

Tartu Ülikool  
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut  
Eesti keele osakond

## **Protsesskirjutamine 12. klassi eesti keele tunnis**

Magistriksam

Kati Käpp  
Juhendaja kaasprofessor Helin Puksand

Tartu 2021

## Sisukord

Sissejuhatus .....	3
1. (Protsess)kirjutamise olemus .....	7
1.1. Protsesskirjutamise võtmetegur: tagasiside .....	12
1.1.1. Tagasiside iseloom .....	13
1.1.2. Kirjutaja tagasiside andjana ja vastuvõtjana .....	15
1.2. Õpetaja kui juhendaja rollist .....	17
2. Näidistunnid .....	21
2.1. Tundide eelinfo .....	22
2.2. Näidistund 1 .....	23
2.2.1. Näidistunnile 1 eelnenud tegevused .....	23
2.2.2. Tunnikava nr 1 .....	25
2.3. Näidistund 2 .....	26
2.3.1. Näidistunnile 2 eelnenud tegevused .....	26
2.3.2. Tunnikava nr 2 .....	28
2.4. Õppijate tagasiside .....	29
2.5. Tundide kokkuvõtted .....	31
2.5.1. Näidistunni 1 kokkuvõte .....	31
2.5.2. Näidistunni 2 kokkuvõte .....	34
3. Eneseanalüüs .....	37
Kokkuvõte .....	41
Kirjanduse loetelu .....	43
Summary .....	52
Lisad .....	54
Lisa 1. Näidistundide ja fookusgrupi intervjuu videolingid .....	54
Lisa 2. Ülesanded .....	55
Lisa 3. Tsitaat .....	55

## Sissejuhatus

Gümnaasiumis eesti keele õpetajana töötatud seitsme aasta jooksul olen tihtipeale puutunud kokku õppijate arvamusega endast kui halbadest kirjutajatest, kellel pole kirjutamine kunagi hästi välja tulnud. Olen veendunud, et kirjutamisoskus ei ole seotud andega. Seda oskust on võrreldud jalgrattasõiduga, mis kumbki ei ole kaasasündinud anne ning mõlemat neist on võimalik arendada (Jürine jt 2017a). Üks võimalus kirjutamisoskuse arendamiseks on protsesskirjutamine, mis ei olegi niivõrd spetsiaalne meetod, kuivõrd kirjutamise loomulik osa ehk et tegemist on loomuliku kirjutamise protsessiga (Uusen 2006). Selle orgaaniline osa on tagasiside, mille põhjal autor oma tööd parandab ja täiendab, mis omakorda tingib selle, et tekstist valmib enne puhtandit mitu mustandit. See ongi protsesskirjutamine, mille nimetus ise viitab sellele, et tähelepanu on protsessil. Kas protsesskirjutamise abil saab õppida kirjutama sisukaid arutlusi ning mis ühtlasi võimaldab autoril kujuneda ennastjuhtivaks õppijaks?

Kiired muutused töömaailmas, ühiskonnasuhetes, tehnoloogia arengus, aga ka sisemine rahulolematuse koolis tõukavad tagant õpikäsituse muutumist, et leida praegusesse maailma parimal viisil sobituv õppimise-õpetamise korraldus (Õpikäsitus ... 2017). Üleminek tööstusühiskonnast infoühiskonda on suurendanud kirjutamise tähtsust nii hariduses, igapäevaelus kui ka majanduses, poliitikas, teaduses, tehnoloogias, kultuuri- ja meediavaldkonnas (Handbook ... 2014). Kirjutamis- ja lugemistoimingud on avardunud ning ühes sellega peaks avarduma ka kirjaoskuse praktika koolis (EÕIK). Seega on kirjutamisoskuse omandamine oluline, kuid selle õpetamisel oleme jäänud kinni valmis töö hindamisse: Eesti haridusmaastikul väärtustatakse üldiselt teksti kirjutamist viisil, mis keskendub tagasiside andmisele valmis tööle, see tähendab, et õpetajad annavad tagasisidet töö sellises etapis, kus õppijal ei ole võimalust oma teksti heaks enam midagi teha ega oma (kirjutamis)oskusi parandada, mis jätab õppijale mulje, et rohkem polegi vaja midagi teha (Hint jt 2020; Jürine jt 2017b; Seow 2002).

Ka laiemalt on haridusvaldkonnas probleemiks see, et teorias omaks võetud ja dokumentides kinnitatud nüüdisaegne õpikäsitlus, mis toetab õpi-, koostöö- ja enesejuhtimisoskuste arengut, ei ole muutunud õppeprotsessi lahutamatuks osaks, üleriigilised regulaarsed koolide rahuloluküsitlused näitavad, et kõigist koolielu aspektidest tunnevad õppijad endiselt puudust aktiivsust toetavast õpetamisest, mis näitab, et olemasolevad parimad praktikad ei ole jõudnud igasse kooli. (Arengukava; HTM 2020) Õpikäsitluse muutmisel on suur roll õpetajal, tema töö sisuline fookus on liikunud õppijate juhendamisele, infovalikute ja tegevuste suunamisele, õppijate analüüsi- ja üldistusoskuste ning kriitilise refleksioonivõime arendamisele. Oluline on õpetaja võime luua õpilastega õppimisprotsessis partnerlusel põhinevaid suhteid. (HTM 2018; Tark ... 2019: 99)

Eesti keele riigieksam gümnaasiumi lõpus näeb ette arutleva teksti kirjutamist, millega kontrollitakse oskust kirjutada sidusat teksti; oskust arutleda, analüüsida ja teha üldistusi; oskust veenvalt ja selgelt argumenteerida ning kaitsta oma seisukohti; oskust edastada eri allikaist saadud infot ja arutluskäike ning siduda neid oma hinnangute ja seisukohtadega; keelevahendite tundmist; normikirjakeele valdamist (Eristuskiri). Gümnaasiumi kõikide eesti keele kursuste õpitulemustes rõhutatakse, et õppija argumenteerib veenvalt ja selgelt ning kaitseb oma seisukohti suuliselt ja kirjaliku arutleva teksti vormis (GRÕKi lisa). Kirjutamisoskus on üldpädevuse suhtluspädevuse üks osa, mis kujuneb õppeainetes taotletavate õpitulemuste kaudu. Suhtluspädevus tähendab suutlikkust ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada, samuti tähendab see oma seisukohtade esitamist ja põhjendamist, eri liiki tekstide koostamist, kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili (GRÕK). See pädevus hõlmab endas nii sisu kui ka vormi ehk et elluastujal on olemas seisukohad ja sobivad vahendid nende seisukohtade väljendamiseks.

Ülevaadet gümnaasistide suhtluspädevusest ei ole (Hint, Jürine 2021), kuid Kaldjärvi (2009) on abiturientide argumenteerimisoskust riigieksamikirjandite põhjal uurides leidnud, et argumentatsioon puudub kolmandikul õpilastest, aeg-ajalt esineb argumentatsiooni kahel kolmandikul ning tihti esineb argumentatsiooni vaid 3,1% õpilastest. Lepajõe (2012) uuring kinnitab seda ja leiab, et õpilaste argumenteerimisvõtted

on suhteliselt piiratud, kuna kirjandid koosnevad peamiselt põhjendamata väidetest. Eesti keele riigieksami tulemused osutavad, et keelte õpe võiks olla tulemuslikum: eesti keele riigieksamil on keskmised tulemused 60–65%, kuid sihttasemeks peetakse 80% saavutamist maksimaalsest punktisummast (Koreinik jt 2021).

Ma ei soovi oma töös analüüsida õpilaste argumenteerimisoskust, vaid tähelepanu all on kirjutamisoskuse arendamine, mille tulemusena paraneb ka argumenteerimisoskus. Kuna kirjutamisoskus on tänapäeval oluline ja nüüdisaegne õpikäsitlus peaks toetama õppija erinevate oskuste edasiminekut, on protsesskirjutamise võimalused parandada nii kirjutamisoskust kui ka arendada õpi-, koostöö- ja enesejuhtimisoskust üsna suurel määral. Kirjutamine kui protsess on hea viis omandada probleemide lahendamise oskusi, mis võimaldab õppijal protsessi igas etapis realiseerida konkreetseid eesmärke (Seow 2002).

Kui ühiskond vajab heade kirjutamisoskustega inimesi ja riiklik õppekava näeb ette kirjutamisoskust oodatava õpitulemusena, aga koolilõpetajate oskused ei ole ootuspärased, siis protsesskirjutamine, mis sisaldab mustandite kirjutamist ja tagasisidet, võib olla üks võimalik kirjutamisoskuse parandaja. Protsesskirjutamine sobitub nüüdisaegsesse õpikäsitlusesse, mille ühest aspektist – aktiivsust toetavast õpetamisest – õppijad enim puudust tunnevad ning kus õpetaja töö fookus on juhendamisel ja suunamisel. Lisaks tõdevad Hint ja Jürine (2021) värskes uuringus, et protsessikeskse kirjutamise teadlik süsteemne rakendamine gümnaasiumis aitab parandada õpilaste kirjutamiskogemust ja -hoiakuid ehk et protsessikeskne kirjutamine on efektiivne vahend gümnaasiumiõpilaste kirjutamisoskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamiseks.

Minu magistrieksami töö eesmärk on teada saada, millist kasu saab õppija kirjutamisprotsessist, milles ta kirjutab enne lõpliku töö valmimist mitu mustandit ja saab neile tagasisidet. Töö eesmärgist kasvasid välja kolm uurimisküsimust.

1. Millist kasu saab õppija mustandite kirjutamisest?
2. Milline on tagasiside roll kirjutamisprotsessis?
3. Kas kirjutamisprotsess, mis sisaldab mustandi kirjutamist ja tagasisidestamist, on õppijale kasulik, st kas tema tekstikirjutamise oskused paranevad?

Töö teoreetilise osa peatükis annan ülevaate (protsess)kirjutamise olemusest, selle võtmetegurist tagasisidest ning õpetaja kui juhendaja rollist protsesskirjutamisel. Töö teine peatükk on pühendatud näidistundidele, kust leiab nii tundide ettevalmistava teabe, kavad, kokkuvõtted kui ka õppijate tagasiside. Sellele peatükile järgneb eneseanalüüs.

## 1. (Protsess)kirjutamise olemus

Kirjutamine on keele neljast erinevast vormist – kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine – kõige nõudlikum, sest see on mitmest osast koosnev kognitiivne protsess, mis nõuab püsivat intellektuaalset pingutust märkimisväärse aja jooksul (Nunan 1999: 273). Kirjutamine on kõige komplekssem oskus, kuna see eeldab oskust oma mõtteid organiseerida, luua ja selgitada sellisel viisil, et see oleks lugejale arusaadav (Methodology ... 2002: 303). Kirjutamine ei ole valmis mõeldud mõtte edasiarendamine, vaid areneva idee ülestähendus; see on protsess, kus algne idee avardub ja täpsustub (Shaughnessy 1977: 234). Kirjutamine on eriline mõtlemisviis, mille puhul omandavad keele sümbolid oma eesmärgi ja juhendavad kirjutajat teksti loomise ajal. Tähendus luuakse vastastikmõju protsessi, mitte loogiliste sammude jada kaudu. (Murray 1980)

Kirjutamine on tihedalt seotud mõtlemisega ning kirjutamisõpetusel tuleb suhtuda kirjutamisse kui mõtlemisprotsessi (Fernsten, Reda 2011). See tähendab, et kirjutamine ei ole oma olemuselt lineaarne protsess, vaid tegemist on mitmekihilise tegevusega (nt Emig 1971), mis vajab seetõttu ka õpetamisel valmis kirjutise hindamisest teistsugust lähenemist. Jürine ja Tragel (2018) on juhtinud tähelepanu, et arutleva teksti kirjutamine nõuab kirjutajalt mälu tööd, keskendumist, tähelepanu, motivatsiooni jne.

Protsesskirjutamise mudeli autorid Flower ja Hayes (1981) lähtusid oma teoorias just sellest, et kirjutamine on tihedalt seotud mitmekihilise mõttetööga, mis kirjutamise käigus pidevalt muutub. Kirjutaja läbib planeerimis-, vahendamise- ja ülevaatamisetapi, mis kõik jagunevad veel omakorda väiksemateks etappideks. Planeerimise mõte on võtta vastu teave ülesandest ja pikaajalisest mälust ja kasutada seda eesmärkide seadmiseks. Vahendamine töötab planeerimise juhtimise all, et tekitada keelt, mis viib infoni kirjutaja mälus. Ülevaatamise eesmärk on parandada teksti, mis on tekkinud vahendamise käigus, see koosneb lugemisest ja toimetamisest. Kirjutamine võib läbida nimetatud etappe (planeerimine, vahendamine, ülevaatamine), kuid see ei ole ainuke võimalus. Mudel on

korduv ja see võimaldab etappide segunemist. Nii planeerimine, vahendamine kui ka ülevaatamine võivad kõik olla osa toimetamisest. Kuna toimetamine võib mõjutada teisi etappe, võivad nii planeerimine, vahendamine kui ka ülevaatamine olla osa teistest etappidest. Seega on erinevad mõtlemisega seotud tegevused kirjutamisel omavahel tihedalt seotud. (Flower, Hayes 1980) Keh (1990) rõhutas, et erinevatele mustanditele antav lugeja tagasiside toetab kirjutajat kogu protsessi vältel kuni lõpuni välja ning defineeris protsesskirjutamise kui mitme mustandi protsessi, mis koosneb ideede genereerimisest (eelkirjutamine); esimese mustandi kirjutamisest rõhuasetusega sisul; teise ja kolmanda (ja võib-olla rohkemate) mustandi kirjutamisest, et ideed uuesti läbi vaadata ja neid edasi arendada.

Enne, kui Flower ja Hayes tulid välja protsesskirjutamise mudeliga, kutsus Murray (1972) pöörama kirjutamisel rohkem tähelepanu protsessile ning jagas kirjutamise samuti kolme etappi – eelkirjutamine, kirjutamine ja ümberkirjutamine –, tähtsustades neist enim esimest, mis võtab 85% tööle kuluvast ajast. Eelkirjutamine on kõik see, mis toimub enne esimest mustandit, selle jooksul keskendub kirjutaja teemale, valib publiku (mõtleb, kellele tekst mõeldud on) ja vormi, see hõlmab uurimist ja unistamist, märkmete koostamist, ülevaatamist jms. Teine etapp ehk kirjutamine on esimese mustandi koostamine, mis on protsessi kiireim osa ja kõige hirmutavam, sest mustandit tehes selgub, mida kirjutaja teab ja mida mitte. Sellele etapile kulub umbes üks protsent kirjutamisajast. Viimane etapp sisaldab ümbermõtestamist, -töötamist ja -kirjutamist ning lõpuks ridade kaupa iga sõna läbitöötamist. Sellele etapile kulub järelejäänud 14% kirjutamisajast. (Murray 1972) Mingil hetkel leiab kirjutaja, et selle asemel, et vaadata tagasi eelmisele mustandile ja proovida kirjutatut selgitada, võtab ta ette järgmise mustandi. Ehk et ümberkirjutamisest on saanud uuesti eelkirjutamine. (Murray 1980) Kirjutamisprotsessi võib jagada ka neljaks peamiseks etapiks, kui tuua kavandamise, koostamise ja ülevaatamise kõrval eraldi välja toimetamine (Seow 2002).

