete väljendamise oskuse, teksti soravuse, sõnavara, lauseehituse tundmise ja stiilitunnetuse areng.

Fartoukhi ja Chanquoy (2020) uuringus leitud töömälu suurenemisele lisaks oli selgelt näha õpilaste depressiooni ja ärevuse sümptomite vähenemist. See näitab, et lisaks akadeemilise tähtsusega oskuse arenemisele muutus ka õpilaste vaimne heaolu paremaks. Samuti arenesid Sydney töötubade osalistel isiklike oskustega seotud aspektid. Õpilaste soov midagi ise luua tõusis märkimisväärselt, õpiti iseseisvalt eesmärgi seadma, arenes julgus eksperimenteerida ning oli näha enesehinnangu, enesekindluse ja julguse tõusu ning suurt sotsiaalsete oskuste arengut (Manuel *et al.*, 2017). Peale Göçeni (2019) uuringus leitud hulgaliste akadeemiliste oskuste avaldus seal ka loovkirjutamise positiivne mõju õpilaste emotsioonide väljendamise oskusele. Gorny-Wegrzyn ja Perry (2022) jõudsid oma uurimuse käigus järeldusele, et loovkirjutamine, nagu teisedki loovad kunstid, aitab kirjutajal emotsionaalsete, sotsiaalsete ja käitumisprobleemidega paremini toime tulla, eriti narratiivi ja luule loome puhul. Õpilase minapildi ja enesetunnetuse kujundamine on samuti aspekt, mida spetsiifilise nurga alt lähenevaid loovkirjutamisülesandeid kasutades toetada saab. Sellel eesmärgil kasutatakse ülesandeid, mis suunavad õpilasi end erinevates ja harjumatuses olukordades kujutama (Leola, 2012). Protsessi käigus õpib õpilane Leola (2012) sõnul emotsioonide ja kujundliku mõtlemise vahel seoseid looma, iseennast paremini tundma, kirjutamisel loovust kasutama ning ühtlasi suureneb õpilase eneseaustus ja paraneb eneseväljendusoskus. Ka Saknussemm (2022) leidis, et loovkirjutamine arendab

mitteverbaalset ja loovat mõtlemist ning aitab õppida tähelepanu üksikasjadele suunama. Loovkirjutamise protsessi reflektiivne iseloom kiirendab samuti eneseteadlikkuse ja isiklikku arengut (Forsell *et al.*, 2020).

Loovkirjutamise positiivne mõju õpilasele on väga mitmekülgne. Selle meetodi kasutamise käigus areneb suur hulk akadeemilisi ja isiklikke oskusi, nagu erinevad keelelised oskused, teadlikkus enda arengust, organiseerimis- ja eesmärgistamisoskus, õpilaste eneseteadlikkus, emotsioonidega toimetuleku ja eneseregulatsiooni oskus ning palju muud. Loovkirjutamise harrastamisel on oluline roll nii füüsilise kui ka vaimse heaolu juures. Lisaks eelnimetatule suurendavad loovkirjutamisülesanded oluliselt õpilaste kirjutamismotivatsiooni ning arendavad loovust ja selle kasutamise oskust, mis näitab selle õppemeetodi kasutamise tähtsust (Gorny-Wegrzyn & Perry, 2022). Loovkirjutamise õpetamine võib olla põhi tulevastele kirjanikele, kuid ilma kvaliteetse hariduseta loovkirjutamises jäävad nad kogemuseta ning on risk kaotada kultuuriliselt tähtis kunstiliik.

## **Loovkirjutamise protsessi juhtimine**

Kirjutamisülesannete õpetamisel on õpetajal oluline meeles pidada, et õpilastel võib tekkida kirjutamise suhtes negatiivseid tundeid, kui õppetöö käigus nende vajaduste ja suundumustega ei arvestata. Esimese kooliastme õpilastel võib kirjutades küllaltki kiiresti tekkida väsimus- ja igavustunne, mistõttu peaks õpetamisel keskenduma faktoritele, mis kirjutamise õpilastele huvitavaks ja meeldivaks muudavad. Näiteks leidsid Barton jt (2023), et kirjutamine seisneb rohkemas kui lihtsalt lausete selges vormistamises, millele praegu hariduses rõhutakse. Nad järeldasid, et loovkirjutamise mõte on eneseväljendus, identiteedi avaldamine, suhted ja suhtlemine, mistõttu on tähtis, et õpilastele antaks vabadus loovkirjutamisülesannete juures iseseisvalt valikuid teha, mis arendab nende võimekust enda mõtteid selgelt formuleerida (Barton *et al.*, 2023). Rahvuslik Kirjutamise Projekt on Ameerika Ühendriikide organisatsioon, mis ühendab õpetajad, teadlased ja kirjanikud kogukonnaks, kus töötatakse kirjutamise õpetamise ja kirjutamise edendamise nimel (National Writing Project, 2024). Rahvusliku Kirjutamise Projekti töötubasid analüüsid leidis Syrewicz (2021), et nende mänguline ja reflektiivne iseloom on osalejate enesekindluse ja kirjutamismotivatsiooni tõstmisel väga efektiivne. Kirjutamisprotsessi jooksul peab Manuelli jt (2017) sõnul olema tagatud nii õpetajate kui ka kaaslastega kõnelemis- ja tagasisidestamisvõimalused, et saada tuge enda panusele ning õppida kirjutamisprotsessi enda jaoks mõtestama. Siit saab järeldada, et loovkirjutamise õpetamisel ja kirjutamismotivatsiooni

tõstmisel on toeks mängulised, interaktiivsed ja iseseisvaid valikuvõimalusi andvad õppemeetodid, mis õpilasi inspireerivad, arutlema ja analüüsima suunavad ning refleksiooni nõuavad.

Koolis õpetamise üldine eesmärk on õpilastele elus edukaks toimimiseks vajalikud vahendid anda. Seega peaksid õpetajad õpilastele lisaks lihtsalt loovuse arendamisele keskenduvatele ülesannetele võimaldama katsetada erinevaid variante enda tunnete ja keeruliste olukordadega tegelemiseks. Selleks sobivad ülesanded, nagu vabas vormis kirjutamine, probleemide ja murede kirja panemine ning isikliku päeviku pidamine (Gilbert, 2020). Iga loovkirjutamisülesande, kuid eriti isiklike ülesannete juures peab meeles pidama, et õppetöös peaks õpilastele andma valiku, kas tahetakse enda töid kaaslastega jagada või mitte, ning tagasisidestades keskenduma positiivsele ja protsessi analüüsimisele (Syrewicz, 2021). See aitab õpilastel tagasisidestamise suhtes avatust kujundada, mis on Lonka jt (2014) sõnul oluline osa kirjutamisprotsessist. Pidev tagasisidestamine kirjutamisülesannete juures soodustab eneseanalüüsi ja eesmärgistamise oskuste arengut (Batubara *et al.*, 2023). Kuigi refleksioon on niivõrd tähtis, ei pruugi kõik õpilased selleks valmis olla ning sundimine enda töid kaaslastega jagama võib suhtumist kirjutamisse ja enda ideede avaldamisse negatiivselt mõjutada (Syrewicz, 2021).

Ülesannete koostamise ja läbiviimise kohal peab silmas pidama, et loovkirjutamise ülesannete eduka lahendamise tagamiseks peavad õpilasel olema teema kohta olemasolevad teadmised (Boice, 1993). Samas on ülesannete juures tähtis roll elu- ja lapselähedusel ning mängulisusel. Näiteks ütlevad Uusen ja Hiiepuu (2010), et koolikirjutamise põhieesmärk on arendada õpilaste mõtteavaldamisjulgust ja suutlikkust igapäevaste kirjutamisvajadustega toime tulla, ning pakuvad välja lapselähedasi kirjutamisülesandeid, nagu kirjad, sünnipäevakutsed, muinasjutud, juhendid ja retseptid. Seda vaatepunkti toetavad Manuel jt (2017), kes soovivad õpilaste julgustamiseks kasutada rollimänge, stseenide läbi mängimist, objektidega mängimist ja muid stiimuleid, mis loovad mõtlemist esile kutsuvad. Kui laste ajutööd silmas pidada, saab väita, et loovkirjutamine on väga mänguline tegevus. Lastel on kombeks mängida elulisi mängu, kus tihtipeale väljendatakse kogetut, nähtut ja matkitakse täiskasvanuid, luuakse rolle ning mängitakse väljamõeldud narratiivi järgi (Artemeva & Pechnikov, 2021; Leola, 2012). Seega on esimeses kooliastmes õpetajatel võimalus lasta õpilastel selliseid narratiive kirja panna. Õpetajad saavad teha sujuva ülemineku mängimisest akadeemilisse töösse ning anda õpilastele võimalusi enda individuaalsust ja loovust töödes

näidata, kasutades lapsekeskseid, vaba valikut ja katsetamist toetavaid ülesandeid ning andes õpilastele positiivset tagasisidet ja võimalusi protsessi analüüsimiseks.

Klassid on väga erinevad nii iseloomu kui ka taseme poolest, kuid alati saab loovkirjutamise õpetamiseks kasutada ühiseid elemente, mida on võimalik klassi vajadustega kohandada. Sellised elemendid on näiteks n-õ soojendusharjutused, mis vähendavad kirjutamisega seotud pinget, näiteks viie huvitava sõna kirja panemine, tõlgendamisülesanded, kus analüüsitakse inspiratsiooni saamiseks luulet, lühijutte, pilte, helisid, filme ja muud, kirjeldamisel visuaalsete abivahendite kasutamine ja joonistamine ning seiklusülesanded, mis tähendab, et õpilastega käiakse ekskursioonidel, matkadel ning tehakse koostööprojekte (National Writing Project, 2024). Kuigi igas Rahvusliku Kirjutamise Projekti töötoas on kasutusel sarnased elemendid ning alati võetakse vastu soovitusi teistelt gruppideelt, suunatakse igat gruppi ise avastama ja järelutama, millised meetodid just neile kõige paremini sobivad (Syrewicz, 2021). See tähendab, et töötubades toimub pidev reflekteerimine. Sellel näitel on selgelt näha, et iga töögrupp on erinev, mistõttu peab õpetaja alati loovkirjutamise õpetamisel klassi tagasisidest ja vajadustest lähtuma. Syrewicz (2021) järeltab, et loovkirjutamise protsessikeskne õpe ning pideva refleksiooni kasutamine soosib himu uurida ja katsetada ning enda kirjutamisprotsessi arendada, mis on tähtsad loovkirjutamise komponendid.

Uusen ja Hiiepuu (2010) rõhutavad meie õppekava infoportaalis kirjutamise õpetamise juures loomingu-õõmule keskendumist, mis kattub eelnevatest uurimustest leitud ja järeltatud põhimõtetega. Olulisel kohal on enne loovkirjutamisülesannete andmist õpilasi eesmärkidest teavitada ning nende teadlikkust tõsta, näiteks lisaks keele reeglite kinnistumisele loovuse ja eneseväljendusoskuste arengu kohta (Göçen, 2019). Õpilaste teadlikkust peab tähtsaks ka Syrewicz (2021), kes järeltab oma uurimuses, et õpilane omandab teadmisi protsessi kohta efektiivsemalt, kui neile on seda tegevusele eelnevalt tutvustatud. Kvaliteetsete loovkirjutamisülesannete koostamisel on Syrewiczi (2021) sõnul tähtis meeles pidada konteksti, mille õpetamisel ülesannet kasutatakse, ning seada sellele vastavalt ülesandele eesmärgid, näiteks lisaks kirjutamisega seotud tegevuste õppimisele teemakohaste teadmiste omandamine ning saadud teadmiste iseseisev kasutamine töö sooritamisel. Saab järeltaba, et eesmärgistatud grupitööd, soojendusharjutused, visuaalsed abivahendid, arutelud ja kiired harjutused enne suuremat kirjutamisülesannet soodustavad edukat kirjutamiskogemust. Õpetajad peavad lähtuma ülesannete loomisest ja valimisest enda klassi vajadustest ning ülesandeid pidevalt kohandama.

Loovkirjutamise protsessi juhtimisel ja ülesannete loomisel peaks silmas pidama ülesannete eesmärgistatust, mängulisust, interaktiivsust ja lapsekesksust (Syrewicz, 2021; Uusen & Hieppu, 2010). Kirjutamisülesanded peaksid andma õpilasele vabaduse ise valikuid, kuid ka koostööd teha, katsetada ning enda individuaalsust ja loovust näidata (Barton *et al.*, 2023). Koos töötamise seisukohta toetab ka Göçeni (2019) leitu: kui õpilastele on antud võimalus töötada gruppides, tõstab see kirjutamismotivatsiooni ning muudab kogu protsessi meeldivamaks. Edukamaks kirjutamiskogemuseks tuleb õpilastele protsessi ja eesmärgi tutvustada, selleks saab kasutada soojendusharjutusi, visuaalseid abivahendeid ja arutelusid (Göçen, 2019). Õpilaste arutlema, analüüsima ja reflekteerima suunamine ainult toetab loovkirjutamise protsessi ja kirjutamisega seotud eduelamust (Syrewicz, 2021). Kuna loovkirjutamine on individuaalne protsess, peab selle õpetamisel meeles pidama, et ükski õpetamismeetod ei kehti kõikidele õpilastele. Seega peavad õpetajad hoidma avatud meelestatust, olema võimelised kasutama mitmesuguseid loovkirjutamise õpetamise meetodeid ning vastavalt oma õpilaste vajadusele neid kohandama.

### **Keskkond ja õpetaja loovkirjutamise protsessis**

Loovkirjutamise protsessi mõjutavad peale ülesannete sisu ja loomuse ka erinevad aspektid, nagu keskkond ja seda kujundavad võtted protsessi juhendamisel. Loovkirjutamise õpetamisel mängib tähtsat rolli loovust soodustava keskkonna loomine. Sel teemal tuvastasid Manuel jt (2017) Sydney töötubade käigus seitse baastingimust, mis on õpilaste loovkirjutamisprotsessi toetamiseks ning sobiva keskkonna loomiseks vajalikud: aeg, valikuvõimalused, struktureeritud protsess, julgustamine ja eesmärgistamine, töötamine, tagasiside ning kogukond.