Eesti õppekirjanduses on kirjutamisprotsessi jaotatud nii neljaks, viieks kui ka kuueks osaks. Uusen (2006) näeb protsesskirjutamises nelja etappi: valmistumine/häälestumine, kavandamine, toimetamine ning õigekirja viimistlemine. Esimese etapi mõte on aidata kirjutajal leida teema, head mõtted ja vaatenurk – ergutada

fantaasiat. Teises etapis jõutakse mustandi kirjutamiseni, mille eesmärk on saada võimalikult palju häid mõtteid kirja nii, et ei mõelda ei stiili, järjestuse ega õigekirjareeglite peale. Valmis mustandi loeb kirjutaja kaaslastele (kas pinginaabrile või kuni 4-liikmelisele rühmale) ette ning kaaslased esitavad töö kohta küsimusi, mille autor kirja paneb. Viimistlemise etapis hakkab kirjutaja nii kaaslastelt saadud tagasiside kui ka enda loetu põhjal teksti muutma, see vajab võrreldes eelmiste etappidega distsiplineeritumat tööd. Toimetamine kattub osaliselt eelmise etapiga, siin antakse tööle lõplik kuju ja vorm: täpsustatakse sisu ja struktuuri ning keelt ja stiili. Õigekirjutuse etapis loeb õpetaja või kaaslane teksti läbi ja tõmbab vigadele joone alla, vead parandab töö autor. (Uusen 2006)

Hage (2003) käsitleb koosneb protsess viiest osast: aineistiku kogumine, selle piiritlemine, mustandi kirjutamine, teksti viimistlemine ja puhtandi kirjutamine. Aineistiku kogumise eesmärk on mõtted oma peast üles leida, selleks saab kasutada erinevaid võtteid, nt loetelu, heuristilisi küsimusi, mandalat, kuubimeetodit. Aineistiku piiritlemine tähendab mõtete korrastamist, mis peab silmas seda, kellele tekst kirjutatakse ja milline on ülesehitus. Mustandi kirjutamisel jagatakse kogutud aineistik loogilisse järjekorda või pea- ja alateemadeks ning kirjutatakse valmis teksti esimene versioon. Teksti viimistlemisel tuleb see mitu korda läbi lugeda ja keskenduda iga kord eri aspektile: sisu, ülesehitus, keel, stiil. (Hage 2003) Ehala (2000) on kirjutamisel nimetanud kuut etappi: mõtete püüdmine, mõtete korrastamine, mustandi kirjutamine, struktureerimine, viimistlemine ja toimetamine, rõhutades esimese etapi olulisust sellega, *et ükskõik kui hästi oma mõtteid kirjutamise käigus ka struktureerida, ükskõik kui kauneid stiilivõtteid kasutada – kui ei ole midagi isikupärast öelda, ei küüнди ka töö üle keskpärase*. Mõtete korrastamisel tuleb teadvustada endale kirjutise eesmärk, millest lähtub põhiidee ja esitusviis. Mustandiga algab päris kirjutamistöö, kus eelmistes etappides kogutud ja korrastatud üksikud mõtted hakkavad võtma teksti vormi. Struktureerimise käigus kehastub kirjutaja oma töö kriitiliseks lugejaks, mille eesmärk on väited põhjendada ja need loogiliselt järjestada. Viimistlemise etapis tegeleb kirjutaja sidususega nii lõikude vahel ja sees kui ka lausetes. Viimases, toimetamise etapis on kirjutaja ülesanne tegeleda keeleteoimendamise ja tehnilise vormistamisega. (Ehala 2000)

Kirjutamisprotsess ise on mitmekihiline, kuid ka see, millele tegevus suunatud on ehk valmiv tekst, koosneb mitmest osast. Nendeks on sisu, mille juures võib eraldi nimetada eesmärki, mille jaoks tekst üldse kirjutatakse, ning näitematerjali, mis selgitab kirjutaja mõtteid; ülesehitus ehk struktuur, mille peamine kompositsiooniühik on lõik oma eesmärgiga, mis omakorda teenib teksti peamist eesmärki; keelekasutus ehk väljendus; sõnavara ehk sõnavalik ja keelereeglid ehk korrektsus, mida keegi ei pane tähele, kui sellega kõik hästi on, ja millele kohe tähelepanu pööratakse, kui esineb nt üks komaviga (Jacobs jt 1981; Wilbers). Olgu kirjutamise elemendid millised tahes, lisaks sellele on kirjutamisoskuse arendamisel vaja pidevat harjutamist ja sobivat juhendamist (Cantony, Harvey 1987: 81, viidatud Panggalih 2019 järgi).

Kui püüda kirjutamisprotsessi kirjeldada skemaatiliselt, siis tekib oht, et seda tõlgendatakse ühemõtteliselt, et ühele protsessile järgneb kindlalt teine ja siis kolmas. Kuid oluline on kirjutamisprotsessi juures rõhutada, et teadmisi kirjutamise ülesande kohta või teadmisi mälust saab üle kanda või kasutada planeerimisprotsessis ja planeerimisest pärinev teave võib voolata tagasi ka teistpidi. Teave ei pruugi liikuda ettearvatavalt vasakult paremale vooluringis ühest kastist teise, nagu oleks diagramm ühesuunaline vooskeem. See eristamine on ülioluline. Üks kognitiivsete protsesside teooria keskne eeldus on see, et kirjutajad korraldavad kognitiivsete protsesside kogumit pidevalt, integreerides planeerimist, mäletamist, kirjutamist ja ülelugemist. (Flower, Hayes 1981) Nii võib öelda, et kirjutamisprotsess on kineetiline tegevus, see tähendab, et kõik on liikumises, selles ei ole kunagi midagi paigal, etappide vahel pole selget piiri, kuigi need on erinevad, samas need etapid sulanduvad ja kattuvad (Murray 1980). Seetõttu ongi protsessikeskse lähenemise aluseks veendumus, et hea tekst sünnib oma teksti kirjutamise ja ümberkirjutamise kaudu. Teisisõnu – kirjutamisele ei tohiks läheneda kui teksti kokkukirjutamisele, vaid kui läbikirjutamisele. Seetõttu on olulisel kohal mustandid. (Hint jt 2020)

Mustandite juures tuleb silmas pidada seda, et tegemist ei ole puhtandi esteetiliselt koledama versiooniga, vaid teksti autor peab olema valmis oma mustandisse sisse viima olulisi muudatusi, ainult siis täidab mustandi kirjutamine eesmärki jõuda parema tekstini. Jürine ja Tragel (2018) on rõhutanud, et autor peab olema valmis pöörama teksti esialgse

struktuuri pea peale, arendama mõnda mõttekäiku süvitsi edasi ning loobuma mõnest alguses plaanitud allteemast sootuks ja/või kustutama suure osa juba kirja pandud tekstist. Eesti keele riigieksami formaadis nõutud 400-sõnalise arutleva teksti jaoks võib esmalt koguda mõtteid, otsida näiteid, mõtteid korrastada ja neid lõikudeks vormida, sõnastada, ümber sõnastada, lihvida stiili, kontrollida õigekirja. Iga nimetatud etapp on omaette mustand ja vahel on vaja mõne etapi juurde veel tagasi pöörduda, sest hea mõtestatud tekst sünnib mõtete mitmekordsel läbikirjutamisel, mis annab autorile võimaluse teema kohta õppida – avardab teadmisi, aitab teemat nüanssides paremini mõista, näha allteemade vahelisi seoseid jms (Jürine, Tragel 2018). Nii et ühelt poolt arvestab protsessipõhine kirjutamine inimese mõtlemistegevust ja võimaldab jõuda parema lõpptulemuseni. Teisalt ei ole protsesskirjutamise eesmärk kirjutamine, vaid õppimine, sest protsesskirjutamisel läbitavad tekstiloomise erinevad etapid annavad autorile rohkem võimalusi oma mõtete selgeks formuleerimiseks ja ka teema paremaks läbitunnetamiseks. See tähendab, et protsessipõhine kirjutamine peegeldab õppeprotsessi ehk on laiemalt seotud teadmiste muutumisega. (Alves de Lima 2008; Hint jt 2020; Jürine jt 2014; Lonka jt 2014)

Kui aga kirjutamisel on fookuses keel ise, mitte keel kui vahend, kui valmistoodang saab tähendusest olulisemaks ja kui peamise tähelepanu all on vorm, ei saagi kirjutamist tundma õppida kui avastusretke (Britton 1978, Barritt, Kroll 1978; Emig 1978, viidatud Zamel 1982 järgi). Tulemusele keskendumine viib lõpuks tõsise kirjutamistõkkeni (Halsted 1975), vormi ja korrektsust rõhutavad meetodid, eiravad seda, kuidas ideid kirjutamise käigus tundma õpitakse, samuti ei saa selliste meetoditega õpetada, et kirjutamine on peamiselt/sisuliselt avastamisprotsess (Zamel 1982). Tulemuskeskse lähenemise jaoks on kirjutamine peamiselt seotud keelestruktuuri tundmisega, kus kirjutamise arengut nähakse sisendi jäljendamise tulemusena, samuti alahindab see lähenemine neid teadmisi ja oskusi, mis õppijatel olemas on, see ei anna ka võimalust avastada, mida kirjutajal päriselt öelda on (Badger, White 2000; Halsted 1975). Oluline on aga julgustada kirjutajat tegema rohkem märkmeid ja oma ideid kirja panema ning kinnitada, et kirjutama asudes ei pea veel teadma, mida tekstiga öelda tahetakse (Zamel 1982). Võib öelda, et kui hindame tulemust, siis keskendume eelkõige tekstile ja

selle kvaliteedile, kui aga keskendume protsessile, keskendume eelkõige kirjutajale ning tema tegevusele (Hint, Jürine 2021). Muidugi on ka lauseehitus, sõnavara ja retooriline vorm kirjutamise olulised osad, kuid neid tuleb õpetada kui vahendeid, millega mõtet paremini edasi anda, mitte kui eraldi eesmäärke. Vastasel juhul ei saa õppija kunagi aru, miks need olulised on. (Shaughnessy 1977)

### 1.1. Protsesskirjutamise võtmetegur: tagasiside

Tagasiside on õppija akadeemilise kirjutamisoskuse arendamise jaoks hädavajalik (Hyland, Hyland 2019), juhendajalt või kaasõppijalt saadud kirjalikul tagasisidel on võtmeroll akadeemiliste tekstide kirjutamise oskuste omandamisel ja kinnistamisel (Schillings jt 2018). Hea tagasiside annab teavet selle kohta, mis töös hästi oli, samuti toob välja selle, mis vajaks parandamist. Eeldame ja loodame õpetajatena, et õppija süveneb valmis tööle antud tagasisidesse ning arvestab meie kommentaaridega oma järgmistes töödes, kuid tal ei pruugi selleks võimalustki olla, sest edasi liigutakse uute teemadega, kus eelmisele tööle saadud tagasisidega ei ole suurt midagi peale hakata. Samuti ei sunni valmiskirjutatud tööle antav tagasiside kirjutajat mõtlema sellele, kuidas saadud tagasiside seostub tema arusaamistega ja kuidas tagasisidet kasutada. Kirjutamisprotsessi jooksul antud tagasisidega peab aga autor päriselt midagi tegema, mitte tegevusi planeerima või nendest mõtlema, seetõttu on see kasulik nii teema/sisu kohta õppimiseks kui ka kirjutamisoskuse arendamiseks (Court 2014).

Õppimist võib määratleda kui teadmiste ja kogemuste lisandumist, mis põhjustab muutusi inimese teadvuses ja tegevuses (Hirsjärvi, Huttunen 2005), see on protsess, kus õppija saab midagi uut teada ja oskab seda teadmist kasutada. Seega on igati loogiline, et tagasisidet antakse töö kirjutamise sellises etapis, kus õppija saab sellega arvestada. Protsesskirjutamisel kehtib tagasisidestamisel põhimõte, et mida varasemas etapis autor oma tekstile tagasisidet saab, seda lihtsam on tal oma teksti ise parandada (Jürine jt 2017b). Kui õppija saab tagasiside põhjal oma tööd parandada, tõuseb ka tema

motivatsioon (Mägi 2010), tal on võimalus enne kokkuvõtva hinde panemist veel õppida, mis on kooskõlas õppimist toetava hindamisega (Ehala jt 2014).

Tagasiside peamine eesmärk on vähendada erinevusi praeguste arusaamade ja eesmärgi vahel (Hattie, Timperley 2007). See peab pakkuma teavet konkreetsele ülesandele või protsessiga seotud tegevusele, mis täidab tühimikku mõistetava ja veel mõistmatu vahel (Sadler 1989). Kuna strateegiad, mida õpilased ja õpetajad selle lahknevuse vähendamiseks kasutavad, võivad õppimise edendamisel vähem või rohkem tõhusad olla, on oluline mõista asjaolusid, millel on erinev tulemus. Seda lõhet saab vähendada paljude erinevate kognitiivsete protsesside abil: arusaamade ümberkorraldamine, kinnitades õpilastele, kas nad on õigel teel; viidates sellele, et rohkem teavet on saadaval või vaja; andes juhiseid, mida õpilased võiksid järgida; konkreetse teabe mõistmiseks alternatiivsete strateegiate näitamine. (Hattie, Timperley 2007)

Kirjutamisoskus ega hinded ei parane imekombel ainuüksi sellega, kui autor on saanud tagasisidet, ta peab saanud tagasisidele vastavalt ka tegutsema (Boud, Molloy 2013). Nii et tagasisideks ei saa nimetada seda, kui teave võetakse vastu, aga seda ei kasutata (Orsmond jt 2005). Seega käivitub protsess tagasiside saamisega, mitte ei lõpe sellega (nt Burke 2009). Kulhavy (1977) näitas, et tagasiside ei ole tingimata tugevdaja, sest tagasisidet võib aktsepteerida, muuta või tagasi lükata. Tagasiside iseenesest ei pruugi olla võimeline alustama edasisi meetmeid (Hattie, Timperley 2007).

#### 1.1.1. Tagasiside iseloom

Tagasisidet saab anda suuliselt või kirjalikult. Kirjalik tagasiside jaguneb veel otseseks ja kaudseks, millest esimene näitab teksti autorile ära parandamist vajavad kohad ning pakub selleks konkreetseid lahendusi, ja teine toob küll esile parandamist vajavad kohad, kuid ei paku lahendusvariante (Bitchener, Ferris 2012). Keh (1990) nimetab tagasiside erinevate vormidena kaasõppija tagasisidet, arutelusid ja kirjalikke kommentaare. Arutelud võimaldavad anda täpsemat tagasisidet lühema aja jooksul. Lisaks sellele, et arutelud on kasulikud kirjutamisoskuste parandamise jaoks, aitavad need tugevdada õppija enesekindlust suulisel väljendusel. Kommentaaridega saab osundada täpsematele

probleemidele, selgitada neid ja anda soovitusi. Kaasõppija tagasiside on kasulik, sest kirjutajal on suurem lugejaskond ja seetõttu ehk rohkem põhjust kirjutada. Teadmine, et ei kirjutata ainult õpetaja jaoks, mõjutab ka seda, kuidas ja mida kirjutatakse. Õppijad kirjutavad kindla fookusega, sest nad teavad, et kaaslased loevad samuti nende tööd. (Keh 1990) Kui õppija jaoks on iseenesestmõistetav asjaolu, et tema kirjutist (peale õpetaja) veel keegi loeb, ei ole vaja tõestada nt õigekirja vajalikkust, sest arusaamatut ja ebakorrektselt kirjutatud tööd ei taha ega oskagi keegi lugeda (Uusen 2006).

Selleks, et tagasiside oleks tõhus, peab see olema selge, sihipärane, sisukas ja kooskõlas õpilaste eelteadmistega ning pakkuma loogilisi seoseid (Black, William 1998). Tõhus tagasiside peab vastama kolmele suurele küsimusele: mis on eesmärgid?, milliseid edusamme on õppija eesmärgi poole liikumisel teinud? ja milliseid tegevusi tuleb paremaks edasiminekuks ette võtta? Neist viimane viib suuremate õppimisvõimalusteni ja sellel võib olla õppimisele kõige võimsam mõju. Kui tõhusalt vastused nendele küsimustele lõhet kehtiva olukorra ja soovitu vahel vähendavad, sõltub osaliselt sellest, millele tagasiside on suunatud. See võib olla suunatud konkreetsele ülesandele või tulemusele (*feedback about the task*), õppeprotsessile (*feedback about the processing of the task*), eneseregulatsioonile (*feedback about self-regulation*) või õppija isiksusele (*feedback about the self as a person*). Ülesandele või tulemusele suunatud tagasisidet kasutatakse õppetöös kõige rohkem, kuid sellise tagasiside probleeme on, et see võib julgustada õpilasi keskenduma vahetule eesmärgile, mitte eesmärgi saavutamise strateegiatele. Isiku kohta antav tagasiside sisaldab aga jällegi vähe ülesandega seonduvat ning mõjub kõige vähem, sest see ei anna vastust kolmele eespool nimetatud küsimusele (Hattie, Timperley 2007) ning on seetõttu õppimise edendamisel ebaefektiivne (Black, William 1998). Kui tagasiside juhib tähelepanu isikule, püüab õppija vältida keerukamate ülesannetega kaasnevat riski, minimeerida pingutusi ja tal on suur hirm ebaõnnestumise ees – õppija püüab ülesannet vältides minimeerida riski iseendale (Black, William 1998). Niisiis on kõige mõjuvam tagasiside see, mis on suunatud õppeprotsessile ja eneseregulatsioonile, sest see aitab kaasa teabe sügavamale töötlemisele, mis soodustab kaasõppijate ja ka iseenda hindamist ning võimaldab vigadest õppida (Hattie, Timperley 2007).

### 1.1.2. Kirjutaja tagasiside andjana ja vastuvõtjana

Töö erinevatele etappidele saab lisaks õpetajale anda tagasisidet kaasõppija, kelle tagasiside on ühelt poolt kasulik seetõttu, et kirjutajal on suurem lugejaskond. Teisalt aitab kaaslasele tagasiside andmine arendada oskust näha oma tööd teise inimese pilgu läbi, samuti oskab õppija hiljem enda töös pöörata tähelepanu samadele probleemidele, mis jäid silma kaaslase töös, seega paraneb tagasisidestaja enda kirjutamisoskus (Zamel 1982; Lundstrom, Baker 2009). Oskus kriitiliselt hinnata kirjutist, st anda kaaslase kirjatööle tõhusat tagasisidet, eriti sisu ja ülesehituse tasandil, on hea kirjutamisoskuse ja akadeemilise edukuse näitaja (Gieve, 1998; Thompson, 2002).

Tagasisidet andes paranevad nii selle andja kui ka saaja kirjutamisoskused nii lõpptulemuse kui ka eraldivõetuna sisu, ülesehituse ja stiili osas (Huisman jt 2018). Kui õppija annab kaasõppija tööle tagasisidet, peab ta lähtuvalt ülesandest esmalt tuvastama tekstis probleemi, seejärel aru saama, mis selle põhjustab, ning kolmandaks pakkuma välja, kuidas seda probleemi lahendada – tagasiside andmine sunnib õppijat tegelema probleemi tuvastamisega ning otsima sellele lahendusi (Flower jt 1986). Niiviisi omandab tagasisidestaja kogemuse, mille tulemusena saab ta teadlikuks erinevatest kirjutamisel ette tulevatest probleemidest ja takistustest ning avastab nende lahendamise võimalusi (Patchan, Schunn 2015). Õppija omandab uusi teadmisi, kui võrdleb teise õppija tööd enda omaga (nt van Popta jt 2017; Tsui, Ng 2000). Kriitilise hindaja oskuste arendamine aitab õppijal tekste tõhusalt analüüsida (Thompson 2002), saada paremaks kirjutajaks ning enda teksti toimetajaks (Lundstrom, Baker 2009).

Kirjutajad õpivad tagasisidet saades oma seisukohti selgemalt ja ausamalt esitama, vältima ebamäärasust ja pretensioonikust – teisisõnu peavad kirjutajad rohkem õppima (Org 2019). Saadud tagasisidet hinnates mõistab õppija, et kirjutamine koosneb mitmest etapist, tegemist ei ole ühekordse tegevusega (Medina 1994). Keskendumine kirjutamisprotsessi erinevatele etappidele parandab tekstiloome kvaliteeti võrreldes esmavariandiga kõigi hindamiskriteeriumite puhul ning tagab märgatavalt paremad lõpphinded (Org 2019).

Sellel, miks õppija saadud tagasisidet ei kasuta, võib olla erinevaid põhjuseid. Talle ei tundu tagasiside kasulik või see võib olla liiga üksikasjalik, selle toon võib olla liiga

autoritaarne, õppija ei oska tagasisidet kasutada või ei tunne ta tagasisides kasutatud sõnu (Jonsson 2012). Kirjutajad ei kipu oma teksti parandusi tegema kaasõppija nende kommentaaride põhjal, mis puudutavad vähem olulisi tekstilooime aspekte, nt õigekeelsusprobleemile pakutud lahendus. Samuti on teksti muutmisele pigem negatiivne mõju nendel kommentaaridel, mis loovad ettekujutuse tekstist kui subjektist, mitte muudatuste objektist, sest sellised kommentaarid loovad tagasiside saaja ja autori vahele distantse ning ei motiveeri autorit parandusi tegema. (Leijen 2016)

Kuigi õppijad ise ei hinda kaaslaste tagasisidet väga kõrgelt, on vähemalt nelja kaasõppija hinnang ühele tööle sama usaldusväärne kui juhendaja oma (Cho jt 2006). Kaasõppija tagasiside kvaliteedi tagab tagasisidestajate hulk (Leijen 2016), ka on kaasõppijate tagasiside tihtipeale õppijale arusaadavam kui õpetaja antud tagasiside (Hovardas jt 2014).

Kaasõppija tagasiside on äärmiselt kasulik eriti siis, kui õppijatele on nii tagasiside andmist kui ka saamist õpetatud (Min 2006). Niisiis on oluline selgitada, millele selles protsessis ja konkreetses etapis on vaja tähelepanu pöörata (Huisman jt 2018). Vastasel juhul kalduvad õppijad tagasisidestamisel lugema tekste pealiskaudselt, märkama peamiselt madalama, mitte kõrgema taseme probleeme, nagu probleemid mõtte edasiarendamise, ülesehituse ja ülesande üldise fookusega. Erinevate vigade eristamiseks on vaja õppija ette valmistada, see vajab harjutamist ja ei pruugi ka alati õnnestuda, kuid eesmärk – õppija loeb kaaslaste teksti kirjutaja pilguga – on seda harjutamist väärt. (Keh 1990)

Leijen (2016) leidis oma doktoritöös kaasõppijate tagasisidet uurides, et muudatusi soodustavad tagasisidestajate korduvad ja konkreetsed kommentaarid, milles pakutakse teksti autorile lahendusi, kuidas teksti parandada. Samas ei pruugi hea kirjutaja vajada seda, et tagasiside ütleks talle täpselt ette, mida ta tekstis muutma peab. Pigem peaks talle andma kokkuvõtva kommentaari, mis näitab ära teksti tugevused ja nõrkused ning soovitusel järgmiseks kirjutamisetapiks, ta suudab edasi ise toime tulla. Keskmise kirjutaja järgib täpselt saadud tagasisidet ning nõrk kirjutaja ei pane saadud tagasisidet isegi tähele ja teeb järgmises etapis veel rohkem vigu. (Panggalih 2019) Akadeemiliselt

vähem võimekate õppijate jaoks võib teksti ümber tegemine olla kognitiivselt väljakutsuv ja ajamahukas tegevus, nad arvavad, et tagasiside on isegi kahjulik (Court 2014). Niisuguste õppijate puhul on parem, kui õpetaja juhendid tagasisidestamisel on üksikasjalikud (Hattie, Timperley 2007). Seega võib protsesskirjutamine olla just see, mis aitab õpilaste kirjutamisoskust parandada, sest see suurendab nende teadlikkust oma nõrkadest, aga ka tugevatest külgedest. Samas annab see neile võimaluse nende nõrkade külgedega tegeleda ja võib-olla ka motiveerib neid seda tegema. (Court 2014)

Tagasiside kaudu saab kirjutaja aru, kus ta on lugejat eksitanud või segadusse ajanud sellega, et ei ole andnud talle piisavalt teavet, esitanud teksti ebaloogiliselt, puudub idee areng või on kirja saanud ebasobiv sõna või lause (Keh 1990). Õigel ajal antud üksikasjalik ja arendav tagasiside aitab õppijal edendada arusaamist sellest, mida peetakse konkreetses valdkonnas heaks keelekasutuseks, samuti nõuab teksti ümberkirjutamine teemasse ja tagasisidesse süvenemist, mis laiendab kognitiivseid võimeid (Court 2014). Kui anda teksti kirjutamisel varakult tagasisidet eesmärgiga tulemust parandada, siis võiks seda pigem kutsuda edasisideks (*feed forward*) ning see võib õppijat positiivselt mõjutada, kuna aitab vähendada lõhet tema hetkevõimete ja oodatavate tulemuste vahel (Sadler 1998).

## 1.2. Õpetaja kui juhendaja rollist

Kui mõistame õpetajatena kirjutamise olemust ja selle rolli õppimisel, suureneb tõenäosus, et kirjutamisõpetus toetab teksti valmimise loomulikku protsessi, mis pöörab teksti erinevatele osadele ja kirjutamise etappidele tähelepanu järgemööda. Me oleme treenerid, julgustajad, arendajad, keskkonna loojad, kus meie õpilased saavad kirjutamisprotsessi ise kogeda, meie ülesanne on vaikida, kuulata ja reageerida, olla lugeja ja vastuvõtja. (Murray 1972) Ka nt Bruffee (1973) on kirjeldanud õpetajaid kui õppijate juhendajaid, mitte kui teadmiste jaotajaid. Õpetaja roll ei ole olla teabeallikas, vaid õpilaste õppimise hõlbustaja (Chin, Hortin 1993). Kirjutamine peab toimuma sellistes tingimustes, mis lubab ühelt poolt unistada ja mõttel vabalt lennata, teisalt peab kirjutaja tajuma tähtsaja pinget. (Murray 1972)

Thompson (2013) on väitnud, et tähelepanu tuleb pöörata õpilaste lähima arengu tsooni ehitamisele (Vygotsky 1978) ühistegevuse kaudu, sest õpetaja aktiivne sekkumine just selles tsoonis parandab õpilase kirjutamisoskusi. Ka Smithi jt (2016) sõnastatud reageeriva pedagoogika lähenemine peab oluliseks õpetaja selgesõnalist kavatsust panna õpilased uskuma oma pädevusse ja võimesse täita ülesandeid, et suurendada nende õppimisvõimet. Valmis tekstiga võrreldes on olulisem hinnata protsessi, mis võimaldab õppijal tõde otsida (Murray 1972). Sellised lähenemisviisid toetavad ennastjuhtiva õppija põhimõtet, mille järgi õppija vastutab õppimise eest, seab eesmärgid ja otsib lahendusi (Tamm 2018).

Õpetajad saavad aidata mitmel viisil tegeliku soorituse ja soovitud eesmärgi saavutamise vahelise lõhe vähendamisel. Nende hulka kuulub asjakohaste, proovile panevate ja konkreetsete eesmärkide pakkumine. Konkreetsed eesmärgid on üldisematest tõhusamad peamiselt seetõttu, et need keskenduvad õppija tähelepanule ja tagasiside võib olla suunatum (Locke, Latham 1984). Konkreetsed eesmärgid ja nendega seotud tagasiside sisaldavad ka tõenäolisemalt teavet eesmärkide saavutamise edukriteeriumide kohta (Hattie, Timperley 2007).

Org (2019) tõdeb, et õppejõu ülesanne on kirjutamisprotsessi nii sisuliselt suunata kui ka meetoodiliselt toetada ning tagasiside abil valmiv kirjutis loob võimalusi kirjutajaga dialoogi astumiseks ja ärgitab ka juhendajat sisulistes küsimustes kaasa mõtlema. Juhendaja ülesanne on näidata, kuidas õppija saab oma teksti koostöös kaaslastega parandada, mis aitab tal saada oma töö paremaks toimetajaks (Butler 1981; Gebhardt 1980; O'Donnell 1980, viidatud Lundstrom, Baker 2009 järgi). Seega sünnib hea tekst tegevustes, mis hõlmab korduvat dialoogi õppija sisemise tagasiside ja juhendaja või kaasõppijate pakutava välise tagasiside vahel (Smith jt 2016).

Kõik kaasõppija tagasisidega seotud küsimused sõltuvad ainulaadsest vajadusest õppijaid kaasata (Lundstrom, Baker 2009), mis annab õpetajale kui juhendajale võimaluse luua õppimiskeskond, kus ta suunab õppijaid üksteise töid lugema: kaasõppijate töid kriitiliselt lugedes õpitakse rohkem kirjutamise kohta ja saadakse ise

paremaks kirjutajaks; samuti saavad õppijad sel viisil oma tekstidele rohkem lugejaid (Keh 1990).

Esmapilgul võib õpetajaid hirmutada protsesskirjutamisele kuluv aeg, sest teadagi, et õppekavad on tihedad ja tunde vähe. See tekitab küsimuse: mis on tekstide kirjutamise eesmärk? Kas lõppetulemus, näiteks hinne päevikus, või õppija areng? Väärtustades õppija arengut, anname talle võimaluse enne kirjutama asumist ringi vaadata, avardada oma mõtteid ja uuesti õppida või läbi vaadata oma kogemused (Judy 1980: 39, viidatud Zamel 1982 järgi) Kokkuvõttes on kaetud ka hinde-küsimus, sest protsesskirjutamise tulemusena valminud tööd saab samuti hinnata. Protsesskirjutamisel võetakse kirjutise hindamisel arvesse kogu protsessi: kas tekst paranes ja kas kirjutaja midagi õppis ehk et oluline pole ainult lõpptulemus, vaid ka kirjutaja areng (Uusen 2006).

Õpetajatele võib muret tekitada ka see, kas ja kuidas paraneb õppija õigekiri, sest see kuulub mõistagi hea teksti ja kirjutamisoskuse juurde ning muidugi peab kirjutaja sellega arvestama. Iga kord, kui õppija peab oma tekstiga tööd tegema, süveneb ta teemasse uuesti ning oma mõtteid selgemaks kirjutades õpib paremini kasutama ka keelt. Õigekirja- ja sõnastusprobleemidest saavad sedasi omaette eesmärkidest vahendid ehk et õigekiri on üks etapp, sealjuures kindlasti mitte esimene, vaid viimaste seas. Kui keskendume teksti kirjutamise esimestes etappides õigekirjale ehk sellele, **kuidas** öelda, ei saa me tegeleda sellega, **mida** öelda. Siin tekibki vastuolu, sest meil ei ole teksti kirjutamise hilisemates etappides midagi täiendada ega toimetada, sest tegelesime sisu asemel vormiga.