Aja ja töötamise all peetakse silmas, et õpilastele on antud korduv spetsiifiline aeg pikaajalises formaadis loova tegevuse arendamiseks neile tuttavas keskkonnas (Manuel *et al.*, 2017). Teine baastingimus viitab sellele, et õpilastele on antud hulgaliselt valikuid teemade ja kirjutamisvõimalustena, kus nad saavad enda ideid arendada (Manuel *et al.*, 2017). Nende baastingimuste olulisusega nõustub Göçen (2019), kes järeldas enda uurimuse tulemustest, et kirjutamismotivatsiooni tõstmiseks peaksid loovkirjutamise ülesanded võimaldama õpilastel ise teema valida või isegi välja mõelda. Selle juures on üks tähtis aspekt see, et õpilastele antaks piisavalt aega mõelda ning ideede genereerimiseks erinevaid protsessikeskseid meetodeid katsetada, nagu ajurünnakute tegemine ning näitlemise ja mängude kasutamine (Göçen, 2019).

Struktureeritud protsess aitab loovkirjutamisega seotud arusaamu kujundada, sisaldades protsessi tutvustust, mis toetavad õpilaste strateegiate ja kirjutamismeetodite väljakujunemist, loomist ja leidmist (Manuel *et al.*, 2017). Üks parim viis loovkirjutamisoskuste arendamiseks ja samas ka kirjutamise protsessi tutvustamiseks õpilastele on vähemamahulised kirjutamisharjutused, nagu lühiülesanded, *prompt*'id ja nendega seotud kirjutamine, füüsiline tegevus jms (Syrewicz, 2021). Kui loovkirjutamist erinevate ainete ja kunstiliikidega lõimida, on õpilastel rohkem võimalusi enda loovust avastada ja arendada (Sun, 2023). Õpilastel aitab eesmärke luua ja kirjutamismotivatsiooni tõsta, kui neile on julgustamiseks koostatud lugejaskond, mis näitab, et nende töödel on publik (Manuel *et al.*, 2017). Kogukonda kuulumine ja äratundmine, et kirjutamine on sotsiaalne tegevus, mis vajab arenemiseks suhete- ja tugivõrgustikku kirjutaja ja lugejate/publiku vahel, on faktorid, mille olemasolu aitab oluliselt loomisprotsessile kaasa (Manuel *et al.*, 2017). Kui õpilane kahtleb abi küsimise võimalustes, võib see tekitada isolatsiooni-, abituse ja pettunud tunde (Boice, 1993), mis omakorda loovkirjutamise kogemust ja kirjutamismotivatsiooni negatiivselt mõjutavad. Ülesanded ja kogu loovkirjutamise protsess peavad olema üles ehitatud viisil, mis loob õpilasele turvalise ja toetava keskkonna, kus õpilased tunnevad end piisavalt hästi, et kirjutamisel riske võtta ja loovusega eksperimenteerida ning enda ideid usaldusväärsete kaaslastega jagada.

Loovkirjutamist toetava keskkonna loomisel mängib suurt rolli ka õpetaja. Lisaks hulgalistele positiivsetele mõjudele, mida loovkirjutamine õpilastele avaldab, on selle õpetamise põhjused küllaltki õpetajakesksed ja individuaalsed. Põhjus loovkirjutamise õpetamiseks mõjutab omakorda õpetamisviiside valikut loovkirjutamise õpetamisel. Syrewicz (2021) analüüsis oma uurimuses Rahvusliku Kirjutamise Projekti töötubasid, kus grupi juhil on õppimist toetav hoolitsev roll, mis hõlmab vastastikuse kuulamis- ja rääkimisprotsessi juhtimist. Selline lähenemine soodustab arutelusid ja avastusõpet, mille toel loovkirjutamise protsessi tundma õpitakse ja sisemiselt individualiseeritakse. Gilbert (2020) aga näitas enda uurimuses, et igat õpetajat motiveerivad loovkirjutamist õpetama erinevad faktorid. Järeldati, et loovkirjutamise õpetamine sisaldab alati õppimisprotsesse, sealhulgas uute teadmiste omandamist, uurimist, arutlemist, koos töötamist, harjutamist, loomist, vigade tegemist ja reflekteerimist, mistõttu on oluline, et õpetaja igale nimetatud aspektile avatud on (Gilbert, 2020). Gilberti uurimuse põhjal saab järeldada, et kui õpetaja on teadlik enda klassi vajadustest ja ülesannete eesmärkidest, oskab ta enda õpetamisviisi vastavalt olukorrale

kujundada ning erinevaid tüüpe kombineerida, et kõige edukamalt enda õpilasi loovkirjutamise protsessis toetada.

## **Loovkirjutamise tööde hindamine**

Loovkirjutamise headest mõjudest ja võimalikest õpetamiseetoditest loovkirjutamise edukaks õpetamiseks ei piisa. Nagu loovtööde juures ikka, on tööde hindamine õpetaja jaoks üks keerulisemaid osi.

Eespool nimetatud uurimustes rõhutati korduvalt teksti vormist eemaldumist ja protsessikeskset avastusõppega sarnast süsteemi. Seega on üks võimalus hindamisele lähenemiseks tagasisidestada õpilase enda protsessile koostatud refleksiooni, mis peaks kattuma õpilase kirjutatuga, kus õpilane ise toob välja enda arengukohad ja -ruumi. Manuel jt (2017) leidsid, et õpilaste arengu toetamiseks on tähtis, et õpilasele antakse võimalus ise enda tööd reflekteerida. See näitab, et selline hindamisviis toetaks ka õpilaste tööd. Et see toimiks ja oleks õpilaste jaoks võrdne, on tarvis ühiseid refleksioonimudeleid, mille põhjal õpilased ja õpetaja mõlemad töid tagasisidestada saavad (Vaezi & Rezaei, 2018).

Teine variant hindamiseks on mudeli järgimine. Hindamismudeli kasutamine muudab õpetaja hindamistöö ladusamaks ning on kujundava hindamise abivahend (Niggulis, 2012). Mudelid aitavad õpetajal näha õpilaste spetsiifilisi tugevusi ja nõrkusi ning annavad ühtsema standardi, millest hindamisel lähtuda (Vaezi & Rezaei, 2018). Niggulise (2012) sõnul on hindamismudelitel kolm olulist osa: kriteeriumid, nagu sisu, õigekiri jms, mõõdikud ja punktiarvestuse strateegia, mille põhjal on võimalik õpilasele hinnang anda. Analüütilise hindamismudeli juures hinnatakse ülesande erinevaid osasid, millest moodustub lõplik hinne (Niggulis, 2012). Näiteks löid Vaezi ja Rezaei (2018) loovkirjutamise hindamiseks mudeli, mis hõlmab jutustaja häält, tegelaste kujutamist, atmosfääri kujutamist, keelevõtete kasutamist, dialoogi kasutamist, loo aja ja koha kujutamist, piltlike detailide kasutamist ning süžeed. Iga faktori juures on kirjeldatud hindele vastavalt erinevatel tasemetel variante. Ka Rodriguez (2008) ütleb, et hindamisel narratiivi osadest lähtumine võimaldab loovate tööde hindamisprotsessi selgemaks ja objektiivsemaks muuta. Samas aitab see lähenemine õpilastel ka tekstiloomel kohal sihipärasust arendada (Rodriguez, 2008). Selliste mudelite kasutamisel saab õpetaja anda tagasisidet, mille alusel on õpilasel hea arengusamme planeerida, ning õpilastel on lihtsam näha, mida täpselt tööst oodatakse. Kui mudelit õpilastega enne kirjutamisülesandeid jagada, toetab see ka õpilaste eesmärgistamis- ja planeerimisoskuste,

enda ja kaaslaste tööde tagasisidestamisoskuste arengut, vastutustunde tekkimist ning sobivate kirjutamisvõtete valimist (Vaezi & Rezaei, 2018).

## **Uurimisprobleem ja eesmärk**

Loovkirjutamise õpetamist peaks alustama esimesest kooliastmest, et õpilaste loovuse arengut kõige optimaalsemalt toetada (Riche, 2020) ning muude oskuste hulgas keeleliste oskuste arengut toetada (Göçen, 2019; Syrewicz, 2021). Eestis küll korraldatakse loovkirjutamise koolitusi, kuid ühiseid õpetamist toetavaid materjale ei ole. Teadmist õppevahendite nappuse kohta toetas 2024 aasta sügisel toimunud loovkirjutamise töötoas “Loovkirjutamise praktiline töötuba lastekirjanik Liis Seinaga” (22. oktoober 2024) osalejatelt ja juhendajalt endalt kuuldu. Üks esimestest tõstatatud teemadest koolitusel oli õpetamist toetavate materjalide puudus ning korduvalt mainiti, et loodetakse materjalide loomisele. Kuna tegevus- või arendusuuringu probleem tuleneb üldjuhul praktikast, tuleneb sellest ka käesoleva töö probleem: praegu napib selle õpetamiseks vajalikke praktilisi õppevahendeid ning puuduvad süsteem ja näidised, mis ajendas ka siinse töö teemavaliku. Magistritöö eesmärk on koostada loovkirjutamise õpetamist toetavad näidisülesanded ja hindamismudel ning saada loodud materjalidele ekspertidelt tagasiside. Püstitatud uurimisküsimused on järgmised.

1. Millised on ekspertide arvamused magistritöös loodud näidisülesannetest ning nende mõjust õpilastele?
2. Millised on ekspertide arvamused magistritöös loodud hindamismudelist loovkirjutamise õpetamisel?
3. Millised on ekspertide muudatusettepanekud loodud materjalidele?

## **Metoodika**

### **Uuringu ülesehitus**

Magistritöö liigitub arendusuuringu alla. Arendusuuring on Tinni (2019) kohaselt uuring, mis on suunatud praktiliste probleemide lahendamisele ja mille käigus valmib praktiline lahendus, mis on minu töö puhul õppematerjal. Arendusuuringu osad on probleemi analüüs, disainiprotsess, lahenduse rakendamine, rahenduse hindamine ning järeldused ja üldistused, mille tulemuseks on toimiv lahendus probleemile (Tinn, 2019). Nimetatud osad kattuvad ka ADDIE mudeli etappidega: analüüsimine, kavandamine, koostamine, rakendamine ja hindamine (Bouchrika, 2025). Töö koostamisel lähtusin arendusuuringu ja ADDIE mudeli etappidest.

## Uuringu etapid

**Esimene etapp** oli analüüs, kus selgitasin välja vajaduse loovkirjutamise õpetamist toetava ülesannete kogumiku järele. Kogusin teadusartiklitest teemale asjakohase informatsiooni ning analüüsisin seda. **Teine etapp** oli kavandamine ehk arendusuuringu osade järgi disainiprotsess, mille käigus planeerisin analüüsi põhjal, mida materjalid üldiselt sisaldama peaksid. Teise etapi alla kuulub samuti Liis Seina koolitusel käimine, kus toodi samuti esile ülesannete kogumiku vajadus ning sain hea ülevaate, mida ülesannete loomisel silmas pidada.

**Kolmas etapp** oli koostamine ehk arendusuuringu järgi veel disainiprotsess, kus koostasın kavandi järgi ülesannete kogumiku. Materjalid sisaldavad sissejuhatust, kus annan ülevaate ülesannete loomust ja kasutamisest üldisemalt, spetsiifilisi juhiseid ülesannete läbiviimiseks, loovkirjutamise ja eesmärkide mõjude kirjeldusi koos viidetega teadustöödele, kolme sissejuhatavat ülesannet, kaheksat põhiülesannet, vaba *prompt*'i ülesande kirjeldust, inspireerivaid tekstilõike ehk *prompt*'e, hindamismudeleid, ülesannetega seotud õpitulemusi riiklikust õppekavast ning kasutatud allikaid. Kogumiku koostamisel pidasin silmas lisaks õpetajatele vajaliku informatsiooni ja ülesannete andmisele ka õpetajate motiveerimist, mistõttu esitasin enne ülesannete osa loovkirjutamise mõjud ning lõpus ülesannetega seotud õpitulemused. Mulle oli kogumikku koostades oluline, et õpetajatel ei tekiks kahtlusi, miks nad peaksid loovkirjutamist õpetama, kuid samas ei tahtnud ma neid informatsiooniga üle koormata, mistõttu on teoreetiline osa kogumikus lühike. Iga ülesannete peatüki algul kirjutasin lühidalt, mida ja miks loovkirjutamisprotsessi juhendades silmas pidada, et õpetajad sellest osast mööda ei saaks vaadata.

Ülesannete loomisel võtsin arvesse võimalikult palju teadustöödest kogutud informatsiooni ja selles rõhutatud aspekte, mis loovkirjutamise protsessi õpilaste jaoks meeldivaks teevad ning õpetajatel protsessi vältel õpilastele toeks olla aitavad. Sellised aspektid on näiteks väikesemahulised ülesanded, eesmärgistamise olulisus, õpilastele valikuvõimaluste andmine ning tagasisidestamise ja arutelu võimalused, kuid pidasin silmas ka erinevate ainetega lõimitavust ning õpitulemuste saavutamise toetamist. Kõige paremini on erinevate ainetega lõimitavad *prompt*'id, sest neid saab tänu nende vabale vormile siduda väga erinevate teemadega. Ülesanded vormistasin värvilise tekstiga, erinevat värvi tekst tähistab erinevat osa ülesandest. Selleks on enne ülesandeid legend, mis näitab selgelt, mis värv millist osa tähistab. Need osad on ülesande kirjeldus, ülesande eesmärgid, mida ka õpilased peaksid teadma, eeltöö õpilastega enne ülesande tegemist, võimalusel link

näidistekstile, -videole või lisamaterjalidele ning ühine arutelu ja tagasisidestamine. Viimase osa juures lisasin ülesannetele küsimused ja tegevused, mis aitavad ühist arutelu ja tagasisidestamist alustada, kuid arvestasin variandiga, et õpilased ei taha avalikult enda tekste ette lugeda, mis nõuab aruteluks kohati teistsugust lähenemist. Kirjutasin juhistesse ka õpilastele tagasisidestamise hea tava tutvustamisest. Mõne ülesande juures on nõuanded raskustaseme muutmiseks, et õpetajad saaksid enda klassi õpilaste tasemele vastavalt ülesandeid kohandada. Juhistes on rõhutatud õpilastele valiku- ja otsustusvõimaluste andmist ning positiivset protsessi analüüsimist.