Õpetajad murravad tihti pead selle üle, kuidas aidata nõrgemaid kirjutajaid, sest nende jaoks on tervikteksti iseseisev kirjutamine kõige raskem. Kui tagasisidestatakse töö erinevaid etappe, ei teki olukorda, kus kirjutaja peab kõigi kirjutamise tasanditega tegelema ühel ajal. Samas on tagasiside põhjal võimalik oma tööd täiendada just selles osas, mis parasjagu käsil on. Lisaks väldib etapiviisiline kirjutamine olukorda, kus kirjutamine jääb viimasele hetkele, mis on juba ette hukule määratud ettevõtmine. (Jürine jt 2017b) Court (2012) on juhtinud tähelepanu, et võtmetähtsus ongi protsesskirjutamisel edu saavutamiseks sellel, kuidas tunnevad end nõrgemad kirjutajad – kas nende häält

kuulatakse ja hinnatakse. Nii saab õpetajate mure nõrgemate kirjutajate pärast lahenduse just kindlas järjekorras valmivast ja tagasisidestatavast tööst.

Tegelikult võib hoopis lõpptulemusele keskendumine olla ajamahukam sel varem mainitud põhjusel, et ühe valmis kirjutatud ülesande kohta saadud tagasisidet ei saa/taha/oska õppija uue ülesande puhul arvesse võtta, seega algab kõik algusest peale. Protsesskirjutamine annab seevastu võimaluse süvendatult teema kohta õppida: esmalt mõtteid koguda, need kirja panna ning tagasiside põhjal täiendada.

## 2. Näidistunnid

Üleminek tööstusühiskonnast infoühiskonda on kirjutamise tähtsust suurendanud nii hariduses, igapäevaelus kui ka majanduses, poliitikas, teaduses, tehnoloogias, kultuuri- ja meediavaldkonnas (Handbook ... 2014). Selle õpetamisel on Eestis aga kinni jäädud tulemuse hindamise, ja siin ei ole vahet, kas hindamise vormiks lõpptulemuse puhul on number või sõna, saadud tagasisidet ei ole õppijal võimalus oma teksti parandamisel arvesse võtta ega oma (kirjutamis)oskusi parandada (Hint jt 2020; Jürine jt 2017b). Tulemuskeskse lähenemise jaoks on kirjutamine peamiselt seotud keelestruktuuri tundmisega, kus kirjutamise arengut nähakse sisendi jäljendamise tulemusena, samuti alahindab see lähenemine neid teadmisi ja oskusi, mis õppijatel olemas on (Badger, White 2000). Protsesskirjutamisel teeb aga õppija läbi tekstiloomise erinevad etapid, nagu kavandamine, ideede kogumine, mustandi kirjutamine, selle ümberkirjutamine, vigade parandamine ning teksti toimetamine ja viimistlemine, mis annab autorile rohkem võimalusi oma mõtete selgeks formuleerimiseks ja ka teema paremaks läbitunnetamiseks (Alves de Lima 2008; Jürine jt 2014) ehk teema kohta õppimiseks.

Protsesskirjutamine on Uuseni (2006) järgi kirjutamise loomulik viis, milles on oluline protsessi mitme-etapilisus, (kaaslaste) tagasiside, arvestamine lugejaga, õppimine kui tööviisi omandamine. Kirjutamine etapiviisiliselt tingib oma teksti pideva ümberkirjutamise, sest iga etapi järel on vaja oma teksti parandada ja täiendada. See arendab kirjalikku eneseväljendusoskust, sest võimaldab tuvastada tekstis esinevad vastuolud, nõrgad argumendid jmt ja parandada need (Jürine jt 2014). Kaaslastele tagasisidet andes paraneb tagasisidestaja enda kirjutamisoskus, sest kui õppija annab kaaslasele tagasisidet, oskab ta hiljem enda töös pöörata tähelepanu samadele probleemidele, mis jäid silma kaaslase töös (Lundstrom, Baker 2009). Seejuures on oluline, et autor saaks tagasisidet just protsessi vältel, mitte valmis tekstile, et kirjutaja saaks tagasisidet sama teksti kirjutamisel arvesse võtta. Ka lauseehitus, sõnavara ja retooriline vorm on kirjutamise olulised osad, kuid neid tuleb õpetada kui vahendeid, millega mõtet paremini edasi anda, mitte kui eraldi eesmärke, sest vastasel juhul ei saa

õppija kunagi aru, miks need olulised on (Shaughnessy 1977). Tagasiside põhjal oma töö parandamise võimalus tõstab õpilaste motivatsiooni (Mägi 2010). Eesti koolides kasutatakse õppetöös vähe kaasõppijate tagasisidet, nt ei olnud pooled 2021. aasta kevadel abiturientide eesti keele riigieksami koolitusel osalenud küsitlusele vastanutest sellega õpingute jooksul kokku puutunud, kuigi nii tagasiside andmist kui ka saamist hinnati kõrgelt (Õpilase tagasiside ... 2021).

## 2.1. Tundide eelinfo

Kuna protsesskirjutamine hõlmab pikemat aega ja sisaldab rohkem etappe, kui mahub kahte näidistundi, pidasin vajalikuks sõnastada tundides kasutatava protsesskirjutamise lõppeesmärgid, mida toetab iga tunni eesmärk. Lõppeesmärgid on näidata, et tagasiside ja mustandid annavad õppijale kindlustunde, et ta on lugejale mõistetav: õppija saab kinnitust, et ta on ülesandest aru saanud ja liigub õiges suunas; kui kirjutaja on eksiteel, juhivad kaasõppijad protsessi ajal kirjutaja tähelepanu sellele, mida ülesanne nõudis. Tundide teine eesmärk on harjutada õppijat sellega, et mustand ja tagasiside on kirjutamisprotsessi loomulikud osad ehk et hea tekst valmib oma tööd ümber tehes. Tundide kolmas eesmärk on näidata, et tagasiside andja lugemis- ja kirjutamisoskus paranevad. Tundide neljas eesmärk on näidata, et etapiviisiliselt valmiv tekst motiveerib õppijaid rohkem kirjutama.

Lähtusin protsessi etappideks jaotamisel eesti keele riigieksami hindamisskaalast (Eristuskiri). Kogu kirjutamisprotsess kestis kokku neli nädalat. Igal nädalal keskendus kirjutaja kindlatele osadele (1. sisulõigud ehk teemaarendus, huvitav lähenemisnurk, head näited; 2. sõnastus ja stiil, sissejuhatus ja lõpetus; 3. lõikude omavaheline sidusus, teksti ülesehitus; 4. õigekiri;) ning igale etapile sai kirjutaja kaasõppijalt tagasisidet. Üks näidistund keskendub protsessi algusele, teine lõpule.

Jaotasin klassi nelja- ja viieliikmelistesse rühmadesse, kus iga liige pidi andma kirjalikku tagasisidet kõigile rühmakaaslastele. Ka mina juhendajana andsin igas etapis tagasisidet, rõhutades oma tagasisides peamiselt tagasisidestajate tööd (nt *Nii nagu Hanna ütles, oled leidnud väga huvitava lähenemisnurga ...*). Tööde esitamine toimus

Stuudiumi Tera süsteemis, kus igal rühmal oli oma kaust, kuhu tööd esitati Google Drive'i lingil, tagasiside kirjutati alati töö lõppu samasse faili.

Õppijad olid nii mustandite kirjutamise kui ka tagasisidega puutunud kokku ka varem, sest etapiviisiliselt on valminud kõik viimases klassis kirjutatud kirjandid. Tagasisidet on eelmistele tekstidele andnud peamiselt õpetaja, aga on ka kaasõppijad. Erinev oli sel korral see, et kaasõppijad andsid tagasisidet töö kõikidele etappidele ja et rühmad olid kogu protsessi jooksul samad. Seega ei ole etapiviisiline kirjutamine ega tagasiside andmine ja saamine nendele õppijatele päris võõras.

## 2.2. Näidistund 1

### 2.2.1 Näidistunnile 1 eelnenud tegevused

Õpilane on valinud nelja ülesande hulgast (Lisa 2) endale sobiva ning esitanud teksti esimese mustandi. Selles esimeses kirjutamise etapis pidi kirjutaja lähtuma järgmisest juhendist.

*Esimese etapi kirjutamisjuhend*

*<sup>1</sup>Vali üks neljast kirjutamisülesandest ning kirjuta sel teemal arutlev kirjand. Tähelepanu all on sisulõigud ehk teemaarendus, huvitav lähenemisnurk, head näited. Enne esimese mustandi esitamist oled kogunud mõtteid teemakaarti, nimekirja vms kasutades (tuleta blogipostituse <https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/kirjutamisulesanne-motete-visandamine/> ja/või „Kirjutamise kunsti“ õpiku peatüki „Mõtete püüdmise“ abil meelde, mida mõtete visandamisel/püüdmisel silmas pidada). Pigem olgu mõtteid rohkem kui vähem, vajadusel saad kogutud mõtete abil oma teksti täiendada. Niisiis on sul mustandis olemas materjal, mis lähtub kirjutamisülesandest. Hea, kui jätad mustandis kommentaariväljale ka mõned küsimused, millele ootad vastust rühmakaaslastelt. Ära pööra tähelepanu lõikude omavahelisele sidususele, sissejuhatusele ega lõpetusele, täpsele sõnastusele ega stiilile ja õigekirjale.*

*Valmis mustand esita Teras oma rühmas Google Drive'i lingil. Jälgi, et oleksid selle seadistanud nii, et kõik, kellel on see link, saavad teha muudatusi – see on vajalik, et rühmakaaslased saaksid oma kommentaarid sinu töö lõppu lisada. Saadud*

---

<sup>1</sup> Kursiivis tekst on väljavõte juhendist.

*kommentaare ära kustuta järgmistes etappides ära, uued kommentaarid tulevad vanadele lisaks.*

*Esimese etapi tagasisidejuhend*

Tagasiside andmisel tuli lähtuda järgmisest juhendist, mis lähtub eesti keele riigieksamikirjandi hindamiseks koostatud hindamisskaalast (Eristuskiri).

*Tagasiside on viisakas, heatahtlik ja konstruktiivne. Tuleta meelde tagasisidet käsitletud artiklis ([https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017\\_1/OK-1-2017\\_03.pdf](https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017_1/OK-1-2017_03.pdf)) öeldu: autorit aitab tagasiside, mis on kriitiline, kuid edasi antud neutraalses, sõbralikus toonis. Nii positiivne kui ka negatiivne kommentaar peab olema konkreetne, näiteks mõjuvad demotiveerivalt väga üldised kommentaarid, mis ei ava üldse probleemi sisu või teevad seda väga üldisel ja/või kärsitul viisil. Mõttele sellele, millist tagasisidet sa ise soovid saada ning ära võta tagasisidestajana liigkriitilist või kärsitut tooni, samas ei tohiks tagasisides olla ka tühja üldist kiidulaulu.*

*Rühmakaaslaste tööd leiad Terast oma rühma kaustast. Tagasiside kirjutaja iga esitatud teksti lõppu, juurde lisa oma nimi. Autor ei kustuta saadud kommentaare töö käigus ära, viib täiendused-parandused kommentaaride põhjal teksti sisse, uued kommentaarid lisanduvad teksti lõppu vanade kommentaaride ette.*

*Selles etapis on vaja juhtida kirjutaja tähelepanu järgmistele nüanssidele, kas*

- *tekst vastab ülesandele/teemale või esineb kõrvalekaldeid;*
- *tekst on arutlev/jutustav/kirjeldav;*
- *analüüs ja argumentatsioon on väga hea / hea / piisav, kuid väiteid ei ole alati põhjendatud / pinnaline ja väheveenev / puudulik, domineerib jutustamine;*
- *argumente toetavad näited on asjakohased / valdavalt asjakohased / näiteid on vähe või osa näiteid ei ole asjakohased või näidetega on liialdatud / ei ole käsitletava probleemiga piisavalt seotud või puuduvad.*
- *Ära võib märkida ka muu tekstis silma jääva kommenteerimist vajava osa, kuid see ei ole kohustuslik.*

*NB! Kindlasti tutvuge enne tundi tagasisidega, mille oled saanud enda tööle, et sul oleks võimalik suulise tagasiside ajal esitada täpsustavaid küsimusi.*

### *Suulise tagasiside juhend*

*Igale tööle annate rühmakaaslastena 7 minuti jooksul suuliselt tagasisidet, et autoril oleks võimalik esitada täpsustavaid küsimusi. Järjekorra võite rühmas loosida. Korraga keskendute ühe autori tööle. Olete autoritena saanud tagasisidega tutvunud, nii sujub tunnis antav suuline tagasiside efektiivsemalt. Vestlust juhib see inimene, kelle tekstile parasjagu tagasisidet antakse, keegi teine jälgib kella. Esmalt esitab teksti autor kaaslastele täpsustavaid küsimusi, seejärel (kui aega jääb) annab igaiüks autorile ühe soovitusliku tekstiga edasi töötamiseks. Hea oleks teha märkmeid, muidu võib vajalik info meelest minna.*

#### 2.2.2. Tunnikava nr 1

**Õppeaine:** eesti keel

**Klass:** 12. klass

**Aeg:** 45 minutit

**Tunni teema:** riigieksami kirjutamisülesande laadse arutleva teksti kirjutamine. Tagasiside rühmakaaslase kirjutatud mustandile (sisulõigud ehk teemaarendus, huvitav lähenemisnurk, head näited)

**Tunni eesmärk:** mõista tagasiside andmise juhendit tekstikirjutamise esimese osa kohta, mis keskendub sisule; kommenteerida kaaslase tööd juhendist lähtuvalt; kuulata teiste kommentaare

**Õpiväljund:** õpilane lähtub tagasiside andmise juhendist, toob suuliselt rühmakaaslase mustandis välja nii täiendamist vajavad aspektid kui ka selle, mis mustandis sisu osas hästi on; kuulab teiste rühmakaaslaste tähelepanekuid tööde kohta

Tunni osa	Aeg	Tegevus
Ettevalmistus põhiosaks	7 min	Neljaliikmelistes rühmades on kõik üksteise arutleva teksti mustanditele andnud kirjalikku tagasisidet. Õpetaja tuletab tunni alguses meelde, millele pidi tagasiside andmisel tähelepanu pöörama ja millele on vaja suulises tagasisides tähelepanu pöörata. Arutame läbi tekkinud probleemid ja takistused.
Põhiosa	30 min	Töö neljaliikmelistes rühmades, kus korraga võetakse ette ühe autori töö ning antakse sellele 7-8 minuti jooksul tagasisidet. Kuna kirjalik tagasiside on antud varem, on kõigil olnud võimalus saanud tagasisidega tutvuda. See annab võimaluse esitada vastastikku täpsustavaid küsimusi. Õpetaja käib erinevate rühmade juures, jälgib arutelusid ja vastab küsimustele.

		Pärast tööd rühmades näitab õpetaja ühe ajakirjaniku tsitaati kirjutamise kohta (Lisa 3). Küsib õppijatelt, milliseid mõtteid see tsitaat neis tekitab. Tsitaadi mõte on näidata, et ka iga päev kirjutamisega tegelevad inimesed peavad oma tekste ümber kirjutama ja see ei ole alati kõige kergem.
Lõpetav ettevalmistus järgmiseks tunniks	osa, 8 min	Järgmises teksti kirjutamise etapis tuleb oma tööd vastavalt saadud tagasisidele täiendada, samuti on vaja nüüd pöörata tähelepanu sõnastusele ja stiilile.  Õpetaja näitab stiiliteema soojenduseks kahte lauset, mis stiiliteljel asuvad erinevates äärmustes, ning esitab küsimused: kas midagi nendes lausetes häirib?, mis häirib?, kuidas saaks neid lauseid neutraalsemaks sõnastada? (Kuna stiiliküsimustega oleme õpingute varasemates etappides põhjalikumalt tegelema, tuletame praegu need teemad meelde, mitte ei omanda uut teemat.) Õpetaja kordab üle, et arutleva teksti kirjutamisel on vaja kasutada neutraalset stiili. <i>1) Inimestel ei tasuks praegult vinguda, sest stagnaagega pole ikkagist millegiga võrrelda ...</i> <i>2) Antud olukorras osutus peategelasel problemaatiliseks usalduse kaotamisest tingitud mõistmise taastamine.</i> <b>Koduse ülesandena</b> jääb lugeda läbi Eksamieksperdi blogipostituse soovitusel stiili kohta ( <a href="https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/kirjandi-stiilist/">https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/kirjandi-stiilist/</a> ), viia oma teksti lisaks sisulistele parandustele sisse stiiliparandused ning kirjutada ka sissejuhatus ja lõpetus. Lisaks on vaja anda kirjalikku tagasisidet rühmakaaslaste töö sellele etapile.