Hindamismudeleid on kogumikus kaks: õpetajale ja õpilastele. Kuna Manuel jt (2017) ja Syrewicz (2021) leidsid, et õpilased saavad paremini ülesannetega hakkama, kui neile on ülesande lahendamisele eelnevalt protsessi tutvustatud, koostasid ka õpilastele hindamismudeli. See on lihtsama sõnastusega ja on mõeldud selleks, et õpilane saaks aru, mida õpetaja tagasisidestamisel vaatab ning mida ta ise peaks kaaslase tagasisidestamisel silmas pidama. See aitab õpilastel teksti luua, sest nad teavad ette, mida tööst oodatakse.

Ülesannete kogumik sisaldab ka õpilaste eneseanalüüsi küsimustikku (vt lisa 1). Eneseanalüüsi oli lubatud ka paberi ja pliiatsiga teha, sest see on vajalik vaid protsessi jaoks ning neid tulemusi siinses töös ei kajastata. Eneseanalüüsi lasin õpetajatel teha enne kirjutamisülesannetega tegelemist ning peale kõikide ülesannete lahendamist. Lisaks õpetajale arengu kohta info andmisele aitab eneseanalüüside tegemine õpilastel enda arengu ja suhtumise muutumise kohta teadlikkust tõsta (Göçen, 2019). Ka Syrewicz (2021) toetab loovkirjutamise protsessis pideva reflektsooni kasutamist - see toetab õpilastes himu uurida, katsetada ja areneda. Eneseanalüüsi küsimuste koostamisel lähtusin õpilaste isiklikust vaatepunktist ning pidasin silmas õpilaste vanust, mistõttu on küsimused lihtsalt mõistetava keelekasutusega sõnastatud. Küsimusi on kaks ning nende vastustest saab välja lugeda, milline on õpilaste suhtumine kirjutamisülesannetesse ning millises seisundis on õpilase enesehinnang ja -kindlus kirjutamisülesannetega seotud eneseväljendusoskuste kohal.

Enne neljanda etapi juurde minekut oli vaja koostada valim. Selleks kombineerisin kolm valimitüüpi. Liikmed valimisse valisin ise, lähtudes enda kogemustest õpetajatega ning valimile seatud kriteeriumidest, mis viitab ettekavatsetud valimile (Bullard, 2024). Valimit koostades võtsin arvesse ka õpetajate soovitusi, kelle poole veel pöörduda, mis viitab lumepallivalimile (Ungvarsky, 2025). Kuna alustasin valimi koostamist enda tuttavate poole pöördudes, kasutasin ka mugavusvalimi tüüpi (Hahn, 2025). Valimi liikmetele seatud kriteeriumid on järgmised: magistrikraadiga esimese kooliastme õpetaja, kes on vähemalt viis

aastat koolis töötanud. Valimi moodustavad seitse eksperti, kelle hulgas on kolm kolmanda ja kaks esimese klassi õpetajat ning üks nii teise kui ka neljanda klassi õpetaja. Kuigi neljas klass ei kuulu esimesse kooliastmesse, tundis õpetaja väga huvi loovkirjutamise teema vastu ning kasutasin võimalust saada teada, kas ja kuidas ülesanded veidi vanemate õpilaste õppetöösse sobivad. Kirjutasin nii mitmele eksperdile, kuni sain kokku soovitud arvu nõusolijaid. Valimisse kuulujatele andsin teada, et töös on kasutatud konfidentsiaalsusnõudeid ning et kellegi nimesid ega kooli nimesid ei kajastata. Küsimustik oli anonüümne ning isikuandmeid ma ei kogunud.

**Neljas etapp** oli rakendamine. Edastasin loodud kogumiku (vt lisa 2) ekspertidele õppetöös rakendamiseks ning palusin neil õpilastega läbi viia vähemalt kaheksa ülesannet, hinnata hindamismatriksi põhjal õpilaste töid, juhendada õpilaste eneserefleksiooni ja kaaslastele tagasiside andmist ning anda ülesannetele tagasisidevormi kasutades tagasisidet. Kogumiku edastasin vaatamisõigusega Google Docs'i lingina. Suunasin õpetajaid alati küsimuste tekkimise korral endaga ühendust võtma ning andsin variandi jooksvalt tagasiside andmiseks, juhuks kui kellelegi ei sobinud tagasiside andmine alles peale kaheksa ülesande läbi tegemist. Viimast varianti ei kasutanud keegi. Õpilastega ülesannete läbi tegemiseks andsin õpetajatele neli kuud aega, peale mida võtsin uuesti nendega ühendust, et tagasiside andmist meenutada.

**Viies etapp** oli hindamine ehk andmekogumine. Pärast õppetöös ülesannete rakendamist andsid eksperdid oma hinnangu ja arvamuse materjalide kohta magistritöö uurimisküsimuste põhjal koostatud tagasisideküsitluse kaudu. Küsitluse lingi edastasin ekspertidele koos ülesannete kogumikuga. Küsitluse veebikeskkonnaks valisin Google Forms'i. See on kõigile tuttav ning ma ei näinud põhjust, miks õpetajaid uue keskkonna tundma õppimise lisakoormusega eemale peletada. Kuna ma ei kogunud tundlikku informatsiooni ning vastuste muutmine ei olnud vastajatel võimalik, ei leia ma, et nimetatud keskkonna kasutamine tagasiside kogumiseks tulemuste usaldusväärsust vähendaks.

Tagasisideküsitluse (vt lisa 3) koostasid seatud uurimusküsimuste ja teooria põhjal. Võtsin arvesse ülesannete mõju olulisust, loovkirjutamise protsessi osi, nagu eesmärgistamine, refleksioon ja enda kirjutatu jagamine kaaslastega, ning hindamismudelite kasutamist. Küsitlus koosneb kuueteistkümnest küsimusest, mille hulgas on ülesannete ja muude kasutatud õppemeetodite kasulikkusele hinnangu andmine, hinnangut põhjendavad küsimused, materjalide parendamiseks soovitude andmine ning vabade mõtete lahter. Enne küsitluse täitmist saab õpetaja märkida ka, mis klassi õpetaja ta on. Hinnangu andmise

küsimused on seitsmepallisüsteemis, kus üks tähistab “täiesti kasutat” ja seitse “väga kasulikku”. Põhjenduste küsimused lasevad vastata pika tekstilõiguga, et õpetajad saaksid kirja panna kõik, mis pähe tuleb. Enne ekspertidele kogumiku saatmist lasin ühel uurimuses mitteosaleval õpetajal materjalid üle vaadata ning nende kohta oma hinnangu anda. Tema tagasiside põhjal muutsin paari küsimuse järjestust. Küsitluse vastused kogusin tabelisse.

Andmetöötluse osas pidasin silmas põhimõtet, et andmeid tuleb koguda täpselt nii palju, et eesmärged saavutada. Selle tagamiseks lähtusin küsimustiku koostamisel rangelt vaid enda seatud uurimisküsimustest, mis aitas vältida liigseid küsimusi ja küsimustiku pikaks venimist. Tänu sellele oli küsitlus ka küllaltki lühike, mis on õpetajate kiire eluviisiga arvestades pigem positiivne. Andmete korrastamise ja struktureerimise tegi Google Forms'i veebikeskkond minu jaoks automaatselt ära. Õpetajate arvamusi tsiteerides parandasin trükkimisel tekkinud vead, nagu liigsed tühikud ning üksikud tähevead. Enne tulemuste ja analüüsi kirjutamist lugesin vastused mitmel korral läbi, et mul kirjutamisel parem ülevaade oleks ja töö sujuvamalt kulgeks. Tulemuste peatükis kogutud numbrilised vastused vormistasin tulemuste visualiseerimiseks tabelitesse. Tabelites tõin välja vaid eristuva ja kokkuvõtva informatsiooni. Saadud tekstilistest vastustest valisin tsitaadid, milles on näha erinevaid tähelepanekuid, ning tsitaadid, kus teiste ideid korrati, jätsin välja. Töösse sobimatuid andmeid ma ei saanud. Kõik, mis õpetajad tagasisideküsitluses kirjutasiid, on minu töös oluline.

**Kuues etapp** oli arendusuuringu osade järgi järeldused ja üldistused, mille tulemusena valmis lõplik kasutuskõlblik ülesannete kogum. Kogutud andmeid analüüsid lähtusin kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõtetest. See on andmetest lähtuv, kontekstikeskne analüüsimeetod ning sobis hästi minu kogutud andmete analüüsimiseks, mis koosnevad osaliselt tekstilistest ning osaliselt numbrilistest subjektiivset hinnangut edasi andvatest vastustest (Kalmus jt, 2015). Kategooriad lõin uurimisküsimuste põhjal - ekspertide arvamused näidisülesannetest ja nende mõjust õpilastele, ekspertide arvamused hindamismudelitest, ekspertide muudatusettepanekud ning muu info, mida saab muudatusettepanekutena lugeda. Tekstilist materjali sain viie küsimuse vastusteks, mis olid küsimustiku kirjaliku loomu tõttu kompaktselt koos. Seetõttu ei näinud ma kodeerimiseks vajadust. Analüüsid oli mulle tähtis kokku võtta õpetajate seisukohast olulised tähelepanekud ning hinnang loodud ülesannete kohta. Analüüsi eesmärk oli saada vastused uurimisküsimustele, kuid ka mõista õpetajate vaatepunkte ja kogemusi kogumiku kasutamisel õpilastega ning tõlgendada saadud tagasisidet sel viisil, mis võimaldaks loodud ülesannete

kogumikku vajalikke muudatusi sisse viia. Vastavalt ekspertide ettepanekutele ning tagasisideküsitluse tulemustele viisin materjalidesse sisse muudatused ning valmis õppetöös kasutamiseks sobilik ülesannete kogum.

## Tulemused

Tulemused esitatakse vastavalt küsitluses esitatud küsimustele, millele järgnevad ekspertide antud hinnangud. Selgemat ülevaadet silmas pidades on õpetajate nimetused nende vastuseid tsiteerides asendatud lühenditega. Näiteks on esimene esimese klassi õpetaja edaspidi 1.Õ1 ning teine esimese klassi õpetaja 1.Õ2 jne. Numbrilise hinnanguga küsimuste tulemused on kokkuvõtvalt ühte tabelisse vormistatud ning iga ülesande vastuste tabelid on leitavad lisadest (vt lisasid 4-11), kus on välja toodud ka, mis klassist õpetaja millise hinnangu andis.

## Numbrilise hinnanguga küsimuste tulemused

Küsimused, mis sisaldavad sõnaühendit “mil määral”, nõudsid vastust seitsmepalliskaalal, kus üks tähendab “täiesti kasutu” ning seitse “väga kasulik”.

**Esimesele küsimusele** “Mil määral olid ülesanded kokkuvõttes õpilastele kasulikud?” vastati punktivahemikuga 6-7 ja keskmisega 6,6 palli (vt tabelit 1 ja lisast 4 tabelit 3).

**Tabel 1.** Õpetajate tagasiside küsimustele kogumiku kasulikkuse ja kasutamise kohta seitsmepallisüsteemis

küsimus	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.						3	4
4.						5	2
6.					2	3	2
7.		1			1	3	2
8.				1	1	4	1
9.					1	4	2
11.	1				2	3	
13.						2	5

**Kolmanda küsimuse** juures said eksperdid märkida iga ülesande kohta seitsmepalliskaalal ülesande kasulikkus (vt tabelit 2). Õpetajad vastasid punktivahemikuga 2-7. Sissejuhatavaid ülesandeid (“Ühe sõna jutud”, “Etteantud pildiseeria põhjal kordamööda jutustamine”, “Jututäringu viskamine ringis ja kordamööda selle järgi jutustamine”) ja seitsmendat ülesannet (“Piltide järgi loo kirjutamine”) hinnati kõige kõrgemalt. Viiendat ülesannet (“Luuletus”) hinnati kõige vähem kasulikuks ning hinnangud olid ka samades klassides väga erinevad. Kuuenda ülesande (“Vanasõnad”) kõige madalama hinnangu andis esimese klassi õpetaja, samas kui teine esimese klassi õpetaja hindas ülesannet 7 palliga. Kokkuvõttes hinnati ülesannete kasulikkust 6,1 palliga, mis on esimese küsimuse keskmisest natukene madalam. Ülesannete kasulikkuse hinnangute tegelik keskmine on seega 6,3 palli.

**Tabel 2.** Kolmanda küsimuse vastused

“Märkige iga ülesande kohta seitsmepalliskaalal ülesande kasulikkus”							
ülesanne	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
sj						2	5
1.		1			1		5
2.					1	2	4
3.				2		2	3
4.				1	1	2	3
5.			2	1	1	1	2
6.			1		1	1	4
7.						1	6
8.					1	2	4

*Märkus.* sj – sissejuhatavad ülesanded

**Neljandale küsimusele** “Mil määral tegid ülesanded loovkirjutamise õpetamise ja õppetöösse integreerimise lihtsamaks?” vastasid õpetajad punktivahemikuga 6-7 ja keskmisega 6,3 palli (vt tabelit 1 ja lisast 5 tabelit 4). **Kuuendale küsimusele** “Mil määral tegid ülesannetega kaasaskäivad tagasisideküsimused loovkirjutamise õpetamise ja õppetöösse integreerimise lihtsamaks?” vastasid õpetajad punktivahemikuga 5-7 ja keskmisega 6 palli (vt tabelit 1 ja

lisast 6 tabelit 5). **Seitsmendale küsimusele** “Mil määral tegid hindamismudelid loovkirjutamise õpetamise lihtsamaks?” vastasid õpetajad punktivahemikuga 2-7 ja keskmisega 4,9 palli (vt tabelit 1 ja lisast 7 tabelit 6). Vaid üks esimese klassi õpetaja hindas hindamismudelite kasutamist loovkirjutamise õpetamisel keeruliseks. **Kaheksanda küsimusele** “Mil määral tegid hindamismudelid õpilaste tööde hindamise lihtsamaks?” vastasid õpetajad punktivahemikuga 4-7 ja keskmisega 5,7 palli (vt tabelit 1 ja lisast 8 tabelit 7). **Üheksandale küsimusele** “Mil määral olid ülesanded muude käsitletavate temadega integreeritavad?” vastasid õpetajad punktivahemikuga 5-7 ja keskmisega 6,1 palli (vt tabelit 1 ja lisast 9 tabelit 8). **Üheteistkümnenda küsimuse** juures said õpetajad hinnata kaaslaste avaliku tagasisidestamise õnnestumist seitsmepallisüsteemis. Õpetajad vastasid punktivahemikuga 1-6 ja keskmisega 4,8 palli (vt tabelit 1 ja lisas 10 tabelit 9). Üks õpetaja jättis vastamata. Selle küsimuse juures oli võimalik mitte vastata, kuna oli võimalik, et avalikku kaaslaste tagasisidestamist õpilastega ei tehtud. **Kolmeteistkümnenda küsimuse** kohal hindasid õpetajad seitsmepalliskaalal suulise arutelu kasulikkust punktivahemikuga 6-7 ja keskmisega 6,7 palli (vt tabelit 1 ja lisas 11 tabelit 10).