### *Tunnile järgnevad tegevused*

Iga õpilane täiendab oma tööd saadud tagasiside põhjal, samuti peab selles etapis silmas ka sõnastust ja stiili. Nädala jooksul antakse rühmades kaaslastele kirjalikku tagasisidet, mis keskendub stiilile ja sõnastusele, et järgmises tunnis saaks taas suuliselt tagasisidestada.

## 2.3. Näidistund 2

### 2.3.1. Näidistunnile 2 eelnenud tegevused

Teine näidistund toimub siis, kui õppijad on sõnastuse ja stiili jätnud selja taha ning pööranud eelviimases kirjutamisetapis tähelepanu teksti ülesehitusele ja lõikude omavahelisele sidususele.

#### *Teise näidistunni kirjutamisjuhend*

*Oled oma tekstiga jõudnud nii kaugemale, et sul on olemas lõigud, mille sisu, sõnastuse ja stiiliga oled tegelema. Nüüd on aeg võtta tähelepanu alla see, kas lõigud moodustavad kokku tervikliku teksti, kas üleminek ühest lõigust teise on sujuv, tekst peaks nüüd saama*

ka pealkirja. Blogipostitus <https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/kirjandi-struktuur-ja-pealkiri/> aitab sul lisaks ülesehituse korrastamisele tuletada meelde, kas kõik ülesande osad on olemas ja mida pidada silmas peakirjastamisel. Abiks on ka „Kirjutamise kunsti“ õpiku peatükk „Üleminekute ja tugevate viimistlemine“ (lk 85–95). Hea, kui jätad mustandis kommentaariväljale ka mõned küsimused, millele ootad vastust rühmakaaslastelt. Ära pööra tähelepanu õigekirjale, sellega tegeled viimases etapis järgmisel nädalal.

Valmis mustand esita Teras oma rühmas Google Drive'i lingil. Jälgi, et oleksid selle seadistanud nii, et kõik, kellel on see link, saavad teha muudatusi – see on vajalik, et rühmakaaslased saaksid oma kommentaarid sinu töö lõppu lisada. Saadud kommentaare ära kustuta järgmistes etappides ära, uued kommentaarid tulevad vanadele lisaks

*Teise näidistunni tagasisidejuhend*

Tagasiside on viisakas, heatahtlik ja konstruktiivne. Hoi silmade ees tagasisidet käsitletud artiklis ([https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017\\_1/OK-1-2017\\_03.pdf](https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2017_1/OK-1-2017_03.pdf)) öeldut: autorit aitab tagasiside, mis on kriitiline, kuid edasi antud neutraalses, sõbralikus toonis. Nii positiivne kui ka negatiivne kommentaar peab olema konkreetne. Näiteks mõjuvad demotiveerivalt väga üldised kommentaarid, mis ei ava üldse probleemi sisu või teevad seda väga üldisel ja/või kärsitul viisil. Mõtle sellele, millist tagasisidet sa ise soovid saada ning ära võta tagasisidestajana liigkriitilist või kärsitut tooni, samas ei tohiks tagasisides olla ka tühja üldist kiidulaulu.

Rühmakaaslaste tööd leiad Terast oma rühma kaustast. Tagasiside kirjuta iga esitatud teksti lõppu, juurde lisa oma nimi. Autor ei kustuta saadud kommentaare töö käigus ära, viib täiendused-parandused kommentaaride põhjal teksti sisse, uued kommentaarid lisanduvad teksti lõppu vanade kommentaaride ette.

Selles etapis on vaja juhtida kirjutaja tähelepanu järgmistele nüanssidele, kas

- tekst on ülesehituselt sisulis-vormiline tervik, st et nii sissejuhatus, sisulõigud kui lõpetus on teema käsitlemisega seotud ja ükski osa ei ole puudu;
- teksti liigendamise lõikudeks on loogiline ja täpne
- tekst on sidus.

*NB! Kindlasti tutvuge enne tundi tagasisidega, mille oled saanud enda tööle, et sul oleks võimalik suulise tagasiside ajal esitada täpsustavaid küsimusi.*

### 2.3.2. Tunnikava nr 2

**Õppeaine:** eesti keel

**Klass:** 12. klass

**Aeg:** 45 minutit

**Tunni teema:** arutleva teksti kirjutamine. Tagasiside rühmakaaslase teksti mustandile: teksti ülesehitus ja sidusus.

**Tunni eesmärk:** mõista tagasiside andmise juhendit tekstikirjutamise viimase osa kohta, mis keskendub teksti ülesehitusele ja sidususele; kommenteerida kaaslaste tööd juhendist lähtuvalt; kuulata teiste kommentaare

**Õpiväljund:** õpilane lähtub tagasiside andmise juhendist ja toob rühmakaaslase mustandis välja täiendamist vajavad aspektid kui ka selle, mis mustandis on hästi seoses ülesehituse ja sidususega; kuulab teiste rühmakaaslaste tähelepanekuid tööde kohta

Tunni osa	Aeg	tegevus
Ettevalmistus põhiosaks	7 min	Rühmades on kõik üksteise arutleva teksti mustandite ülesehituse ja sidususe kohta andnud kirjalikku tagasisidet. Tuletame tunni alguses meelde, millele pidi tagasiside selles etapis tähelepanu pöörama (ülesehitus, sidusus). Arutame läbi tekkinud probleemid ja takistused. Rühmadesse jagunemine.
Põhiosa	30 min	Töö neljaliikmelistes rühmades, kus igale kirjutajale antakse u 7 minutit tagasisidet. Kuna kirjalik tagasiside on antud varem, on kõigil olnud võimalus saadud tagasisidega tutvuda. See annab võimaluse esitada vastastikku täpsustavaid küsimusi. Juhend suulise tagasiside andmiseks on sama (vt „Suulise tagasiside juhend“), mis on olnud eelnevatel nädalatel, tähelepanu all on nüüd teksti ülesehitus ja sidusus. Õpetaja käib erinevate rühmade juures, jälgib arutelusid ja vastab küsimustele.
Lõpetav osa, ettevalmistus järgmiseks tunniks	8 min	Järgmises teksti kirjutamise etapis tuleb oma tööd vastavalt saadud tagasisidele täiendada, samuti on vaja nüüd viia sisse õigekirjaparandused. Õpetaja juhatab õigekirjateema sisse paari konkreetse sõna näitel.

	<p><b>Koduse ülesandena</b> jääb lugeda läbi Eksamieksperdi blogipostitused ÕS-i kasutamise kohta (<a href="https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/oigekeelsussonaraamat/">https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/oigekeelsussonaraamat/</a>, <a href="https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/eksamiexpert-soovitab-os-kotti/">https://www.blog.keel.ut.ee/opetajale-ja-opilasele/eksamiexpert-soovitab-os-kotti/</a>), täiendada teksti saadud tagasiside põhjal ning viia sisse õigekirjaparandused ning esitada valmis töö.</p>
--	--

#### *Tunnile järgnevad tegevused*

Iga õpilane täiendab oma tööd saadud tagasiside põhjal, pidades silmas teksti kui tervikut ja lõikude omavahelist seotust, samuti viib kirjutaja sisse õigekirjaparandused ning esitab valmis töö.

#### 2.4. Õppijate tagasiside

Pärast kirjutamisprotsessi lõppu, mille tulemusena valmis 400-sõnaline arutlev kirjand, vastas 26 õppijat küsitlusele, milles uurisin nende kogemuse kohta, samuti viisin viie õppijaga läbi fookusgrupi intervjuu (Lisa 1). Palusin õppijatel vastata järgmistele küsimustele: kas ja kuidas aitas sind kaasõppijalt saadud tagasiside?, kas ja kuidas aitas oma töö ümberkirjutamine / mitme mustandi kirjutamine sind teksti valmimisel?, millise kogemuse andis sulle kaasõppijale tagasiside andmine?, kas ja kuidas motiveeris sind oma tekstiga tegelema see, et tekst valmis etappides?

88% vastanutest leidis, et neid aitas kaasõppijalt saadud tagasiside. Eelkõige toodi välja kõrvaltvaataja pilk ja uued mõtted, samuti tõsteti esile just kaasõppija tagasiside olulisust.

Aitas eelkõige näha oma teksti lugeja vaatevinklist: aru saada, kuidas saab minu tekstist aru lugeja ja kuidas seda tema jaoks arusaadavamaks muuta.

Kaasõppija tagasiside aitas mul oma kirjandit avarama pilguga vaadata. Tekkisid uued mõtted, kuidas oma teksti paremaks muuta.

Kaasõppijatel olid õpetajast erinevad kogemused ja vaatenurgad, seetõttu oli nendepoolne tagasiside mitmekülgsem. See andis kirjandi parandamiseks tavapärasest rohkem ideid.

Küsimusele töö ümberkirjutamise kohta vastas 80%, et neid aitas see. Vastustest jäi kõlama, et tekst muutus iga mustandiga paremaks, kuna mõte selgines, ebakõlad olid paremini näha ning oli aega mõelda ja analüüsida, samuti tekkisid ümberkirjutamise käigus paremad ideed.

Kirjandi kirjutamisel aitas töö ümberkirjutamine leida üles vigu. Samuti tekkis iga kirjutamisega juurde uusi mõtteid, mida sain lõppversioonis ära kasutada.

Iga ümberkirjutamisega sai parendada sõnastust ning muuta teksti fokuseeritumaks, kuna teksti tuummõte sai mulle iga ümberkirjutamisega selgemaks.

Kirjutamise käigus tuli uusi ideid ja uusi sõnastamise mõtteid.

Tagasiside andmise kogemuse kohta vastati, et kaaslaste töö lugemine tekitas kõrvaltvaataja pilgu ka enda töö suhtes: pani enda tööd kriitilisema ja analüüsivama pilguga lugema, samuti sai ideid enda teksti jaoks, saadi aru mõne tekstiosa olulisusest ning oli lihtsalt põnev.

Tänu sellele, et andsin tagasisidet kaasõpilastele, hakkasin ise ka oma kirjandit palju teravam ja kriitilisema pilguga vaatama.

Sain ammutada inspiratsiooni teiste töödest.

Ma õppisin väga kriitilise pilguga tekste lugema. Kõige rohkem õpetas see seda, kui tähtis on teksti sõnastus. Isegi kui ma mõistsin, mida autor tahtis oma tekstiga öelda, siis ise teksti autor mitte olles, oli lihtne märgata laused, mida võis mitmeti mõista.

See oli kusjuures põnev. Just lugeda teise kirjandit samal teemal, millest ise olen kirjutanud.

Vastajatest kaks kolmandikku leidis, et etappides kirjutamine motiveeris neid tekstiga tegelema. Lisati, et etappides kirjutades ei tundunud ülesanne nii mahukas, sai korruga keskenduda ühele asjale, see andis justkui aega juurde, mis võttis kirjutamisstressi vähemaks ja võimaldas koguda uusi mõtteid. Nimetati ka, et arengu nägemine motiveeris rohkem tegutsema ning tekst sai õigeaks ajaks valmis.

Kuna kirjand oli jaotatud etappideks, siis oli tunne, et ülesanne pole nii mahukas ja keeruline.

Etapiline süsteem oli motiveeriv, sest sel moel sain kirjutamisel keskenduda korruga vaid ühele tegevusele.

Ei pidanud korruga valmis tegema, mis lisab palju stressi.

Mitmeetapiline kirjutamine annab võimaluse ka nt kolmenädalase kirjutamisaja jooksul nii elust, meediast kui ka kirjandusest uusi mõtteid koguda ja nii kirjandit täiustada.

Mitmes etapis kirjutades on näha kuidas tekst iga korruga aina paremaks läheb.

See motiveeris mind natuke rohkem kui muidu oleks. Kui see oleks pidanud ühe korruga valmis saama, siis ma ei usu et ma oleks seda õigeaks ajaks valmis saanud.

Lisaks nimetati fookusgrupi intervjuul (Lisa 1) veel suulise tagasiside olulisust, mis võimaldas esitada kaaslastele täpsustavaid küsimusi kirjalikult antud tagasiside kohta. Tagasiside kohta üldiselt öeldi, et see andis lootust ja kindlustunnet, et kõik ei ole nii halvasti, nagu kirjutajale endale tundub. Esile toodi, et pingutusel oli sellisel viisil

kirjutades selgem mõte, sest lugejad (kaasõppijad) ootasid teksti, tekkis ka küünarnukitunne.

Kitsaskohtadena nimetati seda, et kui enda tekstile ei saa konkreetset tagasisidet, siis ei motiveeri see väga ka teiste tekstidele tagasisidet andma ehk et tekib küsimus, kui teised ei pinguta, siis miks mina pean? Samas lisati, et kuigi konkreetne tagasiside on kõige parem, siis üldisem tagasiside on jällegi parem kui mitte midagi. Esimestes etappides oli õppijatel raske leppida sellega, et teistele tuleb lugemiseks esitada tekst, mis ei ole valmis, aga aja jooksul tuli arusaamine, miks see hea on.

Fookusgrupis osalejad tõid välja, et varem etapiviisiliselt kirjutatud tekstidest oli abi ka eksamiolukorras. Õeldi, et eksamil oli kindlam tunne, sest mustandit sai lugeda kogunud pilguga, mis oli teiste töid lugedes ja oma tekste ümber tehes treenitud vigu märkama. Protsesskirjutamise kogemus aitas tajuda enda kirjutamismustrit ehk ka ennast paremini tundma õppida.

## 2.5. Tundide kokkuvõtted

### 2.5.1. Näidistunni 1 kokkuvõte

Esimene analüüsiv tund toimus 15. ja 17. märtsil 2021, st kasutasin sama tunnikava kahes 12. klassi paralleelgrupis. Tunni eesmärk oli mõista tagasiside andmise juhendit tekstikirjutamise esimese osa kohta, mis keskendub sisule; kommenteerida kaaslaste tööd juhendist lähtuvalt; kuulata teiste kommentaare. Õpiväljunditena tõin välja, et õpilane lähtub tagasiside andmise juhendist, toob suuliselt rühmakaaslaste mustandis välja nii täiendamist vajavad aspektid kui ka selle, mis mustandis sisu osas hästi on; kuulab teiste rühmakaaslaste tähelepanekuid tööde kohta.