## **Tekstilise hinnanguga küsimuste tulemused**

**Teise küsimuse** kohal said õpetajad esimese küsimuse vastust põhjendada, kus nad olid andnud numbrilise hinnangu ülesannete kokkuvõtlikule kasulikkusele õpilastele. Korduvalt mainisid õpetajad uute ideede saamist näidisülesannetest. Õpetajad kirjutasid veel vastustes erinevatest positiivsetest muutustest, mida nad peale loovkirjutamisülesannete kasutamist õpilaste käitumises ja suhtumises märkasid. Üks kolmanda klassi õpetaja kirjutas õpilaste julguse ja avatuse kohta.

*Õpilased hakkasid avameelsemalt ja julgemalt oma mõtteid avaldama juba enne kirjutamise juurde asumist. Ka küsimuste esitamise julgus kasvas. Samuti taheti rohkem kuulda, mida teised õpilased on kirjutanud. (3.Õ1)*

Teine kolmanda klassi õpetaja nimetas ülesannete kasulikkuse kohal õpilaste mitmete oskuste ja omaduste arengut.

*Neid ülesandeid tehes arenes õpilaste loovus, eneseväljendusoskus, enesekindlus ning oskus tuua välja tugevusi ja arendamist vajavaid külgi nii enda kui ka teiste töödes. Kuna teemad olid laste jaoks põnevad, siis olid nad motiveeritumad. (3.Õ2)*

Üks esimese klassi õpetaja tõi sel teemal välja ülesannete läbiviimisega seonduvaid takistusi ja negatiivseid aspekte, kuid siiski nägi õpilaste oskustes arengut.

*Ülesanded olid väga kasulikud. Lastele meeldis neid teha ja areng esimestest ülesannetest alates edasi liikudes oli väga suur, aga 1. klassil oli terve rida takistusi. Klassis on väga erineva tasemega lapsed. Sõnavara tänastel lastel pole eriti rikkalik.*

*Jutustamisoskus on kesine. Harrastatakse anda ühesõnalisi vastuseid. Suulised katsetused ja arutelud sobisid rohkem. Kirjalik pool jäi kirjutamisoskuse taha pidama. Samas arenes meil kuulamisoskus, loovus ja analüüsimisoskus. Laienes ka sõnavara. (1.Õ1)*

Teine esimese klassi õpetaja kirjutas ülesannete kasutamise kohta edaspidises õppetöös.

*Iga ülesanne aitas hoida fookuses konkreetset tegevusülesannet. Kui loovkirjutamisülesanne oli tehtud ja selle juhendamine koos lastega läbi uuritud, siis edaspidi sai sarnaseid ülesandeid teha erinevate lugemispalade juures, NT töö omadussõnadega. (1.Õ2)*

Üks teise klassi õpetaja leidis, et ülesannete erinevamine tavapära õpiku ja töövihiku ülesannetest aitas õpilastel "teise nurga alt" mõelda.

**Viienda küsimuse** kohal said õpetajad neljanda küsimuse vastust põhjendada, kus õpetajad andsid numbrilise hinnangu ülesannete õppetöösse integreerimise raskustaseme kohta. Õpetajad kirjutasid näidisülesannetest saadud inspiratsioonist, näidiste abist nii õpetajale kui ka õpilastele. Üks kolmanda klassi õpetaja võrdles loodud näitisülesandeid õpikute ja enda väljamõeldud ülesannetega ning kirjeldas muudatust ülesande juhendamisel.

*Kuna õpikutes pole nii head kirjeldust ja sissejuhatust töö läbiviimiseks, siis need näited andsid endale rohkem mõtteainet, kuidas õpitavat teemat siduda loovkirjutamisega. Luuletuste osas tunnen, et ise ei osanud saada õpilasi õigele lainele, kuigi siin pakutu oli ka hea variant. Selle juures sobis neile paremini, kui on etteantud riimid. Kuid ka vähese luuletuste lugemise ja käsitlemise tõttu jäi see osa minu enda jaoks nõrgaks. (3.Õ1)*

Üks esimese klassi õpetaja kirjutas juhiste abi ja õpilaste huvi tõusmise kohta nelja loovkirjutamisülesannete tegemise vältel.

*Iga ülesande juures olid lisatud täpsed juhised ja selle abil on õpetajal väga lihtne tunnitööd planeerida. Vahva oli kuulata jaanuaris laste küsimusi, mis olid seotud varasemate ülesannetega, näiteks "Kas teeme nii nagu selles muinasjutus?" või "Kas ma võin samasuguseid omadussõnu kasutada, mis olid jõuluvana loo juures?" Lastele jäid need meelde ja hakkasid neid ka järgnevatel töödes kasutama. (1.Õ2)*

Neljanda klassi õpetaja kirjeldas, kuidas ta loovkirjutamisülesandeid edaspidiselt kasutas.

*Teie poolt pakutud ülesandeid kasutasin ka klassijuhatamises (teine vaatepunkt) ja luuletust tegime kooli aastapäevaks. Vanasõnade teema eel lugesin "Jõhvsõnu", et õpilastele teemat selgemaks teha. (4.Õ)*

**Kümnenda küsimuse** kohal said õpetajad hinnata kaaslaste anonüümse tagasisidestamise õnnestumist, kuid sellele küsimusele ei olnud ükski õpetaja vastanud. Selle küsimuse juures oli võimalik mitte vastata, kuna oli võimalik, et anonüümset kaaslaste tagasisidestamist õpilastega ei tehtud.

**Kaheteistkümnenda küsimuse** kohal said õpetajad kommenteerida kaaslaste tagasisidestamist. Toodi välja nii puuduseid kui ka edukaid hetki tagasisidestamisest. Sel

teemal vastas üks esimese klassi õpetaja kirjutades takistustest esimese klassiga kaaslaste tagasisidestamisel.

*Kuna tegu on 1. klassiga, siis kaaslase töö tagasisidestamine osutus väga keeruliseks. Mõne töö puhul pidin selle katkestama, sest see vajab eraldi juhendamist. Murekoht oli selles, et sõbrale oli raske tagasisidet anda nii, et sõber ei solvu ja ei hakka nutma. Samuti on laste lugemisoskus väga erineval tasemel, kaaslase töö lugemine ja hinnangu andmine oli keeruline. Mitmel korral jäädi hätta käekirja lugemisega. Mõne töö puhul lugesin töö ette ja seejärel saime klassis vajalikud punktid välja tuua. Mudeli abil see töö meil ei õnnestunud. (1.Õ2)*

Õpetajad mainisid siin ka õpilaste tundlikkust ja tahtlikku halvustamist tagasisidestamisel.

*Kuigi on määratud, missugused on kriteeriumid, siis ikkagi soovib osa õpilasi ka teisi halvustada. Suuremas osas oli avalikult tagasisidestamine siiski positiivne, sest õpilased teavad, et nende arvamust ka küsitakse ja selle juurde põhjendusi. (3.Õ1)  
Hea oli näha, et pigem antakse positiivset tagasisidet. Kuigi, kes oli varem rohkem teiste halvustamise lainel, jätkas seda ka nüüd. (3.Õ3)*

Teine esimese klassi õpetaja nõustus keerukusega, kuid lisas: “Soovin katsetada ka järgmisel aastal sama meetodit ja siis võrrelda edasiminekut laste väljendusoskuses.” Teise klassi õpetaja kirjutas: “Suuliselt oli kergem õpilastel tagasisidet anda, sest kirjalikult ei suuda nad oma mõtteid niimoodi välja kirjutada. Nii sain ka ise neid rohkem suunata.”

**Neljateistkümnendale küsimusele** “Missuguseid muudatusi soovitate materjalide parendamiseks?” vastati vaid positiivsete kommentaaridega, nagu “Materjalid olid väga head, võiks veidi laiemalt levitada” ning “Kogu materjal oli hea struktuuriga, hästi koostatud juhend õpetajale, mis motiveerib klassis läbi viima uusi ülesandeid.”

**Viieteistkümnenda küsimuse** kohal said õpetajad vabalt kommentaare kirjutada. Üks esimese klassi õpetaja kirjutas siin õpilaste arengu kohta.

*Täna võimaluse eest antud materjaliga tööd teha! Kindlasti kasutan loovkirjutamisega seotud ülesandeid ka edaspidi! Laste sõnavaras nägin suurt muutust ja nad ootasid põnevusega neid tunde, kus tegelesime loovkirjutamisega. Lisan, et kui esimeste ülesannete juures oli lastel suur soov tegeleda pildiga rohkem kui tekstiga, siis mida aeg edasi, seda pikemaks muutusid tekstid ja väiksemaks muutusid pildid. Pean seda sõnavara arengu juures suureks muutuseks. (1.Õ2)*

Teine esimese klassi õpetaja mainis, et tahab järgmisel aastal sama klassiga uuesti ülesandeid õpilastega läbi viia ning tulemusi võrrelda.

## Arutelu

### Ekspertide arvamused näidisülesannetest ja nende mõjust õpilastele

Esimene uurimisküsimus “Millised on ekspertide arvamused magistritöös loodud näidisülesannetest ning nende mõjust õpilastele?” sai väga positiivse vastuse. Ekspertid pidasid ülesandeid õpilastele väga kasulikuks ning näidisülesanded tegid loovkirjutamise

õpetamisse integreerimise lihtsamaks. Ka iga ülesande juures olevad arutelu- ja tagasisideküsimused meeldisid õpetajatele. Nelja kuu käigus leidsid õpetajad, et õpilaste avameelsus, julgus, kuulamisoskus, enesekindlus, eneseväljendusoskus, sõnavara ja palju muud kasvasid. Ka Manuel jt (2017) ütlevad, et loovkirjutamise käigus arenevad õpilaste julgus ja enesekindlus. Bartoni jt (2023) järeldata toetab õpetajate leitud, et õpilaste eneseväljendusoskused tõusid võrreldes ülesannete lahendamise perioodile eelnevaga. Sõnavara arengut nimetasid samuti mitmete uurimuste autorid, nagu Göçen (2019) ja Manuel jt (2017). Märgati huvi kirjutamisülesannete vastu, motivatsiooni tõusu ning loovuse arengut, mis kattub Göçeni (2019) uurimuses välja toodud informatsiooniga. Tagasisides kirjutati veel õpilaste analüüsimisoskuse arengust, mis on Syrewiczi (2021) sõnul tähtis osa loovkirjutamise protsessist. Seda toetab Õpetajad mainisid, et kogumiku kasutamine aitas tunde planeerida ja tegi õpetamisprotsessi juhendamise lihtsamaks. Võib julgelt öelda, et olemasolevate materjalidega on oluliselt lihtsam tundi planeerida kui ise ülesandeid algusest peale välja mõtlema hakates.

### **Ekspertide arvamused hindamismudelidest loovkirjutamise õpetamisel**

Teine uurimisküsimus “Millised on ekspertide arvamused magistritöös loodud hindamismudelidest loovkirjutamise õpetamisel?” sai erinevaid vastuseid. Osaliselt sobitub siin leitud Vaezi ja Rezaei (2018) öelduga, et hindamismudeli õpilastega jagamine enne kirjutamisülesandeid, toetab see õpilaste tööd. Nii on õpilastel lihtsam enda tegevust eesmärgistada (Vaezi & Rezaei, 2018), mis omakorda toetab edukama kirjutamiskogemuse saavutamist (Göçen, 2019). Suurem osa õpetajatest hindas hindamismudelite kasutamise õpetamisel ja õpilaste tööde hindamisel 7 ja 6 palliga, kuid paar õpetajat pidasid hindamismudelid vähe kasulikuks. Hindamismudelite kasutamine osutus esimeses klassis tõenäoliselt suure infomahu tõttu keeruliseks. Sellega peab ülesandeid kohandades arvestama. Kuigi loovkirjutamise õpetamisel sai hindamismudeli kasutamine paar negatiivset hinnangut, peetakse mudeli kasutamist tööde hindamisel kasulikuks. Ka Niggulise (2012) sõnul on hindamismudelid kasulik abivahend õpilaste tööde kujundava hindamise vormistamisel, mis hõlbustab õpetaja tööd.

### **Ekspertide muudatusettepanekud loodud materjalidele**

Kolmas uurimisküsimus on “Millised on ekspertide muudatusettepanekud loodud materjalidele?”. Otsesed muudatusettepanekud puuduvad, kuid hinnangutest ülesannetele ning

põhjendustest hinnangutele saab välja lugeda mõningaid aspekte, mida paari ülesande juures muuta. Näiteks oli luuletuse ülesanne kõige madalama kasulikkusega hinnatud ülesanne ning kommentaarides tuli välja, et selle ülesande juhendamisel oli keeruline õpilasi “õigele lainele” saada. Siinkohal võis probleem olla ülesande keerukuses, piisavalt põhjaliku eeltöö puudumises, kuid ka mängulisuse nappuses. Need on kõik olulised osad loovkirjutamise protsessis ja ülesannete loomisel (Syrewicz, 2021; Uusen & Hiiepuu, 2010). Üks kolmanda klassi õpetaja mainis, et luuletuse kirjutamisel aitaksid etteantud riimid, mis lisaks mängulisust ja seega ka ülesannet lapsekessemaks (Syrewicz, 2021), kuid mainis ka vähest luuletuste käsitlemist, millega peab ülesannete loomisel ja eeltöö planeerimisel paremini arvestama. Ka vanasõnade ülesanne sai võrreldavalt madala hinnangu kasulikkuse osas. Selle kohta kirjutas neljanda klassi õpetaja, et ta luges teema sissejuhatuseks “Jõhvsõnu”, mis aitas õpilastele teemat selgemaks teha. See näitab, et vanasõnad on luuletuste kõrvalt samuti pigem vähe käsitletud teema, mistõttu peab ülesannete eeltööd põhjalikumalt planeerima. Vanasõnade küllaltki peletavat teemat saab leevendada koostöö kasutamise, mis muudab loovkirjutamise protsessi meeldivamaks (Göçen, 2019) ning annab õpilastele rohkem vabadust (Barton *et al.*, 2023). Vanasõnade ülesannet näiteks paaristööna tehes saab lasta õpilastel lugu mõelda ning kirjutamise asemel see suuliselt ette kanda. Koos paarilisega on esitamisel rohkem julgust ning saab tunda suuliselt lugude vestmist, mis aitab loovkirjutamise protsessi inspireerida (Saknussemm, 2022).