Tegin tunni alguses sissejuhatuse, mis tunnis ees seisab: jagasin õppijad rühmadesse, kus hakati üksteisele suuliselt tagasisidet andma kirjalikult antud tagasiside põhjal ehk et kõik olid oma rühmas kaaslaste töödega tutvunud, samuti oli igauks läbi lugenud talle antud tagasiside, mille pinnalt oli suure tõenäosusega tekkinud küsimusi. Ärgitasin õppijaid üksteisele oma töö kohta küsimusi esitama. Rääkisin ajajaotusest (4-liikmelises rühmas oli iga töö jaoks aega 8 minutit, paar rühmas olid 5-liikmelised, neil oli aega 7 minutit igale tööle), selgitasin, et üks inimene peab aega võtma, vestlust juhib see,

kelle tööle parasjagu tagasisidet antakse. Kuna tegemist oli esimese suulise tagasisidega ja õppijad ei olnud sellega harjunud, näitasin veel ka ekraanil kirjalikku juhendit, mida suulise tagasiside andmisel silmas pidada. Rõhutasin vajadust teha märkmeid saadud tagasiside kohta, et see hiljem ei ununeks. Lisasin, et muudatused tuleb oma teksti sisse viia võimalikult ruttu, aga hiljemalt järgmise päeva õhtuks. Õppija küsis täpsustavalt, kas uues etapis on vaja töö uuel lingil esitada. Selgitasin, et töö käib kogu aeg ühel ja samal lingil, lisasin veel, et saadud tagasisidekommentaare ära kustutada ei tohi. Kuigi kõik teave oli juhendis kirjas, oli hea see ka suuliselt kinnistamise mõttes üle korrata.

Rühmadesse jagamine võttis pisut aega, sest ma ei saanud jagada õppijaid suuliselt, vaid rühmadel oli kindel koosseis, kes on üksteise töödele kirjalikku tagasisidet andnud ja kes hakkasid tunnis suuliselt tagasisidestama.

Käisin kordamööda erinevates rühmades. Ühes rühmas rääkis õppija oma tööst, mis vajab sobilikku näidet, järgmises andis parasjagu üks õppija teisele tagasisidet, kolmandas rühmas arutati kaaslaste tööd ning ka mulle esitati üks küsimus. Vastasin sellele ning naasin põhiruumi, sest nägin, et osa õppijaid oli sinna tulnud. See oli rühm, kus oli kohal ainult kaks õppijat, kes olid suulise tagasiside teineteisele andnud. Arutasime koos selle rühma edasist koosseisu, sest ühe õppija lahkumise tagajärjel jäi rühm kolmeliikmeliseks. Pakkusin välja ümberkorralduse, nii et viieliikmelisest rühmast tuleb üks inimene kolmeliikmelisesse. Rühm oli sellega nõus. Jätkasin ringkäiku rühmades, kus ühes oli parasjagu arutlusel töö, mida kommenteerisid kaks inimest, järgmises rühmas esitas õppija oma töö kohta küsimusi ning kaks kaaslast vastasid, viimases külastatavas rühmas oli alguses käsil ühe õppija töö, seejärel teise oma.

Pärast rühmaarutelusid tutvustasin õppijatele ühe kogunud ajakirjaniku tsitaati selle kohta, kui raske töö võib olla kirjutamine. Tsitaadi näitamise eesmärk oli teadvustada, et ka iga päev kirjutamisega tegelevad inimesed peavad oma tekste ümber kirjutama ja see ei ole alati kõige kergem. Lootsin, et õppijad mõistavad, et teksti ümberkirjutamine on normaalne ja tekstile tuleb aega anda.

Tunni lõpuosas tegin sissejuhatus järgmise etappi, milleks on stiil ja sõnastus. Näitasin paari lauset, mis asuvad stiilitelje ühes ja teises otsas ning uurisin õppijatelt, mida nad nendest lausetest arvavad. Ühiselt jõudsime arusaamiseni, et arutleva kirjandi

stiil peab olema neutraalne, mitte selline, nagu oli nähtud lausetes. Tutvustasin edasist ajakava ja järgmisi tegevusi ning tund oligi läbi.

Tund kulges põhiosas plaanitult, kuid oli ka väikseid kõrvalekaldeid. Kuna tegemist oli veebitunniga ja kavas oli rühmatöö kindlate rühmaliikmetega, sain ma rühmad moodustada siis, kui kõik kohal olid. Tavalises klassiruumis oleks küll ka vaja inimesed ümber paigutada oma rühmadesse, kuid päris elus käib see (vähemalt minu hinnangul) sujuvamalt. Kuigi meil on õppijatega kokkulepe, et nad annavad oma puudumisest ette teada, võib ikkagi esineda olukordi, kus keegi ootamatult puudub. Ühe rühmaga juhtuski nii, et kohal oli kaks inimest. Kuna protsess oli veel nii alguses, ei olnud probleemi liigutada üks õppija viieliikmelisest rühmast ära kolmeliikmelisse. See on koht, mida järgmisteks kordadeks läbi mõelda: mida teeb see õppija, kelle rühmast näiteks kedagi kohale pole tulnud. Üks lahendus on see, et talle annab suulist tagasisidet õpetaja ning seejärel saab õppija hakata oma tööd ümber kirjutama.

Positiivne oli see, et tagasiside andmine aktiveeris õppijad: nad esitasid küsimusi nii enda kui ka teiste tekstide kohta. Isegi kui küsimus ei puudutanud seda etappi, mille juures parasjagu oldi, oli küsimus tekkinud ja see vajas vastamist. Suuliseks tagasisideks mõeldud aeg oli liiga pikk. Edaspidi ei annaks ma esimeses etapis nii palju aega suuliseks tagasisideks, sest tekstid on veel algelises etapis, õppijad elavad alles protsessi ja teemasse sisse.

Tunni eesmärk (mõista tagasiside andmise juhendit tekstikirjutamise esimese osa kohta, mis keskendub sisule; kommenteerida kaaslase tööd juhendist lähtuvalt; kuulata teiste kommentaare) oli peamiselt kahe esimese lõppeesmärgi teenistuses (tagasiside ja mustandid annavad õppijale kindlustunde, et ta on lugejale mõistetav; mustand ja tagasiside on kirjutamisprotsessi loomulikud osad ehk et hea tekst valmib oma tööd ümber tehes). Kui õppija peab tagasiside andmiseks tutvuma juhendiga ning annab selle põhjal tagasisidet, siis teeb ta seda kõrvaltvaataja pilguga, mis annab kaaslasele kindlustunde, et ta on lugejale mõistetav. Kui kirjutaja ei ole mõistetav või ta on ülesandest kõrvale kaldunud, aitab kaasõppija tagasiside juhtida kirjutaja tagasi õigele teele. Õppijate tagasisides oli valdav seisukoht, et *Tagasiside juhtis tähelepanu kirjandi nõrkadele kohtadele, mida ise esimese hooga ei märganud või üldse ei osanud märgata ning et Sain teada, mida on kergem lugeda ja mida mitte.*

Tagasiside põhjal peab kirjutaja oma tööd täiendama, ümber kirjutama, nii on see üks osa õppija harjutamisest sellega, et mustand ja tagasiside on kirjutamisprotsessi loomulikud osad ehk et hea tekst valmib oma tööd ümber tehes. Õppijad kinnitasid, et *Iga ümberkirjutamisega sai parendada sõnastust ning muuta teksti fokuseeritumaks, kuna teksti tuummõte sai mulle iga ümberkirjutamisega selgemaks.*

Seega kajastuvad tunni täidetud eesmärgid kahes esimeses lõppeesmärgis.

#### 2.5.2. Näidistunni 2 kokkuvõte

Teine analüüsitav tund toimus 29. ja 31. märtsil 2021, st kasutasin jällegi sama tunnikava kahes 12. klassi paralleelgrupis. Tunni eesmärk oli mõista tagasiside andmise juhendit tekstikirjutamise viimase osa kohta, mis keskendub teksti ülesehitusele ja sidususele; kommenteerida kaaslase tööd juhendist lähtuvalt; kuulata teiste kommentaare. Õpiväljunditena tõin välja, et õppija lähtub tagasiside andmise juhendist ja toob rühmakaaslase mustandis välja nii täiendamist vajavad aspektid kui ka selle, mis mustandis on hästi seoses ülesehituse ja sidususega; kuulab teiste rühmakaaslaste tähelepanekuid tööde kohta.

Tunni alguses tuletasin õppijatele meelde, millest nad lähtusid kirjaliku tagasiside andmisel: tähelepanu all oli teksti ülesehitus nii sisulises kui ka vormilises mõttes, jälgima pidi, kas teksti lõigud on proportsioonis, kas lõikude sidusus nii omavahel kui ka lõigu sees oli olemas – näitasin ekraanil juhendit. Enne rühmadesse jagamist uurisin tekstide tagasisidestamise kogemuse kohta: kas rühmakaaslased olid jõudnud sellisesse etappi, et sai tervikut hinnata. Vastati, et sai küll.

Jagasin õppijad rühmadesse. Uurisin samal ajal, kas on mõni rühm, kellel on omavahel tagasiside andmata, mis takistaks tunnitööd. Tegin seda põhjusel, et nii mõnigi õppija ei olnud oma tööd esitanud. Ükski rühm selle kohta infot ei andnud, kuid tekkis lühike mõttevahetus selle üle, miks on oluline saadud tagasisidega tutvuda, jõudsime arusaamisele, et see hoiab kokku rühmatöökõks olevat aega.

Plaanisin anda rühmatöökõks aega nii, et iga teksti kohta saab suulist tagasisidet anda seitse minutit, kuid otsustasin seda jooksvalt vähendada, sest oli palju puudujaid, mille tõttu oli osa rühmi kolmeliikmelised. Lisasin enne rühmadesse jagamist, et kes saab varem valmis,

vaataks veel üle Eksamieksperdi blogipostituse struktuuri ja pealkirja kohta, mis oli abimaterjal käimasolevaks tunniks valmistumisel, kuid kordamine on tarkuse ema.

Jälgisin arutelu rühmades ja vastasin jooksvalt küsimustele. Ühes esitati küsimus viitamise ja üleminekulõikude kohta, teises aidati parasjagu ühel õppijal sõnastust lihvida, kolmandas käis arutelu kaaslaste töös olevate lõikude pikkuse üle, samas rühmas oli üks õppija jätnud töö esitamata. Järgmises rühmas käis arutelu selle üle, kas teksti lõpetuses on toodud sisse uus teema, selles rühmas oli üks õppija esitanud töö nii hilja, et keegi ei olnud seda lugenud ega tagasisidestanud. Rühmakaaslane tegi ettepaneku seda tööd kohe lugeda ning tagasisidestada. Järgmises rühmas esitas üks õppijatest oma töö kohta teistele küsimusi.

Kui rühmatööaeg sai läbi, esitati suures grupis veel küsimusi stiili kohta. Seejärel tuli küsimus sõna *inglisekeelne* õigekirja kohta, mis juhatas sobivalt sisse õigekeelsuse teema. Palusin igäühel avada ÕS-i veebiversioon ning sisestada sinna *inglisekeelne*. Uurisin õppijatelt, miks see sõna kokku kirjutatakse, mis liiki see sõna on, samuti arutasime põhjusi, miks on e-täht sõna keskelt kadunud. Veel arutasime õppija küsimuse peale pealkirja vormistamist.

Tunni lõpus soovitasin (uuesti) läbi lugeda Eksamieksperdi struktuuri ja pealkirja puudutav postitus, sest tunnis ei jõudnud sellega tegeleda. Lisaks on samas kohas ÕS-i kasutamist käsitlevad postitused, millega soovitasin enne oma töö parandamist tutvuda.

Tegemist oli protsesskirjutamise viimase tunniga, mis tähendas, et kuigi peamise tähelepanu all oli teksti ülesehitus, tekkisid õppijatel küsimused ka muude teksti kirjutamise etappide ja nüansside kohta. Ühelt poolt on positiivne, et küsimused tekivad, see tähendab, et asja vastu on huvi. Teisalt pean olema juhendajana valmis vastama protsessi ükskõik millise osa kohta. Kuna analüüsivad tunnid toimusid üsna vahetult enne eesti keele riigieksamit, ei seadnud ma etappidele väga rangeid piire ehk et pigem lähtusin sellest, et kõik tekkivad küsimused peavad saama vastuse. Mingil muul ajal hoiaksin etapid selgemalt lahus ja ei hakkaks vastama küsimustele, mis ei käi konkreetselt käsiloleva etapi kohta. Samas annab küsimuste tekkimine läbisegi teemadel kinnitust selle kohta, et kirjutamine ei ole lineaarne protsess, kus etapid kulgevad üksteisele kindlas

järjekorras. Täiesti normaalne on see, et mõne etapi või detaili juurde pöördutakse (isegi korduvalt) tagasi.

Tunni eesmärk (mõista tagasiside andmise juhendit tekstikirjutamise viimase osa kohta, mis keskendub teksti ülesehitusele ja sidususele; kommenteerida kaaslase tööd juhendist lähtuvalt; kuulata teiste kommentaare) oli peamiselt kolmanda ja neljanda lõppeesmärgi teenistuses. Kaasõppija tööle tagasiside andmine nõuab teksti tähelepanelikku lugemist, enda tööle keskendudes märkab aga õppija samu asju, mis jäid silma kaaslase töös. Õppijad ise ütlesid, et *Tagasisidet andes märkad kaasõpilasel vigu mida hiljem ehk ka oma tekstis tähele paned ja saad parandada*. Nii paranevad tagasiside andja lugemis- ja kirjutamisoskus, mis oli tundide kolmas lõppeesmärk. Ühtlasi on viimase tunni juures sobilik rääkida ka viimasest lõppeesmärgist – etapiviisiliselt valmiv tekst motiveerib õppijaid rohkem kirjutama. Õppijate hinnang lubab järeldada, et ka neljas lõppeesmärk on täidetud: *Mitmes etapis kirjutamine andis mulle võimaluse iga kord uuesti oma tekst ette võtta ja parandusi teha. Varem olen kirjutanud teksti ühe korraga valmis ja selle sinnapaika jätnud. Nüüd oli aga rohkem motivatsiooni kirjandiga tegeleda, sest oli rohkem aega. Teksti kirjutamine ei jäänud viimasele hetkele; Mind motiveeriski see, et nägin, kuidas mu kirjand areneb ja sellega ka minu kirjutamisstiil.*

Teise tunni täidetud eesmärgid kajastuvad kahes viimasest lõppeesmärgis.

### 3. Eneseanalüüs

Analüüsin õpetaja kutsestandardi (KS) põhjal protsesskirjutamise kogemust 12. klassi eesti keele tundides. Teen seda silmas pidades töö eesmärki, mis oli teada saada, millist kasu saab õppija kirjutamisprotsessist, milles ta kirjutab enne lõpliku töö valmimist mitu mustandit ja saab neile tagasisidet. Töö eesmärk lähtub minu igapäevatööst, kus puutun õppijate kirjutamisoskuse probleemidega pidevalt kokku.

Kuna protsessikeskses tekstiloomes on olulisimal kohal protsess, mitte tulemus (Badger, White 2000), siis on oluline keskkond, kus see protsess toimub. Suure osa sellest moodustab töö rühmades, mille näol on tegemist omamoodi kirjutamistöötubadega, kus tegevus toimub koostöös kaasõppijatega. Rühmaliikmed sõltuvad üksteisest: kui keegi jätab töö esitamata ja/või tagasiside andmata, ei saa ta rühmaga aktiivselt kaasa töötada, samas saab koostöös areneda ja loovusel särada lasta, nt kaaslaste töid lugedes saab juurde ideid oma töö kirjutamise jaoks. Tagasisidet antakse väikestes rühmades personaalselt, mis võimaldab keskenduda iga kirjutaja töös just sellele, millele vaja, seega tulevad õppija vajadused selgemalt välja. Iga kirjutamisetapi puhul antav kirjalik ja suuline tagasiside tagab selle, et õppija teadvustab õpieesmärke endale korduvalt. See on Krulli (2018: 340) järgi oluline, sest kui me peame õpilast mõistusega olendiks, kellele on iseloomulik käitumise eesmärgipärasus, siis peaks olema endastmõistetav, et ta on informeeritud oma tegevuse otstarbest ja eesmärkidest. Tundides tekkisid arutelud nii teksti sisu, vormi kui ka muu üle, ülesanded aktiveerisid õppijaid. Osa ühistest väärtustest on antava tagasiside iseloom, milles on protsessi alguses kokku lepitud. Nii saab öelda, et õpetaja on loonud arengut ja loovust toetava koostöise õpikeskkonna, mis lähtub õppijate vajadustest ja õpieesmärkidest ning ühistest kokkulepitud väärtustest (KS). Õppijate tagasiside kinnitas, et *Kaasõppija tagasiside aitas mul oma kirjanidit avarama pilguga vaadata. Tekkisid uued mõtted, kuidas oma teksti paremaks muuta.*

Protsesskirjutamine eeldab oma teksti pidevat toimetamist, sellele lähenemist kõrvaltvaataja pilguga. Kaasõppija ja õpetaja antud tagasiside põhjal saab õppija oma tööd täiendada ja ühtlasi oma tööd analüüsida: mis vajab muutmist, mis on hästi jne. Krull (2018) on välja toonud, et õpilasele tuleks paralleelselt õpetada nii õppimis- ja tegevusoskusi konkreetsete ülesannete täitmiseks kui ka tunda huvi, kas ta teadvustab õppeülesannet eesmärgipärase, tema kontrollitava tegevusena. Kui mitmekihiline kirjutamisprotsess on võetud osadeks lahti ning igale osale keskendub eraldi nii kirjalik kui suuline tagasiside, aitab see suurema tõenäosusega mõista õppijal seda, mida temalt teksti kirjutamisel oodatakse. Ühiselt kokku lepitud tagasiside iseloom – kriitiline, kuid edasi antud neutraalses, sõbralikus toonis – annab õppijale suuniseid ning on osa eduelamusest. Minu ülesanne õpetajana on suulise tagasiside rühmatöodes olla suunaja ja jälgija, ma sekkun aruteludesse siis, kui mulle esitatakse konkreetne küsimus, või kui näen, et mõni rühm vaikib liiga pikalt. Kokkuvõttes olen toetanud ennastjuhtiva õppija kujunemist, suunates õppijat õpieesmärkide seadmisele ja eneseanalüüsile, samuti olen toetanud eduelamuse kaudu õpimotivatsiooni (KS). Oma tagasisides ütlesid õppijad, et *Kirjandi kirjutamisel aitas töö ümberkirjutamine leida üles vigu. Samuti tekkis iga kirjutamisega juurde uusi mõtteid, mida sain lõppversioonis ära kasutada; Iga korraga, mis uuesti lugesin, tulid uued mõtted ja kuna sai tagasisidet ka, siis oli tunda, et iga korraga läheb tekst paremaks.*

Kutsestandard nimetab üldpädevuste arengute toetamist (KS), millest saab protsesskirjutamise puhul nimetada eelkõige suhtlus- ja digipädevust. Kui suhtluspädevuses sedastatav suutlikkus ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada, oma seisukohtade esitamine ja põhjendamine, kus teksti koostamisel kasutatakse korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili (GRÕK) on iseenesest mõistetav, siis digipädevus vajab pisut selgitamist. Iga õppija esitas oma töö ja tagasisidestas kaaslaste töid Google Drive'i keskkonnas, see nõudis õppijalt oskusi jagada oma töö linki nii, et kaaslased saaksid sellesse muudatusi teha. Ka kommentaaride haldamist pidi kirjutaja oskama. Õigekeelsusallikad internetis on need, mis aitavad kirjutajat, samas peab ta teadma, millised neist on usaldusväärsed, millised mitte. Seega on võimalik protsesskirjutamisega toetada digipädevuste arengut: leida ja säilitada digivahendite abil infot ning hinnata selle asjakohasust ja usaldusväärset, samuti

kasutada probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades (GRÕK).

Teksti kirjutamisel etappide kaupa on iga etapp teksti valmimisel eraldi näha ehk et see hõlbustab juhendajal aru saada, millisel õppijal on millises tekstiloomes etapis keeruline. Ka kaaslastele tagasiside andmine annab teavet selle kohta, mida keegi teise töös märkab. Tagasisideprotsess toetab nii sotsiaalsete kui ka koostööoskuste arengut, sest rühm toimib koostöös: kui üks jätab töö esitamata, võtab ta sellega kaaslastelt ära õppimisvõimaluse, sest teise tööd tagasisidestades märkab kirjutaja oma töös hiljem samu asju. Teises näidistunnis oli näha, mis juhtub siis, kui keegi jätab oma töö tegemata või teeb seda viimasel minutil. Kuna sellest on mõjutatud terve rühm, siis rühm ise otsib ka lahendusi: ühes rühmas asuti tööd lugema, kuna suulisest tagasisidest jäi aega üle, teises rühmas lepiti olukorraga, et üks töö on puudu. Kuna tagasisidedialoog käib suuremas ringis, mitte ainult õpetaja ja õpilase vahel, siis peavad õppijad üksteisega arvestama ja ka üksteist toetama. Sedasi olen õpetajana märganud õppijate toe vajadust ja nende individuaalseid õpivajadusi, samuti toetanud sotsiaalsete ja koostööoskuste arengut ning rühmaprotsesse ja -dünaamikat arvesse võttes suunanud õppijaid üksteisega arvestama ja üksteist toetama (KS). Tagasiside õppijalt kinnitas, et *Nende [kaasõppijate] tähelepanekud aitasid mul kirjandit paremini sõnastada.*

Õpetaja kutsestandardis (KS) välja toodud isikuomadustest lähtuvalt pean ennast koostöö- ja õppimisvõimeliseks ning positiivseks, mis aitasid protsesskirjutamise tundides ette võetud tegevustele kaasa. Kuna rühmade juhendamine eeldab kontakti rühmaga, aga samas ka eraldi iga rühmaliikmaga, siis kõigi nende otste kokkusidumine nõuab koostöövõimet. Ilma õppimisvõimeta oleks õpetajaametis veedetud aeg üsna raisatud: õpetamine tähendabki pidevalt millegi uue õppimist, sest õppijate küsimused ja/või nende vastused sunnivad olemasolevaid teadmisi ja oskusi ümber vaatama ja/või täiendama. Oluliselt lihtsam on koolis (ja elus üldse) saada inimestega paremini kontakti positiivsusega. Õpikeskkonna loomisel on positiivsus ka hädavajalik, sest ei ärev ega mures aju ei õpi. Olen loomult optimist ja positiivsus on mulle omane.

Omadused, mille osas kasvan ja millega protsesskirjutamise õpetamine võimaldab mul tegeleda, on ettevõtlikkus, loomingulisus ja ennastjuhtivus. Kuna rühmatöö toimub kindlas koosseisus, eeldas iga tund ettevõtlikkust korraldada näiteks ajakasutus rühmades ümber vastavalt sellele, palju inimesi tunnis kohal oli. See eeldas ka teatud loovat lähenemist, sest otsused tuli langetada kohapeal ilma pikema ettevalmistuseta. Õppijatel tekivad rühmatööde käigus küsimused selle pinnalt, mida nad on kaaslaste töödes või tagasisides lugenud, seega võivad need olla seinast seina, puudutades nii sisu kui ka vormi, mida oli näha ka näidistundides. Nii et protsesskirjutamine toob eriti selgelt välja õpetaja ennastjuhtivuse vajaduse, see tähendab, et õpetaja peab olema aktiivne õppija ehk õppiv professionaal (nt Leijen, Pedaste 2019), kes peab ennast pidevalt täiendama ja uusi teadmisi omandama.

## Kokkuvõte

Magistrieksami töö eesmärk oli teada saada, millist kasu saab õppija kirjutamisprotsessist, milles ta kirjutab enne lõpliku töö valmimist mitu mustandit ja saab neile tagasisidet. Eesmärgi täitmiseks tutvusin protsesskirjutamist puudutava teoreetilise materjaliga ning viisin läbi tunnid 12. klassis, kus õppijate ülesanne oli etappide kaupa kirjutada 400-sõnaline arutlev kirjand. Tundide järel küsisin õppijatelt kogemuse kohta ka tagasisidet.

Potsesskirjutamine on mitme mustandi kirjutamise protsess, mis koosneb ideede genereerimisest, esimese mustandi kirjutamisest rõhuasetusega sisul; teise ja kolmanda (ja võib-olla rohkemate) mustandi kirjutamisest, et ideed uuesti läbi vaadata ja neid edasi arendada. Erinevatele mustanditele antav lugeja tagasiside toetab kirjutajat kogu protsessi vältel kuni lõpuni välja. (Keh 1990) Seda on maailmas kasutatud ja uuritud juba aastakümneid, ka Eestis on õppekirjanduses seda käsitletud (nt Ehala 2000; Hage 2003; Uusen 2006), kuid hoolimata selle tulemuslikkusest kirjutamisõpetusel (Hint, Jürine 2021) ning sobivusest kaasaegsesse õpikäsitusse, kus õppijal on aktiivne ennastjuhtiv ning õpetajal juhendav roll, praktiseeritakse seda kirjutamise õpetamisel / keeleõpetuses vähe (Hint jt 2020).

Töö eesmärgist välja kasvanud kolmest uurimisküsimusest esimene puudutas mustandeid. Enamik õppijaid arvas, et mustandite kirjutamisest on abi: tekst muutus iga mustandiga paremaks, kuna mõte selgines, ebakõlad olid paremini näha ning oli aega mõelda ja analüüsida, samuti tekkisid ümberkirjutamise käigus paremad ideed. Teooria kinnitab, et hea mõtestatud tekst sünnib mõtete mitmekordsel läbikirjutamisel, mis annab autorile võimaluse teema kohta õppida – avardab teadmisi, aitab teemat nüanssides paremini mõista, näha allteemade vahelisi seoseid jms (Jürine, Tragel 2018).

Küsimusele tagasiside rolli kohta kirjutamisprotsessis vastasid õppijad, et nii saadud kui antud tagasisides oli oluline kõrvaltvaataja pilk ja uued mõtted, samuti tõsteti

esile just kaasõppija tagasiside olulisust. Ka teooria ütleb, et kui õppija annab kaaslasele tagasisidet, oskab ta hiljem enda töös pöörata tähelepanu samadele probleemidele, mis jäid silma kaaslase omas, seega paraneb tagasisidestaja enda kirjutamisoskus (Lundstrom, Baker 2009).

Viimasele uurimisküsimusele selle kohta, kas kirjutamisprotsess, mis sisaldab mustandi kirjutamist ja tagasisidestamist, on õppijale kasulik, st kas tema tekstikirjutamise oskused paranevad, vastati, et etapiviisiline kirjutamine motiveeris neid tekstiga tegelema. Kuna motivatsioon on sisemine seisund, mis kutsub esile, suunab ja hoiab alal käitumist (Woolfolk 2016: 470), siis on see justkui käivitav jõud selles, kas ja kuidas õppija üldse midagi teeb. Öeldi, et etappides kirjutades ei tundunud ülesanne nii mahukas, sai korraga keskenduda ühele asjale, see andis justkui aega juurde, mis võttis kirjutamisstressi vähemaks ja võimaldas koguda uusi mõtteid. Nimetati, et arengu nägemine motiveeris rohkem tegutsema ning tekst sai õigeaks ajaks valmis. Ka uuringud näitavad, et tagasisidet andes paranevad nii selle andja kui ka saaja kirjutamisoskused, seda nii lõpptulemuse kui ka eraldivõetuna sisu, ülesehituse ja stiili osas (Huisman jt 2018).

Õppijate vastustest selgus, et etapiviisiliselt kirjutatud tekstidest oli abi ka eksamiolukorras, sest mustandit vaatas kogenud pilk, mis oli teiste töid lugedes ja oma tekste ümber tehes treenitud vigu märkama.

Loodan, et minu magistrieksami töö andis ideid ja julgust protsesskirjutamise kui loomuliku kirjutamise protsessi rakendamiseks ainetundides.

## Kirjanduse loetelu

**Alharbi, Sultan H. 2020.** Efficacy of Different Types of Written Corrective Feedback on EFL University Students' Writing Quality. – *International Journal of English Linguistics* 10 (4). <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n4p217>

**Alves de Lima, Alberto 2008.** Constructive feedback. A strategy to enhance learning. – *Medicina* 68 (1), 88–92.

**Anson, Ian G., Chris M. Anson 2017.** Assessing peer and instructor response to writing: A corpus analysis from an expert survey. – *Assessing Writing* 33, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.03.001>

**Arengukava = Haridusvaldkonna arengukava 2035 eelnõu;** [https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti\\_haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2035\\_seisuga\\_2020.03.27.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf). Vaadatud 26.04.2021.

**Badger, Richard, Goodith White 2000.** A process genre approach to teaching writing. – *ELT Journal* 54 (2), 153–160.

**Bitchener, John, Dana R. Ferris 2012.** Written corrective feedback in second language acquisition and writing. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832400>

**Black Paul, Dylan William 1998.** Assessment and Classroom Learning. – *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

**Boud, David, Elizabeth Molloy 2013.** Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well. New York, NY: Routledge.

**Bruffee, Kenneth A. 1973.** Collaborative Learning: Some Practical Models. – *College English* 34 (5), 634–643. <https://doi.org/10.2307/375331>

**Burke, Deirdre 2009.** Strategies for using feedback students bring to higher education. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34, 41–50. <https://doi.org/10.1080/02602930801895711>

**Cho jt = Cho, Kwangsu, Christian D. Schunn, Roy W. Wilson 2006.** Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. – *Journal of Educational Psychology* 98 (4), 891–901. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.891>

**Chin, Sabrina Su-Fen, John A. Hortin 1993.** Teachers' Perceptions of Instructional Technology and Staff Development. – *Journal of Educational Technology Systems* 22 (2), 83–98.

**Court, Krista 2014.** Tutor feedback on draft essays: developing students' academic writing and subject knowledge. – *Journal of Further and Higher Education* 38 (3), 327–345. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706806>

**Emig, Janet 1971.** The composing processes of twelfth graders. – *The English Journal* 62 (1), 137–139.

**Ehala, Martin 2000.** Kirjutamise kunst. Tallinn: Künnimees.

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

**Eristuskiri** = Eesti keele riigieksami eristus kiri; [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/02/eesti-keele-RE\\_eristus\\_kiri\\_2018.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/02/eesti-keele-RE_eristus_kiri_2018.pdf). Vaadatud 03.04.2021.

**EÕIK** = Emakeeleõpetuse Infokeskus; <https://sites.google.com/view/e6ik/avaleht>. Vaadatud 15.05.2021.

**Fernsten, Linda A., Mary Reda 2011.** Helping students meet the challenges of academic writing. – *Teaching in Higher Education* 16 (2), 171–182. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507306>

**Flower, Linda, John Richard Hayes 1980.** Identifying the organization of writing processes. Cognitive processes in writing. – Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach. Toim. L. W. Gregg, E. R. Steinberg. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–30.

**Flower, Linda, John Richard Hayes 1981.** A Cognitive Process Theory of Writing. – College Composition and Communication 32 (4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

**Flower, Linda, John Richard Hayes, Linda Carey, Karen Schriver, James Stratman 1986.** Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. – College Composition and Communication 37, 16–55. <https://doi.org/10.2307/357381>

**Gieve, Simon 1998.** Comments on Dwight Atkinson's „A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL“: A Case for Critical Thinking in the English Language Classroom. A Reader Reacts. – TESOL Quarterly, 32 (1), 123–129. <https://doi.org/10.2307/3587907>

**GRÕK** = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2020. Riigi Teataja I, 28.07.2020, 13; <https://www.riigiteataja.ee/akt/128072020013>. Vaadatud 27.04.2021.