Osa ülesandeid osutus esimesele klassile kohati liiga keeruliseks, sealhulgas ka arutelu ja tagasisidestamine peale ülesannete lahendamist. Kuna refleksioon on väga oluline osa loovkirjutamise protsessist (Forsell *et al.*, 2020; Syrewicz, 2021), ei saa tagasisidestamise ja arutelu osa ülesannete läbiviimisel ära jätta, vaid seda peab kohandama. Selle kohta mainisid õpetajad õpilaste emotsionaalset tundlikkust tagasiside osas, õpilaste erinevat taset, sõnavara puudulikkust ning ühesõnalisi vastuseid arutelude käigus. Kirjutamise käiku nii loovkirjutamise kui ka kirjaliku tagasisidestamise juures mõjutasid esimese klassi õpilaste alles arenevad kirjutamisoskused. Seda saab tõlgendada muudatusettepanekuna, mis viitab sellele, et ülesandeid on vaja esimese klassi jaoks kohandada ning arutelu käiku lapsekessemaks muuta, et õpilased paremini sellega kaasa läheksid. Seda seisukohta toetavad Uusen ja Hiiepuu (2010) ning Syrewiczi järeldata (2021). Kirjutamisoskuste ja sõnavara puudulikkus on küll loovkirjutamise õpetamise juures takistused, kuid ka väga head põhjused, mis loovkirjutamist õppemeetodina rohkem kasutada, sest need on põhilised akadeemilised oskused, mida loovkirjutamise kasutamine õpilastel arendada toetab (Göçeni,

2019; Manuel *et al.*, 2017; Syrewicz, 2021). Kindlasti ei tohiks takistuste tõttu loovkirjutamise õpetamist edasi lükata, vaid algust teha kohandatud ülesannetega kohe esimeses klassis.

### **Kokkuvõte tagasisidest**

Ekspertide tagasisidest saab järeldada, et loodud kogumik on põhjalik, annab ideid ning toetab loovkirjutamise õpetamist, mistõttu saab väita, et kogumik oleks kasulik igale esimese kooliastme õpetajale. Neljanda klassi õpetaja andis samuti väga positiivset tagasisidet ning soovitas ülesannete kogumiku laiemat levitamist, mis tähendab, et ka teise kooliastme õpetajatel oleks kogumikust kasu. Siiski, kui kogumikku ka teisele kooliastmele suunata, peaksid ülesanded sisaldama rohkem kohandamise ja taseme tõstmise võimalusi, et esimesele kooliastmele suunatud ülesanded õpilastele liiga igavad ja lihtsad ei oleks. Siiski peab tõdema, et kogumik on kõige kasulik, kui loovkirjutamise õpetamisel arvestada protsessikeskse õppe ning iga ülesannete eel toodud soovitusetega, nagu õpilaste teadvustamine ülesannete eesmärkidest ning neile valikuvabaduse ja aruteluvõimaluste andmine. Kui kasutada õppetöös vaid spetsiifilisi ülesandeid, ilma eelnevalt nimetatuta, siis on kogu protsess justkui vormi surutud ning avastusvõimalused likvideeritud. Boice'i (1993) sõnul võib õpilaste kirjutamiskogemus kannatada saada, kui kirjutamisportsessist vajalikud osad eemaldada. Seega see mõjutaks õpilaste kirjutamismotivatsiooni ja huvi kirjutamise vastu negatiivselt.

### **Uurimuse tugevused ja piirangud**

Uurimuse tugevus on see, et igast esimese kooliastme klassist ja neljandast klassist on olemas õpetajate hinnangud ülesannete kogumikule. Tugevus on ka see, et tagasiside ei ole vaid üldiselt kogumikule, kuid ka igale ülesandele, arutelude ja tagasiside andmise kogemusele loovkirjutamise protsessi käigus ning hindamismudelitele. Lõplik kohandatud ülesannete kogumik on põhjalik ja mitmeti kasulik nii õpetajale kui ka õpilastele.

Uurimuse piirang on hindamismudeli keerukus ja inforohkus. Kuigi õpetajad leidsid hindamismudelist loovkirjutamistöõde hindamisel palju kasu, osutus hindamismudeli tutvustamine esimesele klassile keerukaks. See näitab, et esimese klassi õpilastele loovkirjutamise õpetamisel hindamismudeli põhjalik tutvustamine kõige paremini ei sobi. Ka ilma hindamismudelita saab loovkirjutamiseprotsessi avastada, kui õpilased on ülesannete eesmärkidest teadlikud (Göçeni, 2019; Manuel *et al.*, 2017; Syrewicz, 2021). Kui

hindamismudeli tundma õppimist juhendada pikema aja jooksul aeg-ajalt informatsiooni lisades, võib see esimese klassi/kooliastme õpilastele paremini sobida. Näiteks võib õpetaja alustuseks mainida, et hindamismudel on selline juhend, mis aitab enda ja teiste töödes olulisi vajalikke detaile märgata, ning sellest üldisemalt rääkida. Võiks proovida teha mängu, kus õpilased saavad ise hindamismudeli osad välja mõelda, aga ka see võib vanematele õpilastele paremini sobida, kui õpilased on juba protsessist ja kirjutamistöödest oodatust teadlikumad. Need mõtted on kogumikku lisatud, kuid kokkuvõttes jääb õpetaja otsustada, mis tema klassile sobib, ning tutvustab hindamismudelit vastavalt oma õpilaste vajadusele.

### Soovitused ja muud tähelepanekud

Loovkirjutamise õpetamise olulisuses kahtlusi ei ole, seega on edasi tegutsemiseks mitmeid soovitusi. Ülesandeid ja loovkirjutamise õpetamist toetavaid materjale võiks aina rohkem juurde luua ning selle käigus ka vanematele õpilastele mõelda. Ka keskkooli- ja gümnaasiumiõpilastel oleks kasu loovkirjutamisülesannete tegemisest ning seda oleks huvitav teha erinevaid ained projektidega lõimides, mille tulemusena luuakse näiteks gruppides teemakohane film. See annaks võimaluse õpilastele küllaltki vabalt enda loovust kasutada (Sun, 2023). Ülesannete kogumiku täiendamiseks ja mahukamate ülesannete loomiseks võiks kasutada 1 + 4 planeeritud kirjutamis- ja hindamismeetodi (PWEM) põhimõtteid, mis toetab nii loovuse arengut kui ka protsessikeskse kirjutamise kasutamist (Karatay *et al.*, 2023). Väga huvitav oleks ka loovkirjutamise pikaajalisel perioodil toimuvate töötubade või muu sellise korraldamine.

Kuigi see ei olnud siinse uurimuse eesmärk ega kattu uurimisküsimustega, saab uurimuse tulemustest järeldada põhjuse, miks küsitlusele vastanud õpetajad varem loovkirjutamise õpetamist pelgasid. Õpetajate põhjendustest, miks kogumikku kasutades loovkirjutamise integreerimine õppetöösse lihtsam oli, saab välja lugeda mitmeid faktoreid, mis eelnevalt loovkirjutamise õpetamist takistasid. Näiteks kirjutas üks kolmanda klassi õpetaja, et “(...) õpikutes pole nii head kirjeldust ja sissejuhatust töö läbiviimiseks (...) need näited andsid endale rohkem mõtteainet, kuidas õpitavat teemat siduda loovkirjutamisega”, kuid ühele järgmisele küsimusele vastates lisas: “(...) kui vaid jätkuks aega kogu aeg niimoodi vahvalt loovust arendada ja ka kõike kirjutatut ühiselt analüüsida”. Teise klassi õpetaja kirjutas, et ta “ei oleks osanud selliseid ülesandeid küll välja mõelda”. Nendest kommentaaridest saab järeldada, et loovkirjutamise õpetamisest hoidutakse põhjalike

materjalide puuduse, õppetööga lõimimise keerukuse, ajapuuduse ja näidisülesannete puuduse tõttu.

## **Tänu sõnad**

Täna oma juhendajat Ilona Võiku nõu, pideva toe ja huvi eest.

## **Autorsuse kinnitus**

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

Kateriine Visk

allkirjastatud digitaalselt

14.05.2025

## Kasutatud kirjandus

- A Look Into Creative Writing. (2024). Oxford Summer Courses.  
<https://oxfordsummercourses.com/articles/what-is-creative-writing/#:~:text=Defining%20Creative%20Writing,language%2C%20structure%2C%20and%20narrative>
- Artemeva, T. V., & Pechnikov, O. I. (2021). On the issue of teaching creative writing to the primary school students. *Development of Education*, 4(3), 15–20.  
<https://doi.org/10.31483/R-99423>
- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L., & Myhill, D. (2023). Teaching creative writing in primary schools: A systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*.  
<https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Batubara, P. F., Mefia, W. A., & Pratama, A. (2023). The role of feedback in improving writing skill. *Jurnal Multidisiplin Dehasen (MUDE)*, 2(3), 531–534.  
<https://doi.org/10.37676/mude.v2i3.4395>
- Boice, E. R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 19–54. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778407>
- Bouchrika, I. (2025). *The ADDIE Model Explained: Evolution, Steps, and Applications for 2025*. Research.com.  
<https://research.com/education/the-addie-model#what>
- Bullard, E. (2024). *Purposive sampling*. EBSCO.  
<https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/purposive-sampling>
- Elbow, P. (1973). *Writing without Teachers* (pp. 12–75). Oxford University Press.
- Fartoukh, M., Chanquoy, L. (2020). Expressive writing in school children: Effects on well-being and working memory. *Journal of Writing Research*, 11(3), 505–523.  
<https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.04>
- Forsell, J. S., Nyholm, L., Koskinen, C., & Koskinen, C. (2020). A caring science study of creative writing and human becoming. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 35(1), 156–162.  
<https://doi.org/10.1111/SCS.12830>
- Gilbert, F. (2020). Why teach creative writing? Examining the challenges of its pedagogies. *Changing English*, 28(2), 148–168.  
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1847043>

- Gorny-Wegrzyn, E., & Perry, B. (2022). Creative art: Connection to health and well-being. *Open Journal of Social Sciences*, 10(12), 290–303.  
<https://doi.org/10.4236/jss.2022.1012020>
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032–1044.  
<https://doi.org/10.17263/jlls.631547>
- Hahn, A. (2025). *Accidental sampling*. EBSCO.  
<https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/accidental-sampling>
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool.  
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Karatay, H., Tezel, K. V., Yazıcı, E., & Göktentürk, T. (2023). The effect of the 4 + 1 planned writing and evaluation model on creative writing: An action research study. *South African Journal of Education*, 43(2), S1–S13.  
<https://doi.org/10.15700/saje.v43ns2a2161>
- Leola, P. (2012). *Loovkirjutamine mina-pildi kujundamise abivahendina* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.  
<http://hdl.handle.net/10062/29973>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269.  
<https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- Lužetskaja, I. (2024). *Üldist tuge vajavate algklassiõpilaste toetamine loovkirjutamisel* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.  
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/a3cfe168-5e1e-4150-9e69-777f58e9180e/content>
- Manuel, J., Smith, D., & Ewing, R. (2017). Sydney story factory: Workshop program evaluation summary. *ResearchGate*.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25488.81929>
- Marsen, S. (2012). Detecting the Creative in Written Discourse. *Writing & Pedagogy*, 4(2), 209–231.

- <https://doi.org/10.1558/WAP.V4I2.209>
- National Writing Project. (2024). *Who We Are*.  
<https://www.nwp.org/who-we-are>
- Niggulis, T. (2012). *Hindamismudel kui kujundava hindamise vahend*.  
[https://www.voorkeelteliit.eu/wp-content/uploads/2012/11/userfiles\\_file\\_Tiia-Niggulis.pdf](https://www.voorkeelteliit.eu/wp-content/uploads/2012/11/userfiles_file_Tiia-Niggulis.pdf)
- Okuda, S. M., Runco, M. A., Berger, D. E. (1991). Creativity and the finding and solving of real-world problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9(1), 45–53.  
<https://doi.org/10.1177/073428299100900104>
- Page, T., & Thorsteinsson, G. (2017). The impact of conventional school education on student's creativity. *Journal on School Educational Technology*, 13(1), 12–20.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1268749>
- Riche, T. (2020). *Creativity For Kids*. Rockridge Press.
- Rodriguez, A. (2008). The 'problem' of creative writing: Using grading rubrics based on narrative theory as solution. *New Writing*, 5(3), 167–177.  
<https://doi.org/10.1080/14790720802209963>
- Saknussem, K. (2022). *A Guide to Creative Writing and the Imagination*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003140696>
- Sein, L. (22. oktoober 2024). *Praktiline loovkirjutamise töötuba lastekirjanik Liis Seinaga*. EestiLastekirjanduse Keskus.
- Sun, H. (2023). Basic teaching of creative writing as a “pool of inspiration”: A discussion starting from the undergraduate teaching of drama and film arts in the creative writing programme (pp. 53–64). [https://doi.org/10.1007/978-981-99-0931-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-99-0931-5_5)
- Syrewicz, C. C. (2021). Centering the activity of writing: Designing writing tasks for the introductory creative-writing classroom. *Journal of Creative Writing Studies*, 6(2), 1–30.  
<https://repository.rit.edu/jcws/vol6/iss2/6/>
- Tinn, M. (2019). *Kvalitatiivsed meetodid uurimistöös*. Eesti Teadusagentuur.  
<https://etag.ee/wp-content/uploads/2022/08/Kvalitatiivsed-meetodid-uurimistoos.pdf>
- Uusen, A., & Hiiepuu, E. (2010). Kirjutamine I kooliastmes. Õppekava.  
<https://oppekava.ee/kirjutamine-i-kooliastmes/>
- Ungvasrky, J. (2025). *Snowball sampling*. EBSCO.

<https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/snowball-sampling>

Vaezi, M., & Rezaei, S. (2018). Development of a rubric for evaluating creative writing: A multi-phase research. *New Writing, 16*(3), 1–15.

<https://doi.org/10.1080/14790726.2018.1520894>

## Lisad

### Lisa 1. Õpilaste eneseanalüüsiküsitlus

ENESEANALÜÜS

VASTA KÜSIMUSTELE ENDA KOHTA.

1. KUIDAS TUNNET END, KUI ON VAJA TEHA KIRJUTAMISÜLESANDEID?

VÕID VALIDA MITU VARIANTI\*

OOTASIN SEDA

HIRMUL

ELEVIL

PETTUNULT

JUBA EI TAHA

KERGENDUNULT

SEGADUSES

ENESEKINDLALT

VÄSINULT

HÄSTI

2. VALI, KUIDAS OLED NÕUS VÄIDETEGA\* (ei nõustu üldse, natuke ei nõustu, natuke nõustun, nõustun täiesti)

MUL ON LAHEDAID IDEID, MIDA TEISTEGA JAGADA

TUNNEN, ET OSKAN OMA IDEID SUULISELT VÄLJENDADA

TUNNEN, ET OSKAN OMA IDEID KIRJALIKULT VÄLJENDADA

Link küsitlusele: <https://shorturl.at/9STmW>

## **Lisa 2.** Loovkirjutamisülesannete kogumik

### Loovkirjutamisülesanded esimesele kooliastmele

#### SISUKORD

SISSEJUHATUS ÕPETAJATELE	2
JUHISED ÜLESANNETE LÄBIVIIMISEKS	3
LOOVKIRJUTAMISE EESMÄRGID JA MÕJUD	4
LEGEND	5
SISSEJUHATAVAD ÜLESANDED	5
PÕHIÜLESANDED	7
INSPIREERIVAD TEKSTILÕIGUD e promptid	12
HINDAMISMUDELID	13
ÜLESANNETEGA SEOTUD ÕPITULEMUSED	15
KASUTATUD KIRJANDUS	17
LISAD	18

## SISSEJUHATUS ÕPETAJATELE

Sellest ülesannete kogumist leiata üheksa eriilmelist väikesemahulist loovkirjutamisülesannet, nendega kaasaskäiva hindamismudeli ning variante sissejuhatavateks harjutusteks.

Ülesanded on kohati erinevate tasemetega, mistõttu on need järjestatud lihtsamast raskemani. Ülesandeid läbi viies ei pea seda järjekorda järgima, kuid näen, et praegune järjekord toetaks ülesannete edukat sooritamist.

Iga ülesande juurde on kirjutatud umbmäärane ajamaht, mis ülesandele kuluda võiks, kuid õpilaste tasemeid ja töötamiskiirust teab vaid õpetaja ise, seega palun tööd planeerides ajamahtu kriitiliselt suhtuda.

Mitmes uurimuses (Manuel *et al.*, 2017; Syrewicz, 2021) on välja toodud, et õpilase eneserefleksioon ja kaasõpilaste tagasisidestamine mõjutab oluliselt loovkirjutamise protsessi, mistõttu käib mõnede ülesannetega kaasas ühine arutelu/analüüs ning kaasõpilaste töö (anonüümne) tagasisidestamine/analüüsimine. Kaaslaste tagasisidestamist võiks teha vähemalt neljal korral, et õpilased saaksid tekste ka teise nurga alt tunnetada.

Enne kui ülesannete juurde lähete, on vaja teha anonüümseid eneseanalüüsid, kus õpilased peavad tegema viis valikut. Selleks on olemas [Google'i vorm](#), kuid võite faili printida (vormi failis ülal paremal kolmele punktile vajutades saab faili printida) ja küsitluse teha ka paberil. Sama eneseanalüüsivorm on vaja täita ka siis, kui vähemalt kaheksa ülesannet on õpilastega läbi viidud. See aitab õpetajal õpilaste arengut paremini näha, ning ka õpilasel enda arengut paremini märgata.

Teil palun tagasisidet anda teises [Google'i vormis](#) peale õpilaste viimase eneseanalüüsi tegemist. Küsitlus on anonüümne ning nimesid magistritöös ei kajastata. Kui soovite jooksvalt ülesandeid tehes tagasisidet anda, saate kõik ideed [lisafaili](#) kirjutada.

Kui Teile ülesannete juures miski ei sobi, siis võite aspekte muuta, kuid kirjutage tagasisidesse, mida te muutsite ning miks.

Ülesannete juures ei ole alati spetsiifilisi alustekste ette antud, et õpetajal oleks rohkem vabadust ülesandeid käsil olevate teemade ja õpilaste taseme järgi kohandada.

## JUHISED ÜLESANNETE LÄBIVIIMISEKS

Õpetaja viib õpilastega läbi vähemalt kaheksa loovkirjutamisülesannet. Soovi korral võib teha muidugi rohkemgi ning ülesandeid korrates ja vastavalt teemade muutumisele ka ülesandeid kohandada. Seda on lihtne teha erinevate inspireerivate tekstilõikude ehk *prompt*'ide valiku abil (vt “Inspireerivad tekstilõigud e *prompt*'id”).

Ülesannetega tegelemise perioodi algul kirjeldab õpetaja loovkirjutamise eesmärgid ja selle häid mõjusid, (vt “Loovkirjutamise eesmärgid ja mõjud”), et õpilased oleksid teadlikud, miks nad selliseid ülesandeid teevad. Enne põhiülesannete juurde asumist on soovitatav vabal valikul üks sissejuhatav harjutus (see võib olla esimese nädala ülesanne) õpilastega läbi teha, et nad saaksid jutustamise käigust aimu.

Enne igat põhiülesannet on oluline õpilastele vastava ülesande eesmärkidest rääkida. Need on iga ülesande juures roosas kirjas. Lisaks selgematele ootustele toetavad eesmärgid ennastjuhtiva õpilase kujunemist. Ülesannete lahendamisele eelnevalt tutvustab õpetaja lihtsustatud hindamismudelit (vt “Hindamismudelid”, “Õpilasele”), mille ta iga kirjutamisülesande juures õpilastele nähtavale paneb. Nii on õpilastel lihtsam mõista, mida õpetaja ootab. See toetab ka õpilaste eesmärgistamis-, planeerimis- ja tagasisidestamisoskusi. Esimesele klassile võib hindamismudeli tutvustamine segadust tekitada. Sel juhul võib õpetaja alustuseks mainida, et on selline asi nagu hindamismudel, ning sellest üldisemalt rääkida. Saab hindamismudeli tundma õppimist juhendada pikema aja jooksul aeg-ajalt informatsiooni lisades, vastavalt klassi valmisolekule ja tasemele. Võib ka proovida teha mängu, kus õpilased saavad ise hindamismudeli osad välja mõelda, aga ka see võib vanematele õpilastele paremini sobida, kui õpilased on juba protsessist ja kirjutamistööst oodatust teadlikumad.

Kui õpilastele antakse vabadus loovkirjutamisülesannete juures iseseisvalt valikuid teha, on nad võimelisemad enda mõtteid selgelt formuleerima (Barton *et al.*, 2023), ning kuna kirjutamine on esimeses kooliastmes tavaliselt õpilastele väsimust ja igavust tekitav, on nende köitmiseks tähtis, et iga ülesande juures on õpilasel otsustusvõimalus. Seega palun ülesande kirjeldusele vastavalt õpilastele valikuvariandid anda, mitte nende eest otsustada.

Ühist arutelu toetavad küsimused on vastavate ülesannete juures olemas. Neid võib enda nägemise järgi õpilastega täiendada ja edasi arendada. Enne igasugust tagasisidestamist tutvustab/meenutab õpetaja **tagasisidestamise head tava** - sõnastatakse, mis eriti meeldis ning mida saab teha paremini (kui õpilased on hindamismudeliga tutvunud ning teavad

ülesande nõudeid, kui õpilased kipuvad solvuma, võib ka vaid positiivse välja tuua - see on hea algus tagasisidestamise õppimiseks ning toob kaasa positiivse kogemuse). Õpetaja räägib ka, kuidas tagasisidet vastu võtta - teiste tagasiside aitab näha asju, mida ise alati ei näe, mis aitab meil töödest õppida. Kaaslaste tagasisidestamist võib teha avalikult, kui kõik õpilased sellega nõus on (nt teha silmad kinni käega märgu andmise, kes ei ole nõus), kus igaüks ütleb ringis järgmisele õpilasele ühe asja, mis tema töö juures meeldis. Kui kõik õpilased ei taha avalikku tagasisideringi, siis saab anonüümselt tagasisidestada. (Tööd on nimetud, kuid kui neid õpetajale ära tuuakse, kirjutab õpilane õpetaja numbrilehele ühe numbriga oma nime ning see number kirjutatakse selle õpilase tööle. Õpetaja kirjutab igale tööle ka teise numbriga, mis tähistab tagasisidestajat - nii teab õpetaja kõiki osalisi, kuid õpilaste jaoks on kõik anonüümne.) Kirjaliku tagasiside korral küsida küsimusi, nagu "Mis sulle eriti meeldis?" ning lasta põhjendada. Õpilased peaksid ka lihtsustatud hindamismudeli põhjal kaaslaste töös puudused välja tooma.

Hinnatakse ja tagasisidestatakse vaid põhiülesandeid. Tööde hindamisel lähtutakse hindamismudeli vastavatest osadest (nt süžee on vaid jutustava teksti hindamisel) ning hindamisel ei võeta arvesse kirjavigu. Eesmärk on õpilaste loovust ja eneseväljendusoskust arendada. Hindamisel peab silmas pidama, et töödes oleks juhendile vastavalt kõik vajalik olemas, olenemata töö mahust. Hindama peaks vähemalt nelja tööd (vabal valikul), et hindamismudeli kasutamist proovida ning sellele tagasisidet anda.

## LOOVKIRJUTAMISE EESMÄRGID JA MÕJUD

Eesmärgi puudumine kirjutamisülesannete juures vähendab õpilaste motivatsiooni, mistõttu on oluline enne loovkirjutamisülesannete andmist õpilasi kirjutamise eesmärkidest teavitada (Göçen, 2019). Seejuures on oluline, et õpilased on teadlikud, et loovkirjutamisülesanded aitavad neil erinevates aspektides arendada.

Loovkirjutamine toetab lisaks keele reeglite kinnistumisele eneseväljendusoskuste, loovuse ja selle kasutamisoskuse arengut (Göçen, 2019), töömälu arengut (Fartoukh & Chanquoy, 2020), enesehinnangu, -kindluse ja julguse tõusu ning sotsiaalsete oskuste arengut (Manuel *et al.*, 2017). Loovkirjutamise käigus areneb suur hulk akadeemilisi oskusi, nagu erinevad keelelised oskused, teadlikkus enda arengu osas, organiseerimis- ja eesmärgistamisoskus, sõnavara, kirjutamisoskus, lauselõpumärkide kasutamise oskus,

õigekirjareeglite tundmine, teksti vormistamise oskus, teksti organiseerimine ja kompositsioon, teksti soravus, sõnavara, lauseehitus, stiilitunnetus jm (Gorny-Wegrzyn & Perry, 2022; Göçen, 2019; Manuel *et al.*, 2017). Nendele lisaks arenevad õpilaste eneseteadlikkus, emotsioonidega toimetuleku ning nende väljendamise oskus ning julgus eksperimenteerida (Göçen, 2019; Manuel *et al.*, 2017).

## LEGEND

ülesande eesmärgid, mida ka õpilased peaksid teadma  
eeltöö õpilastega enne ülesande tegemist  
[link näidistekstile/-videole, lisamaterjalidele](#)  
küsimusi jm ühiseks aruteluks ja tagasisidestamiseks

## SISSEJUHATAVAD ÜLESANDED

Loovkirjutamislainele saamiseks võiksid esimesed (1-2) ülesanded olla suulised grupimängud. Klass võiks olla jaotatud vähemalt kahte gruppi ning grupid teineteisest eraldi ringidesse istuma/seisma pandud.

### Ühe sõna jutud

- Üks õpilane alustab lugu ühe sõna ütlemisega, temast järgmine ütleb samuti ühe sõna jne. Iga õpilane peab tähelepanelikult kuulama, et tema öeldu ja eelnev hakkaks moodustama juttu.
- Enne õpilaste gruppidesse jaotamist peaks tegema kõik koos näidisloo või õpilastele [videot](#) näitama.
- Raskustaseme lisamiseks saab õpetaja ette anda loo pealkirja (nt “Kõige väiksem pilv”), mida kõik õpilased peavad jutustades silmas pidama.
- Enne mängu mängimist saab õpetaja tutvustada lause ülesehitust, loo sisulist arengut (sissejuhatus, tegelased, konflikt, lahenduskäik) vastavalt enda õpilaste tasemele. Peaks ka rääkima tähelepanelikust kuulamisest ning sellest, miks see siin oluline on (kui ei kuula, siis ei saa enda sõna teiste omadega jutuks siduda).

### Etteantud pildiseeria põhjal kordamööda jutustamine

- Üks õpilane alustab esimese pildi järgi jutustamist ühe lausega. Teine võib lisada sama pildi kohta või järgmise pildi kohta öelda oma lause jne.
- Variante pildiseeriast [Pinterestis](#).
- Enne mängu mängimist peaks õpetaja näidispildi kohta koos klassiga paar lauset välja mõtlema. Peaks ka rääkima tähelepanelikust kuulamisest ning sellest, miks see siin oluline on (kui ei kuula, siis ei saa enda lauset teiste omadega jutuks siduda).

### Jututäringu viskamine ringis ja kordamööda selle järgi jutustamine

- Üks õpilane viskab jututäringut ning hakkab täringu tahul oleva pildiga seoses jutustama (u 1-3 lauset). Järgmine mängija viskab täringut ning põimib enda veeretatud pildi eelneva jutuga jne.
- Raskustaseme lisamiseks saab õpilastele kätte anda rohkem täringuid. Nad peavad jutustama kõikide saadud piltide järgi.
- Enne mängu mängimist peaks õpetaja mainima, et oma veeretamise korral jutustab igaüks lühidalt. Peaks ka rääkima tähelepanelikust kuulamisest ning sellest, miks see siin oluline on (kui ei kuula, siis ei saa enda juttu teiste omadega siduda).

## PÕHIÜLESANDED

Erinevaid lahendusi peaks koos võrdlema ja analüüsima. Arutluse aluseks tuleks võtta vaid vabatahtlike õpilaste tekstid. Võimalusel saab digipädevuse arendamiseks vabalt valitud ülesande(d) arvutis, tahvlis või muus nutiseadmes kirjutada.