**GRÕKi lisa** = Gümnaasiumi riiklik õppekava Lisa 1 „Ainevaldkond „Keel ja kirjandus““ 2011; [https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1280/7202/0013/2m\\_lisa1.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1280/7202/0013/2m_lisa1.pdf#). Vaadatud 27.04.2021.

**Hage, Maaja 2003.** Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele õpik. Tallinn: Koolibri.

**Halsted, Isabella 1975.** Putting error in its place. – Journal of Basic Writing 1 (1), 72–86.

**Handbook ... = Handbook of Writing and Text Production 2014.** – Handbooks of Applied Linguistics 10. Toim. E-M. Jakobs, D. Perrin. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

**Hattie, John, Helen Timperley 2017.** The Power of Feedback. – Review of Educational Research 77 (1), 81–112. <http://www.jstor.org/stable/4624888>

**Hint, Helen, Anni Jürine 2021.** Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstilooime oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri 9 (1), 243–273. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.10>

**Hint jt = Hint, Helen, Anni Jürine, Ilona Tragel 2020.** Suhtluspädevus. – Üldpädevused gümnaasiumis 2020. Koost. M. Pedaste. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 133–158.

**Hirsjärvi, Sirkka, Jouko Huttunen 2005.** Sissejuhatus kasvatusteadustesse. Tallinn: AS Medicina.

**Hovardas jt = Hovardas, Tasos, Olia E. Tsivitanidou, Zacharias C. Zacharia 2014.** Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. – Computers & Education 71, 133–152.

**HTM 2020 = Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukavade ja programmide 2019. aasta täitmise analüüs.** Tartu: HTM; [https://www.hm.ee/sites/default/files/htm\\_arengukavade\\_ja\\_programmide\\_2019.\\_aasta\\_taitmise\\_analuus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_arengukavade_ja_programmide_2019._aasta_taitmise_analuus.pdf). Vaadatud 70.05.2021.

**HTM 2018 = Haridus- ja Teadusministeerium.** Õpikäsitus; <https://www.hm.ee/et/opikasisus>. Vaadatud 19.05.2021.

**Huisman jt = Huisman, Bart, Nadira Saab, Jan van Driel, Paul van den Broek 2018.** Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. – Assessment & Evaluation in Higher Education 43 (6), 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>

**Hyland, Ken, Fiona Hyland 2019.** Feedback in second language writing: Contexts and issues. Cambridge, UK: Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547>

**Jacobs jt = Jacobs, Holly L., Stephen A. Zinkgraf, Deanna R. Wormuth, V. Faye Hartfiel, Jane B. Hughey 1981.** Testing ESL composition: a practical approach. Rowley, MA: Newbury House.

**Jonsson, Anders 2012.** Facilitating productive use of feedback in higher education. – Active Learning in Higher Education 14 (1), 63–76.  
<https://doi.org/10.1177/1469787412467125>

**Jürine jt 2014 = Jürine, Anni, Djuddah A. Leijen, Ilona Tragel 2014.** Akadeemiliste tekstide kirjutamine: humaniora. Tartu Ülikool: AVOK – Akadeemilise Väljendusoskuse Keskus.

**Jürine jt 2017b = Jürine, Anni, Djuddah A. Leijen, Ilona Tragel 2017.** Tagasiside kirjutamisprotsessis. – Oma Keel 1, 17– 24.

**Jürine jt 2017a = Jürine, Anni, Ilona Tragel, Djuddah A. J. Leijen 2017.** Kirjutamisoskus kui jalgrattasõit. ERR-i portaal.  
<https://www.err.ee/648624/kirjutamisoskus-kui-jalgrattasoit>

**Jürine, Anni, Ilona Tragel 2018.** Mustandi kirjutamise kunst. – Oma Keel 1, 50–55.

**Kaldjärv, Merle 2009.** Logical argumentation on the basis of state examination compositions. – Problems of Education in the 21st Century 10.  
<http://oaji.net/articles/2014/457-1392315326.pdf>

**Keh, Claudia L. 1990.** Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. – ELT Journal 44 (4), October, 294–304.  
<https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294>

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

**Koreinik jt = Koreinik, Kadri, Pille Põiklik, Rena Selliov 2021.** Gümnaasiumilõpetaja eesti ja võõrkeele oskust mõjutavad tegurid. Riigieksamitulemuste analüüs registriandmete põhjal. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringu\\_aruanne\\_keeletase.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringu_aruanne_keeletase.pdf).

**KS** = Kutsestandard. Õpetaja, tase 7;  
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10748091>. Vaadatud 17.05.2021.

**Kulhavy, Raymond W. 1977.** Feedback in Written Instruction. – Educational Research 47 (1), 221–232.

**Lepajõe, Kersti 2012.** Argumenteerimisvõtted riigieksamikirjandites. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian papers in applied linguistics 8, 123–138. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa8.08>

**Leijen, Djuddah A. 2016.** Advancing writing research: an investigation of the effects of web-based peer review on second language writing (Doctoral dissertation). Tartu: Tartu University Press. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/54744?locale-attribute=de>

**Leijen, Äli, Margus Pedaste 2019.** Milliseid õpetajaid vajab uus Eesti kool? Sada aastat eestikeelset ülikooli. Külastatud aadressil <https://100.ut.ee/uncategorized/margus-pedaste-ja-ali-leijen-milliseid-opetajaid-vajab-uus-eesti-kool/>.

**Locke, Edwin A., Gary P. Latham 1984.** Goal setting: A motivational technique that works! – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

**Lonka jt = Lonka, Kristi, Angela Chow, Jenni Keskinen, Kai Hakkarainen, Niclas Sandstöm, Kirsi Pyhältö 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>

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

**Medina, Suzanne L. 1994.** Teaching Academic Essay Writing: Accelerating the Process. – ERIC Document Reproduction Service, ED 417 412.

**Min, Hui-Tzu 2006.** The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. – Journal of Second Language Writing 15 (2), 118–141.

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

**Murray, Donald 1980.** Writing as process: How writing finds its own meaning. – Eight approaches to teaching composition. Toim. T.R. Donovan, B. W. McClelland. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

**Mägi, Katrin 2010.** Motivatsiooniline areng. – Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Toimetaja Eve Kikas. Tartu: Ecoprint, 90–105.

**Nunan, David 1999.** Second Language Teaching & Learning. Boston: Heinle & Heinle.

**Orsmont jt = Orsmont, Paul, Stephen Merry, Kevin Reiling 2005.** Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. – Assessment & Evaluation in Higher Education 30, 369–386.

**Panggali, Wahyun Bardianing 2019.** Students' Revisions Based on Teacher's Direct Written Corrective Feedback in Their Compositions. – RETAIN 7 (1), 71–79.

**Patchan, Melissa M., Christian D. Schunn 2015.** Understanding the Benefits of Providing Peer Feedback: How Students Respond to Peers' Texts of Varying Quality. – Instructional Science 43 (5), 591–614. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9353-x>

**van Popta jt = van Popta, Esther, Marijke Kral, Gino Camp, Rob L. Martens, P. Robert-Jan Simons 2017.** Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. – Educational Research Review 20, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.10.003>

**Methodology ... = Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice 2002.** Koost. J. Richards, W. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press.

**Sadler, D. Royce 1989.** Formative assessment and the design of instructional systems. – Instructional Science 18, 119–144.

**Sadler, D. Royce 1998.** Formative assessment: Revisiting the territory. – Assessment in Education 5 (1).

**Schillings jt = Schillings, Marlies, Herma Roebertsen, Hans Savelberg, Diana Dolmans 2018.** A Review of Educational Dialogue Strategies to Improve Academic Writing Skills. – Active Learning in Higher Education, November. <https://doi.org/10.1177/1469787418810663>

**Seow, Anthony 2002.** The Writing Process and Process Writing. – Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Koost. J. Richards, W. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press, 315–320. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.044>

**Shaughnessy, Mina P. 1977.** Errors and expectations. New York: Oxford University Press.

**Smith jt = Smith, Kari, Siv Måseidvåg Gamlem, Ann Karin Sandal, Knut Steinar Engelsen 2016.** Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. – Cogent Education 3 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227021>

**Zamel, Vivian 1982.** Writing: The Process of Discovering Meaning. – TESOL Quarterly 16 (2), 195–209. <https://doi.org/10.2307/3586792>.

**Tamm, Anni 2018.** Nüüdisaegase õpikäsituse e-kursus; <https://sisu.ut.ee/opikasisus/n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-p%C3%B5hiprintsiibid>. Vaadatud 17.05.2021.

**Tark ...2019 = Ekspertühmade tulevikuvisioonide ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035.** Koost. K, Loogma, M, Lauristin. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 65–107. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/tark\\_ja\\_tegus\\_kogumik\\_a4\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf).

**Thompson, Celia 2002.** Teaching critical thinking in EAP courses in Australia. – TESOL Journal 11 (4), 15–20.

**Thompson, Ian 2013.** The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity. – Teaching of English 47 (3), 247–276.

**Tsui, Amy B. M., Maria Ng 2000.** Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? – Journal of Second Language Writing 9 (2), 147–170.

**Uusen, Anne 2006.** Kirjutamisest ja kirjutama õppimisest. Tartu: Atlex.

**Vygotsky, L. S. 1978.** Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Wilbers, Stephen (i.a).** Use five elements of writing to evaluate your effectiveness. Writing Workshops & Seminars; <http://www.wilbers.com/FiveElementsOfWriting.htm>. Vaadatud 12.05.2021.

**Winstone jt = Winstone, Naomi E., Robert A. Nash, Michael Parker, James Rowntree 2017.** Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. – Educational Psychologist 52 (1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

**Woolfolk, Anita 2016.** Educational psychology. Boston: Pearson.

**Õpikäsitus ... = Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade 2017.** Koost. Mati Heidmets. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus\\_kirjanduse\\_ulevaade\\_tlu.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf).

**Õpilase tagasiside ... = Õpilase tagasiside eesti keele riigieksami ettevalmistuskursusele 2021.** Tartu ülikooli koolituse tagasisideküsitlus aprill-mai 2021.

## Summary

### **Process writing in Class 12 lessons of the Estonian language**

The purpose of the Master's exam was to determine what a learner benefits from a writing process in which, before writing, one completes several drafts and receives feedback on each. To achieve the goal, I familiarised myself with the theory regarding process writing and gave lessons in Class 12, in which the students had to pass several stages in order to write a 400-word essay.

Process writing is a process of writing several drafts during which students brainstorm ideas, write the first draft focusing on the content, followed by the second and third (maybe more) drafts in order to go through and develop the ideas. The feedback on each draft supports the writer throughout the process until the very end. (Keh 1990) In the world, it has been used and studied for decades; also the Estonian educational literature has addressed the topic (Ehala 2000, Hage 2003, Uusen 2006). However, it has not been put into much practice in schools despite its success in teaching writing (Hint, Jürine 2021) and its suitability in modern teaching approach, in which the learner has an active self-directed role under the teacher's guidance. (Hint, et al. 2020)

The goal of the thesis led to three research questions, the first of which deals with drafts. The majority of the learners considered writing drafts useful: the text improved with every draft as the ideas became clearer, inconsistencies were more visible, the learners had more time to think and analyse, and better ideas appeared during the rewriting process. The theory confirms that a good meaningful text is the result of rewriting it several times, which gives the author a chance to learn about the topic – it expands knowledge, helps to understand the nuances of the topic, to see the connections between subtopics, etc. (Jürine, Trigel 2018).

When answering the question about the role of feedback in the writing process, the learners said that in the feedback, be it received or given, the viewer's eye was important as it noticed things in the text which the writer had missed and the writer had received new ideas; also they stressed the importance of the feedback by co-learners. The theory also says that after giving feedback to others, the learner can later pay attention to similar problems in their own text, thus improving their own writing skills. (Lundstrom, Baker 2009)

The last research question was about the writing process which includes writing a draft and giving feedback, and whether it is useful to the learner, i.e. whether the writing skills improve in the process. The learners said that writing in stages had motivated them to work on the text. As motivation is the inner state that evokes, directs and preserves behaviour (Woolfolk 2016: 470), this is what activates the learner and determines whether and how they do anything at all. It was said that writing in stages made the task seem less painstaking, the learners could concentrate on one thing, it as if gave them more time while decreasing the writing stress and enabling them to gather new ideas. Some mentioned that seeing their progress motivated them to work more and the text was completed on time. When it comes to the final outcome or the content, structure and style taken separately, research also shows that giving feedback improves the writing skills of the person who gives it as well as of the recipient of the feedback (Huisman 2018).

Additionally, the responses of the learners reveal that the texts written in stages were helpful in an exam situation as well because the draft was checked by an experienced writer who had been trained to notice mistakes while reading the texts of others and rewriting their own.

Hopefully, the current Master's exam has provided ideas as well as courage to implement process writing as a natural writing process in lessons.

## Lisad

### Lisa 1. Näidistundide ja fookusgrupi intervjuu videolinkid

- 1) Esimene näidistund 15. ja 17. märtsil 2021  
<https://youtu.be/MOsiygiwXg>
- 2) Teine näidistund 29. ja 31. märtsil 2021  
<https://youtu.be/315z5UQT0mE>
- 3) Fookusgrupi intervjuu  
[https://youtu.be/t\\_sJL10rYQw](https://youtu.be/t_sJL10rYQw)

## Lisa 2. Ülesanded

### I variant

*Kirjuta vähemalt 400-sõnaline arutlev kirjand, milles käsitled inimeste soove ja püüdlusi ning nende täitumise võimalusi. Arutle ka, kuidas Eesti ühiskond saaks toetada noorte unistuste täitumist. Pealkirjasta kirjand.*

### II variant

*Kirjuta vähemalt 400-sõnaline arutlev kirjand, milles analüüsid eesti keele hetkeolukorda ja tuleviku väljavaateid. Pealkirjasta kirjand.*

### III variant

*Kirjuta vähemalt 400-sõnaline arutlev kirjand, milles analüüsid tänapäeva Eesti ühiskonnas valitsevaid väärtushinnanguid ning eetilisi tõekspidamisi. Arutle nende põhjuste ja tagajärgede üle. Pealkirjasta kirjand.*

### IV variant

*Kirjuta vähemalt 400-sõnaline arutlev kirjand, milles analüüsid, kuidas peaksid inimesed toimima tänapäeval, et tagada majanduse areng ja säilitada elamisväärtus keskkond järeltulevatele põlvetele. Pealkirjasta kirjand.*

## Lisa 3. Tsitaat

Ajakirjanik Ta-Nehisi Coates, erinevate kirjutamisauhindade laureaata, on pakkunud välja kirjelduse selle kohta, mis tunne on kirjutada.

„Kirjutamise raskeim osa on näha oma kohutavat tulemust paberil. Näha oma hirmsat tulemust ja minna siis magama. Ja ärkata järgmisel päeval ja võtta see kohutav ja hirmus tulemus ja parandada seda ja muuta see pisut vähem kohutavaks ja pisut vähem hirmsaks. Ja minna siis taas magama. Ja jõuab kätte järgmine päev, ja sa parandad seda veel natuke. Ja teed selle veel natuke paremaks. Ja lähed siis järgmisel päeval jälle magama. Ja sa teed seda uuesti ja võib-olla suudad saavutada keskpärasuse. Ja siis veel üks kord, ja kui sul veab, siis saavutad isegi hea taseme. Ja kui sa oled seda teinud, siis oled saavutanud edu.“

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

Mina, Kati Käpp,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Protsesskirjutamine 12. klassi eesti keele tunnis“,

mille juhendaja on Helin Puksand,

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.

Kati Käpp

24.05.2021