### Unenägu jutustuseks - 30 min

- Õpilased võtavad paaridesse. Kordamööda (nt parempoolne alustab) jutustavad nad teineteisele ühest enda unenäost/suve sündmusest vms, mis neile parasjagu meelde tuleb. Seejärel kirjutavad õpilased teineteise lugudest inspireeritult jutu.
- Vabatahtlik õpilane loeb enda kirjutatud loo ette ning tema paariline jutustab oma unenäo kogu klassile. Arutletakse selle üle, kuidas lugu mitme inimese jutustamise käigus muutub. Kui keegi ei taha ette lugeda, saab arutleda protsessi üle (Kas paarilise

jutu järgi oli lihtne kirjutada?/Kuidas oli paarilise jutu järgi kirjutada? Miks? Mis selle ülesande juures meeldis? jne).

- Enne ülesannet annab õpetaja õpilastele ülevaate, mis on jutustuse ülesehitus (sündmustik; sissejuhatus, põhiosa, lahendus), ning kirjutab need tahvlile. Õpetaja peaks kindlasti mainima, et õpilased ei kirjutaks “Ta rääkis, et ta nägi unes...” stiilis, vaid “Tema tuulelohe muutus päris loheks...” stiilis.
- Õpilane väljendab end selgelt ja asjakohaselt suuliselt ning kirjalikult. Õpilane kuulab eesmärgistatult, väljendab oma mõtteid.

#### Omadussõnadega kohtumine - 35 min

- Õpetaja annab õpilastele ette teksti (nt [kiri](#)) ilma omadussõnadeta. Õpilased kirjutavad teksti ümber (ärakiri), lisades omadussõnad.
- Seejärel võrreldakse algteksti uute tekstidega ning uusi tekste omavahel (Kas midagi muutus võrreldes algse tekstiga? Kas kõik uued tekstid on samasugused?). Koos analüüsitakse, miks on vaja omadussõnu kasutada (saadud tekstid on õpilastel tõenäoliselt erinevad, sest omadussõnad mõjutavad oluliselt teksti sisu).
- Lihtsustamiseks võivad omadussõnade kohad olla ette märgitud või koguni terve ülesanne suuline, et kirjutamise peale nii palju aega ei kuluks (õpetaja loeb teksti lause haaval ette, rõhutades sõna, mille ette omadussõna käib, ning õpilased pakuvad erinevaid omadussõnade variante; 1. klassile).
- Eelnevalt räägib õpetaja omadussõnade tunnustest ning toob näiteid, kuhu neid lauses paigutada.
- Õpilane teab, mis on kiri. Õpilane teab, mis on omadussõna ning oskab seda lauses kasutada.

#### Kirjeldav tekst - 15 min

- Õpetaja paneb tahvlile kaheksa erinevat pilti samast asjast (nt puu), mille hulgast iga õpilane valib ühe. Õpilased kirjutavad kirjeldava teksti enda valitud pildi kohta ja kirjutavad numbriga juurde, millist pilti kirjeldati.
- Variante piltidest [Pinterestis](#).
- Õpetaja meenutab õpilastega omadussõnade tunnuseid ning räägib nende olulisusest kirjeldamisel. Lühiharjutus - “Kas saad midagi kirjeldada ilma omadussõnadeta?” (väga hästi mitte). Enne ülesande alustamist peaks õpetaja meenutama, et õpilased kasutaksid omadussõnu ja spetsiifilisi sõnu vastavalt piltidele (nt puude kirjeldamisel

“puu” asemel “vaher”, “metsa” asemel “männik” jne), mitte ei hakkaks vaid pildil nähtavat üldsõnaliselt nimetama.

- Vabatahtlikud õpilased loevad oma tekstid ette ning peale igat arvatakse, millise pildi järgi kirjutati. Arutelu omadussõnade kasutamise üle kirjeldavas tekstis (Kas omadussõnad toetavad kirjeldamist või mitte? Miks? Kui omadussõnad ära võtta, kas siis oleks lihtsam või raskem kirjeldada? jne).
- Õpilane tunneb ära kirjeldava teksti. Õpilane teab, mis on omadussõna ning oskab seda lauses kasutada. Õpilane oskab pildi järgi kirjeldava teksti luua.

### Mõistatuste loomine - 15 min

- Õpilased proovivad paarides/kolmikutes mõistatusi välja mõelda.
- Seejärel arvatakse ära teiste paaride loodud mõistatusi ning arutletakse mõistatuste loomise üle (nt Kas oli lihtne ära arvata?/Näita sõrmedega, kui lihtne oli ära arvata. Kas vanu või teineteise loodud mõistatusi oli lihtsam ära arvata?).
- Tunni sissejuhatuses võiksid olla mõistatused, mille lapsed ära peavad arvama (nt Lipp lipi peal, lapp lapi peal, ilma nõela pistmata? - Kapsas) Õpetaja räägib mõistatuse põhimõttest (mõistatused koosnevad kahest osast - küsimusest ja vastusest; “Mõista, mõista, mis see on?”) ja toob veel näiteid (Õues mäena, toas veena? - Lumi; Üks maja, sada elanikku? - Kurk; Seest siiru-viiruline, pealt kulla-karvaline? - Sibul; Tüdruk toas, juuksed väljas? - Porgand). Õpetaja võiks tuua tänapäevase näite, mille ta justkui kohapeal välja mõtleb (nt 32 meest jutustavad loo? - Raamat; Rohelised käed ulatavad valguse poole? - Taim/puu/lill vms) ja oma mõttekäigu lahti seletada (tähestikus on 32 tähte, millest moodustuvad kõik võimalikud sõnad, millest on raamatusse lugu kirjutatud; taime lehed/oksad on nagu käed ja taimed kasvavad tavaliselt päikese poole; põhiliselt millegi kirjeldamine, aga nii, et otse kohe aru ei saa, mida kirjeldatakse).
- Õpilane tunneb ära mõistatuse.

### Luuletus - 20 min

- Õpilastel on 2-4 luulevormi vahel valik (nt akrostihhon, n-õ tavaline luuletus 1 salm) ning õpetaja annab neile ette teema (nt mõni *prompt* või lihtsam teema, nagu oma lemmiklind, kui loodusõpetuses on lindude teema vms).
- Esimesel klassil võiks olla valik riimipaare (nt lindude teemal lind-pind, tiib-viib, pesad-metsad, soe-toe, tuuled-kuuled), mis sobiksid ka kokku tunni/nädala teemaga,

ning etteantud arv, mitu riimipaari nad valima peavad. Esimese klassiga sobib ka kasutada luulevorme, mis riimimist ega silbitamist ei nõua (nt teemantluuletus vms). Sel korral peaks kõik koos näidise kirjutama, kus õpilased soovivad variante ja õpetaja suunab õpilasi sobivaid vastuseid pakkuma.

- Vabatahtlikud õpilased loevad oma luuletused ette. Akrostihhoni korral kuulavad õpilased tähelepanelikult ning arvavad ära sõna, mis luuletusest kokku tuleb. Arutelu selle üle, kuidas saab sama teema kohta erinevalt kirjutada (Kas kõik mõtlesid samamoodi? Milliseid erinevusi näed sama teema luuletustes? Milliseid sarnasusi näed sama teema luuletuses?).
- Enne ülesande alustamist tutvustab õpetaja luulevorme. Eelnevalt peaksid õpilased kindlasti olema luuletusi lugenud nii mõttes kui ka häälega ning tuttavad erinevate luuletuse ülesehitustega.
- Õpilane tunneb erinevaid luulevorme ning oskab teemakohaselt valitud luulevormis kirjutada.

#### Vanasõnad - 15 min

- Õpetaja annab õpilastele inspiratsiooniks 2-3 vanasõna, millest tunnis räägiti. Õpilased valivad valikust ühe ja kirjutavad jutu, milles tuleb välja vanasõna tarkus.
- Raskustaseme tõstmiseks kasutada keerukamalt mõistetavaid vanasõnu ning tekstis peaks olema ka kasutatud valitud vanasõna.
- Ülesannet saab kasutada vanasõnade teemalise tunni lõpus kokkuvõtteks.
- Esimese klassi õpilased võiksid seda ülesannet teha paaris ning kirjutamise asemel võib ülesande teha suuliselt (paarilised mõtleavad välja loo ning lõpetuseks jutustatakse teineteisele lugusid - kuulajad saavad arvata, millise vanasõna järgi lugu oli tehtud).
- Vabatahtlik õpilane võib ette lugeda enda kirjutatud loo ning arvatakse, millise vanasõna järgi tema kirjutas. Saab arutleda selle üle, kas vanasõna mõte tuleb loos välja ja protsessi korrata kellegi teise looga. Kui keegi ei taha ette lugeda, saab arutleda protsessi üle (Kas vanasõna järgi oli lihtne kirjutada? Miks? Mis meeldis eelnevate ülesannetega võrreldes?).
- Vanasõnu sõprusest käitumiseni.
- Enne ülesannet toimub arutelu vanasõnade tähendusest ja kasutusest. Vastavalt klassi tasemele tehakse sissejuhatus ja tutvustatakse erinevaid vanasõnu. Sissejuhatuses saab lugeda, näiteks jõhvsõnu.
- Õpilane teab, mis on vanasõna.

### Piltide järgi loo kirjutamine - 30 min

- Õpetaja annab õpilastele ette pildid muinasjutust (midagi, mida nad ei ole lugenud, nt [“Keisri uued rõivad”](#), [“Lumemees”](#) jms) ning laseb lastel piltide järgi loo kirjutada. Pärast loetakse/kuulatakse koos tegelikku lugu.
- Peale tegeliku loo kuulamist loetakse mõned loodud tekstid ette ja arutletakse, kas õpilaste kirjutatud lood on samasugused ning miks / miks mitte. Kui keegi ei taha ette lugeda, saab arutleda protsessi üle (Kas piltide järgi oli lihtne kirjutada? Miks? Mis meeldis eelnevate ülesannetega võrreldes?).
- Raskustaseme tõstmiseks kasutada vähem pilte (nt ainult algus ja lõpp, siis on põhiosa kirjutamisel õpilastel vaja rohkem ise loogiline loo käik välja mõelda.)
- Eelneval tunnil on õpetaja ette lugenud / kolme klassikalist muinasjuttu kuulatud (nt [“Okasroosike”](#), [“Tuhkatriinu”](#), [“Punamütsike”](#), [“Kolm põrsakest”](#), [“Rapuntsel”](#)) ning õpetaja laseb lastel lugude ühiseid jooni välja tuua ja kirjutab need tahvlile mõistekaardina. Kui keegi enam pakkuda ei oska, siis õpetaja täiendab ning kirjutab mõistekaardi keskele “muinasjutt” (koos leitakse muinasjutu tunnused). Õpetaja meenutab jutustuse ülesehitust.
- Õpilane tunneb ära muinasjutu ning oskab neid tunnuseid kasutades ise jutu luua. Õpilane loob jutu piltide järgi.

### Teine vaatepunkt - 20 min

- Õpilane valib äsja loetud teosest ühe kõrvaltegelase (ei pea olema inimene) ning kirjutab õpetaja valitud peatüki või spetsiifilise osa raamatust selle kõrvaltegelase vaatepunktist.
- Ülesanne saab olla osa lugemiskontrollist.
- Eelnevalt saab õpetaja rääkida vaatepunkti mõistest ning kõikidel õpilastel peab olema kohustuslik teos loetud.
- Õpilane teab, mis on vaatepunkt. Õpilane kujutleb ja väljendab enda tekstis, mida kõrvaltegelane vastavas osas koges.

### Vaba prompt

- Õpilane valib õpetaja antud *promptide* valikust ühe ning kirjutab sellest inspireeritult õpetaja etteantud aja vältel (10-20 min).
- Vabatahtlikud võivad lugeda ette sama prompti järgi kirjutatud loo ning toimub arutelu nende põhjal (Kas lood on täpselt samasugused? Miks on lood erinevad? õpilased võivad kirjeldada mõttekäiku ja teised võivad oma ideid jagada). Kui keegi ei taha ette lugeda, saab arutleda protsessi üle (Kas *prompti* järgi oli lihtne kirjutada? Miks? Mis meeldis eelnevate ülesannetega võrreldes? Miks sellise *prompt'i* valisid?).
- Õpetaja tutvustab õpilastele inspireerivaid tekstilõike ning eesolevat ülesannet. *Prompt* võib olla valitud allolevast loetelust, kohandatud või ka õpetaja enda välja mõeldud, et ülesannet käesolevate teemadega paremini siduda.

## INSPIREERIVAD TEKSTILÕIGUD e *promptid*

*Prompte* saab siduda erinevate teemadega, nagu kiusamine, väärtused, raha, loomad, ilukirjandus, omadussõnad jms. Inspireerivaid tekstilõike võib õpetaja ka ise välja mõelda.

- “...Ja nii ma saingi teada, et loomad oskavad rääkida.” (lõpp)
- Kirjelda, mis sa arvad, mis tunne oleks lennata nagu lind.
- Kujutle, et oled loom loomaaias. Kirjelda oma tegevusi ja tundeid. Mis tunne sul on, kui inimesed käivad sind kogu aeg vaatamas?
- Vaata 30 sekundit aknast välja. Kirjuta lugu sellest, mis nägid ja kuulsid.
- “Eile ma leidsin võlutud tossud...” (algus)
- Kirjuta merineitsi/superkangelase igapäevaelust.
- “Tõnu on ainus taks lambakoerte peres. Tema vennad ja õed naeravad ta üle, sest ta on teistsugune, kuid Tõnu on kindel, et ta suudab tõestada, et ta on sama hea kui lambakoerad...” (algus)
- Kirjuta, mida sa teeksid, kui saaksid veeta päeva koos oma lemmiku raamatutegelasega/lemmiktegelasega käsitletavast kirjandusteosest.
- Kirjelda, mida teeb Jõuluvana/külmataat suvel?
- Leiad oma aiast aardekiristu. Mis edasi saab?
- Mõtle välja uus sport. Kirjelda, kuidas seda mängitakse. (võiks ka paarides)

- Mõttele välja uus püha. Mida sellel pühäl tähistatakse ja miks see oluline on? Kuidas see traditsioonidega seotud on?
- “Ma ei tee seda! Ja sa ei saa mind sundida!...” (algus)
- Kahel sõbral on salapeidukas, kuhu nad teineteisele kirju jätavad. Ühel päeval on peidukas võõra käekirjaga kiri ...
- Kirjuta oma pere erilisest traditsioonist. (võib ka olla igapäevane komme/tava, mis koos tehakse)
- Kirjuta, mis sa teeksid, kui saaksid üheks päevaks oma õpetaja töö üle võtta.
- Kujutle, et telefone/nutiseadmeid ei ole olemas. Kirjelda sellist maailma.
- Kirjelda detailselt oma lemmikmänguasja. (omadussõnade kasutamine)
- Kirjelda lund inimesele, kes pole seda kunagi näinud ega katsunud.
- Mis on kõige hullem supervõime, mis kangelasel olla saaks?
- Kui sa saaksid valida, kuhu klassiekskursiooniga minna, siis kus see oleks ja miks?
- Kui sa saaksid küsida oma õpetajalt ükskõik mida, siis mis sa küsiksid ja miks?
- Kirjelda kõige imelikumat unenägu, mis sa näinud oled.
- Kirjuta inimesest, keda kõige rohkem austad. Miks just tema valisid? (väärtuste teemad)
- Sulle antakse 100 eurot, aga sa ei saa seda enda jaoks kulutada. Mis sa ostaksid ja kellele selle annaksid? Miks? (rahaga seotud teemad)
- Kirjelda muusikat. (õpetaja paneb instrumentaalmuusika käima)
- Kirjelda enda lemmikfilmi, ilma tegelasi ja filmi nime kasutamata. (arvamising peale kirjutamist)

## HINDAMISMUDELID

### Õpetajale

kriteerium	5 - suurepärase	4 - hea	3 - rahuldav	2 - vajab arengut
tegelased/kujutatud	Tegelaste/asjade kirjeldusest saab selge pildi nende välimusest/iseloomu	Tegelaste/asjade kirjeldusest saab pildi nende välimusest/iseloomu	Tegelaste/asjade kirjeldusest saab vaevu teha järeldusi nende	Tegelaste/asjade välimuse/iseloom/eesmärk ei väljendu.

	st/eesmärgist.	st/eesmärgist.	välimumest/iseloomu st/eesmärgist.	
sisu/teemakohasus	Kirjutise sisu/teema vastab ülesande juhendile.	Kirjutise sisu/teema vastab enamjaolt ülesande juhendile. Esineb üksikuid kõrvalekaldumisi.	Kirjutise sisu/teema vastab kohati ülesande juhendile. Esineb mitmeid kõrvalekaldumisi.	Kirjutise sisu/teema ei vasta ülesande juhendile. <i>nt muinasjutu kirjutamisel puuduvad muinasjutu tunnused</i>
süžee (vaid jutustaval tekstil)	Kirjutisel on selgelt näha algus e sissejuhatus, põhiosa e teemaarendus ja lahendus. Tegevused toimuvad loogilises järjestuses. Õpilane on end selgelt väljendanud.	Kirjutisel on algus e sissejuhatus, põhiosa e teemaarendus ja lahendus. Tegevused toimuvad pigem loogilises järjestuses, kuid esineb üksikuid kõrvalekaldumisi. Õpilane on end selgelt väljendanud.	Kirjutisel puudub üks ülesehituse põhiosa. Tegevused toimuvad pigem loogilises järjestuses, kuid esineb üksikuid kõrvalekaldumisi. On esile toodud ebaolulisi asju. Õpilane on end enam-vähem selgelt väljendanud.	Kirjutisel puuduvad kaks ülesehituse põhiosa. Tegevused ei ole arusaadavalt seotud. Õpilane ei ole end selgelt väljendanud.

Hindamiskriteeriumid tabelis on inspireeritud 2018. aasta uuringutest (Vaezi & Rezaei, 2018) ning kohandatud esimesele kooliastmele.

#### Õpilasele

kriteerium	5 - suurepärane	4 - hea	3 - rahuldav	2 - vajab arengut
tegelased/asjad	- tegelaste/asjade kirjeldusest saab	- tegelaste/asjade kirjeldusest saab	- tegelaste/asjade kirjeldusest ei saa	- tegelaste/asjade kirjeldusest ei saa

	väga hästi aru	hästi aru	väga hästi aru	üldse aru
sisu/teema	- sisu/teema läheb juhendiga kokku	- sisu/teema läheb juhendiga kokku  - üksikud asjad ei lähe	- sisu/teema läheb juhendiga kokku  - mitmed asjad ei lähe	- sisu/teema ei lähe juhendiga kokku
ülesehitus (vaid jutustaval tekstil)	- sissejuhatus, põhiosa, lahendus  - tegevused on loogilises järjestuses	- sissejuhatus, põhiosa, lahendus  - tegevused on loogilises järjestuses  - üksikud tegevused ei ole loogilised	- üks osa on puudu  - tegevused on enam-vähem loogilises järjestuses  - üksikud tegevused ei ole loogilised  - ebaolulised asjad	- kaks osa on puudu  - tegevused ei ole seotud

## ÜLESANNETEGA SEOTUD ÕPITULEMUSED

Ülalolevad ülesanded toetavad mitmete õpitulemuste saavutamist.

Õpilane

- väljendab end selgelt ja asjakohaselt suuliselt ning kirjalikult;
- kuulab eesmärgistatult, väljendab oma mõtteid;
- oskab oma mõtteid kirjalikult väljendada;
- tunneb eri tüüpi ja liiki tekstide ülesehitust ning mõistab nende sisu;
- kirjutab õpitud keelendite ja keelereeglite piires õigesti ning loetava käekirjaga, vormistab kirjaliku töö korrektselt;
- vormistab lihtsama kirjaliku töö arvutis;
- järgib õpitud keelereegleid;
- kirjutab eesmärgistatult eri liiki tekste käsikirjaliselt ja arvutil eri keskkondades;

- loeb ja eristab eri liiki tekste, analüüsib teksti ülesehitust, keelekasutust ja sisu, avaldab selle kohta arvamust;
- sõnastab teksti kohta küsimusi ja esitab vastuväiteid, teeb teksti põhjal märkmeid, võrdleb tekste omavahel (Põhikooli riiklik õppekava, 2023).

Ülesannete lahendamisel puututakse kokku ka järgmiste nõuetega õppekavast:

- 1.–4. klassis arendatakse eesti keele õppes kõiki keeleõpetuse osaoskusi, esmajoones suhtlus-, lugemis- ja tekstilooimeoskust ning õigekeelsust eri tekstiliikide, sealhulgas ilukirjandustekstide lugemise, jutustamise ja kirjutamise kaudu;
- tähtis on jutustamine kuuldu, nähtu, läbielatu, loetu, pildi, pildiseeria ja ettenähtud teema põhjal;
- kuulamine on tihedalt seotud lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisega;
- arendatakse suutlikkust väljendada end loovalt ja eesmärgipäraselt;
- loetav käekiri on alus kirjalikule eneseväljendusele viisil, kus ka teised kirjapandust aru saaksid;
- I kooliastmes hinnatakse jutustavaid tekste, näiteks suulisi ja kirjalikke ümberjutustusi, kirjalikku jutustust pildi, pildiseeria või muu alusteksti põhjal, jutustusi enda elust (Põhikooli riiklik õppekava, 2023).

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Fartoukh, M., Chanquoy, L. (2020). Expressive writing in school children: Effects on well-being and working memory. *Journal of Writing Research, 11*(3), 505–523.  
<https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.04>
- Gorny-Wegrzyn, E., & Perry, B. (2022). Creative Art: Connection to Health and Well-Being. *Open Journal of Social Sciences, 10*(12), 290–303.  
<https://doi.org/10.4236/jss.2022.1012020>
- Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 1032–1044.  
<https://doi.org/10.17263/jlls.631547>
- Manuel, J., Smith, D., & Ewing, R. (2017). Sydney Story Factory: Workshop Program Evaluation Summary. *ResearchGate*.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25488.81929>
- Põhikooli riiklik õppekava (2023). Lisa 1 Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“.  
[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3005/18m\\_pohi\\_lisa1.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa1.pdf#)
- Syrewicz, C. C. (2021). Centering the Activity of Writing: Designing Writing Tasks for the Introductory Creative-Writing Classroom. *Journal of Creative Writing Studies, 6*(2), 1–30.  
<https://repository.rit.edu/jcws/vol6/iss2/6/>
- Vaezi, M., & Rezaei, S. (2018). Development of a Rubric for Evaluating Creative Writing: a Multi-phase Research. *New Writing, 16*(3), 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/14790726.2018.1520894>

### Lisa 3. Tagasisideküsitlus õpetajatele

#### Tagasiside loovkirjutamisülesannetele

Palun vastake küsitlusele peale õpilastega vähemalt kaheksa ülesande läbiviimist ning õpilastega viimase eneseanalüüsi tegemist.

Mis klassi õpetaja olete?\*

1. klass

2. klass

3. klass

1. Mil määral olid ülesanded kokkuvõttes õpilastele kasulikud?\*

2. Palun põhjendage\*

3. Märkige iga ülesande kohta seitsmepalliskaalal ülesande kasulikkus (1 - täiesti kasutu; 7 - väga kasulik)\*

Ülesanne	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
sj ülesanded							
1. Unenägu jutustuseks							
2. Omadussõnadega kohtumine							
3. Kirjeldav tekst							
4. Mõistatuse loomine							
5. Luuletus							
6. Vanasõnad							
7. Piltide järgi loo kirjutamine							
8. Vaatepunkt							

4. Mil määral tegid ülesanded loovkirjutamise õpetamise ja õppetöösse integreerimise lihtsamaks?\* (1 - mitte üldse, 7 - oluliselt lihtsamaks)

5. Palun selgitage
6. Mil määral tegid ülesannetega kaasaskäivad tagasisideküsimused loovkirjutamise õpetamise ja õppetöösse integreerimise lihtsamaks?\* (1 - mitte üldse, 7 - oluliselt lihtsamaks)
7. Mil määral tegid hindamismudelid loovkirjutamise õpetamise lihtsamaks?\* (1 - mitte üldse, 7 - oluliselt lihtsamaks)
8. Mil määral tegid hindamismudelid õpilaste tööde hindamise lihtsamaks?\* (1 - mitte üldse, 7 - oluliselt lihtsamaks)
9. Mil määral olid ülesanded muude käsitletavate teemadega integreeritavad?\* (1 - mitte üldse, 7 - väga hästi)
10. Hinnake kaaslaste anonüümse tagasisidestamise õnnestumist. Kui te ei kasutanud anonüümset tagasisidestamist, siis jätke siin vastamata. (1 - ei õnnestunud, 7 - õnnestus probleemideta)
11. Hinnake avaliku kaaslaste tagasisidestamise õnnestumist. Kui te ei kasutanud avalikku tagasisidestamist, siis jätke siin vastamata. (1 - ei õnnestunud, 7 - õnnestus probleemideta)
12. Kommentaar kaaslaste tagasisidestamise kohta.
13. Hinnake ülesannetejärgse suulise arutelu kasulikkust.\*
14. Missuguseid muudatusi soovitate materjalide parendamiseks?\*
15. Kommenteere, ideid.

Link tagasisideküsitlusele: <https://shorturl.at/LQRo8>

**Lisa 4.** Tabel esimese küsimuse vastustega**Tabel 3.** Esimese küsimuse vastused

"Mil määral olid ülesanded kokkuvõttes õpilastele kasulikud?"							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.							x
1.							x
2.							x
3.						x	
3.						x	
3.							x
4.						x	

Märkus. Õp. klass – mis klassi õpetaja

**Lisa 5.** Tabel neljanda küsimuse vastustega**Tabel 4.** Neljanda küsimuse vastused

"Mil määral tegid ülesanded loovkirjutamise õpetamise ja õppetöösse integreerimise lihtsamaks?"							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.							x
1.							x
2.							x
3.						x	
3.						x	
3.							x
4.						x	

Märkus. Õp. klass – mis klassi õpetaja

**Lisa 6.** Tabel kuuenda küsimuse vastustega

**Tabel 5.** Kuuenda küsimuse vastused

“Mil määral tegid ülesannetega kaasaskäivad tagasisideküsimused loovkirjutamise õpetamise ja õppetöösse integreerimise lihtsamaks?”							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.					x		
1.							x
2.						x	
3.						x	
3.						x	
3.							x
4.					x		

*Märkus.* Õp. klass – mis klassi õpetaja

**Lisa 7.** Tabel seitsmenda küsimuse vastustega

**Tabel 6.** Seitsmenda küsimuse vastused

“Mil määral tegid hindamismudelid loovkirjutamise õpetamise lihtsamaks?”							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.		x					
1.							x
2.						x	
3.						x	
3.						x	
3.							x
4.					x		

*Märkus.* Õp. klass – mis klassi õpetaja

**Lisa 8.** Tabel kaheksanda küsimuse vastustega

**Tabel 7.** Kaheksanda küsimuse vastused

"Mil määral tegid hindamismudelid õpilaste tööde hindamise lihtsamaks?"							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.				x			
1.							x
2.						x	
3.						x	
3.						x	
3.						x	
4.					x		

*Märkus.* Õp. klass – mis klassi õpetaja

**Lisa 9.** Tabel üheksanda küsimuse vastustega

**Tabel 8.** Üheksanda küsimuse vastused

"Mil määral olid ülesanded muude käsitletavate teemadega integreeritavad?"							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.					x		
1.						x	
2.						x	
3.							x
3.						x	
3.						x	
4.							x

*Märkus.* Õp. klass – mis klassi õpetaja

**Lisa 10.** Tabel üheteistkümnenda küsimuse vastustega

**Tabel 9.** Üheteistkümnenda küsimuse vastused

"Hinnake avalikult kaaslaste tagasisidestamise õnnestumist."							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.	x						
1.					x		
2.					x		
3.						x	
3.						x	
3.						x	
4.							

*Märkus.* Õp. klass – mis klassi õpetaja

**Lisa 11.** Tabel kolmeteistkümnenda küsimuse vastustega

**Tabel 10.** Kolmeteistkümnenda küsimuse vastused

"Hinnake ülesannetejärgse suulise arutelu kasulikkust."							
Õp. klass	1 pall	2 palli	3 palli	4 palli	5 palli	6 palli	7 palli
1.							x
1.							x
2.						x	
3.							x
3.						x	
3.							x
4.							x

*Märkus.* Õp. klass – mis klassi õpetaja

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

Mina, Kateriine Visk,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Loovkirjutamise näidisülesannete kogumik ja hindamismudel esimesele kooliastmele koos õpetajate tagasisidega”, mille juhendaja on Ilona Võik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Kateriine Visk

14.05.2025